



ESCUELA DE POSTGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Estrategias de evaluación en comprensión lectora
empleadas por los docentes de educación secundaria de
la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz,
2016**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

AUTOR:

MG. APOLÍN MONTES, Luis Adolfo

ASESOR:

DR. LÓPEZ ROBLES, Edwin

SECCIÓN:

Educación e idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

PERÚ – 2017

PÁGINA DEL JURADO

Dr. Rafael Arturo Alba Callacná

Presidente

Dra. Elizabeth Ysmenia Montoya Soto

Secretaria

Dr. Edwin López Robles

Vocal

DEDICATORIA

A mi esposa Grimaneza Villaorduña Herrera, por ser parte
de mis días de sol y mis tardes de lluvia.

Luis

AGRADECIMIENTO

A mi padre Venamí Apolín Gamarra, cuyo ejemplo siempre está en cada paso que doy, a mi madre Elvira Rosalina Montes Sánchez por estar siempre ahí para escucharme, a mis hermanos y a todos mis sobrinos y sobrinas; por haberme dado su presencia refrescante durante todo este arduo camino de superación. Por último, a mis compañeros y compañeras tesistas y al doctor Edwin López Robles por su invaluable apoyo y paciencia.

El autor

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

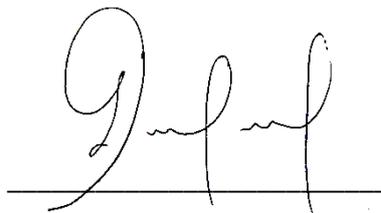
Yo, APOLÍN MONTES Luis Adolfo estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI 41326772, con la tesis titulada “Estrategias de evaluación en comprensión lectora empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016”.

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Huaraz, enero de 2017



Luis Adolfo Apolín Montes

42326772

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado:

Presento ante ustedes la tesis: “Estrategias de evaluación en comprensión lectora empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016”, realizada con la finalidad de describir las estrategias de evaluación en comprensión lectora que emplean los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, para obtener el grado académico de Doctor en Educación, para lo cual se realizó un tipo de estudio no experimental debido a que nos limitamos a describir un fenómeno.

El informe consta de seis capítulos: capítulo I, introducción; capítulo II, marco metodológico; capítulo III, resultados; capítulo IV, discusión; capítulo V, conclusiones y capítulo VI, recomendaciones; además se incluye las referencias bibliográficas y anexos respectivos.

Con la seguridad de proponer una investigación que beneficie a la comunidad educativa y académica; en cumplimiento a las exigencias y requisitos de aprobación, dejo el presente estudio para su valoración y crítica.

El autor

ÍNDICE

	Páginas
PÁGINA DEL JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD	v
PRESENTACIÓN	vi
ÍNDICE	vii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	12
1.1. El problema	37
1.2. Objetivos	38
1.2.1. Objetivo general	38
1.2.2. Objetivos específicos	38
II. MARCO METODOLÓGICO	40
2.1. Variables	41
2.2. Operacionalización de variables	41
2.3. Metodología	44
2.4. Tipo de estudio	44
2.5. Diseño de investigación	44
2.6. Población, muestra y muestreo	45
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	47
2.8. Método de análisis de datos	47
2.9. Aspectos éticos	47
III. RESULTADOS	48
IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	66
V. CONCLUSIONES	76
VI. RECOMENDACIONES	79

VII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
VIII.	ANEXOS	86

RESUMEN

El objetivo general es describir las estrategias de evaluación en comprensión lectora que emplean los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz. Para ello, se emplearon los métodos empírico, estadístico y teórico. El tipo de estudio es no experimental y el diseño fue el descriptivo-propositivo. La población censal o muestral estuvo conformada por 30 docentes del área de Comunicación de las instituciones educativas de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz. Se empleó el cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora; el cual, fue validado estadísticamente por el alfa de Cronbach $\alpha = 0.963$. Para el análisis de los datos obtenidos se emplearon: tablas de frecuencia, figuras y estadísticos: medidas de tendencia central. La conclusión más importante fue que respecto a las estrategias de evaluación en comprensión lectora que emplean los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario, en la tabla 1, nos muestran que de los 30 docentes, el 56,67%, es decir 17, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 43,33% es decir 13, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado; concluyendo de este modo que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean las estrategias de evaluación adecuadas, lo cual es refrendado con los resultados obtenidos a través del cuestionario empleado para tal fin.

Palabras claves: estrategias, evaluación, comprensión lectora, información, interpretar, juicio, toma de decisiones.

ABSTRACT

The general objective is to describe the evaluation strategies in reading comprehension used by secondary school teachers in the urban area of the district of Independencia, Huaraz. For this, empirical, statistical and theoretical methods were used. The type of study is non-experimental and the design was the descriptive -proposal. The census or sample population consisted of 30 teachers from the Communication area of the educational institutions of the urban area of the district of Independencia, Huaraz. We used the Questionnaire of Use of evaluation strategies in reading comprehension, which was statistically validated by Cronbach's alpha $\alpha = 0.963$. For the analysis of the obtained data were used: frequency tables, graphs and statistics: measures of central tendency. The most important conclusion was that in relation to the reading comprehension evaluation strategies used by secondary school teachers in the urban area of the district of Independencia, Huaraz; The statisticians resulting from the application of the questionnaire, in table 1, show that of the 30 teachers, 56.67%, that is to say 17, indicate that they use reading comprehension evaluation strategies at a Very Adequate Level, while 43.33%, that is to say 13, indicate that they use it at an Adequate Level; Concluding therefore that there is sufficient evidence to demonstrate that teachers use the appropriate assessment strategies, which is endorsed with the results obtained through the questionnaire used for this purpose.

Keywords: strategies, evaluation, reading comprehension, information, interpreting, judgment, decision making.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Tyler fue el primer teórico que conceptualizó científicamente la evaluación, tiempo después los avances alcanzados por Bloom y sus colaboradores, así como el determinante aporte de Popham con la evaluación criterial extendieron el sentido y las operativización de la evaluación logrando con ello los grandes cambios necesarios para la adaptación al nuevo entorno, con demandas educativas y sociales siempre cambiantes e innovadoras.

De acuerdo con el análisis realizado por Meichembaum, Burland, Gruson y Cameron (1985), es preciso verificar el nivel de conocimiento que el individuo tiene sobre el proceso lector y las estrategias empleadas a fin de lograr una mejor comprensión textual. Concordando con Garner (1987), es preciso tener cuidado en este aspecto, por lo cual, es indispensable elaborar una propuesta de evaluación. Algunos antecedentes en el ámbito internacional como la de Jiménez (2004) de la Universidad Complutense de Madrid, en su tesis doctoral titulada: “Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)”, detalla la importancia de que los docentes promuevan estrategias lectoras en el ámbito escolar, a fin de que los educandos comprendan los beneficios de conocer y manejar dichas estrategias. El estudio destaca la elaboración de una escala para estudiantes de 11 a 12 años capaz de determinar si es o no un lector, enfocado desde la metacognición. La tesis se sustenta en la metacompreensión lectora, haciendo una distinción entre comprensión y metacompreensión lectora, se examinan los procesos y las variables de la metacompreensión. El trabajo concluye señalando que el maestro ha de encaminar a la problematización de la realidad, diferenciando y clasificando las variables que le corresponden, trazando metas que han de ser resueltas por los educandos de forma práctica y operativa, enseñando con ello el uso y desarrollo de estrategias metacognitivas que dejen el camino libre para que así el educando desarrolle la capacidad de aprender de forma autónoma.

Duarte (2012) de la Universidad de Alcalá de Madrid, en su tesis doctoral titulada: “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”, aborda la lectura como proceso relacionado al progreso del comportamiento lector. En el trabajo propone el empleo de los tres pilares de la lectura, “DDS”: Despertar, Desarrollar y Sostener el comportamiento lector. En ella indica la obligación de que el educador reconozca sus creencias, ideas y concepciones de tal manera que sean capaces de ponerlas en duda, cambiarlas y rehacerlas, ya que las prácticas señalan una brecha grande entre las teorías que debieran ser aplicadas diariamente en el aula.

En el ámbito nacional, Cabanillas, (2004) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en su tesis doctoral titulada: “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH”, estudia la disyuntiva de si existe o no discrepancias importantes en la comprensión lectora entre los educandos de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. El estudio tuvo como conclusión que la enseñanza de la llamada estrategia directa ha mejorado significativamente la comprensión lectora de dichos estudiantes.

Del mismo modo Aliaga, (2010) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en su tesis doctoral titulada: “La comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en estudiantes del 3.º grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Andrés Avelino Cáceres del distrito El Agustino”, tiene como objetivo el desarrollar y aplicar un taller con orientación cognitiva y lingüística para optimizar la destreza en la comprensión de discursos narrativos y expositivos. En dicho taller se emplearon múltiples estrategias para desarrollar la habilidad lectora, los resultados llevaron a conocer hasta qué nivel las estrategias de comprensión de lectura, intervienen en el proceso de comprensión de los estudiantes, llegando a la conclusión de que los estudiantes que formaron parte del estudio tienen menor dificultad en la comprensión de textos cuanto más estrategias manejan, y estas habilidades logradas se relacionan con la inteligencia y el rendimiento académico.

Los antecedentes permiten cimentar una perspectiva centrada en el problema de la evaluación y la práctica que se realiza de ella en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora. Las concepciones de evaluación son diversas y en proceso de adaptación a las nuevas exigencias del entorno y de los marcos teóricos que explican la educación, la enseñanza y el aprendizaje; por lo cual, es preciso realizar una revisión de los principales supuestos teóricos vigentes.

Según Ortiz (2010), la evaluación es entendida como un proceso sistematizado que nos ayuda a obtener información continua y significativa; lo cual permitirá la interpretación de la información con la finalidad de asumir decisiones en función a la situación del estudiante en relación a los logros de aprendizaje durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además que se forman juicios de valor en relación a los logros de aprendizaje con el fin de asumir decisiones oportunas y pertinentes para la intervención didáctica orientadas a la mejora de los aprendizajes. (p. 32)

En función a este concepto, se puede aseverar que la evaluación es un proceso que comprende cuatro etapas: recoger la información, interpretar la información, emitir juicio de valor y adoptar decisiones en función al valor obtenido. En concordancia a la toma de decisiones pedagógicas se planteará un nuevo proceso evaluativo.

Stufflebeam (1987), al referirse a evaluación, la define como el “enjuiciamiento sistemático sobre el valor o mérito de un objeto”. (p. 23)

Para Cronbach (1983), la evaluación es “un proceso a través del cual se recaba y utiliza la información para tomar decisiones en relación a un programa de enseñanza-aprendizaje”. (p. 21)

Mientras que para Gimeno (1992), la evaluación se refiere al proceso por el cual reciben la atención varias características de un estudiante o de un grupo, del ambiente educativo, los propósitos educativos, recursos y materiales, personal docentes, etc. El evaluador analiza y valora las características y condiciones en función de algunos criterios, para emitir un juicio relevante para la educación. (p. 31)

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), para precisar el concepto de evaluación se debe considerar aspectos relacionados a los valores deben para juzgar los resultados, los criterios a adoptar, su comparatividad y el dominio que deben poseer los evaluadores. (p. 33)

Por otro lado Conner (1984), señala que evaluar implica: tener como postura una filosofía interpretadora, colocar en contexto y completar la información requerida, optar por un enfoque integrador, elaborar una guía manual, poner límites al plan de evaluación, escoger técnicas e instrumentos, analizar y comprender los datos recogidos, y difundir los resultados.

Jorba y Sanmartí (1996), consideran que el proceso de evaluación se define por los siguientes aspectos: es permanente en todo el proceso de aprendizaje-enseñanza, cumpliendo los roles diagnóstico, formativo y sumativo; es holística, porque integra a factores que intervienen en el proceso enseñanza – aprendizaje; es contextualizada, porque mejora el proceso aprendizaje – enseñanza adecuándolo a la diversidad del estudiante, mejorando las oportunidades y efectos de aprendizaje; es progresiva, porque toma en cuenta los avances y logros de aprendizaje del estudiante desde educación inicial hasta educación secundaria; es innovadora, porque permite asumir procedimientos para renovar aspectos que incurren en el proceso aprendizaje-enseñanza y permite tomar decisiones que innoven y ayuden a optimizar el aprendizaje; es coherente, porque plantea los procedimientos y sus instrumentos de evaluación de manera lógica, en etapas continuas

y organizadas para potenciar el logro de los aprendizajes; es flexible, porque se acomoda a los contextos singulares del contexto en la cual se desarrolla el proceso aprendizaje – enseñanza y es participativa, ya que implica a todos los actores que forman parte del proceso de aprendizaje-enseñanza (el estudiante, el docente y los padres de familia), con la finalidad de que toda la comunidad educativa se sienta comprometida y asuma sus responsabilidades en relación al logro de los aprendizajes.(p. 28)

Concordando con Bordas y Cabrera (2001), actualmente se considera el aprendizaje del educando en el proceso y en el producto, ya que la ocurrencia de estos dos aspectos se halla reflejada en el proceso de aprendizaje – enseñanza y el logro de los aprendizajes. (p.39)

En los últimos años la concepción de evaluación se ha transformado en concordancia a lo ocurrido con la enseñanza y el aprendizaje. Ello es debido a que las novedades han arribado en el uso de las estrategias de aprendizaje, de recursos didácticos y también en el campo evaluativo. Se puede verificar en las aulas de las instituciones educativas, estrategias de aprendizajes muy innovadoras pero un sistema de evaluación tradicional. Por ello, es de interés verificar la brecha existente entre la aplicación de las prácticas de evaluación y los adelantos teóricos así como metodológicos.

En conformidad con Barrios (2001), consideramos que el aprendizaje es el centro de la acción educativa; pero la evaluación establece la dinámica del salón de clases, motivo por el cual podemos concluir que la evaluación es el verdadero núcleo. Es por ello que el estudiante ejecuta su aprendizaje vivenciando los procesos de juicio y criterial, que fungen de cimiento para la toma de decisiones que le orienten en su desarrollo educativo. Como dice Barrios (2001), la cuestión es cómo insertar las nuevas prácticas educativas centradas en el aprendizaje. (p. 45)

Tradicionalmente se concebía a la evaluación como un acto final; pero ahora se reconoce que no lo es y mucho menos un proceso paralelo; por el contrario, es algo que está superpuesto en el proceso de aprendizaje, estableciéndose conexiones interactivas y circulares.

A fin de comprender los planteamientos contemporáneos de la evaluación se la debe considerar a partir de las teorías del aprendizaje. Dejemos de concebir la evaluación como un factor ajeno externo al acto de aprender o como un medio a través del cual le damos un valor al aprendizaje y, partiendo de los datos obtenidos, planificar los aprendizajes o, si el caso lo requiere, realizar actividades de recuperación.

No se puede concebir a la evaluación como un tema periférico como lo afirma Litwin (2008), al contrario, ha de formar parte del currículo de aprendizaje. Por ello es, requisito indispensable que el educando sepa a evaluar desde una óptica válida y objetiva. En tal sentido, es preciso el manejo de las técnicas que puedan transferirse o adaptarse a diversas situaciones de aprendizaje.

Briones (2003), precisa que “el aprendizaje y la evaluación se consideran en el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, sus niveles iniciales, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y proyección futura”. Es así que el desafío de la evaluación consiste en alinearse con las nuevas teorías que defienden el aprendizaje significativo, respetando las características individuales y culturales del educando. (p. 35)

Cuando Bordas y Cabrera (2001), se refieren a los enfoques de la evaluación del aprendizaje, estas son: (p. 40 – 42)

De la evaluación formativa a la evaluación formadora, la cual evoluciona al punto que el estudiante valora sus propios aciertos y desaciertos y en consecuencia mejora sus habilidades y los resultados obtenidos.

De la evaluación uniforme a una evaluación multicultural, en la cual se consideran diferencias desde los ejes étnico-cultura, el medio social y de género; con el fin de establecer las diferencias a nivel de capacidades individuales, grupales y motivacionales.

De la evaluación centrada en el control a la evaluación centrada en el aprendizaje. Evoluciona la comprensión de los aciertos y errores en el aprendizaje; pues al evaluar se busca perfeccionar y reflexionar.

De la evaluación técnica centrada en criterios estándares a la evaluación participativa y consensuada. Precisando que no se prioriza un juicio imparcial del evaluador, sino el logro de acuerdos dialógicos intersubjetivos entre estudiantes y docentes.

Para Cabrera (2000), quien se basa en la propuesta de Herman, Auschbacher y Winters (1992), el conocimiento es algo que se erige a través del aprendizaje que crea significados coligando la nueva información y los conocimientos previos. Las estructuras cognitivas se transforman, lo cual exige la implementación de acciones evaluativas que prioricen la significatividad de los nuevos aprendizajes al ser empleados en la resolución de problemas contextualizados. Se destierran los modelos memorísticos evocativos y se fomentan tareas de evaluación que tengan sentido para el estudiante. (p. 47)

Los estilos de aprendizaje varían de acuerdo a la capacidad de atención y retención, el ritmo de aprendizaje y las inteligencias preponderantes del individuo; por lo cual, se incentivan diversas formas de evaluación y actividades que el estudiante debe realizar eligiendo aquella que se acomode a su naturaleza. El estudiante revisa y medita la tarea, quien es sometido a diversos momentos de evaluación en una variedad de instrumentos y grados de dificultad. Para facilitar el aprendizaje autónomo es preciso negociar con el estudiante, utilizar los procedimientos y estrategias adecuados. La evaluación emplea procedimientos adecuados para corregir los errores que se producen en el desarrollo de la actividad o tarea.

Las personas cumplen mejor con sus objetivos si conocen la meta, observan ejemplos y están al corriente de los criterios y estándares que se considerarán, lo cual supone que el educando haga suyos las metas del aprendizaje y los criterios que se van a emplear para evaluarlos; proporcionando un amplio espectro de ejemplos sobre trabajos y discutiendo sus características, hablando sobre los criterios que se emplean para la realización y los estándares de logro.

Se toma en consideración que el conocimiento y el regular los procesos cognitivos particulares son el factor concluyente que beneficia la capacidad de aprender a aprender. Es importante que el educando sepa operar su proceso de aprendizaje, lo cual implica incentivar la autoevaluación, que el educando reflexione sobre cuánto aprende, cómo establecer objetivos y por qué le gusta o no realizar ciertas labores, motivando con ello procesos de coevaluación entre el educador y el educando. El esfuerzo, la autoestima así como la motivación afectan el aprendizaje y el desarrollo del individuo, entendiendo que se deben considerar las frustraciones y los éxitos a razones internas y perennes; implantar conexiones entre el esfuerzo y los resultados; valorar los errores como necesarios para los aprendizajes.

El aprendizaje contiene aspectos sociales, por lo cual el trabajo en grupo resulta meritorio, por lo cual se debe favorecer trabajos de evaluación en grupo; organizarlos de manera heterogénea para que el intercambio entre educandos sea más fructífero; dar trascendencia tanto al producto así como a los procesos de los grupos, requiriendo a los educandos su valoración; facilitar que el alumno tome diferentes roles en las evaluaciones grupales y diseñar la evaluación grupal cuando el escenario que se aborda se iguala a contextos de la realidad.

La evaluación por mucho tiempo ha sido considerado externo a la actividad de aprender. Ya sea desde las dimensiones cualitativas como cuantitativas, se le considera como un medio a través del cual le damos un valor al aprendizaje y, en base a la información conseguida, se procede

a implementar nuevos aprendizajes o, si el caso lo requiere, realizar actividades de recuperación. En estos días, en relación al proceso de la evaluación, se ha avanzado hacia una nueva perspectiva. Es preciso que el educando aprenda a evaluar desde una perspectiva objetiva y válida, por lo cual debe conocer y emplear las técnicas que se transfieran o adapten en distintas situaciones de aprendizaje -directo o indirecto-, es preciso que las pueda aprender, si es necesario, a través de su propia vivencia y a partir de ello las pueda emplear en su aprendizaje autónomo y permanente.

Actualmente, al referirnos sobre el aprendizaje y la evaluación es preciso considerar el desarrollo individual de cada educando, es decir, sus perspectivas, su contexto actual, sus modos de aprendizaje, sus tiempos e intereses, así como sus necesidades y proyección a futuro. En este panorama, el reto de la evaluación es cómo debe operativizarse para ser congruente con las teorías que defienden para el logro de un aprendizaje significativo y respetuoso con las singularidades propias y culturales del estudiantado y sus requerimientos.

En la sociedad del conocimiento, de la información, de los avances acelerados en la ciencia y tecnología; de cambios profundos en el ámbito profesional y social. La educación se adapta a esta nueva sociedad en proceso permanente de cambios. El propósito es la formación de las nuevas generaciones garantizando el dominio científico y técnico especializado, pero a la vez potenciar sus habilidades particulares y ser poseedor de actitudes y valores específicos (Rubíes-Bordas-Muntaner, 1991, p. 32). El aprendizaje no culmina ya en la enseñanza metódica ni en la formación profesional sino que se requiere de una permanente acción formativa (Majo, 1997). La secuencia ciencia – economía – formación, brinda importancia a la formación continua. (p. 21)

La formación continua supera el modelo de la influencia personal y profesional; sin embargo, a la vez que se aprende, de manera directa o indirecta, es preciso que se proceda a evaluar esta acción; que todos conozcan y utilicen modelos y técnicas para valorar su formación permanente. Por ello, es indispensable brindarle a la persona las herramientas para realizar de manera adecuada la autoevaluación y la heteroevaluación. Es necesario contar en las instituciones de formación profesional inicial, con un currículo específico enfocado en los modos de evaluación. En la malla curricular se deben incluir las áreas curriculares que brinden estrategias de evaluación que permitan a los estudiantes aprender y vivenciar su uso, su adaptación oportuna y su proyección.

Para Bordas (2000), la evaluación continuada frente a la continua supone la permanencia en el tiempo y el espacio, por ende “no afecta solo en situación directa de aprendizaje sino a toda

clase de situaciones, formas y contextos; no afecta solo en aprendizajes que se realizan en determinados momentos sino a lo largo de toda la vida". (p. 9)

Con las ideas anteriores precisamos que la evaluación, desde nuestro enfoque, se caracteriza por: reemplazar la definición de momento por la de continuidad; considerar los procesos formales de enseñanza-aprendizaje así como todas aquellos contextos que han de favorecer la formación, estén o no planificados; estar siempre al tanto de lo inesperado, a metas no planeadas y a ser perfectible durante el proceso; adecuar los instrumentos y estrategias empleadas, de tal manera que suministre informaciones ventajosas no sólo de lo aprendido, sino de todo que se considere trascendental.

Para diferenciar la evaluación continua y la evaluación continuada debemos precisar que, la primera resalta los instantes en los que se toma información, en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la segunda tiene en consideración el proceso en su conjunto, pues la formación se realiza de manera continua de por vida, mostrándose así como el efecto natural del cambio social permanente.

Para Fetterman, Kafyarian y Wandersma (1996), el *empowerment* (potenciar, poder) es un aspecto clave de la evaluación que actualmente se destaca. Esto implica conocer lo beneficioso del proceso de autoevaluación con el fin de desarrollar habilidades que les permiten a los participantes a obtener mejoras por sí mismas en sus desempeños. De este modo, progresivamente el educando aprende a autoevaluarse, también aprende a saber reconocer y dar a conocer sus carencias, a establecer sus metas y perspectivas, a realizar un plan de acción e identificar recursos que le ayuden a lograrlos, establecer los procedimientos, valorar los logros, etc. (p.37)

Desde esta situación, el rol del docente como agente de evaluación es el de un facilitador que favorece la formación de sus educandos para que así consigan ser más hábiles en la conducción de sus propias evaluaciones. Conforme a la idea del *empowerment*, el agente de la evaluación deja de ser únicamente el docente. El estudiante, ya sea en forma individual o grupal, asume un rol clave y fundamental, por lo que se observa una cesión gradual de la responsabilidad de la evaluación desde el maestro al educando. Para esto es preciso que el estudiante asuma como un reto propio las metas del aprendizaje, sea partícipe en la formulación de sistemas y criterios de evaluación y, sobre todo, adquiera la capacidad para planear su propia evaluación, emplear independientemente los procedimientos de evaluación y seleccionar las evidencias que demuestren sus propios logros.

Biggs (1996), afirma que “los procedimientos de evaluación son determinantes del aprendizaje de los estudiantes en mayor medida que lo son los objetivos del currículum y los métodos de enseñanza”. Mientras que para Hernández (1996) asevera que en los modelos realizados desde diseños “cualitativo-fenomenológicos, se ha probado que la forma en que el docente plantea la evaluación de su educando afecta a los enfoques de aprendizaje así como la calidad de dichos aprendizajes”. (p. 34)

También es preciso destacar las evaluaciones metacognitivas con el fin de lograr el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”. Desde el marco teórico del aprendizaje significativo, la metacognición permite lograr la capacidad de aprender a aprender. Y permite reenfoque la concepción de la evaluación. La metacognición es la habilidad que permite al estudiante a ser consciente de su proceso de pensamiento, reconocerlo y compararlo con el de otros, realizando procesos de autoevaluación y autorregulación. Es una suerte de “diálogo interno” que nos incita a deliberar sobre lo que se hace, cómo se hace, y por qué se hace. Por esta razón, afirmamos que la evaluación es acicate de las habilidades metacognitivas para que el educando tome conciencia de su propio aprendizaje, de sus progresos, inconvenientes y de las acciones que le han llevado al progreso. Este tipo de evaluación permite que el estudiante sea consciente de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido lograr nuevos aprendizajes, así como para regularlos.

Para que la evaluación permita el desarrollo de destrezas de autoconocimiento y autorregulación, la estrategia deberá permitir que se pueda realizar el autoanálisis de actitudes a través del control del tiempo y esfuerzo realizado cuando se ejecutan las diversas actividades de aprendizaje; también se puede realizar el control ejecutivo de la evaluación, para, luego, asumir las medidas correctivas considerando las posibles desviaciones; finalmente, el control de los conocimientos adquiridos a partir de las habilidades que permitan la identificación de los factores que impiden o permiten la adquisición de conocimientos, asumiendo la responsabilidad en el uso de las estrategias de aprendizaje elegidas.

Además de las estrategias metacognitivas, el educando debe conocer los criterios e indicadores de evaluación que se consideran para valorar sus procesos y resultados. Es preciso que se socialicen los instrumentos y sus respectivos indicadores considerados para emitir el juicio valorativo y el nivel de logro. Estos criterios e indicadores deben ser explícitos. Por esta razón se analiza cómo un docente plantea la evaluación y cuál es el contenido de esta para extraer los criterios y niveles de evaluación que utiliza. En el marco de un aprendizaje auténtico y significativo,

la participación del estudiante es fundamental en el momento de establecer los criterios y los niveles de logro.

Las estrategias de evaluación metacognitiva (el portafolio, mapas conceptuales, diarios reflexivos, etc.) (Jorba y Sanmartí, 1996) son elementos que favorecen una evaluación enfocada en el proceso más que en los resultados. Es así que la evaluación se transforma en un instrumento eficaz para que el educando aprenda a evaluar y a “entender cuál es su aprendizaje individual” y, de esta forma, lograr el desarrollo de una de las habilidades básicas del “aprender a aprender”. (p.52)

Ha quedado esclarecida la diferencia entre evaluación formativa y sumativa, esta encamina la toma de decisiones en relación a la certificación, mientras que la evaluación formativa aclara sobre ese vago proceso. Sin embargo, la evaluación formadora debe ser fundamentada en el autoaprendizaje. Considerado que aprender surge de la intención del propio sujeto, la autorreflexión o autovaloración tenderá a ser positiva, situación que no se repetirá cuando la evaluación sea externa. La evaluación formadora surge desde el mismo sujeto.

Existe una gran dificultad para realizar la medición de la comprensión del texto, los conocimientos sobre la condición interactiva de los procesos adyacentes en el proceso dificultan dar una respuesta sencilla a esta problemática. Los intentos de establecer jerarquías para clasificar las destrezas involucradas en la comprensión no han sido exitosas, de manera que la comprensión continua siendo evaluada como una serie de procesos que, no representan la comprensión en su totalidad.

Pese a ello, al momento de realizar la evaluación de la comprensión lectora, es necesario considerar cuáles son los objetivos de la lectura; pues la naturaleza de la evaluación y los procesos que han de utilizarse dependen de ellos. En las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación y Unidad de Medición de la Calidad Educativa, lo que interesa es realizar una evaluación de carácter general, sin consideración específica del educando, estos resultados van direccionados a la toma de decisiones también de carácter general.

Para Alonso y otros (1992), si la lectura es un proceso interactivo y considerando es necesario valorar el grado de comprensión del individuo y las razones por las que le impiden lograrlo, se deben implementar el uso de instrumentos y estrategias de evaluación de los siguientes aspectos: los fundamentos que permiten al sujeto leer, sus ideas y conocimientos sobre el acto de leer y la comprensión de la misma; el proceso de construcción del significado, es decir las acciones que le

permiten inferir los significados de los textos; la autorregulación de la propia comprensión en diversos niveles: palabra, proposiciones, relaciones entre proposiciones, identificación la idea principal, de las ideas implícitas, el grado de valoración crítica; las estrategias empleadas por el sujeto con el fin de corregir los errores de comprensión que se presentan secuencialmente; las estrategias que le permiten discriminar la información importante de la que no lo es y la representación que se construye luego de leer un texto, a partir de la comprensión de las palabras hasta la interpretación y valoración crítica del texto, incluyendo la construcción de una representación textual básica. (Kintsch, 1998, p. 39).

La definición de competencia lectora se ha transformado a la par que los cambios de orden social, económico y cultural. La habilidad lectora ya no es definida como una capacidad desarrollada durante los años escolares iniciales, sino como “un conjunto progresivo de conocimientos, habilidades y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y con distintos propósitos”. (OCDE, 2006, p. 22).

PISA (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) considera la siguiente definición de competencia lectora: “La capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”. (OCDE, 2006) Conforme con esta definición, los lectores deben ser capaces de comprender información presentada en diversidad de documentos para cumplir un sinnúmero de objetivos. Además, supone considerar dos dimensiones psicológicas en su definición: comprensión y autorregulación, las cuales se agregarían a procesos básicos como la inferencia o el reconocimiento de estructuras.

Por ello Snow (2002), señala que en este nuevo escenario, se requiere redefinir la naturaleza de la comprensión lectora, de un enfoque tradicional a definiciones más amplias y naturales en las que las peculiaridades del lector, las del discurso, el contexto social o cultural del lector y las actividades de comprensión usadas van a interactuar a fin de fijar los resultados del proceso de comprensión. (p.36)

Para Rouet (2006), esta concepción implica la necesidad de la implementación de nuevos instrumentos de diagnóstico individual que identifiquen las capacidades que definen actualmente al lector considerado competente. El diseño de estos instrumentos se orienta específicamente para evaluar las competencias lectoras. Su proceso de planificación y estructura final se basan en el marco teórico del informe PISA y en las definiciones de lectura más contemporáneas. (p. 51)

Las pruebas PISA de lectura están integradas por una serie de textos y preguntas relacionadas a partir de tres elementos básicos para evaluar el proceso comprensivo de los lectores. Estos elementos aluden a las intenciones de lectura (¿para qué leer?), las tipologías lectoras (¿qué leer?) y la situación de lectura (¿dónde se lee?). En relación a los propósitos de lectura se deben destacar tres aspectos esenciales relacionados a la competencia lectora: ingreso y adquisición de información, entendida como la destreza del lector para ubicar información más o menos explícita en el discurso; integración de información (capacidad para formar conexiones entre ideas del texto) y reflexión-evaluación sobre la información del texto, la cual implica la destreza para analizar de forma criterial el fondo y la forma en la que es presentada la información. Estos aspectos determinan a un lector con la capacidad de emplearlos en distintos formatos de texto y en cualquier situación de lectura.

La prueba PISA establece diferencias entre textos continuos y discontinuos. Los primeros están integrados por una secuencia de oraciones organizadas en párrafos. Los cuales forman parte de estructuras superiores llamados apartados. Este tipo de textos deben ser leídos secuencialmente, en orden de principio a fin y se clasifican en base a su objetivo retórico (narrativos, expositivos, argumentativos, etc.). Los segundos, presentan la información organizada, pero de manera distinta, por lo cual, desechan la lectura lineal. En este sentido los gráficos, los diagramas, las tablas, etc. son ejemplo de textos discontinuos. Este tipo de textos son a los que acceden frecuentemente los estudiantes, constituyendo una herramienta clave para adquirir diferentes conocimientos entorno a las diversas materias. (OCDE, 2006, p. 32)

La prueba de lectura de PISA evalúa la competencia del lector en cuatro situaciones de lectura: públicas, al leer documentos oficiales; educativas, al leer un texto expositivo mostrado en un libro de texto; privadas, al leer historias, cuentos, cartas y novelas; y de ocupación, cuando lee para desarrollar acciones específicas del ámbito laboral. Por esta razón, los educandos, para resolver estas pruebas deben emplear los documentos a fin de responder un conjunto de preguntas sobre su contenido.

De acuerdo con Vidal-Abarca, Mañá y Gil (2010), esto nos remite al concepto de lectura “orientada a tareas, la cual es la actividad cognitiva durante el proceso lector”. (p.32)

En este punto, tienen especial trascendencia las estrategias de autorregulación que el lector pone en consideración a fin de resolver la asignación, y que le implican la toma de decisiones estratégicas. El lector decide si lee en primer lugar el contenido de las preguntas para luego realizar a la lectura de los documentos o procede en sentido inverso, primero los documentos y después el enunciado

de las preguntas. Asimismo, debe resolver si en una primera lectura de la pregunta ha comprendido adecuadamente lo que se le pide o requiere una nueva lectura. Finalmente, también tiene que tomar una serie de decisiones emparentadas con la exploración de información textual, como consultar o no los documentos para resolver la pregunta, volver a leerlos totalmente o releer solamente determinadas partes.

Por ello, la lectura está encaminada a tareas diversas que median en su competencia lectora: a la información que posee el texto, lo que el lector conoce y lo que el lector hace.

Para Huerta (2009), es habitual que se estime que los educandos “saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente (...). Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería de conformarse el lector”. (p. 57)

Echevarría (2006), señala que la lectura es un concepto sustancial inserto del proceso de la comprensión de lectura, por ello, actualmente se conceptualiza a ésta como un proceso cimentado en el texto, de índole interactiva, con intenciones específicas, y que depende del texto como del lector. (p. 52)

La lectura es un proceso difícil y coordinado que supone operaciones regulatorias, lingüísticas y conceptuales en el cual los lectores representan las ideas y los acontecimientos que se detallan en el texto.

Para Solé (2006), leer de forma comprensiva es un proceso interactivo entre quien lee y el discurso, proceso a través del cual el lector “intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto”. (p. 43)

Desde el punto de vista de Sacristán y Pérez (2006), la habilidad de comprender es una capacidad que forma parte perenne en nuestra vida. “Gracias a ella disfrutamos de las bondades de la ciencia y la tecnología, los goces del arte y todas las humanidades, hasta nuestro entorno histórico, económico y sociocultural variado que nos toca significar”. (p. 63)

Para Manuale (2007) la comprensión se define como un estado de formación para ejercer actividades específicas de comprensión (explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, comparar, contextualizar y generalizar). (p. 32)

Un concepto más sobre comprensión lectora, es la de Isabel Solé (2006), quien asevera que la comprensión que cada uno efectúa está relacionada con el tipo de texto que se lee, pero depende también y de otras circunstancias, inherentes al lector, entre ellas: el conocimiento previo, los objetivos que la rigen y la motivación que se siente para realizar la lectura. (p. 45)

González-Pumariega (2002) señala que la forma de comprender la lectura ha cambiado en los últimos años, ha pasado de ser calificada como un proceso de distinción visual seguido de un mero reconocimiento de palabras a ser comprendida como un pensamiento constructivo y complicado. Antes bien se puede llegar a razonar que “es lo que hace el lector, la actividad que despliega, lo que resulta decisivo” (González-Pumariega, 2002, p. 118) para la comprensión del texto, la verdad es que la interpretación es un proceso activo que se desarrolla en varios niveles y en el que actúan el lector y el texto. Por ello, entendemos que leer es un proceso activo que tiene la finalidad de interpretar el contenido del texto.

Para Escoriza (1996), al ejecutarse, no existe una marcada división entre el conjunto de operaciones que se da lugar durante la lectura; sin embargo con el fin de comprender el proceso es necesario verificar las siguientes actividades: Primero, reconocer, agrupar y relacionar semánticamente las palabras, formando proposiciones. Segundo, integrar las proposiciones, identificando la microestructura (coherencia local). La cual será el anclaje de la nueva información y permitirá dar relación a los datos ya conocidos con los nuevos que va dejando el discurso. Tercero, construir el contenido global del texto o macroestructura en base a las microestructuras. Lo cual se logra a partir de la base textual y considerando la coherencia textual. El lector deberá jerarquizar las ideas que han sido identificadas, abstrayendo lo esencial o idea general que le brinda unidad a la integridad de lo leído. Finalmente, agrupar todas las ideas en un esquema con el fin de lograr el nivel más elevado de la comprensión textual. (p.32)

Para Van Dijk y Kintsch (1983), se entiende que para comprender un texto el lector ha de tener la destreza para construir su propio esquema mental del mismo. Lo cual implica “reconstruir todos los niveles textuales desde los niveles que se han considerado la superficie textual, el nivel morfosintáctico y léxico-semántico, hasta el nivel situacional-funcional e integrarlos unos en otros para configurar un todo, que es el texto”. (p.32)

Para Macnamara (2004), la importancia que se guarda en la relación entre comprensión y conocimientos previos no solo se manifiesta en el trajín del día a día en el salón de clases, sino además en los resultados de diversas investigaciones sobre el efecto que tiene en la comprensión

la ausencia del conocimiento del tema llamado también de dominio específico. Este tipo de conocimiento resulta fundamental ya que proporciona la información de inicial para los procesos cognitivos los cuales resultan responsables de la comprensión. De este modo, cuando el lector no presenta conocimiento acerca de una especialidad, “los mecanismos cognitivos que subyacen al pensamiento tienen escaso trabajo que llevar a cabo y, por lo tanto, no funcionan con eficacia. La situación, sin embargo, se revierte cuando el lector sí posee el conocimiento temático necesario para comprender un texto”. (p. 34)

Otro procedimiento es el registro de los pensamientos en voz alta durante la lectura. Lo cual permite verificar la relación entre el lector y el texto. La cual permite que la actividad mental se exteriorice en las verbalizaciones empleadas. Olshavsky (1976), sostiene que es un procedimiento efectivo para identificar la relación entre el texto y el lector. (p. 56)

El análisis de la actividad tutorial permite que se monitoree la comprensión lectora de sujetos de menor edad (Garner, Maccready y Wagoner, 1984). Ello permite que la comprensión se desarrolle en el tutor y el tutoriado. (p.37)

Un procedimiento útil consiste en manipular los textos para crear incongruencias. Lo cual permite la evaluación del grado en que éstas son detectadas por los individuos. Pero este procedimiento implica una serie de dificultades que August, Flavell y Clift (1984), precisan: los estudiantes suponen que los textos son adecuados y correctos; las inferencias que permiten organizar el mensaje del texto anteladamente; el contenido temático del texto empleado influye en el grado de detección de errores; la inteligencia verbal determina la detección del error y, finalmente, es preciso observar los movimientos oculares durante la lectura (Just y Carpenter, 1980); pues influye en la comprensión. (p. 59)

Meyer (1975), precisa que una estrategia para medir la comprensión lectora es el recuerdo libre, que permite establecer una secuencia lógica al texto leído. Sin embargo, es bastante lo que se puede deducir en torno a la comprensión del lector a partir de lo recordado; pero las intrusiones, omisiones y alteraciones permiten verificar el efecto del conocimiento previo. De acuerdo con Johnston (1989), existen algunas razones que aclaran el fracaso en la producción de información en el recuerdo libre: “los déficits de producción, el bloqueo a la hora de tratar de recuperar la información, la elaboración de protocolos rápidos debida a una mala interpretación de las demandas de la tarea, etc.” (p. 58)

Otra técnica para evaluar la comprensión es el uso de preguntas de verdadero-falso, pero el problema de esta técnica radica en que existe un 50% de posibilidades de acertar. Además, el lector requiere de criterios para determinar la verdad o falsedad de la interrogante. Por ello Johnston (1989), precisa que los lectores siguen las indicaciones de la estructura superficial que para ellos son una prueba más convincente que su dudosa transformación. (p. 35)

En relación a las preguntas de opción múltiple, estas son difíciles de elaborar; pero su uso correcto constituye un acierto fundamental; pues facilita la calificación objetiva de una gran cantidad de sujetos, aminorando la posibilidad de acierto por azar con respecto a las preguntas dicotómicas. La objetividad de estas preguntas permite que la elección de alternativas incorrectas facilite la determinación de la falta de comprensión en cada caso.

Finalmente una estrategia consiste en el uso de las prácticas de completamiento de textos en los que faltan ideas o palabras (Condemarin y Milicic, 1990). Esta técnica indica si el sujeto comprende a nivel de frase, pues para completar los vacíos, ha de emplear la información procedente del contexto; lo que permite evidenciar el uso del contexto. (p. 36)

Pese a las limitaciones que puedan tener las estrategias planteadas (Farr y Carey, 1986); estas intentan establecer el grado en que el individuo emplea el contexto “para resolver las dificultades de comprensión, algo que es objeto de entrenamiento con frecuencia”. (Mateos, 1989, p. 57)

Sin embargo, permitirán conocer los niveles de comprensión del sujeto y a la vez establecer las razones por las cuales no se ha producido la comprensión. En cualquier caso, el uso adecuado de las estrategias descritas permite verificar la comprensión lectora y a la vez implicarán un esfuerzo por elaborarlos de manera que faciliten su manipulación y aplicabilidad en diferentes contextos y tipos.

Para Suárez (2009), los problemas de comprensión e interpretación de lectura poseen una variedad de acuerdo al nivel que se pretende evaluar; sin embargo, hay algunos que persisten en las prácticas constantes de la lectura. En seguida presentamos las más comunes: la escasez léxica, pues las limitaciones de vocabulario al pasar de un nivel a otro genera dificultades lingüísticas en un área específica, pues los estudiantes se ven en problemas para comprender un texto en el área tratada. La falta de manejo temático y desconocimiento de los temas básicos de las diferentes áreas de formación, lo cual dificulta la comprensión y obstruye la construcción cognitiva, pues es fácil comprender si se posee conocimientos previos del tema que se lee. El desconocimiento de las partes de un texto, pues se desconocen las partes que componen un texto de acuerdo a su tipología

y cómo se estructuran, por ello se percibe un desconocimiento del tipo de texto que se lee. La variación semántica, pues los significados de las palabras y del mismo texto se ubican en las coordenadas temporales y espaciales, en campos semánticos que alinean al lector en una perspectiva contextual y situacional del texto para su comprensión. Resolución de problemas académicos, porque la poca o escasa comprensión de lectura de los diversos tipos de textos imposibilita que se puedan resolver problemas en base a la información que proporcionan. (p. 35)

Leer supera el hecho inicial de saber reconocer cada una de las palabras que forman parte del texto. Leer es saber comprender e interpretar. Lo cual se consigue cuando establecemos nuestras propias opiniones, emitiéndolas como valoraciones y juicios. Estableciendo un proceso activo de recepción. Al leer detectamos pautas e indicios, integramos nuestros aportes (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias) para implantar inferencias de comprensión y, como culminación, elaboramos su interpretación.

En algunas ocasiones el dominio lector requiere dejar suspendida algunas anticipaciones y/o expectativas, surgidas durante el proceso hasta que a través de nuevas asociaciones tengamos la certeza suficiente para establecer las inferencias definitivas.

Para Otten (1987), el acto de leer es “una operación de aplicación de funciones básicas del lector como: reaccionar, reconocer, reajustar e interpretar. Además, considera que la relación texto-lector supone básicamente la comprensión a partir de una o más hipótesis globales sobre el significado del texto”. (p. 38)

Entre las distintas habilidades lingüísticas, la de escuchar y la de leer tienen varios aspectos en común, puesto que son las que corresponden a las categorías de comprensión y recepción lingüística: ambas se definen por el condicionante de la anticipación receptiva que actúa en ellas. Esta anticipación se establece en dependencia del contexto a partir de motivaciones verbales primarias y secundarias (que ponen en acción saberes sobre el sistema y el uso lingüístico, pero también sobre diversos convencionalismos culturales) y, además, la anticipación está condicionada por los conocimientos que tengamos sobre el emisor-interlocutor, texto y/o autor y por los conocimientos compartidos sobre las características del texto.

Kirparsky (1989), resaltó lo importante que es la deducción en el proceso de lectura. Según afirma la función de la deducción resulta ser tan necesaria, o más que la función realizada por la descodificación. Aquello nos lleva a comprender de una manera muy especial la trascendencia de las estrategias de lectura comprensiva que desarrolla y aplica el lector máximo. (p.45)

Al respecto Bransford (1984) manifiesta que “es sabido que la comprensión de un texto por el lector estará condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de esos conocimientos durante el proceso de lectura”. (p. 67)

Esta forma de comprender la función lectora propone una nueva perspectiva del lector. A este, según las propuestas de Iser (1987), se le reconoce y se le fija la valoración potencial de instituirse en el mismo sistema de referencia textual, es decir de ser el condicionante a cargo de la actualización de los significados textuales según sus aportaciones propias. Este planteamiento, surgido de los supuestos de las teorías de la recepción, desplaza la atención hacia la actividad receptora del lector. Para ello es preciso orientar la lectura hacia el análisis de las condicionantes y aquellos componentes que permiten la formulación de las expectativas y posteriormente todos los procesos de comprensión e interpretación, que constituyen etapas claves del proceso lector. En cada una de las fases, se aprecia que se plantean actividades específicas que necesitan cierto adiestramiento en la formación lectora del individuo. (p.56)

Dominar las habilidades lecturas implica superar el aprendizaje repetitivo y la comprensión literal, los cuales son básicos e iniciales. El proceso lector requiere, además del conocimiento lingüístico, las referencias teóricas de la pragmática y paralingüística, además de otros conocimientos relacionados a las convenciones empleados por la literatura, a los cuales no se pueden acceder desde el contexto lingüístico cotidiano. Entre otros conocimientos, al leer se activan los saberes lingüísticos, literarios, enciclopédicos y paralingüísticos. En base a ellos, y a partir de la comprensión del sistema, desde los indicadores de tipo de letra, la disposición tipográfica, etc. hasta los indicadores de macroestructura textual (lírica, narración, cuento, novela, etc.) y los elementos contextuales. El conjunto, de manera integral se combina generando una competencia lectora que permitirá el reconocimiento de estos factores con el fin de valorarlos. Todos estos conocimientos colaboran en la formulación de los tipos de expectativas, algunos sobre el género, la tipología textual, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, el desenlace, la intención del autor.

Detalla Van Dijk (1983), que un educando no solamente tendrá que comprender oraciones, sino que “también deberá aprender de qué manera están organizadas las informaciones en un texto más extenso y como se relacionan finalmente las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos” (p. 32).

Recordemos que la asimilación e integración de aquellos nuevos conocimientos lingüísticos y pragmáticos guardan relación con las estrategias usadas para establecer una adecuada comprensión del texto.

Para Mendoza (1998), la lectura implica la participación secuencial de los procesos mentales en una secuencia lógica que comprende: El proceso de recepción que se inicia previamente. La descodificación de las unidades de código lingüístico, a través de la anticipación intuitiva Y sobrepasa la simple identificación lingüística de los elementos y unidades del sistema. En esta fase se subordinan las habilidades de descodificación y reconocimiento de unidades gramaticales, para la comprensión e identificación del significado textual. El modelo interactivo que presenta al lector multilínea en procesos ascendentes y descendentes. La lectura posee una secuencia activa de fases de re-construcción o de recreación del significado literal o del significado implícito del texto. (p.43)

Para Iser (1987), el resultado de la interrelación lectora incluso llega a provocar una comprensión diferente a la previa del texto, de tal manera que la interrelación entre el texto y el autor motiva un proceso de comunicación de cuyo final resulta un sentido construido por el lector, que difícilmente es referenciable, pero que es capaz de negar el significado de las estructuras de sentido existentes, así como de cambiar la experiencia dada. Esta idea es una nueva muestra de la compleja sutileza de la lectura. (p. 56)

Entre las funciones básicas que corresponden al lector, la generación de hipótesis de contenido es esencial para que le sirvan de guía y de orientación, esa formulación de hipótesis es una de las claves que permiten culminar con coherencia la síntesis interpretativa; estas hipótesis son seudorespuestas que, provisionalmente prevé el lector a todo tipo de pregunta – formulación de expectativas o de hipótesis sobre el desarrollo del texto – que se realiza sobre el mensaje siempre están dirigidas a la captación del significado del mismo.

Comprender es entender algo en su totalidad, es decir, captar sin fraccionamientos, sin lapsus, sin ambigüedades, ni vacíos. Por ello la comprensión no siempre resulta un efecto inmediato en la recepción del texto. La ayuda del lector en la apreciación del propósito del tono, de los recursos expresivos, etc., depende de saberes previos, así como de los prejuicios que el lector tenga sobre el texto.

Reconocer las claves implementadas por el autor permite la interacción de los conocimientos previos con las experiencias metaliterarias, intertextuales, culturales; además de las experiencias y vivencias que el lector – receptor cuenta. De esta combinación se formulan la variedad de hipótesis

(predicativas, interpretativas) que plantea el texto y que al ser formuladas de manera coherente sirven al lector para lograr la inferencia del significado propuesto por el autor. Iser (1987), señala que el lector es una referencia del texto porque los saberes y habilidades lectoras que tiene el receptor son los referentes que intervienen para lograr actualizar el texto. Implica la disponibilidad de los lectores como ejecutor del acto de lectura en base a su repertorio y las estrategias adecuadas. El repertorio se conforma del conjunto común (referencias intertextuales, normas sociales, contexto sociocultural extenso y comúnmente llamado contenido); éste, para acomodarse en la obra sufre una distorsión coherente.

El proceso lector conlleva a una influencia interactiva entre el texto y el lector, por lo cual leer es un diálogo interactivo entre texto y lector, para que ello sea posible, el lector debe aportar todos sus conocimientos lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos y culturales, a través de los cuales podrá efectivizar la comprensión de los mensajes escritos. Por ello se puede afirmar que la lectura es una experiencia que permite que toda la idiosincrasia del lector interactúe con el texto, pues solamente el lector puede desarrollar y extraer el potencial significativo que posee un texto.

Con el fin de realizar un coherente y adecuado proceso de lectura es necesario que entendamos, con Iser (1987), que el texto literario es un sistema combinatorio que prevé las funciones y el rol que desempeña el lector cuando realiza dichas combinaciones. El texto ofrece sus peculiaridades expresivas, las cuales permiten que se pueda aproximar a ella de diversas maneras y en diferentes niveles de comprensión, en base a las particulares conexiones verbales o semióticas que configuran un estilo particular. Para reconocer y comprender las diversas modalidades textuales es preciso realizar una síntesis receptiva de lo formal. De acuerdo a Cohen (1990), dicha actividad constituye la base para relacionar las habilidades que descodifican y organizan, con los conocimientos que permiten la reconstrucción del significado. Todo este proceso tiene como eje central al lector.

Cuando se leen las obras, se puede observar que la intención no está expresa en la superficie textual; aunque en algunos casos, si se percibe expuesta, ésta no es formulada de modo evidente o literal. Debido a ese encubrimiento, con frecuencia nos referimos a la intención del texto, la cual se considera el resultado de una suposición del lector.

El lector adquiere la responsabilidad de reconstruir el significado de un texto. Pues todo texto posee una existencia virtual y sólo es posible su actualización cuando el lector realiza este acto de manera personal y voluntaria. En la medida que los textos logran activar nuestras capacidades

lingüístico – comprensivas. Con el fin de cumplir eficazmente dicha función, la actualización del texto, el lector aporta su tiempo y compromiso para comprender e interpretar el texto en su propio género, es decir, considerando su especificidad tipológica textual.

El lector que pretende realizar la recreación textual que le permita reconstruir el significado, debe aportar sus distintos saberes, actividades, estrategias, actitudes, las cuales implican: en primera instancia es preciso considerar la actividad de su intertexto lector, es decir sus conocimientos previos. Por tanto el intertexto del lector se presenta como un escenario en el cual interactúan los distintos saberes que se accionan en la conciencia del sujeto lector a partir de las exigencias que le plantea un texto. El intertexto comprende todos los saberes lingüísticos, metalingüísticos, literarios y metacognitivos que posee el lector.

Todo estudio referido al proceso lector debe prestar mucha atención a la particularidad del intertexto de cada lector, porque la potenciación del dominio de las habilidades lectoras y la recepción significativa, surgen a partir de la motivación de reconocer aspectos textuales, considerando la formación y desarrollo personal del intertexto. Consideremos que este resulta al considerar los diversos grados de asimilación y de las formas de percepción del lector. Este se establece cuando formula sus aproximaciones iniciales al texto. Es por ello que la definición del concepto de intertexto del lector resulta clave en el análisis de la recepción, de tal manera que al conocer su funcionalidad, nos permitirá emplear nuevas medidas para emitir la valoración en el proceso lector.

Por otro lado resulta clave considerar los saberes puesto que la lectura es un acto personalizado. En tal sentido el mismo lector puede asumir el grado de comprensión de un determinado texto. Además de evaluar si su parcial comprensión es el resultado de un casual sustento intuitivo o de convicciones específicas. La lectura de todo tipo de texto, activa el uso de una serie de estrategias para la descodificación, proceso que va a generar nuevos dominios y reconocimientos textuales y discursivos que llegarán a integrarse en la conformación de la competencia lingüístico – comunicativa, a través de sus diversas manifestaciones en la recepción y también en la producción textual.

Tanto el lector que busca entretenerse, como el lector que busca información o que lee para estudiar, han de saberse formular hipótesis y expectativas y resolverlas en inferencias de precomprensión, necesarias para el avance de la lectura. Si no lo hacen así se limitan en un acto de descodificación de los enunciados sucesivos.

El acto de lectura exige un proceder muy similar a la que se realiza en un acto comunicativo: identificar los componentes lingüísticos (léxico, estructuras, etc.) y contar con el apoyo de los conocimientos acerca de la situación, la intencionalidad, los valores especiales, las referencias a una temática y los saberes previos.

Por ello, la interpretación de un texto permite realizar el reconocimiento y la captación de datos incluidos en su intertextualidad y los implicados en el intertexto del lector en una interacción permanente durante todo el proceso de lectura.

De acuerdo a Mendoza (1998), las principales estrategias para la comprensión de un texto son: (pp. 64 – 72)

La anticipación, la cual es considerada como la actividad que desarrolla el lector antes de dar inicio a la descodificación del texto como unidad discursiva. Esta actividad corresponde a la previsión, en gran medida intuitiva, sobre el significado global y sobre la tipología textual. La anticipación, es la actividad inicial por la que el lector formula un vago supuesto sobre los contenidos y particulares textuales del discurso que se prepara a leer. Gracias a la anticipación, se construye un marco inicialmente provisional que pone en marcha la intuición sobre las probabilidades temáticas, estilísticas, de intencionalidad, de orientación, etc. que puede aportar un determinado texto.

La anticipación se corresponde también con el tipo y la funcionalidad de motivación que nos haya movido a elegir uno u otro tipo de texto. Así, ante los estímulos primarios de un texto (título, mención del autor, síntesis del contenido referencias de la contraportada, la lectura al azar de diferentes fragmentos o de secuencias incompletas leídas al hojear el libro) reaccionamos según las peculiaridades de nuestra anticipación previsor y según hallemos o no lo que suponíamos que pudiera interesarnos.

La anticipación se produce, pues, sobre unas referencias generalmente limitadas a las posibles aportaciones del lector: sus referencias sobre el género, sus conocimientos previos de otros textos de un autor y la temática que posea, entre otros condicionantes. Aun así, la anticipación tiene una funcionalidad. Por todo ello, la anticipación es una fase necesaria para la formulación de nuestras primeras expectativas. Su importancia queda patente en el hecho de que éstas resultan los factores desencadenantes del establecimiento de las pre – hipótesis, que posiblemente sean formuladas teniendo en cuenta los puntos previos de referencia que con certeza sabemos aunque los puntos de incertidumbre también pueden estimular la imaginación

receptora y, durante el proceso de lectura, también la creatividad o la libertad del lector igual que atiende a otros puntos de apoyo.

Para consolidar nuestras anticipaciones recurriremos a tácticas elementales, como hojear las páginas del texto, leer breves fragmentos tomados al azar, párrafos inconexos entre sí, revisar el índice, buscar algún aparato particularmente significativo para nuestros intereses, búsqueda de referencias para comprobar, más o menos superficialmente, cómo está tratado u orientado el contenido. En suma, buscamos datos que orienten nuestra curiosidad ante el texto que se nos presenta y que guían nuestra actividad cognitiva para el reconocimiento y la comprensión de su integridad textual.

Se considera la descodificación como la primera fase del proceso de lectura, aunque está claro que hace referencias a la actividad básica, mecánica y de reconocimiento, que permite descifrar las unidades menores.

En esta fase se efectúan las actividades que permiten la identificación de las unidades primarias (grafías, estructuras morfosintácticas, referentes gramaticales y significaciones denotativas) que permiten un primer acercamiento al contenido para descifrar los elementos base de la textualización. Para descodificar es preciso comenzar identificando el aspecto gráfico y estableciendo la correlación entre las diversas unidades correspondiente a diferentes niveles del sistema: relación entre fonemas y grafemas, reconocimiento de palabras, identificación de bloques sintagmáticos y de secuencias oracionales. Esta etapa concluye identificando las combinaciones sintácticas y los atributos de las estructuras semánticas, a partir de ellas se pueden formular las hipótesis acerca de las estructuras gramaticales y semánticas, desde esta base se establecerá el valor literal de un texto.

Mendoza (1998), precisa un conjunto de fases de la comprensión lectora. Los cuales son:

La formulación de expectativas, consiste en proponer conjeturas y previsiones por parte del lector, en base a los datos iniciales y a los sucesivos indicadores que se encuentran en el proceso de la lectura. Las expectativas se refieren al contenido. La formulación de expectativas permite una interacción entre lo propuesto por el texto y lo que aporta el lector, por lo cual constituye el indicador adecuado de la actividad privativa del lector en el desarrollo de la lectura. Las previsiones formuladas se generan y se revisan durante la lectura, con el fin de confirmar o sustituir de acuerdo a su pertinencia. De acuerdo a las valoraciones que realizamos de los nuevos datos e indicios encontrados en el texto, se procede a modificarlas, reformularlas o sustituirlas por nuevas

expectativas. Este proceso junto a la formulación de inferencias son actividades interactivas conducentes a la comprensión. Progresivamente, en base a certezas –parciales, provisionales o corroboradas, según sea el caso– se arriba a un nivel de evidencia que nos permite iniciar con seguridad a la etapa de comprensión.

La inferencia es la concreción del conocimiento, cuya validez se logra a partir de las actividades de síntesis, recapitulación valorativa de los datos y de los estímulos que afectan al lector. Las inferencias son conclusiones parciales adelantadas que el lector establece y que el texto corrobora. Además, la inferencia es una actividad cognitiva que permite obtener información posible, pero en base a información previa que maneja el lector. Por esta razón la inferencia conduce de manera directa e inalterable a la comprensión lectora; por ello, cuantas más se formulen, la posibilidad de comprensión es mayor. Debemos considerar que existen diversos tipos de inferencias: las conectoras y las inferencias motivadas por condicionantes morales o sociales.

La explicitación, etapa en la cual se confirman definitivamente algunas expectativas y las inferencias generadas. Luego de plantear posibles opciones a través de las expectativas, procediendo a seleccionarlas, el lector elabora una secuencia lógica global que será reconfirmada por el mismo texto. En esta fase se verifican las previsiones, se confirman mediante la comprobación por parte del lector de que no existe contradicción entre sí. A partir de este momento se puede hablar propiamente de la comprensión.

La comprensión, permite la reconstrucción de significados y el reconocimiento de los supuestos semánticos generales y específicos presentes en el texto. En consecuencia precisamos que la comprensión lectora nos permite conocer el contenido del texto. Pero, debido a la naturaleza polivalente y connotativo del discurso, la comprensión solo es posible cuando se establece un significado coherente, considerando los componentes textuales. La comprensión no es la suma de un conjunto de comprensiones fragmentarias que se plantean como aproximaciones alternativas u ocasionales en relación al texto. Tampoco resulta del simple proceso de avance y retroceso, de rectificación o reformulación de las expectativas.

La interpretación, es la valoración brindada a un texto, pues resulta del proceso de lectura y, de la identificación de datos y referentes culturales, metatextuales y metaliterarios. Es el momento en el cual se produce el goce de la lectura, ello implica el proceso de comprensión, interpretación y valoración de lo leído. La interpretación resulta de asimilar la recepción comprensiva y significativa establecida por el lector; como producto de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto presenta. En esta etapa culmina la interacción entre

los datos que proceden del intertexto del lector con los derivados del reconocimiento del contenido y de los rasgos de estilo. Como efecto resultante de la interpretación se arriba a las arquitecturas. Éstas son entendidas como la base de la síntesis receptiva y valorativa de los componentes discursivos - textuales y de los condicionantes en los que un grupo de lectores pueden compartir supuestos y condicionantes.

El presente trabajo de investigación se justifica en la medida que contribuye a mejorar la evaluación de la comprensión de lectura en lo estudiantes de educación básica regular, propiciando un nivel elevado en el uso de estrategias adecuadas por parte del docente. Además, permite conocer las estrategias de evaluación de la comprensión lectora que emplean los docentes del área de Comunicación en la zona urbana del distrito de Independencia en Huaraz con el fin de proponer estrategias que faciliten este proceso. La propuesta supera las dificultades de comprensión de los textos, realizando una lectura interactiva. Trasciende en tanto, busca propiciar reflexiones en torno a lo que significa evaluar el acto de leer, y comprender un texto e involucrar a los y las estudiantes en el uso de estrategias metacognitivas que permiten autoevaluar su comprensión, mejorando su desempeño académico.

1.1. El problema

Nos hallamos en un mundo globalizado con más de seis mil millones de seres humanos, de las cuales, de acuerdo con la UNESCO (2000), solo un poco más de mil millones pueden acceder a una educación formal; mientras que a diferencia, más de 800 millones de jóvenes en edad escolar y adultos son considerados analfabetos y poco más de 100 millones de jóvenes en edad escolar se hallan excluidos de las aulas por diversas circunstancias.

Gran cantidad de organismos internacionales (OCDE, UNESCO, BID, el Banco Mundial y la CEPAL) han resaltado que en los actuales momentos signados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología; la educación y la lectura forman las bases estratégicas para el desarrollo de los países y, por ende, en una mejor posibilidad de tener acceso a una vida digna por parte de los ciudadanos.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha declarado que, la lectura ha de ser estimada como prioridad por todos los países que forman parte, como un indicador significativo del desarrollo humano. En relación a ello, la OCDE (2000), señala que la competencia lectora, es un concepto que traspasa la noción común de la capacidad de leer

y escribir. Por ello, la formación lectora de los individuos para una segura intervención en la sociedad contemporánea, necesita del desarrollo de habilidades para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras así como su estructura gramatical. También supone la destreza para realizar lecturas interlineales y reflexionar sobre las intenciones y público a quienes se dirigen los textos.

Al ubicar la lectura en el contexto de los nuevos entornos globales, la OCDE (2000), ha señalado que la actual situación exige a los individuos a reflexionar sobre el contenido de un texto, enlazando la información hallada en dicha fuente con el conocimiento derivado de otros textos. Por ello, los lectores deben de poseer la capacidad para desarrollar una comprensión de lo que se dice y del propósito de un texto, diferenciando la representación mental obtenida del texto frente a lo que sabe y cree, con la base de información anterior o sobre la base de información hallada en otros textos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, ha comenzado una vasta investigación a fin de precisar la problemática de la lectura entre los educandos de los países que la conforman. Las conclusiones de la mencionada investigación, han sido publicadas en el documento llamado *“Programme for International Student Assessment. Sample tasks from the PISA 2000. Assessment of reading, mathematical and scientific literacy”*.

La UNESCO (2000), por su parte ha indicado que “los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos”. (p. 183)

A nivel de América Latina, una diversidad de estudios efectuados y publicados en el año 2000, evidencian la situación de las destrezas lectoras de los educandos de educación básica en esta parte del mundo. Estas investigaciones enfatizan el estado álgido en que se hallan millones de estudiantes de esta región en torno a la lectura. De 13 países que participaron de las investigaciones se concluye que por lo menos 12 países presentan bajos niveles generalizados de lectura.

En el ámbito nacional, una realidad con la que lidian los docentes de la Educación Básica Regular, es el hecho que la mayoría de los estudiantes se encuentran en los grados respectivos sin demostrar las capacidades que implica la comprensión adecuada de los textos leídos. No pueden diferenciar lo que es importante en el texto de aquello que no lo es y son incapaces de hacer un resumen coherente de las ideas principales.

Tampoco podemos dejar de citar los resultados de PISA 2015 en donde nuestro país, si bien es cierto, obtuvo resultados auspiciosos en relación a otros países aún presenta mucho por trabajar en torno a la lectora.

Es indispensable que los estudiantes puedan distinguir el tema del texto, que responde a la pregunta: ¿De qué trata el texto? y la idea principal, que responde a la pregunta: ¿Qué es lo más importante que el autor me dice sobre el tema de que habla?

Y si pretendemos medir la capacidad de resumir adecuadamente un texto, ello implica la capacidad de reconocer e incluir las ideas principales y, a la vez, presentar estas ideas de forma sucinta y organizada, de modo que el lector pueda forjarse una representación mental coherente.

Para realizar una adecuada selección, se aplica cuando en la información explícita del texto se puede separar los rasgos centrales de los detalles. Y la abstracción permite realizar generalizaciones a partir de elementos de información específica contenida en un texto.

Considerando la problemática precedente se formula el siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son las estrategias de evaluación en comprensión lectora que emplean los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016?

1.2. Objetivos

1.2.1. General

Describir el nivel de las estrategias de evaluación en comprensión lectora que emplean los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz.

1.2.2. Específicos

Identificar el nivel de las estrategias de evaluación para obtener información empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz.

Identificar el nivel de las estrategias de evaluación para interpretar la información empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz.

Identificar el nivel de las estrategias de evaluación para emitir juicio de valor empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz.

Identificar el nivel de las estrategias de evaluación para tomar decisiones empleadas por los docentes de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz.

Proponer una serie de estrategias adecuadas a fin de mejorar la evaluación de la comprensión lectora por parte de los docentes de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

II. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Variable

Estrategias de evaluación.

2.2. Operacionalización de variable

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Estrategias de Evaluación	Según Ortiz (2015): “La evaluación se concibe como un proceso sistemático que permite obtener información continua y significativa, interpretar la información para conocer la situación del estudiante y la alumna, con respecto a la construcción de sus aprendizajes, en los diferentes momentos del periodo escolar; formar juicios de valor con respecto a ese proceso y tomar decisiones válidas y oportunas para adecuar las intervenciones didácticas.” (p.57)	La variable estrategias de evaluación está compuesta por cuatro dimensiones que son: obtener la información, interpretar la información, emitir juicio de valor y tomar decisiones.	Obtener la información	1. Identifica la competencia a desarrollar 2. Identifica la capacidad a desarrollar 3. Identifica los indicadores a lograr 4. Identifica el nivel literal de comprensión 5. Identifica el nivel inferencial de comprensión 6. Identifica el nivel criterial de comprensión	Ordinal: Muy inadecuado (00 – 20) Inadecuado (21 – 40) Adecuado (41 – 60) Muy adecuado (61 – 80)
			Interpretar la información	7. Deduce la coherencia del aprendizaje esperado 8. Deduce la complejidad de las tareas propuestas 9. Deduce el grado de motivación 10. Deduce las dificultades de aprendizaje 11. Deduce los logros de aprendizaje	

			Emitir juicio de valor	<p>12. Estima la situación del estudiante</p> <p>13. Estima la relación de los indicadores de aprendizaje</p> <p>14. Estima las necesidades de aprendizaje</p>	
			Tomar decisiones	<p>15. Promueve actividades y tareas significativas</p> <p>16. Evita modelos memorísticos</p> <p>17. Contextualiza los contenidos</p> <p>18. Evalúa el mismo contenido con diversas técnicas</p>	

2.3. Metodología

La elección de un método depende de la disciplina o área de estudio, tanto en su investigación, estructuración, análisis y proyección ordenada de la verdad. “El método científico es un procedimiento para descubrir las condiciones en las que se presentan sucesos específicos, caracterizado generalmente por ser tentativo, verificable, de razonamiento riguroso y observación empírica”. (Tamayo y Tamayo, 2006)

La metodología nos permitió realizar el análisis sistemático de los principios racionales que guían los procesos de adquisición de saberes epistémicos, así como los procesos de configuración de contenidos de una ciencia o disciplina en sus estructuras, articulación y conexiones temáticas.

Los métodos utilizados fueron:

El método empírico, pues permitió la obtención de datos empíricos y el conocimiento de los hechos fundamentales que caracterizan a los fenómenos. Se operativizó en la medida que se empleó el cuestionario para recabar datos acerca de las estrategias de evaluación de la comprensión lectora empleados por los docentes de la zona urbana del Distrito de Independencia; quienes aportaron a través de sus respuestas los datos que nos permitieron elaborar los cuadros y gráficos estadísticos, con los cuales validamos la investigación.

El método estadístico, ya que contribuyó a determinar la muestra de sujetos a estudiar, tabular los datos empíricos obtenidos y establecer las generalizaciones apropiadas a partir de ellos. En tal sentido se procedió a verificar los datos obtenidos luego de la aplicación del cuestionario. También nos permitió establecer la población y muestra. Los resultados obtenidos y presentados en el presente informe se basaron en las fórmulas y técnicas de la estadística descriptiva.

El método teórico que nos permitió profundizar en el conocimiento de las regularidades y cualidades esenciales de los fenómenos. Para lo cual se realizó el fichaje respectivo a los libros físicos, digitales y las páginas web visitadas. Ello nos permitió fundamentar teóricamente la presente investigación. El fichaje implicó el uso de fichas bibliográficas, hemerográficas y de formato digital, también las fichas textuales, de resumen y parafraseo.

2.4. Tipo de estudio

La investigación se clasifica de diversas maneras pudiendo ser experimental o No experimental. (Hernández, 2010). La presente investigación es no experimental debido a que nos limitaremos a describir un fenómeno “sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente para después analizarlos”, (p. 269)

2.5. Diseño de investigación

“El diseño de investigación es la estructura o guía utilizada para la planificación, implementación y análisis del estudio”. (Burns, 2005).

Es el plan que se usa como una guía para recopilar y analizar datos (Namakforoosh, 2005)

Para Hernández et al. (2010) “Sirve como instrumento de dirección y restricción para el investigador, en tal sentido, se convierte en un conjunto de pautas bajo las cuales se va a realizar un experimento o estudio”.

Para el logro de los objetivos empleamos el diseño descriptivo - propositivo. Pues a través de ella se busca y recoge información relacionada con el objeto de estudio, no presentándose la administración o control de un tratamiento, es decir está constituida por una variable y una población.

Esquema:



Donde:

M: Muestra con quien(es) vamos a realizar el estudio.

O: Información (observaciones) relevante o de interés que recogemos de la muestra.

P: Propuesta

2.6. Población, muestra y muestreo

Según Hernández (2010), es preciso que se debe tener determinadas las características de los elementos que posibiliten identificar la pertenencia o no a la población objetivo.

La población censal o muestra universal estuvo compuesta por los 30 docentes del área de Comunicación de las instituciones educativas de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz. Debido a que es la población total de docentes del área de Comunicación. Y nuestra investigación se dirige a identificar las estrategias de evaluación que emplean los docentes durante la verificación y desarrollo de la competencia y las capacidades de comprensión de textos escritos.

Criterios de inclusión

Para la selección de los integrantes de la población censal, se consideran los siguientes criterios:

1. Docentes nombrados o contratados.
2. Docentes en ejercicio de la profesión.
3. Docentes del área de Comunicación.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada fue la encuesta, la cual permite obtener datos e información de los docentes del área de Comunicación de la zona urbana del distrito de Independencia para tener un criterio más amplio de la investigación; por esta razón se elaboró una selección de preguntas de acuerdo al marco teórico, con el fin de obtener criterios individuales de las personas involucradas en el estudio; en él podremos obtener respuestas reales que contribuyan a esta investigación.

El instrumento que permitió operativizar la encuesta fue:

A. Cuestionario de Uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Instrumento elaborado a partir del marco teórico relacionado a la evaluación y las dimensiones e indicadores que involucra. Está integrada por 20 ítems. Con valores:

- 4 es una apreciación “Siempre” con el enunciado
- 3 es una apreciación “Casi siempre” con el enunciado
- 2 es una apreciación “A veces” con el enunciado
- 1 es una apreciación “Rara vez” con el enunciado
- 0 es una apreciación “Nunca” con el enunciado

Este cuestionario evalúa cuatro dimensiones: I. Obtener información (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7); II. Interpretar información (ítems 8, 9, 10, 11, 12); III. Emitir juicios de valor (ítems 13, 14, 15, 16) y IV. Tomar decisiones (ítems 17, 18, 19, 20). Para obtener la puntuación en cada dimensión se suman las puntuaciones en los ítems correspondientes y para obtener la puntuación total se suman los subtotales de cada dimensión para posteriormente hallar el promedio de las cuatro dimensiones.

La administración del citado instrumento fue en forma individual y colectiva.

Para el análisis se consideró la siguiente escala o baremos:

Cuadro 1

Baremos de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora

Puntuaciones	Nivel de control interno
Menor a 20	Nivel muy inadecuado
Entre 21 y 40	Nivel inadecuado
Entre 41 y 60	Nivel adecuado
Mayor a 61	Nivel muy adecuado

Fuente: Elaboración propia

La validación se realizó utilizando la evidencia relacionada con el contenido, mediante juicio de expertos.

La confiabilidad se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, la muestra de estudio piloto estuvo conformada por 10 individuos. Empleando el método de consistencia interna mediante el coeficiente de “Alfa de Cronbach”, se encontró un valor de $\alpha = 0,963$, lo que significa un alto grado de confiabilidad de dicho instrumento.

2.8. Métodos de análisis de datos

En esta fase se utilizó el Programa Estadístico SPSS versión 24 con la finalidad de clasificar, ordenar, codificar y tabular los datos estadísticos; luego se presentaron los resultados en tablas y figuras estadísticas, que sirvieron para el análisis e interpretación de resultados.

Además se utilizaron:

1. Tablas de frecuencia para desagregar categorías y frecuencias
2. Gráficos para observar las características de los datos o variables.
3. Estadísticos: distribución de frecuencias.

2.9. Aspectos éticos

Se aplicaron los siguientes principios éticos:

De acuerdo a la posición de los autores Polit y Hungler (2000), en las reuniones de Viena y Helsinki, se establecieron los siguientes principios éticos de la investigación, que en el presente estudio se tomó en cuenta. Se aplicarán los siguientes principios éticos:

Principio de Justicia: Comprende el trato justo antes, durante y después de su participación, se tendrá en cuenta la selección justa de participantes. El trato sin prejuicio a quienes rehúsan de continuar la participación del estudio.

El trato respetuoso y amable siempre enfocando el derecho a la privacidad y confidencialidad garantizando la seguridad de las personas.

Anonimato: se aplicó el cuestionario indicándoles a los docentes que la investigación es anónima y que la información obtenida es sólo para fines de la investigación.

Privacidad: toda la información recibida en el presente estudio se mantiene en secreto y se evitó su exposición respetando la intimidad de los docentes, siendo útil sólo para fines de la investigación.

Honestidad: se informó a los docentes los fines de la investigación, cuyos resultados se encuentran plasmados en el presente estudio.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

III. RESULTADOS

3.1 Resultados por variables

3.1.1. Datos estadísticos

Tabla 1

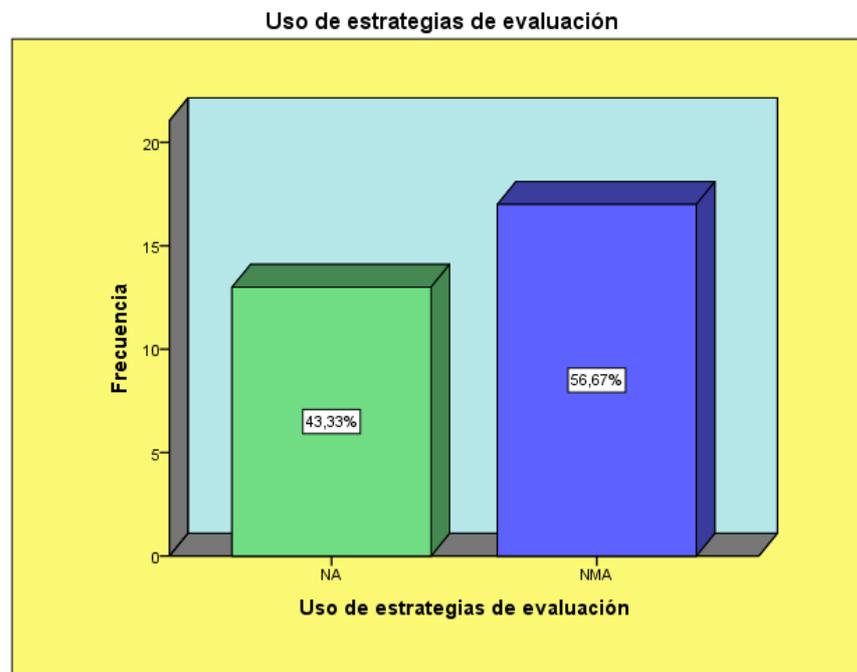
Uso de estrategias de evaluación de comprensión lectora

Escala	Frecuencia	%
Nivel Muy Adecuado	17	56,7
Nivel Adecuado	13	43,3
Nivel Inadecuado	00	00,0
Nivel Muy Inadecuado	00	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 1

Uso de estrategias de evaluación de comprensión lectora



Interpretación:

De los 30 docentes, el 56,67 %, es decir 17, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 43,33 % es decir 13, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado.

Tabla 2

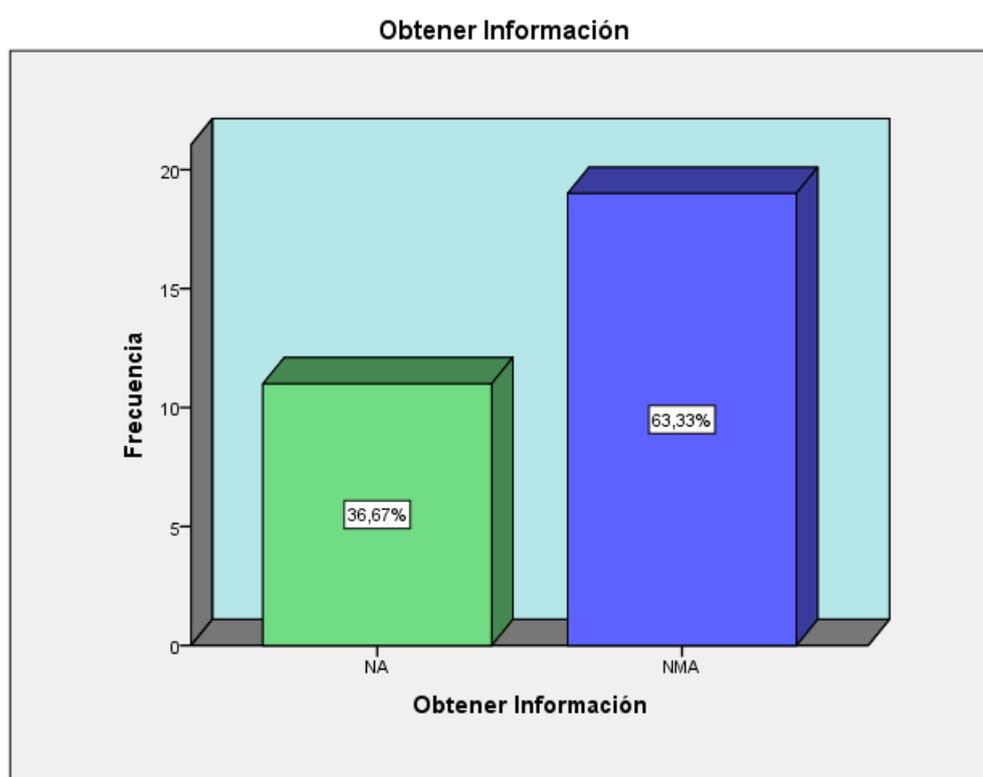
Estrategia en la dimensión obtener información

Escala	Frecuencia	%
Nivel Muy Adecuado	19	63,3
Nivel Adecuado	11	36,7
Nivel Inadecuado	00	00,0
Nivel Muy Inadecuado	00	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 2

Estrategia en la dimensión obtener información



Interpretación:

De los 30 docentes, el 63,33 %, es decir 19, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión obtener información en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 36,67 % es decir 11, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado.

Tabla 3

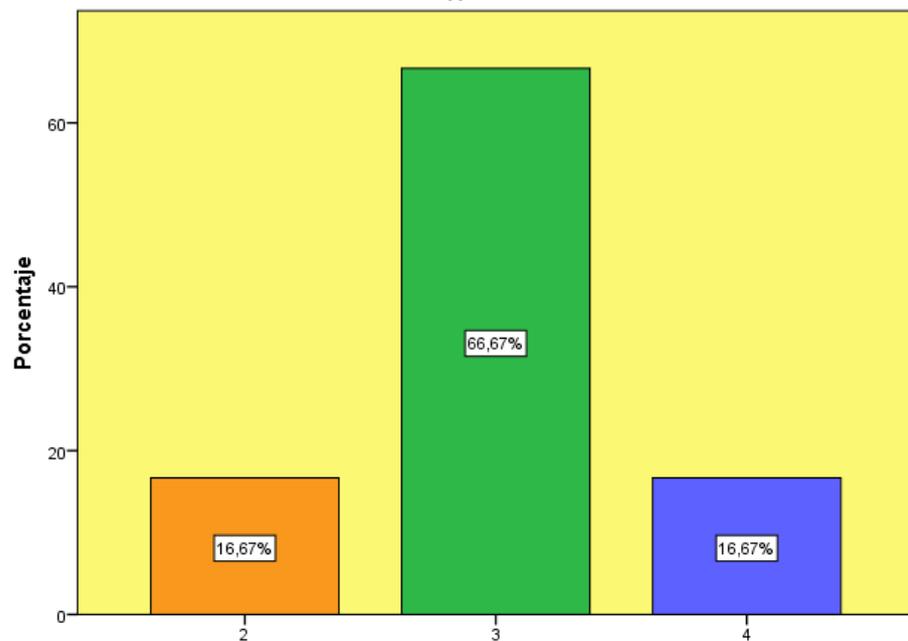
Al elaborar su examen establece la competencia a lograr

Escala	Frecuencia	%
Siempre	05	16,7
Casi siempre	20	66,6
A veces	05	16,7
Nunca	00	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 3

Al elaborar su examen establece la competencia a lograr



Interpretación:

De los 30 docentes, el 16,7 %, es decir 5, indican que elaboran su examen estableciendo la competencia a lograr Siempre; mientras que el 63,6 %, es decir 20, Casi siempre; mientras que el 16,7 % es decir 5, indican que A veces.

Tabla 4

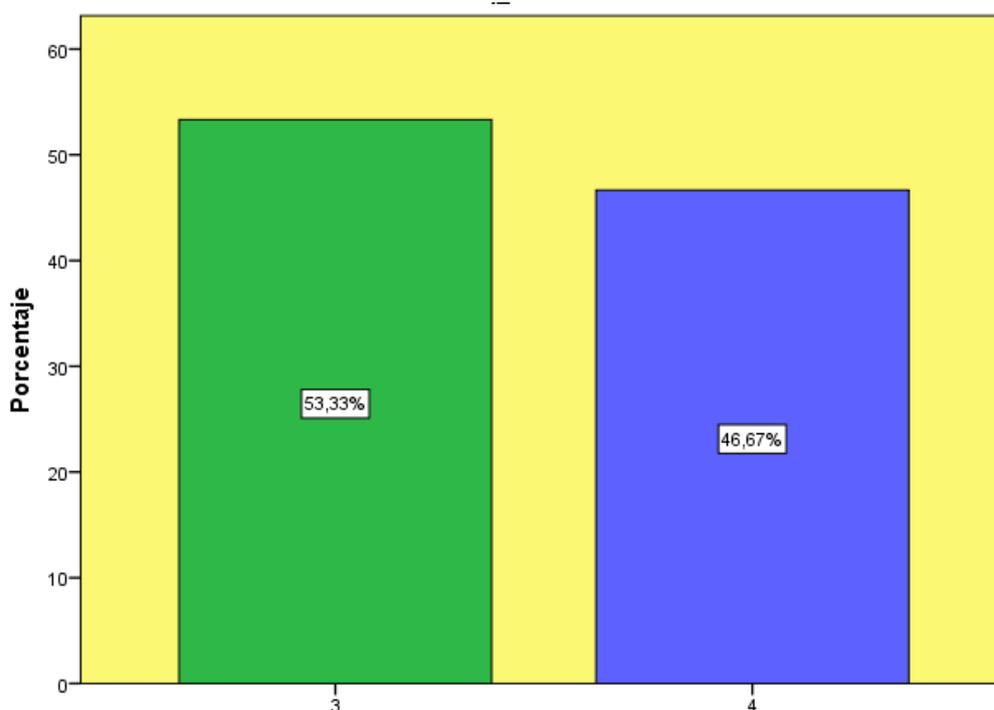
Al preparar su examen precisa las capacidades en coherencia a la competencia

Escala	Frecuencia	%
Siempre	14	46,7
Casi siempre	16	53,3
A veces	00	00,0
Nunca	00	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 4

Al preparar su examen precisa las capacidades en coherencia a la competencia



Interpretación:

De los 30 docentes, el 46,7 %, es decir 14, indican que elaboran su examen precisando las capacidades en coherencia a la competencia a lograr Siempre; mientras que el 53,3 %, es decir 16, Casi siempre.

Tabla 5

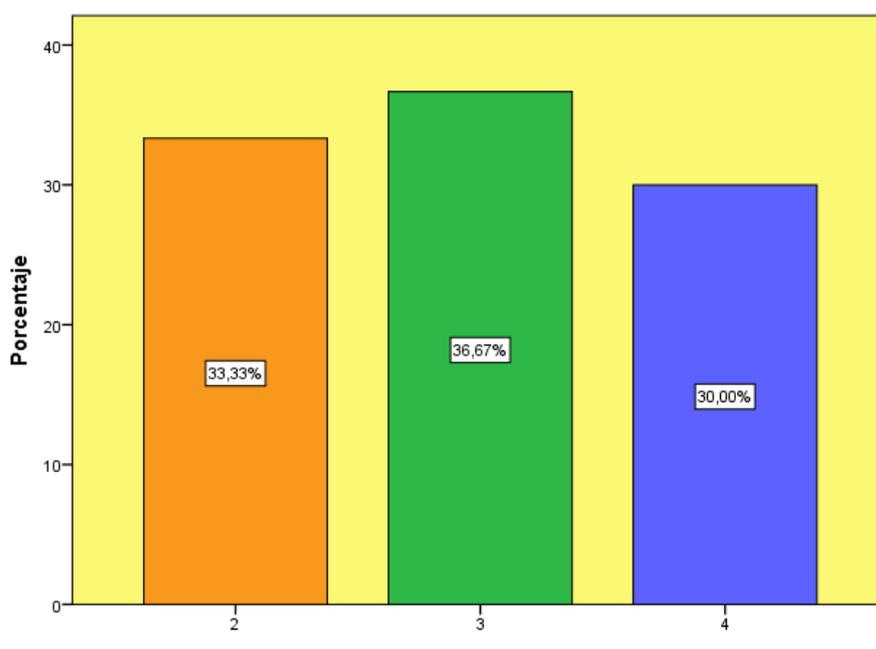
Al preparar su examen precisa los indicadores en función a las capacidades seleccionadas

Escala	Frecuencia	%
Siempre	09	33,3
Casi siempre	11	36,7
A veces	10	30,0
Nunca	00	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 5

Al preparar su examen precisa los indicadores en función a las capacidades seleccionadas



Interpretación:

De los 30 docentes, el 30,0 %, es decir 9, indican que al elaboran su examen precisa los indicadores en función a las capacidades seleccionadas Siempre; mientras que el 36,7 %, es decir 11, Casi siempre; mientras que el 33,3 % es decir 10, indican que A veces.

Tabla 6

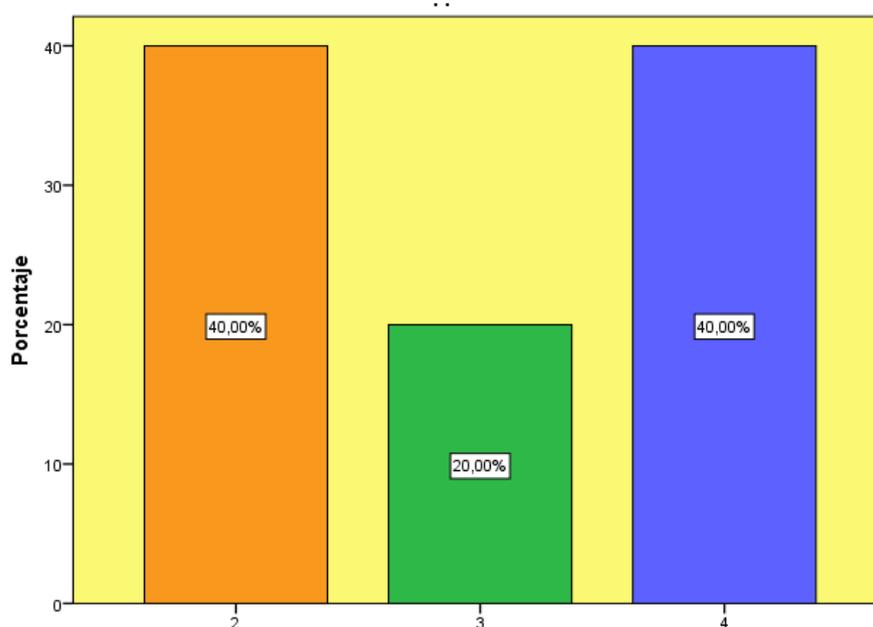
**Los indicadores que elabora posee la estructura
Capacidad – contenido – condición o producto**

Escala	Frecuencia	%
Siempre	12	40,0
Casi siempre	6	20,0
A veces	12	40,0
Nunca	00	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 6

**Los indicadores que elabora posee la estructura
Capacidad – contenido – condición o producto**



Interpretación:

De los 30 docentes, el 40,0 %, es decir 12, indican que los indicadores que elabora posee la estructura: capacidad – contenido – condición o producto Siempre; mientras que el 20,0 %, es decir 6, Casi siempre; mientras que el 40,0 % es decir 12, indican que A veces.

Tabla 7

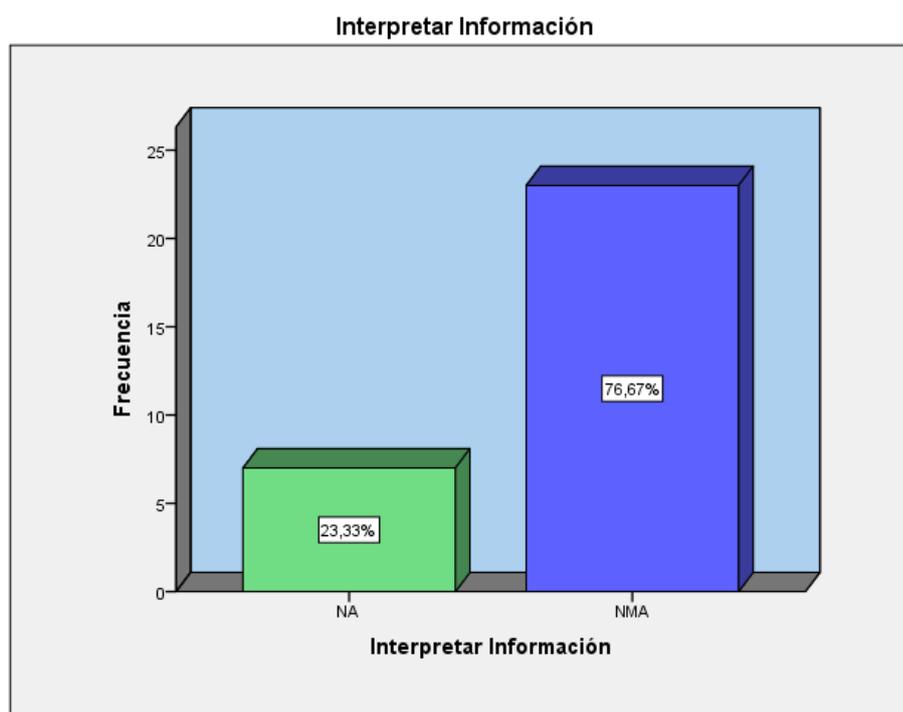
Estrategia en la dimensión interpretar información

Escala	Frecuencia	%
Nivel Muy Adecuado	23	76,7
Nivel Adecuado	7	23,3
Nivel Inadecuado	00	00,0
Nivel Muy Inadecuado	00	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 7

Estrategia en la dimensión interpretar información



Interpretación:

De los 30 docentes, el 76,7 %, es decir 23, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión interpretar información en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 23,3 % es decir 7, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado.

Tabla 8

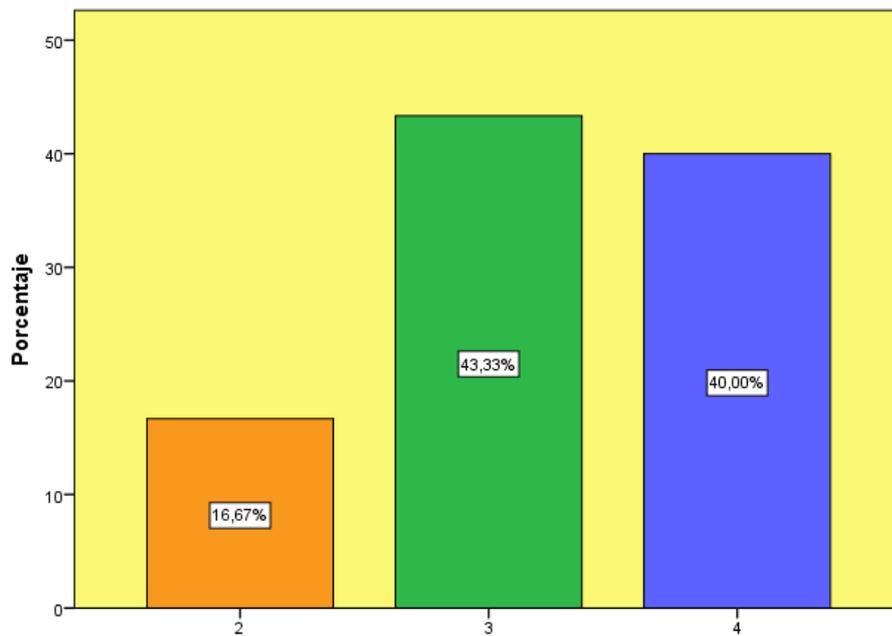
A partir de su examen puede deducir la coherencia del aprendizaje esperado

Escala	Frecuencia	%
Siempre	12	40,0
Casi siempre	13	43,3
A veces	5	16,7
Nunca	0	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 8

A partir de su examen puede deducir la coherencia del aprendizaje esperado



Interpretación:

De los 30 docentes, el 40,0 %, es decir 12, indican que a partir de su examen puede deducir la coherencia del aprendizaje esperado Siempre; mientras que el 43,3 %, es decir 13, Casi siempre; mientras que el 1,7 % es decir 5, indican que A veces.

Tabla 9

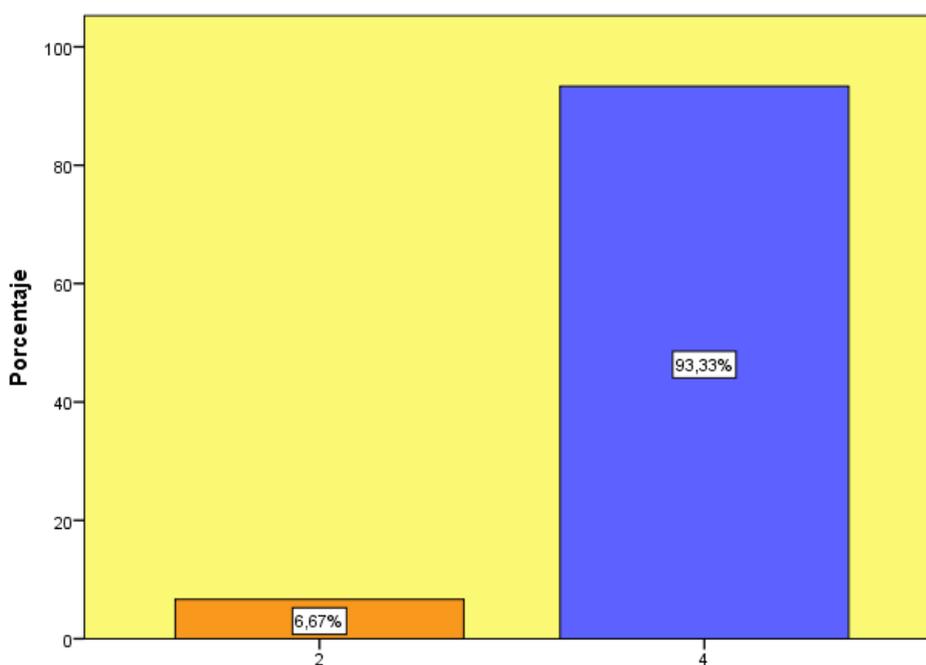
***A partir de su examen puede identificar
Las dificultades de aprendizaje de los estudiantes***

Escala	Frecuencia	%
Siempre	28	93,3
Casi siempre	00	00,0
A veces	02	06,7
Nunca	00	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 9

***A partir de su examen puede identificar
las dificultades de aprendizaje de los estudiantes***



Interpretación:

De los 30 docentes, el 93,3 %, es decir 28, indican que a partir de su examen puede identificar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes Siempre; mientras que el 6,7 %, es decir 2, indican que A veces.

Tabla 10

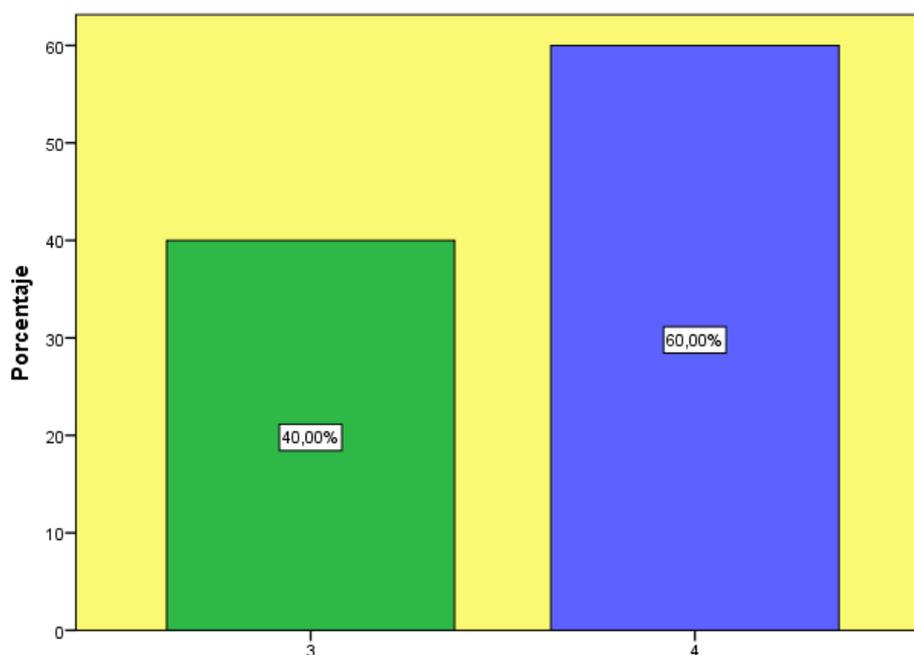
A partir de su examen puede establecer de manera coherente los logros de aprendizaje

Escala	Frecuencia	%
Siempre	18	60,0
Casi siempre	12	40,0
A veces	0	0,0
Nunca	0	0,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 10

A partir de su examen puede establecer de manera Coherente los logros de aprendizaje



Interpretación:

De los 30 docentes, el 60,0 %, es decir 18, indican que a partir de su examen puede establecer de manera coherente los logros de aprendizaje Siempre; mientras que el 40,0 %, es decir 12, indican que Casi siempre.

Tabla 11

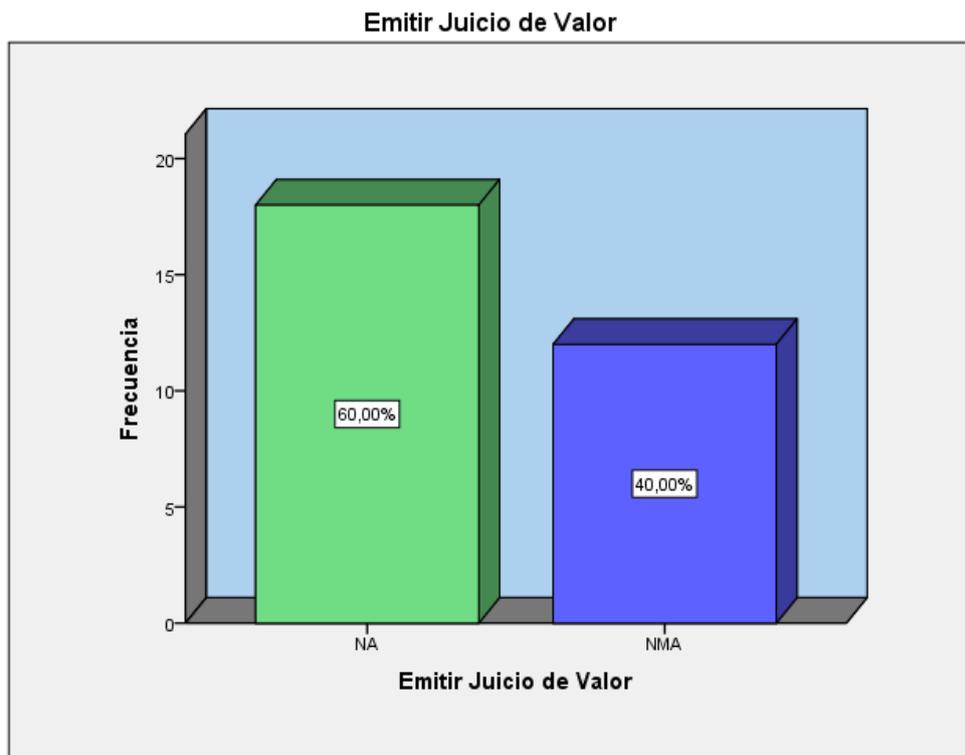
Estrategia en la dimensión emitir juicio de valor

Escala	Frecuencia	%
Nivel Muy Adecuado	12	60,0
Nivel Adecuado	18	40,0
Nivel Inadecuado	00	00,0
Nivel Muy Inadecuado	00	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 11

Estrategia en la dimensión emitir juicio de valor



Interpretación:

De los 30 docentes, el 40 %, es decir 12, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión emitir juicio de valor en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 60 % es decir 18, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado.

Tabla 12

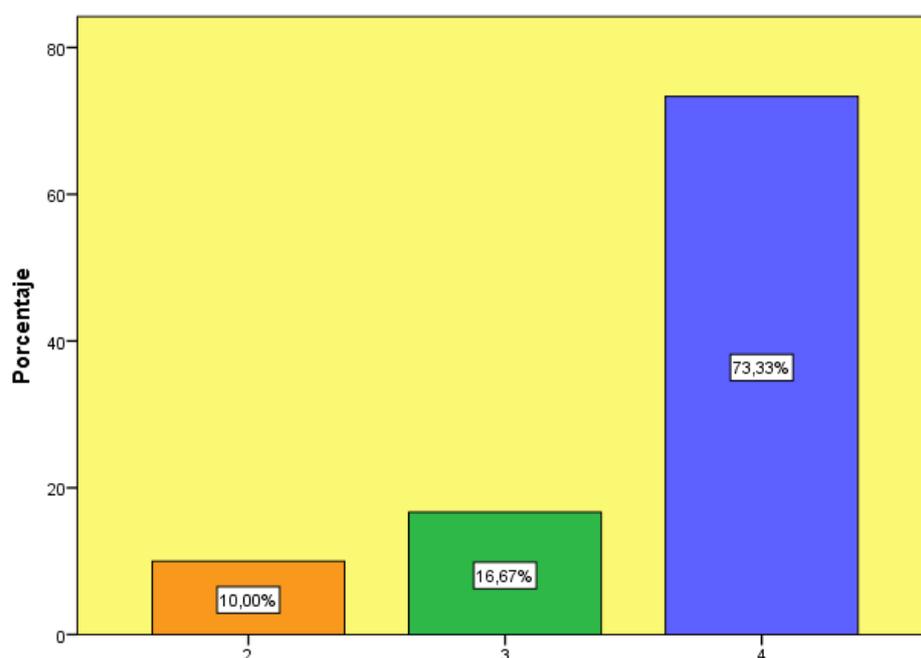
A partir de los resultados de su examen puede establecer los logros de aprendizaje en la que se encuentran sus estudiantes

Escala	Frecuencia	%
Siempre	22	73,3
Casi siempre	5	16,7
A veces	3	10,0
Nunca	0	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 12

A partir de los resultados de su examen puede establecer los logros de aprendizaje en la que se encuentran sus estudiantes



Interpretación:

De los 30 docentes, el 73,3 %, es decir 22, indican que a partir de los resultados de su examen puede establecer los logros de aprendizaje en la que se encuentran sus estudiantes Siempre; mientras que el 16,7 %, es decir 5, Casi siempre; mientras que el 10, % es decir 3, indican que A veces.

Tabla 13

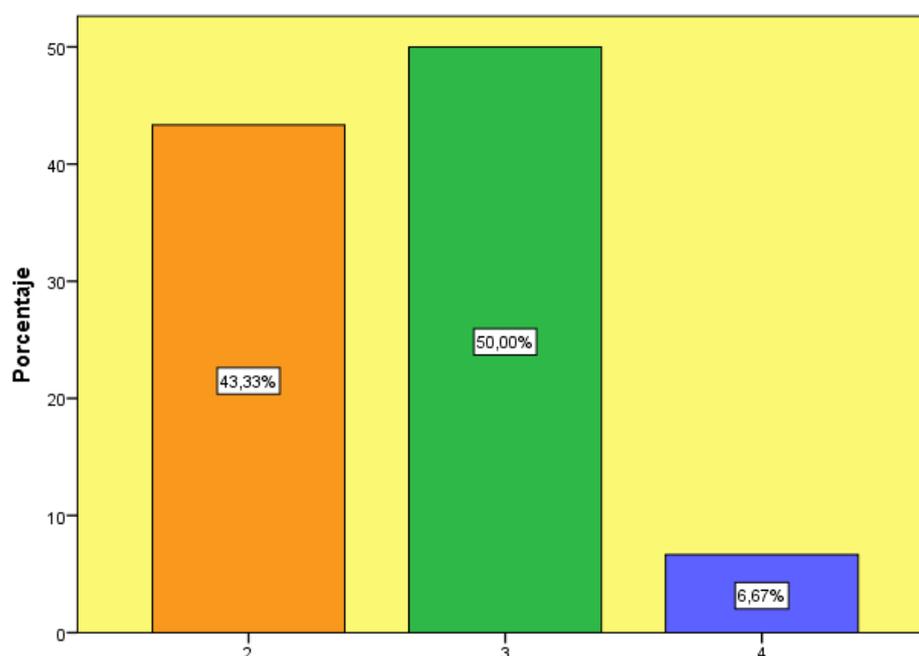
A partir de los resultados de su examen puede estimar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes

Escala	Frecuencia	%
Siempre	2	6,7
Casi siempre	15	50,0
A veces	13	43,3
Nunca	0	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 13

A partir de los resultados de su examen puede estimar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes



Interpretación:

De los 30 docentes, el 6,7 %, es decir 2, indican que a partir de los resultados de su examen puede estimar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes Siempre; mientras que el 50,0 %, es decir 15, Casi siempre; mientras que el 43,3 % es decir 13, indican que A veces.

Tabla 14

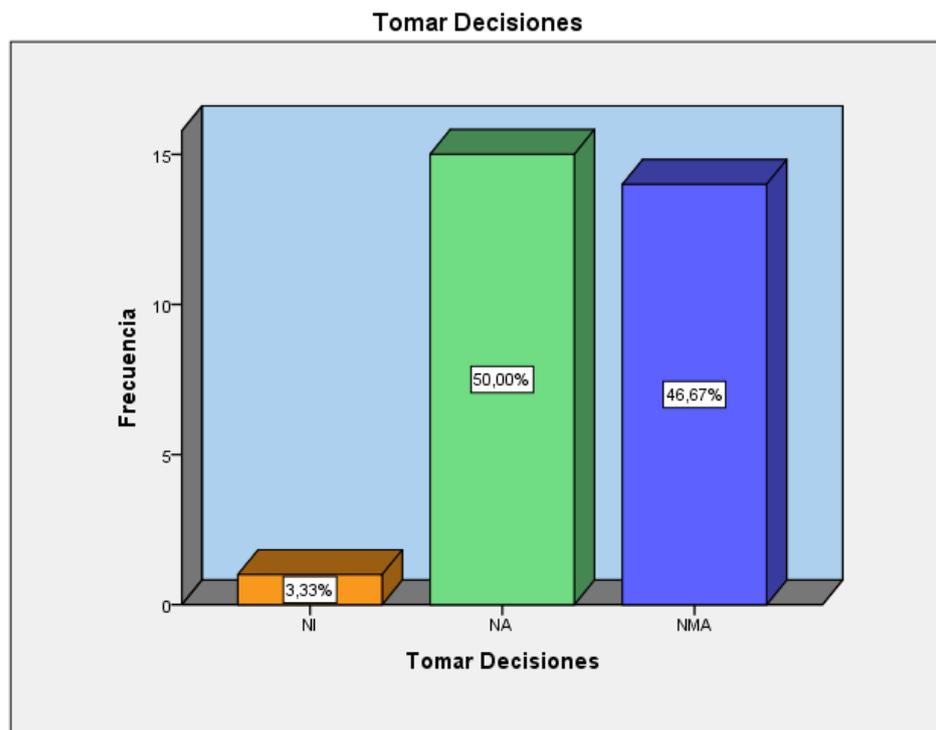
Estrategia en la dimensión tomar decisiones

Escala	Frecuencia	%
Nivel Muy Adecuado	14	46,7
Nivel Adecuado	15	50,0
Nivel Inadecuado	1	3,3
Nivel Muy Inadecuado	00	00,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 14

Estrategia en la dimensión tomar decisiones



Interpretación:

De los 30 docentes, el 46,7 %, es decir 14, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión tomar decisiones en un Nivel Muy Adecuado; el 50 % es decir 15, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado, mientras que el 3,3 %, en un Nivel Inadecuado.

Tabla 15

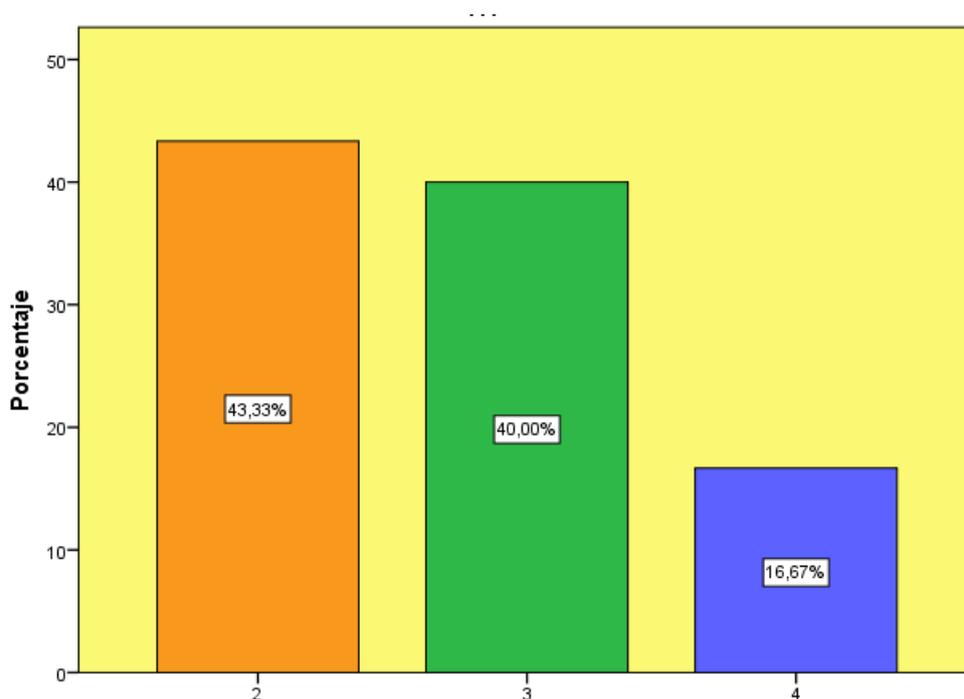
A partir de los resultados de su examen promueve la realización de actividades y tareas significativas

Escala	Frecuencia	%
Siempre	5	16,7
Casi siempre	12	40,0
A veces	13	43,3
Nunca	0	0,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 15

A partir de los resultados de su examen promueve la realización de actividades y tareas significativas



Interpretación:

De los 30 docentes, el 16,7 %, es decir 5, indican que a partir de los resultados de su examen promueve la realización de actividades y tareas significativas Siempre; mientras que el 40,0 %, es decir 12, Casi siempre; mientras que el 43,3 % es decir 13, indican que A veces.

Tabla 16

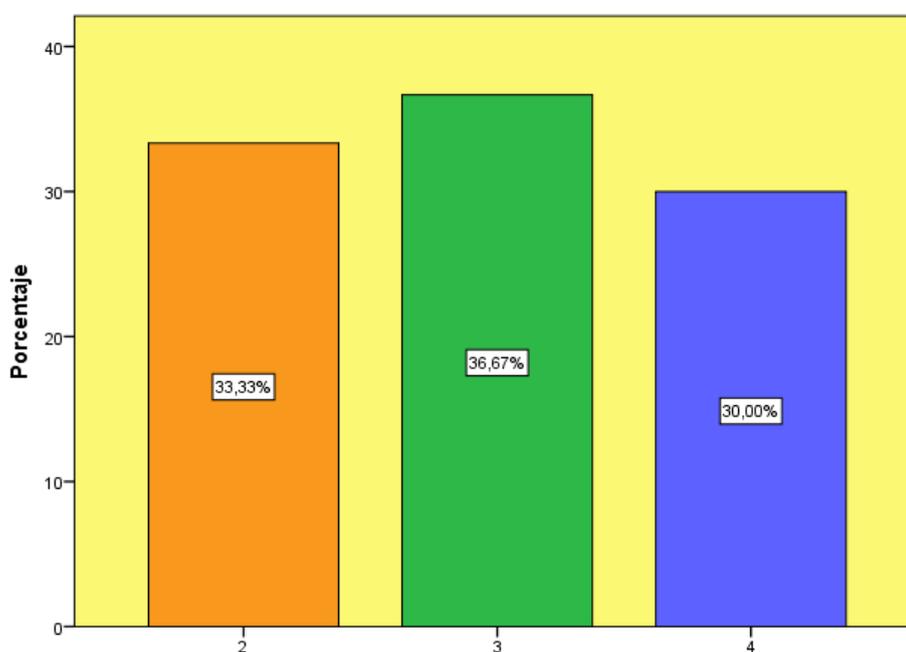
A partir de los resultados de su examen contextualiza los contenidos de las preguntas

Escala	Frecuencia	%
Siempre	9	30,0
Casi siempre	11	36,7
A veces	10	33,3
Nunca	0	0,0
TOTAL	30	100,00

Fuente: Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

Figura 16

A partir de los resultados de su examen contextualiza los contenidos de las preguntas



Interpretación:

De los 30 docentes, el 30,0 %, es decir 9, indican que a partir de los resultados de su examen contextualiza los contenidos de las preguntas Siempre; mientras que el 36,7 %, es decir 11, Casi siempre; mientras que el 33,3 % es decir 10, indican que A veces.

Tabla 17
Estadísticos descriptivos

N°	Válido	30
	Perdidos	0
Media		62,63
Mediana		63,00
Moda		58
Desviación estándar		4,287
Asimetría		,209
Error estándar de asimetría		,427
Curtosis		-1,298
Error estándar de curtosis		,833
Rango		15

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la tabla 6:

El promedio de uso de estrategias para la evaluación de comprensión lectora por parte de los docentes alcanza los 62,63 puntos; con una variación de 4, 287; la mitad de los docentes alcanzaron un puntaje menor a 63,00; y 58 fue el puntaje más frecuente; la diferencia entre el puntaje mínimo y máximo alcanzado fue de 15 puntos, además se observa que la desviación es asimétrica positiva y curtosis platicúrtica.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente trabajo de investigación se realizó un estudio respecto a la evaluación de la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas de la zona urbana del distrito de Independencia, para lo cual aplicó el cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora a los 30 docentes de las diferentes instituciones educativas y que se desempeñan en el área de Comunicación.

En base a los resultados y la descripción de las mismas, se presenta a continuación la discusión de los mismos:

Respecto a la descripción de las estrategias de evaluación en comprensión lectora que emplean los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario, en la tabla 1, nos muestran que de los 30 docentes, el 56,67 %, es decir 17, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 43,33 % es decir 13, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado; concluyendo por lo tanto que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean las estrategias de evaluación adecuadas. Estos resultados son parecidos a los obtenidos por Jiménez (2004) en tesis doctoral titulada: “Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)”, la tesis se sustenta en la metacompreensión lectora, haciendo una distinción entre comprensión y metacompreensión lectora, se analizan sus procesos y variables. El trabajo concluye indicando que el rol del maestro iría encaminado a problematizar la realidad, distinguiendo y clasificando las variables que la componen, planteando retos a resolver de forma práctica y operativa por parte de los estudiantes, enseñando con ello a los estudiantes el uso y desarrollo de estrategias metacognitivas, que permitan que el estudiante desarrolle la capacidad de aprender por uno mismo. Con estos resultados destacamos que es preciso verificar el nivel de conocimiento que el sujeto posee acerca de la naturaleza del proceso lector y las estrategias empleadas para comprender el texto; pues en concordancia con Bordas y Cabrera (2001), en la actualidad se valora el aprendizaje del estudiante en el proceso y en el producto. Porque la incidencia de estos dos aspectos queda claramente reflejada en el proceso de aprendizaje – enseñanza y el logro de los aprendizajes. En tal sentido concordamos con el análisis realizado por Meichembaum, Burland, Gruson y Cameron (1985), quienes refieren que es preciso verificar el nivel de conocimiento que el individuo tiene acerca del proceso lector y las

estrategias utilizadas para comprender el texto. Además, Ortiz (2010), al manifestar que la evaluación debe ser entendida como un proceso sistemático que permite obtener información continua y significativa; permite que la interpretación de la información debe orientarse a la toma de decisiones en función a la situación del estudiante en relación a los logros de aprendizaje durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además que se forman juicios de valor en relación a los logros de aprendizaje con el fin de asumir decisiones oportunas y pertinentes para la intervención didáctica orientadas a la mejora de los aprendizajes. Aunque en este último aspecto, la realidad nos muestra que todavía está en proceso; pues la toma de decisiones oportuna y pertinente aún no influye en la mejora de los logros del aprendizaje en comprensión de lectura. Por tales razones se verifica que de las cuatro fases de la evaluación como proceso, la mayoría de docentes de las instituciones educativas de la zona urbana del Distrito de Independencia sobresalen al recoger e interpretar la información; pero muestran limitaciones al momento de emitir juicios de valor y adoptar decisiones en función al valor obtenido. Sin embargo la propuesta de Gimeno (1992), en el sentido que la evaluación se refiere al proceso por el cual reciben la atención varias características de un estudiante o de un grupo, del ambiente educativo, los propósitos educativos, recursos y materiales, personal docentes, etc. se cumple de manera efectiva porque el docente evaluador analiza y valora las características y condiciones en función de algunos criterios, para emitir un juicio.

Respecto a identificar las estrategias de evaluación para obtener información empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario en la tabla 2 nos muestran que de los 30 docentes, el 63,33 %, es decir 19, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión obtener información en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 36,67 % es decir 11, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado, quedando por lo tanto rechazada la Ho; concluyendo por lo tanto que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean estrategias adecuadas para obtener información. Estos resultados difieren de los obtenidos por Duarte (2012) en su tesis doctoral titulada: *“La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”*, en la cual investiga la lectura como proceso relacionado al desarrollo del comportamiento lector, el autor concluye que existe la necesidad de que el docente identifique sus creencias, ideas y concepciones de modo que sean capaces de cuestionarlas, modificarlas y reconstruirlas, ya que las prácticas se alejan significativamente de las teorías que deberían ser aplicadas en las aulas. Estos resultados nos permiten reflexionar que en las últimas

décadas la concepción de evaluación se ha transformado en concordancia a lo ocurrido con la enseñanza y el aprendizaje. Ello se debe a que las innovaciones han llegado en el uso de las estrategias de aprendizaje, de recursos didácticos y también en el ámbito de la evaluación. Se puede verificar en las aulas de las instituciones educativas estrategias de aprendizajes muy innovadoras pero un sistema de evaluación tradicional. Por ello sorprende verificar la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos. Como dice Barrios (2001), la cuestión es cómo insertar las nuevas prácticas educativas centradas en el aprendizaje. Pero Conner (1984), al señalar que al evaluar está implicado el asumir una filosofía interpretadora, coincide con el desempeño y orientación que le brindan a la evaluación un número significativo de docentes, sin embargo aún existen limitaciones al momento de contextualizar y completar los datos necesarios optando por un enfoque integrador. Se comprenden los datos recogidos y se procede a la difusión de los resultados, aunque estos no conlleven necesariamente a la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje y en beneficio a la mejora de los aprendizajes. No olvidemos que en los últimos años la concepción de evaluación se ha transformado en concordancia a lo ocurrido con la enseñanza y el aprendizaje. Ello se debe a que las innovaciones han llegado en el uso de las estrategias de aprendizaje, de recursos didácticos y también en el ámbito de la evaluación. Se puede verificar en las aulas de las instituciones educativas, estrategias de aprendizajes muy innovadoras pero un sistema de evaluación tradicional. Por ello, llama la atención comprobar la distancia que existe entre la aplicación de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos.

Respecto a identificar las estrategias de evaluación para interpretar la información empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario en la tabla 3 nos muestran que de los 30 docentes, el 76,7 %, es decir 23, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión interpretar información en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 23,3 % es decir 7, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado, quedando por lo tanto rechazada la H_0 ; concluyendo, por lo tanto, que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean estrategias adecuadas para interpretar información. Estos resultados son parecidos a los obtenidos por Cabanillas (2004) en su tesis doctoral titulada: *“Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH”*, en ella estudia el dilema de si existe o no diferencias significativas en la comprensión lectora entre los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad

Nacional San Cristóbal de Huamanga. El estudio tuvo como conclusión que la enseñanza de la estrategia directa ha mejorado significativamente la comprensión lectora de dichos estudiantes. En base a los resultados mencionados destacamos a Cabrera (2000) quien propone que el conocimiento es algo que se construye, pues el aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos, transformando las estructuras cognitivas del estudiante como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos, lo cual implica promover acciones evaluativas que priorice la significatividad (funcionalidad) de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, en distintos contextos; evitar los modelos memorísticos que sólo ponen de manifiesto la capacidad para evocar o reconocer; promover actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para el estudiante; utilizar una gama variada de actividades de evaluación que ponga en funcionamiento los contenidos en contextos particulares diversos, lo importante es contextualizar y evaluar el mismo contenido con distintas técnicas. La evaluación no puede ser un tema periférico como le llama Litwin (2008), sino que ha de ser parte del contenido curricular de aprendizaje. Por ello es, necesario que el estudiante aprenda a evaluar desde una perspectiva objetiva y válida. En tal sentido es preciso el manejo de las técnicas que puedan transferirse o adaptarse a diversas situaciones de aprendizaje. Para interpretar debemos considerar lo señalado por Alonso y otros (1992), en el sentido que la lectura es un proceso interactivo en la cual y es necesario evaluar el grado de comprensión del sujeto y las causas por le impiden lograrlo. A partir del cual se deben implementar el uso de instrumentos y estrategias de evaluación de los diversos aspectos. Sin embargo podemos señalar que existen vacíos en relación al manejo de los fundamentos que permiten al sujeto leer, del mismo modo en relación a sus ideas y conocimientos sobre el acto de leer, pues se carece de una reflexión acerca del proceso de leer y el rol que desempeña el lector. En relación a la comprensión de la misma, que es el proceso de construcción del significado, es decir las acciones que le permiten inferir los significados de los textos; la autorregulación de la propia comprensión en distintos niveles: palabras, frases, relaciones entre frases, identificación del mensaje o idea principal del texto, de las implicancias, el grado de valoración crítica; las estrategias empleadas por el sujeto con el fin de corregir los errores de comprensión que se presentan secuencialmente. Por lo tanto se aprecian carencias en relación al uso de estrategias que le permitan al lector discriminar la información importante de la que no lo es y la representación que se construye luego de leer un texto, a partir de la comprensión de las palabras hasta la interpretación y valoración crítica del texto, incluyendo la construcción de una representación textual básica.

Respecto a identificar las estrategias de evaluación para emitir juicio de valor empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario en la tabla 4 nos muestran que de los 30 docentes, el 40 %, es decir 12, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión emitir juicio de valor en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 60 % es decir 18, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado, quedando por lo tanto rechazada la Ho; concluyendo por lo tanto que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean estrategias adecuadas para emitir juicios de valor. Estos resultados son parecidos a los obtenidos por Aliaga (2010) en su tesis doctoral titulada: *“La Comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en estudiantes del 3.º grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Andrés Avelino Cáceres del distrito El Agustino”* con desarrollo y aplicación de un taller con enfoque cognitivo y lingüístico a fin de mejorar la habilidad de comprensión de lectura de textos narrativos y expositivos. En dicho taller se aplicaron diversas estrategias para desarrollar la habilidad lectora, los resultados permitieron conocer hasta qué nivel las estrategias de comprensión lectora, afectan el proceso de comprensión de los estudiantes, llegando a la conclusión de que los estudiantes comprendidos en el estudio tienen menos dificultades de comprensión lectora cuanto más estrategias conocen, y estas habilidades adquiridas se relacionan con el rendimiento académico y la inteligencia. En base a los resultados obtenidos, podemos considerar cuando Alonso y otros (1992), señalan que la lectura es un proceso interactivo, por lo cual es necesario evaluar el grado de comprensión del sujeto y las causas por le impiden lograrlo. En consecuencia, se debe implementar el uso de instrumentos y estrategias de evaluación de los siguientes aspectos: los fundamentos que permiten al sujeto leer, sus ideas y conocimientos sobre el acto de leer y la comprensión de la misma; el proceso de construcción del significado, es decir las acciones que le permiten inferir los significados de los textos; la autorregulación de la propia comprensión en distintos niveles: palabras, frases, relaciones entre frases, identificación del mensaje o idea principal del texto, de las implicancias, el grado de valoración crítica; las estrategias empleadas por el sujeto con el fin de corregir los errores de comprensión que se presentan secuencialmente; las estrategias que le permiten discriminar la información importante de la que no lo es y la representación que se construye luego de leer un texto, a partir de la comprensión de las palabras hasta la interpretación y valoración crítica del texto, incluyendo la construcción de una representación textual básica. Para Rouet (2006), esta nueva dimensión, relacionada a emitir juicios de valor, implica la necesidad de la implementación de nuevos instrumentos de diagnóstico individual que identifiquen las capacidades que definen

actualmente al lector competente. El diseño de estos instrumentos se orienta específicamente para evaluar las competencias lectoras. Su proceso de elaboración y estructura final aún carecen de precisiones teóricas que el docente pueda emplear para sustentar sus decisiones al elaborar los instrumentos de evaluación. Entonces coincidimos con Solé (2006), en el sentido que leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto. Sin embargo, los resultados verificados nos permiten confirmar que aún no se ha logrado el nivel satisfactorio en relación a evaluar adecuadamente la interacción entre el lector y el texto.

Respecto a identificar las estrategias de evaluación para tomar decisiones empleadas por los docentes de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario en la tabla 5 nos muestran que de los 30 docentes, el 46,7 %, es decir 14, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión tomar decisiones en un Nivel Muy Adecuado; el 50 % es decir 15, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado, mientras que el 3,3, % en un Nivel Inadecuado, quedando por lo tanto rechazada la Ho; concluyendo por lo tanto que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean estrategias adecuadas para tomar decisiones. Estos resultados son parecidos a los obtenidos por Jiménez (2004) en su tesis doctoral titulada: *“Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)”*, detalla la importancia de que los docentes promuevan estrategias lectoras dentro del ámbito escolar, haciendo consciente al estudiante de las ventajas de conocer y controlar estas estrategias. Quien concluye el trabajo indicando que el papel del docente iría encaminado a problematizar la realidad, distinguiendo y clasificando las variables que la componen, planteando retos a resolver de forma práctica y operativa por parte de los estudiantes, enseñando con ello a los estudiantes el uso y desarrollo de estrategias metacognitivas, que permitan que el estudiante desarrolle la capacidad de aprender por uno mismo. Con estos resultados destacamos que para lograr que la evaluación facilite el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autorregulación, toda estrategia debe facilitar: el autoanálisis de sus actitudes, el control de la dedicación y esfuerzo al realizar las distintas tareas de aprendizaje; el control ejecutivo de la evaluación, con el fin de adoptar las medidas correctivas de acuerdo a las posibles desviaciones y el control de la adquisición de los conocimientos y las habilidades para identificar los factores que le dificultan o facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, tomando conciencia

de sus propias estrategias de aprendizaje como lo precisan Jorba y Sanmartí, (1996). Pero Van Dijk y Kintsch (1983), precisan que entender un texto significa que el lector es capaz de construir su propio modelo mental. Lo cual implica la reconstrucción de todos los niveles textuales desde la superficie textual, el nivel morfosintáctico y léxico-semántico, hasta el nivel situacional-funcional e integrarlos unos en otros para configurar un todo, que es el texto. Cuando la lectura es eficaz se alcanza el grado máximo de comprensión y solo es posible de lograr cuando el lector ha llegado a formar un modelo de la situación del texto, cuando identifica la estructura de alto nivel y consigue trazar un marco en el que encaja toda la información referida al conjunto de los niveles textuales. En tal sentido es preciso señalar que en la toma de decisiones es preciso una adecuada evaluación de la comprensión de lectura en la cual es preciso la conjunción (casi) perfecta de los conocimientos del individuo con la información textual.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

V. CONCLUSIONES

5.1. Conclusión general

Respecto a las estrategias de evaluación en comprensión lectora que emplean los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario, en la tabla 1, nos muestran que de los 30 docentes, el 56,67 %, es decir 17, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 43,33 % es decir 13, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado, quedando por lo tanto rechazada la Ho; concluyendo por lo tanto que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean las estrategias de evaluación adecuadas.

5.2. Conclusiones específicas:

- 5.2.1.** Al identificar las estrategias de evaluación para obtener información empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario en la tabla 2 nos muestran que de los 30 docentes, el 63,33 %, es decir 19, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión obtener información en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 36,67 % es decir 11, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado, quedando por lo tanto rechazada la Ho; concluyendo por lo tanto que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean estrategias adecuadas para obtener información.
- 5.2.2.** Al identificar las estrategias de evaluación para interpretar la información empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario en la tabla 3 nos muestran que de los 30 docentes, el 76,7 %, es decir 23, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión interpretar información en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 23,3 % es decir 7, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado, quedando por lo tanto rechazada la Ho; concluyendo, por lo tanto, que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean estrategias adecuadas para interpretar información.

- 5.2.3.** Al identificar las estrategias de evaluación para emitir juicio de valor empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario en la tabla 4 nos muestran que de los 30 docentes, el 40 %, es decir 12, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión emitir juicio de valor en un Nivel Muy Adecuado, mientras que el 60 % es decir 18, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado, quedando por lo tanto rechazada la H_0 ; concluyendo por lo tanto que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean estrategias adecuadas para emitir juicios de valor.
- 5.2.4.** Al identificar las estrategias de evaluación para tomar decisiones empleadas por los docentes de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz; los estadígrafos resultantes de la aplicación del cuestionario en la tabla 5 nos muestran que de los 30 docentes, el 46,7 %, es decir 14, indican que utilizan las estrategias de evaluación de comprensión lectora en la dimensión tomar decisiones en un Nivel Muy Adecuado; el 50 % es decir 15, indican que lo utilizan en un Nivel Adecuado, mientras que el 3,3, % en un Nivel Inadecuado, quedando por lo tanto rechazada la H_0 ; concluyendo por lo tanto que hay suficiente evidencia para demostrar que los docentes emplean estrategias adecuadas para tomar decisiones.

CAPÍTULO VI

RECOMENDACIONES

VI. RECOMENDACIONES

- 6.1.** De acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los docentes del área de Comunicación en la zona urbana del distrito de Independencia, se puede recomendar que los docentes continúen en la misma ruta para el desarrollo y uso de estrategias de evaluación centrado en los aprendizajes en la comprensión lectora, lo cual debe propiciarse desde el nivel de educación primaria, de acuerdo a las normas técnicas emanadas desde el Ministerio de Educación y las instancias descentralizadas.

- 6.2.** Se sugiere a la Universidad César Vallejo para que formule planes de actualización y formación continua a los docentes de la región en relación al enfoque de la evaluación centrada en el aprendizaje al evaluar la comprensión lectora; pues de esta manera se permitirá que los estudiantes desarrollen sus capacidades de comprensión.

- 6.3.** Recomendamos a las instituciones superiores de Formación Inicial Docente para que consideren en su malla curricular el área de evaluación en base a los lineamientos pedagógicos para favorecer el enfoque de la evaluación centrado en los aprendizajes; pues ello permitirá que los estudiantes de Educación Básica Regular puedan desarrollar sus potencialidades a nivel de comprensión lectora de diversos tipos de textos.

- 6.4.** Los docentes del área de Comunicación y en general de todas las áreas, deben implementar estrategias diversas de evaluación centrada en los aprendizajes, que permitan a los estudiantes el desarrollo de sus capacidades en función a la comprensión de lectura al enfrentarse a diversos tipos de textos.

CAPÍTULO VII

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga (2010). *“La Comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en estudiantes del 3º grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Andrés Avelino Cáceres del distrito El Agustino”*. (Tesis) Lima: Universidad Mayor de San Marcos
- Alonso, J., Carriedo, N., Gonzalez, E., Gutierrez, F. y Del Mar, M. (1992): Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación. Madrid: CIDE.
- August, D., Flavell, J. y Clift, R. (1984): "Companson of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers". *Reading Research Quarterly*, XX, 1, 39-53. (Traducido en Infancia y Aprendizaje, 1985, 31-32, 129-143.)
- Barrios, O. (2001) *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- Biggs, J. (1996). Assessment and evaluation in Higher Education, 21, 1, 5-15.
- Bolivar, A. (1998) Evaluación cualitativa: Técnicas. Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Madrid: UNED.
- Bordas, M. y F. Cabrera (enero-abril, 2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX. N.218. pp.25 a 48
- Briones S. (2003). Evaluación del aprendizaje. Bogotá: Taller Consultoría y capacitación Amanecer.
- Burns, N. (2005). Investigación en enfermería. Quinta edición. Madrid: Elsevier S.A.
- Cabanillas (2004). *“Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH”* (Tesis) Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Casanova, M.A. (1995) Manual de evaluación educativa. Madrid: Ed. La Muralla.
- Croll, P. (1995). La observación sistemática en el aula. Madrid: La Muralla.
- Condemarin, M. y Milicic, N. (1990): Test de Cloze. Madrid: Visor.
- Cronbach, L. Et al (1983) *“Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey Bass.

- Diario Gestión. (2016) *Resultados de la Evaluación PISA 2015: Perú mejora posiciones*. Recuperado de <http://gestion.pe/economia/estos-son-resultados-evaluacion-pisa-2015-peru-mejora-posiciones-2176582>
- Duarte (2012) Madrid: *“La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector” (Tesis)* Universidad de Alcalá de Madrid.
- Echevarría, Ma, Gastón, I. (2006). Dificultades en comprensión lectora en estudiantes universitarios: implicaciones en el diseño de programas de intervención. Red de revista psicodidáctica.
- Escoriza, J. (1996) Psicopedagogía del lenguaje escrito: la lectura. En J. Escoriza et al. (eds.) *Psicología de la instrucción 4*. Barcelona: EUB, 89-132.
- Farr, R., y Carety, R. (1986): "Reading. What can be measured"? International Reading Association, Newark, Delaware.
- Fettermant, D. M. (1996). Empowerment evaluation. An introduction to the theory and Practice. En D. M. Fettermant, S.J. Kaftarian - A. Wandersman (eds). *Empowerment Evaluation*. London: Sage publ., 3-48.
- Garner, R. (1987): *Metacognition and reading comprehension*. Nonwood, N.J.: Ahlex
- Garner, R., Macready, G. y Wagoner, S. (1984): "Readers acquisition of the components of the text-lookback strategy". *Journal of Educational Psychology*, 76, 300-309.
- Gimeno, J. Y Pérez, A. (1992) *La evaluación didáctica*, en *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 422-427.
- González-Pumariega, S., Núñez Pérez, J.C. y García Rodríguez, M.S. (2002). "Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora", en J. A. González-Pienda et al. (eds.) *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide, 117-140
- Herman, J., Auschbacher, P. y Winters, L. (1997). *Guía práctica para una evaluación alternativa*. E.U.A.: ASCD, CREST y Universidad de California.
- Hernández y otros (2010). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGraw-Hill
- Huerta, Ma. C., S. J. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Madrid: El Cid Editor.

Iser, W. (1987) *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

Jimenez (2004) *“Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)”* (Tesis). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Johnston, P.H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor

Jorba, J. – N. Sanmartí (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada*. Madrid: Publicaciones del MEC.

Just, M. y Carpenter, P. (1980). *A theory of reading: From eye fixations to comprehension*. Psychological Review. 4, 329-354.

Kautz, U. (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.

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

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editor Paidós.

Llorens, A., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A. y Gilabert, R. (2011) Prueba de competencia lectora en educación secundaria (CompLEC). En *Psicothema*, Vol. 23 nº 4. Universidad de Valencia.

Macnamara, D. (2004). “Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector”, *Revista Signos* 37: 19-30.

Manuale, M. (2007). *Estrategias para la comprensión: construir una didáctica para la educación superior*. Argentina: UNL.

Mateos, M. (1989): *Leer para comprender: Desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora*. Tesis doctoral publicada en microficha. Madrid. Universidad Autónoma.

Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, L., y Cameron, R. (1985). *Evaluación Metacognitiva*. Barcelona: Octaedro.

- Mendoza, A. (1998) Tú, lector. Barcelona: Octaedro.
- Meyer, B. (1975): *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- Namakforoosh (2005). Metodología de la investigación. México: Limusa.
- OCDE. (2000). Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. París: OCDE.
- Ortiz, A. (2010). Diseño y evaluación curricular. RÍO Piedras, Puerto Rico: editorial Edil. Inc.
- Olshavsky, J. (1976-77). "Reading as problem solving: An investigation of strategies". *Reading Research Quarterly*, 12, 654-675.
- Popham, W.J. (1980) Problema y Técnicas de Evaluación Educativa. Salamanca: Anaya.
- Polit, D. y Hungler, B. (2000). Investigación científica en ciencias de la salud. México: McGraw-Hill.
- Sacristán, J. G. y Á. I. Pérez Gómez. (2006). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Silva, M. (2002) "Expertos estudian lectoría". En Noticias en el Universal. Caracas: El Universal, 2002.
- UNESCO. (2000). Informe sobre la educación en el mundo 2000. Madrid: UNESCO.
- Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. (16ª ed.). España: Grao.
- Stufflebeam, D. Y Shinkfield, A. (1987) Evaluación sistemática. Barcelona: Piados-MEC.
- Suárez Reyes (2009) La problemática de la comprensión y producción textual En el pacífico: hacia un diagnóstico. Valle (Colombia): Universidad Buenaventura.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Nueva York: Academic Press.
- Vidal-Abarca, E.; Mañá y Gil (2010) Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Madrid: CEPE.

CAPÍTULO VIII

ANEXOS

VIII. ANEXOS

Anexo 01:

PROPUESTA PEDAGÓGICA

I. DENOMINACIÓN:

EVALUANDO ESTRATÉGICAMENTE LA COMPRENSIÓN LECTORA

II. AUTOR:

Apellidos y nombres	DNI	Correo electrónico
APOLÍN MONTES LUIS ADOLFO	41326772	apomontesluis@hotmail.com

III. LOCALIZACIÓN:

Región	ANCASH
Provincia	HUARAZ
Distrito	INDEPENDENCIA
Localidad	INDEPENDENCIA – ZONA URBANA
Instituciones educativas	I.E. "GRAN MARISCAL TORIBIO DE LUZURIAGA", I.E. "JORGE BASADRE GROHMAN", I.E. "SIMÓN BOLIVAR", I.E. "SABIO ANTONIO RAYMONDI"

IV. RESPONSABLES:

4.1 Individuales:

Apolín Montes Luis Adolfo

4.2 Equipo de trabajo:

Directores de las instituciones educativas de la zona urbana del distrito de Independencia.

Funcionarios de la UGEL – Huaraz.

V. BENEFICIARIOS:

5.1 Directos:

30 docentes del área de comunicación de la zona urbana del distrito de Independencia.

5.2 Indirectos

6500 estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas de la zona urbana del distrito de Independencia.

VI. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA:

La propuesta consiste en el desarrollo de una serie de capacitaciones y talleres, además de implementar con materiales e instrumentos a los docentes del área de comunicación con la finalidad de que puedan realizar mejoras aún más significativas en la evaluación de la comprensión lectora.

Dicha evaluación debe realizarse considerando las capacidades involucradas en el proceso de comprensión lectora. Esto implica que no solo se verificarán los resultados, sino que se elaborarán instrumentos adecuados para verificar el progreso que muestran los estudiantes en cada una de las capacidades y niveles de comprensión lectora.

Se emplearán diversos tipos de textos y elaboraremos las pruebas en relación a las pruebas PISA y de la ECE (Evaluación Censal del Estudiante) aplicadas por el Ministerio de Educación.

VII. INTRODUCCIÓN:

7.1 Fundamento teórico

Según Ortiz (2010), la evaluación es entendida como un proceso sistemático que permite obtener información continua y significativa; lo cual permitirá la interpretación de la información con la finalidad de asumir decisiones en función a la situación del estudiante en relación a los logros de aprendizaje durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además que se forman juicios de valor en relación a los logros de aprendizaje con el fin de asumir decisiones oportunas y pertinentes para la intervención didáctica orientadas a la mejora de los aprendizajes. (p. 32)

En función a este concepto, se puede afirmar que la evaluación es un proceso que comprende cuatro fases: recoger la información, interpretar la información, emitir juicio de valor y adoptar decisiones en función al valor obtenido. En concordancia a la toma de decisiones pedagógicas se planteará un nuevo proceso de evaluación.

Stufflebeam (1987), al referirse a evaluación, la define como el “enjuiciamiento sistemático sobre el valor o mérito de un objeto”. (p. 23)

Para Cronbach (1983), la evaluación es un proceso a través del cual se recaba y utiliza la información para tomar decisiones en relación a un programa de enseñanza-aprendizaje. (p. 21)

Mientras que para Gimeno (1992), la evaluación se refiere al proceso por el cual reciben la atención varias características de un estudiante o de un grupo, del ambiente educativo, los propósitos educativos, recursos y materiales, personal docentes, etc. El evaluador analiza y valora las características y condiciones en función de algunos criterios, para emitir un juicio relevante para la educación. (p. 31)

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), para definir la evaluación se debe considerar aspectos relacionados a los valores deben para juzgar los resultados, los criterios a adoptar, su comparatividad y el dominio que deben poseer los evaluadores. (p. 33)

Por otro lado Conner (1984), señala que evaluar implica: asumir una filosofía interpretadora, contextualizar y completar los datos necesarios, optar por un enfoque integrador, elaborar una guía manual, delimitar el plan de evaluación, elegir técnicas e instrumentos, analizar y comprender los datos recogidos, y difundir los resultados.

Jorba y Sanmartí (1996), consideran que el proceso de evaluación se define por los siguientes aspectos: es permanente en todo el proceso de aprendizaje-enseñanza, cumpliendo los roles diagnóstico, formativo y sumativo; es holística, porque integra a elementos que intervienen en el proceso enseñanza – aprendizaje; es contextualizada, porque mejora el proceso aprendizaje – enseñanza adecuándolo a la diversidad del estudiante, mejorando las oportunidades y efectos de aprendizaje; es progresiva, porque considera los avances y logros de aprendizaje del estudiante desde educación inicial hasta educación secundaria; es innovadora, porque permite asumir procedimientos para renovar aspectos que inciden en el proceso aprendizaje-enseñanza y permite tomar decisiones que innoven y favorezcan la optimización del aprendizaje; es coherente, porque plantea los procedimientos y sus instrumentos de

evaluación de manera lógica, en etapas continuas y organizadas para potenciar el logro de los aprendizajes; es flexible, porque se acomoda a los contextos singulares del contexto en la cual se desarrolla el proceso aprendizaje – enseñanza y es participativa, ya que involucra a todos los actores que forman parte del proceso de aprendizaje-enseñanza (el estudiante, el docente y los padres de familia), con la finalidad de que toda la comunidad educativa se sienta comprometida y asuma sus responsabilidades en relación al logro de los aprendizajes. (p. 28)

Concordando con Bordas y Cabrera (2001), en la actualidad se valora el aprendizaje del estudiante en el proceso y en el producto, ya que la ocurrencia de estos dos aspectos se halla reflejada en el proceso de aprendizaje – enseñanza y el logro de los aprendizajes. (p.39)

En los últimos años la concepción de evaluación se ha transformado en concordancia a lo ocurrido con la enseñanza y el aprendizaje. Ello se debe a que las innovaciones han llegado en el uso de las estrategias de aprendizaje, de recursos didácticos y también en el ámbito de la evaluación. Se puede verificar en las aulas de las instituciones educativas, estrategias de aprendizajes muy innovadoras pero un sistema de evaluación tradicional. Por ello, llama la atención comprobar la distancia que existe entre la aplicación de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos.

En conformidad con Barrios (2001), consideramos que el aprendizaje es el núcleo de la acción educativa; pero la evaluación condiciona la dinámica del aula, motivo por el cual podemos concluir que la evaluación es el verdadero núcleo. Es por ello que el estudiante realiza su aprendizaje vivenciando los procesos de enjuiciamiento y de crítica, que le sirven de base para tomar las decisiones que le orienten en su desarrollo educativo. Como dice Barrios (2001), la cuestión es cómo insertar las nuevas prácticas educativas centradas en el aprendizaje. (p. 45)

Tradicionalmente se concebía a la evaluación como un acto final; pero ahora se reconoce que no lo es y mucho menos un proceso paralelo; por el contrario, es algo que está imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares.

Para entender los actuales planteamientos de la evaluación se la debe considerar desde las teorías del aprendizaje. Dejemos de concebir la evaluación como un elemento externo a la actividad de aprender o como un medio por el cual valoramos

un aprendizaje y, a partir de los datos obtenidos, planificar los aprendizajes o, si el caso lo requiere, realizar actividades de recuperación.

La evaluación no ha de ser un asunto periférico como le llama Litwin (2008), sino que ha de formar parte del currículo de aprendizaje. Por ello es, necesario que el estudiante aprenda a evaluar desde una perspectiva objetiva y válida. En tal sentido es preciso el manejo de las técnicas que puedan transferirse o adaptarse a diversas situaciones de aprendizaje.

Briones (2003), precisa que “el aprendizaje y la evaluación se consideran en el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, sus niveles iniciales, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y proyección futura”. Es así que el reto de la evaluación consiste en alinearse con las nuevas teorías que defienden el aprendizaje significativo, respetando las características individuales y culturales del educando. (p. 35)

Cuando Bordas y Cabrera (2001), se refieren a los enfoques de la evaluación del aprendizaje, estas son: (p. 40 – 42)

De la evaluación formativa a la evaluación formadora, la cual evoluciona al punto que el estudiante valora sus propios aciertos y desaciertos y en consecuencia mejora sus habilidades y los resultados obtenidos.

De la evaluación uniforme a una evaluación multicultural, en la cual se consideran diferencias desde los ejes étnico-cultura, el medio social y de género; con el fin de establecer las diferencias a nivel de capacidades individuales, grupales y motivacionales.

De la evaluación centrada en el control a la evaluación centrada en el aprendizaje. Evoluciona la comprensión de los aciertos y errores en el aprendizaje; pues al evaluar se busca perfeccionar y reflexionar.

De la evaluación técnica centrada en directrices estándar a la evaluación participativa y consensuada. Precizando que no se prioriza un juicio imparcial del evaluador, sino el logro de acuerdos dialógicos intersubjetivos entre estudiantes y docentes.

Para Cabrera (2000), quien se basa en la propuesta de Herman, Auschbacher y Winters (1992), el conocimiento es algo que se erige a través del aprendizaje que crea significados coligando la nueva información y los conocimientos previos. Las

estructuras cognitivas se transforman, lo cual exige la implementación de acciones evaluativas que prioricen la significatividad de los nuevos aprendizajes al ser empleados en la resolución de problemas contextualizados. Se destierran los modelos memorísticos evocativos y se fomentan tareas de evaluación que tengan sentido para el estudiante. (p. 47)

Los estilos de aprendizaje varían de acuerdo a la capacidad de atención y retención, el ritmo de aprendizaje y las inteligencias preponderantes del individuo; por lo cual, se incentiva diversas formas de evaluación y actividades que el estudiante debe realizar eligiendo aquella que se acomode a su naturaleza. El estudiante revisa y medita la tarea, quien es sometido a diversos momentos de evaluación en una variedad de instrumentos y grados de dificultad. Para facilitar el aprendizaje autónomo es preciso negociar con el estudiante, utilizar los procedimientos y estrategias adecuados. La evaluación emplea procedimientos adecuados para corregir los errores que se producen en el desarrollo de la actividad o tarea.

7.2 Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora

Las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual (Trabasso & Bouchard, 2002).

Para lograr una mejor comprensión de lectura se requiere desarrollar las estrategias cognitivas para la comprensión y estrategias metacognitivas para la metacompreensión, ambas necesarias en el lector estratégico (Dole, Nokes & Dritis, 2009).

Las estrategias cognitivas se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito (Dole, et al. 2009).

Las estrategias metacognitivas pueden clasificarse en función del momento de uso (Block & Pressley, 2007; Schmitt & Bauman, 1990): i) antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector; ii) durante la lectura,

para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; y iii) después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de transferencia o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

CUADRO 1

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Tipo de estrategia	Descripción
procesos de comprensión para reconocer y comprender palabras	Se trata de comprender el significado de las palabras de manera textual y también asumiendo su acepción acorde a la oración en la cual se inserta.
procesos de comprensión para interpretar frases y párrafos	Las frases se integran en un texto, para lo cual asumen un sentido de acuerdo a la finalidad del texto.
procesos de comprensión para comprender bien el texto	Es preciso que se pueda verificar el real sentido del texto considerando la intención del autor, la estructura y la finalidad del texto
procesos de comprensión para compartir y usar el conocimiento	La información recabada en los textos se debe integrar en macroestructuras y redes de significado que les permitan una comprensión integral.

CUADRO 2

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Etapa	Tipo de estrategia
Antes	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el género discursivo • Determinar la finalidad de la lectura • Activar conocimientos previos • Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas
Durante	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar palabras que necesitan ser aclaradas • Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales • Representación visual • Realizar Inferencias • Detectar información relevante
Después	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del proceso lector: Consciencia del nivel de comprensión logrado • Construcción global de representación mental: finalidad expresiva • Finalidad comunicativa

**CUADRO 3
ESTRATEGIAS POR NIVEL DE COMPRENSIÓN**

Etapa	Tipo de estrategia
Literal	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar detalles • Secuenciar eventos • Comparar y contratar
Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir el contenido • Predecir cambios en los personajes • Deducir conclusiones • Determinar causas y efectos • Predecir los eventos • Comentar temáticas • Adoptar múltiples perspectivas
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar como el autor • Anticipar el uso del conocimiento • Evaluar el texto

7.3 Justificación

- **Social**

Los bajos niveles de comprensión lectora que muestran nuestros estudiantes exigen que se sumen una serie de medidas que se orienten a mejorarlos. Este problema constituye una demanda social, pues los padres y madres exigen que la educación permita que sus hijos e hijas desarrollen competencias y capacidades que les permitan la comprensión de cualquier tipo de texto que lean, ya que sin el logro de estas capacidades resulta imposible contar con una sociedad más desarrollada y con profesionales competentes que solucionen sus problemas y atiendan sus demandas.

- **Pedagógica**

Se requiere que se implemente a los docentes del área de Comunicación a fin de que puedan emplear las estrategias didácticas pertinentes a las dimensiones planteadas en la tesis. Se espera de este modo lograr evaluar el desarrollo de las competencias y capacidades en comprensión lectora.

VIII. OBJETIVOS:

8.1 Objetivo general

Actualizar a los docentes del área de Comunicación en la selección y uso adecuado de las estrategias de evaluación en comprensión lectora a emplear en el nivel de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz

8.2 Objetivos específicos

8.2.1 Diseñar una propuesta de implementación a los docentes del área de Comunicación en la selección y uso adecuado de las estrategias de evaluación en comprensión lectora en la zona urbana del distrito de Independencia, 2016.

8.2.2 Evaluar de manera diagnóstica la propuesta de implementación a los docentes del área de Comunicación en la selección y uso adecuado de las estrategias de evaluación en comprensión lectora en la zona urbana del distrito de Independencia, 2016.

8.2.3 Diseñar el plan de la propuesta de implementación a los docentes del área de Comunicación en la selección y uso adecuado de las estrategias de evaluación en comprensión lectora en la zona urbana del distrito de Independencia, 2016.

8.2.4 Ejecutar la propuesta de implementación a los docentes del área de Comunicación en la selección y uso adecuado de las estrategias de evaluación en comprensión lectora en la zona urbana del distrito de Independencia, 2016.

8.2.5 Evaluar e informar la propuesta de implementación a los docentes del área de Comunicación en la selección y uso adecuado de las estrategias de evaluación en comprensión lectora en la zona urbana del distrito de Independencia, 2016.

IX. DISEÑO METODOLÓGICO:

Etapas	Estrategias/actividades	Recursos /Materiales
1ra. Etapa: Diseño de la propuesta	- Definición del problema. - Identificación de la población objetivo. - Determinación de los objetivos. - Planteamiento de las metas. - Determinación de los recursos humanos y financieros.	Papel bond Laptop Multimedia Libros Internet Encuestas

<p>2da. Etapa: Evaluación diagnóstica de la propuesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de la lista de cotejos para verificar la lógica de la propuesta. - Análisis del contenido de la propuesta. - Verificación de los componentes de la propuesta. 	<p>Lista de cotejos Ficha de análisis Laptop Excel</p>
<p>3ra. Etapa: Diseño del plan de la propuesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del plan de la propuesta - Estructura del plan de la propuesta con todos sus componentes. - Elaboración de las estrategias, cronograma y presupuesto de la propuesta. 	<p>Papel Laptop Multimedia</p>
<p>4ta. Etapa: Ejecución de la propuesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Convocatoria a los docentes del área de Comunicación. - Desarrollo de la capacitación a los docentes del área de Comunicación. - Ejecución de los talleres de implementación a los docentes del área de Comunicación. - Implementación con materiales y recursos para la evaluación de la comprensión lectora. - Sistema de monitoreo. 	<p>Papel bond Laptop Multimedia Papelotes Fotocopias</p>
<p>5ta. Etapa: Evaluación e informe de la propuesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación técnica del proyecto antes del inicio del proyecto. - Evaluación del control financiero, durante la ejecución del proyecto. - Elaboración del informe final de la ejecución de la propuesta, destacando los resultados obtenidos. 	<p>Papel bond Laptop Fólder manila</p>

X. METAS:

Tipo de metas	Descripción	Cantidad
Metas de ocupación	Especialistas del Ministerio de Educación.	04
	Asesor Externo.	01
	Diagramador.	01
Metas de atención	Docentes nombrados.	30
Metas de capacitación	Capacitación en el nuevo enfoque por competencias.	01
	Capacitación en Evaluación por competencias.	01
Metas de implementación	Talleres de elaboración de instrumentos de evaluación.	02
	Círculos de interaprendizaje bimensual.	01
Metas de producción	Guía didáctica de evaluación de capacidades de comprensión lectora.	01
	Manual de instrumentos de evaluación.	01
	Boletines de pruebas de comprensión lectora.	02

XI. RESULTADOS OBSERVABLES

- 30 docentes capacitados en estrategias de evaluación de comprensión lectora.
- 30 docentes implementados con guía didáctica de evaluación de capacidades de comprensión lectora.
- 30 docentes que emplean el manual de Instrumentos de evaluación.
- 30 docentes que aplican pruebas tipo en base a los ejemplos del Boletín de pruebas de comprensión lectora.
- Mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas de la zona urbana del distrito de Independencia.

XII. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J., Carriedo, N., Gonzalez, E., Gutierrez, F. y Del Mar, M. (1992): *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.

- Barrios, O. (2001) *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- Bordas, M. y F. Cabrera (enero-abril, 2001) *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX. N.218. pp.25 a 48
- Briones S. (2003). *Evaluación del aprendizaje*. Bogotá: Taller Consultoría y capacitación Amanecer.
- Cronbach, L. Et al (1983). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gimeno, J. Y Pérez, A. (1983) *La evaluación didáctica, en La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 422-427.
- Hernández (1996). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una visión constructivista*. México: Mc Graw Hill
- Jorba, J. – N. Sanmartí (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Cambridge Universite Press.
- OCDE. (2006). *Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy*. París: OCDE.
- Ortiz, A. (2010). *Diseño y evaluación curricular*. RÍO Piedras, Puerto Rico: editorial Edil. Inc.
- Stufflebeam, D. Y Shinkfield, A. (1987) *Evaluación sistemática*. Barcelona: Piados-MEC.

ELR/UCV

2016

Anexo 02:

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias de evaluación en comprensión lectora empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016.

Formulación del problema	Objetivos	Variable	Dimensiones	Marco teórico	Técnicas e instrumentos	Metodología (Tipo de estudio/diseño)	Población y muestra
¿Cuáles son las estrategias de evaluación en comprensión lectora que emplean los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016?	<p>GENERAL Describir las estrategias de evaluación en comprensión lectora que emplean los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz.</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las estrategias de evaluación para obtener información empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz. - Identificar las estrategias de evaluación para interpretar la información empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz. - Identificar las estrategias de evaluación para emitir juicio de valor empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz. - Identificar las estrategias de evaluación para tomar decisiones empleadas por los docentes de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz. 	Estrategias de evaluación	Obtener la información	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación: concepto Características - Estrategias de evaluación del aprendizaje centrado en el proceso - Enfoque innovador - Evaluación de la comprensión de lectura. - Variables de la comprensión lectora - Evaluación del producto del proceso de comprensión 	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario tipo escala de Likert con 20 ítems para identificar las estrategias de evaluación de la comprensión lectora</p>	<p>Tipo de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por su finalidad: La investigación es aplicada. - Según su carácter: Investigación descriptiva. Según su naturaleza: Investigación cuantitativa. - Según el alcance temporal: Investigación transversal. - Según la orientación que asume: Investigación orientada a la comprobación. <p>Diseño de investigación: Descriptivo – propositivo M → O → P</p>	La población censal o muestra universal está compuesta por los 30 docentes del área de Comunicación de las instituciones educativas de la zona urbana del distrito de Independencia
			Interpretar la información				
			Emitir juicio de valor				
			Tomar decisiones				

Anexo 03:

INSTRUMENTOS

FICHA TÉCNICA

CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO	
Nombre del instrumento	Cuestionario de uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora
Autor/Adaptación	Mg. Apolín Montes Luis Adolfo
N° de ítems	20
Administración	Individual
Duración	30 minutos
Población	30 docentes
Finalidad	Recoger información referente al uso de estrategias de evaluación de la comprensión lectora que emplean los docentes durante sus sesiones de aprendizaje durante el año 2016.
Materiales	Cuadernillo de ítems, plantilla de calificación.
<p>Codificación :</p> <p><i>Este cuestionario evalúa cuatro dimensiones:</i> I. Obtener información (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7); II. Interpretar información (ítems 8, 9, 10, 11, 12); III. Emitir juicios de valor (ítems 13, 14, 15, 16) y IV. Tomar decisiones (ítems 17, 18, 19, 20) Para obtener la puntuación en cada dimensión se suman las puntuaciones en los ítems correspondientes y para obtener la puntuación total se suman los subtotales de cada dimensión para posteriormente hallar el promedio de las cuatro dimensiones.</p>	
<p>Propiedades psicométricas:</p> <p>Fiabilidad: La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de .963.</p> <p>Validez: La validez externa del instrumento se determinó mediante el juicio de expertos.</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>Las puntuaciones obtenidas con la aplicación del instrumento se agruparon en niveles o escalas de: muy inadecuado [00-20], Inadecuado: [21-40], Adecuado: [41-60] y muy adecuado: [61-80]</p>	

CUESTIONARIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

Estimado docente, el cuestionario que a continuación se presenta tiene por objetivo recoger información referente al uso de estrategias de evaluación de la comprensión lectora que emplea durante sus sesiones en el aula de su Institución Educativa durante el año 2016. Se le pide contestar con sinceridad, objetividad y en forma personal a las preguntas del cuestionario.

INSTRUCCIONES:

El cuestionario consta de 20 preguntas con cinco alternativas de respuesta cada una. Lea con mucha atención y elija aquella con la que esté de acuerdo o que se aproxime más a su realidad y márkelo con una (X) en el casillero según indica la leyenda. Siendo el puntaje más favorable el 4 y el menos favorable el 0.

N°	ITEMS	Nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
Obtener información						
1	Al elaborar su examen establece la competencia a lograr					
2	Al preparar su examen precisa las capacidades en coherencia a la competencia					
3	Al preparar su examen precisa los indicadores en función a las capacidades seleccionadas					
4	Los indicadores que elabora posee la estructura: capacidad – contenido – condición o producto					
5	Al elaborar su examen considera preguntas para el nivel de comprensión literal					
6	Al elaborar su examen considera preguntas para el nivel de comprensión Inferencial					
7	Al elaborar su examen considera preguntas para el nivel de comprensión criterial					
Interpretar la información						
8	A partir de su examen puede deducir la coherencia del aprendizaje esperado					
9	A partir de su examen puede establecer la complejidad de las tareas propuestas					
10	A partir de su examen puede identificar el grado de motivación de los estudiantes					
11	A partir de su examen puede identificar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes					
12	A partir de su examen puede establecer /de manera coherente los logros de aprendizaje					
Emitir juicio de valor						
13	A partir de los resultados de su examen puede establecer los logros de aprendizaje en la que se encuentran sus estudiantes					

14	A partir de los resultados de su examen puede establecer la coherencia entre los indicadores de aprendizaje					
15	A partir de los resultados de su examen puede estimar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes					
16	A partir de los resultados de su examen puede identificar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes					
Tomar decisiones						
17	A partir de los resultados de su examen promueve la realización de actividades y tareas significativas					
18	A partir de los resultados de su examen evita las preguntas de carácter memorísticos					
19	A partir de los resultados de su examen contextualiza los contenidos de las preguntas					
20	A partir de los resultados de su examen formula preguntas en relación al mismo contenido empleando diversas técnicas					

Fuente: Elaboración propia.

Gracias por su colaboración

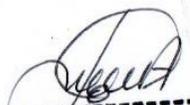
Anexo 04:

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias de evaluación en comprensión lectora empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMES	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
				1	2	3	4	5	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	Obtener información	Identifica la competencia a desarrollar	Al elaborar su examen establece la competencia a lograr						X		X		X		X		
		Identifica la capacidad a desarrollar	Al preparar su examen precisa las capacidades en coherencia a la competencia						X		X		X		X		
		Identifica los indicadores a lograr	Al preparar su examen precisa los indicadores en función a las capacidades seleccionadas						X		X		X		X		
			Los indicadores que elabora posee la estructura: capacidad – contenido – condición o producto						X		X		X		X		
		Identifica nivel literal de comprensión	Al elaborar su examen considera preguntas para el nivel de comprensión literal						X		X		X		X		
		Identifica nivel inferencial de comprensión	Al elaborar su examen considera preguntas para el nivel de comprensión Inferencial						X		X		X		X		
		Identifica nivel criterial de comprensión	Al elaborar su examen considera preguntas para el nivel de comprensión Criterial						X		X		X		X		
	Interpretar la información	Deduce la coherencia del aprendizaje esperado	A partir de su examen puede deducir la coherencia del aprendizaje esperado						X		X		X		X		
		Deduce la complejidad de las tareas propuestas	A partir de su examen puede establecer la complejidad de las tareas propuestas						X		X		X		X		
		Deduce el grado de motivación	A partir de su examen puede identificar el grado de motivación de los estudiantes						X		X		X		X		
		Deduce las dificultades de aprendizaje	A partir de su examen puede identificar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes						X		X		X		X		
		Deduce los logros de aprendizaje	A partir de su examen puede establecer de manera coherente los logros de aprendizaje						X		X		X		X		
	Emitir juicio de valor	Estima la situación del estudiante	A partir de los resultados de su examen puede establecer los logros de aprendizaje en la que se encuentran sus estudiantes						X		X		X		X		

		Estima la relación de los indicadores de aprendizaje	A partir de los resultados de su examen puede establecer la coherencia entre los indicadores de aprendizaje						X		X		X		X			
		Estima las necesidades de aprendizaje	A partir de los resultados de su examen puede estimar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes						X		X		X		X			
			A partir de los resultados de su examen puede identificar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes						X		X		X		X			
			A partir de los resultados de su examen promueve la realización de actividades y tareas significativas						X		X		X		X			
	Tomar decisiones	Evita modelos memorísticos	A partir de los resultados de su examen evita las preguntas de carácter memorísticos							X		X		X		X		
		Contextualiza los contenidos	A partir de los resultados de su examen contextualiza los contenidos de las preguntas							X		X		X		X		
		Evalúa el mismo contenido con diversas técnicas	A partir de los resultados de su examen formula preguntas en relación al mismo contenido empleando diversas técnicas							X		X		X		X		


Dr. Jonhson D. Valderrama Arteaga
 Administración de la Educación

(Firma del evaluador)

Dr. VALDERRAMA ARTEAGA, Jonhson Diomede

Anexo 05:

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario de uso estrategias de evaluación en comprensión lectora.

OBJETIVO: Obtener información acerca del uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

DIRIGIDO A: Personal Docente del área de Comunicación de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Dr. VALDERRAMA ARTEAGA, Jonhson Diomede

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Administración de la Educación

VALORACIÓN:

Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
				X



Dr. Jonhson D. Valderrama Arteaga
Administración de la Educación
FIRMA DEL EVALUADOR

Anexo 06:

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias de evaluación en comprensión lectora empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
				1	2	3	4	5	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	Obtener información	Identifica la competencia a desarrollar	Al elaborar su examen establece la competencia a lograr						X		X		X		X		
		Identifica la capacidad a desarrollar	Al preparar su examen precisa las capacidades en coherencia a la competencia						X		X		X		X		
		Identifica los indicadores a lograr	Al preparar su examen precisa los indicadores en función a las capacidades seleccionadas						X		X		X		X		
			Los indicadores que elabora posee la estructura: capacidad – contenido – condición o producto						X		X		X		X		
		Identifica nivel literal de comprensión	Al elaborar su examen considera preguntas para el nivel de comprensión literal						X		X		X		X		
		Identifica nivel inferencial de comprensión	Al elaborar su examen considera preguntas para el nivel de comprensión Inferencial						X		X		X		X		
		Identifica nivel criterial de comprensión	Al elaborar su examen considera preguntas para el nivel de comprensión Criterial						X		X		X		X		
	Interpretar la información	Deduce la coherencia del aprendizaje esperado	A partir de su examen puede deducir la coherencia del aprendizaje esperado						X		X		X		X		
		Deduce la complejidad de las tareas propuestas	A partir de su examen puede establecer la complejidad de las tareas propuestas						X		X		X		X		
		Deduce el grado de motivación	A partir de su examen puede identificar el grado de motivación de los estudiantes						X		X		X		X		
		Deduce las dificultades de aprendizaje	A partir de su examen puede identificar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes						X		X		X		X		
		Deduce los logros de aprendizaje	A partir de su examen puede establecer de manera coherente los logros de aprendizaje						X		X		X		X		
	Emitir juicio de valor	Estima la situación del estudiante	A partir de los resultados de su examen puede establecer los logros de aprendizaje en la que se encuentran sus estudiantes						X		X		X		X		

		Estima la relación de los indicadores de aprendizaje	A partir de los resultados de su examen puede establecer la coherencia entre los indicadores de aprendizaje							X		X		X		X		
		Estima las necesidades de aprendizaje	A partir de los resultados de su examen puede estimar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes							X		X		X		X		
			A partir de los resultados de su examen puede identificar las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes							X		X		X		X		
	Tomar decisiones	Promueve actividades y tareas significativas	A partir de los resultados de su examen promueve la realización de actividades y tareas significativas							X		X		X		X		
		Evita modelos memorísticos	A partir de los resultados de su examen evita las preguntas de carácter memorísticos							X		X		X		X		
		Contextualiza los contenidos	A partir de los resultados de su examen contextualiza los contenidos de las preguntas							X		X		X		X		
		Evalúa el mismo contenido con diversas técnicas	A partir de los resultados de su examen formula preguntas en relación al mismo contenido empleando diversas técnicas							X		X		X		X		



 Dr. (Firma del evaluador)
 Dr. VEGA HUINCHO, Fernando

Anexo 07:

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario de uso estrategias de evaluación en comprensión lectora.

OBJETIVO: Obtener información acerca del uso de estrategias de evaluación en comprensión lectora.

DIRIGIDO A: Personal Docente del área de Comunicación de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Dr. VEGA HUINCHO, Fernando

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Gestión y Docencia

VALORACIÓN:

Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
				X


FIRMA DEL EVALUADOR
Dr. Fernando Vega Huincho

Anexo 08:

CUESTIONARIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	05	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	05	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,963	20

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	103,60	569,378	,743	,962
2	102,70	590,678	,629	,963
3	103,90	560,989	,799	,961
4	103,10	562,989	,811	,961
5	103,90	557,878	,798	,961
6	103,30	577,344	,778	,962
7	103,40	568,489	,772	,961
8	103,60	576,044	,681	,962
9	103,30	579,789	,637	,962
10	103,70	578,678	,817	,962
11	103,10	576,544	,775	,962
12	103,50	585,167	,654	,962
3	103,20	565,733	,738	,962
14	102,90	579,656	,640	,962
15	104,80	645,511	-,485	,971
16	103,80	560,178	,857	,961
17	103,10	578,544	,730	,962
18	103,70	566,900	,869	,961
19	103,10	579,433	,572	,963
20	103,90	581,211	,549	,963

Anexo 09:

BASE DE DATOS

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	Obtener información	I8	I9	I10	I11	I12	Interpretar información	I13	I14	I15	I16	Emitir juicio de valor	I17	I18	I19	I20	Tomar decisiones	Estrategias de evaluación
1	3	4	4	4	4	4	2	25	3	4	4	4	4	19	4	3	3	4	14	4	2	3	4	13	71
2	4	3	3	4	4	3	4	25	3	3	3	4	4	17	4	3	4	3	14	3	4	3	3	13	69
3	3	4	3	4	4	3	3	24	3	4	4	4	4	19	4	3	3	3	13	3	3	3	3	12	68
4	4	4	2	4	4	3	4	25	4	3	4	4	3	18	4	2	2	3	11	2	3	3	3	11	65
5	3	3	3	2	4	4	3	22	2	3	3	4	3	15	4	2	2	2	10	3	4	2	3	12	59
6	3	3	4	2	4	4	3	23	3	3	3	4	3	16	4	2	2	2	10	3	2	2	3	10	59
7	2	3	4	2	4	4	3	22	2	3	3	4	3	15	4	3	2	2	11	3	2	2	3	10	58
8	3	4	2	2	4	4	3	22	4	2	3	4	4	17	4	3	2	4	13	2	2	2	4	10	62
9	3	4	4	2	4	4	3	24	2	3	3	4	4	16	4	3	2	4	13	2	4	2	4	12	65
10	2	3	3	3	4	3	3	21	2	3	2	4	4	15	4	4	3	3	14	2	2	2	2	8	58
11	4	4	3	4	4	4	3	26	3	3	2	4	4	16	4	3	3	3	13	2	4	2	2	10	65
12	2	4	2	2	2	4	3	19	3	3	3	4	3	16	4	3	3	3	13	2	4	2	2	10	58
13	2	3	2	2	3	2	3	17	4	3	3	2	4	16	4	2	3	4	13	2	4	2	2	10	56
14	3	4	2	3	4	3	2	21	3	2	2	4	4	15	2	3	4	4	13	2	2	3	2	9	58
15	3	3	3	4	4	4	3	24	3	2	3	4	4	16	2	3	2	2	9	2	3	4	4	13	62
16	3	4	3	4	4	3	3	24	3	3	4	4	4	18	4	2	3	2	11	2	3	4	4	13	66
17	3	4	3	3	2	3	2	20	3	3	3	2	4	15	4	2	3	2	11	2	3	4	4	13	59
18	3	4	3	4	4	3	2	23	4	4	4	4	3	19	3	2	3	3	11	2	4	3	4	13	66
19	3	3	2	4	4	3	3	22	4	4	2	4	4	18	4	2	3	4	13	2	4	3	2	11	64
20	3	4	2	4	4	3	3	23	3	4	4	4	4	19	4	2	3	3	12	3	4	3	2	12	66
21	3	4	3	3	3	3	3	22	4	3	3	4	4	18	4	2	2	4	12	3	4	4	2	13	65

22	3	4	4	4	4	3	3	25	4	4	4	4	4	20	3	3	2	3	11	3	4	4	2	13	69
23	3	3	3	2	4	2	2	19	4	3	2	4	3	16	2	2	2	4	10	4	4	4	2	14	59
24	3	3	2	2	2	2	3	17	4	3	4	4	3	18	4	2	2	3	11	4	3	2	4	13	59
25	3	3	4	3	4	3	2	22	4	3	3	4	3	17	4	4	3	4	15	4	4	3	3	14	68
26	3	3	2	4	2	2	3	19	3	3	3	4	4	17	3	3	3	3	12	3	2	3	3	11	59
27	2	3	4	2	2	3	2	18	3	2	2	4	4	15	4	2	2	4	12	3	4	3	3	13	58
28	3	3	2	2	4	3	2	19	2	2	3	4	3	14	4	2	3	3	12	3	2	4	4	13	58
29	4	3	4	2	2	3	2	20	4	4	3	4	3	18	3	3	2	4	12	3	3	4	4	14	64
30	4	3	4	3	4	3	3	24	4	4	4	4	3	19	3	2	3	3	11	4	2	4	2	12	66

Anexo 10:

AUTORIZACIONES

EL DIRECTOR DE LA I.E. "GRAN MARISCAL TORIBIO DE LUZURIAGA" QUIEN SUSCRIBE EL PRESENTE DOCUMENTO, EXPIDE LA SIGUIENTE AUTORIZACIÓN

Se autoriza al Mg. Apolín Montes Luis Adolfo estudiante del programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad "César Vallejo", sede Huaraz para que cumpla en esta Institución Educativa con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en el presente año y de esta manera obtener datos confiables y realizar el tratamiento estadístico correspondiente de su trabajo de investigación titulado "Estrategias de evaluación en comprensión lectora empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016".

Se expide la presente a solicitud del interesado.

Huaraz, 25 de julio de 2016



EL DIRECTOR DE LA I.E. "JORGE BASADRE GROHMAN" QUIEN SUSCRIBE EL PRESENTE DOCUMENTO, EXPIDE LA SIGUIENTE AUTORIZACIÓN

Se autoriza al Mg. Apolín Montes Luis Adolfo estudiante del programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad "César Vallejo", sede Huaraz para que cumpla en esta Institución Educativa con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en el presente año y de esta manera obtener datos confiables y realizar el tratamiento estadístico correspondiente de su trabajo de investigación titulado "Estrategias de evaluación en comprensión lectora empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016".

Se expide la presente a solicitud del interesado.

Huaraz, 25 de julio de 2016

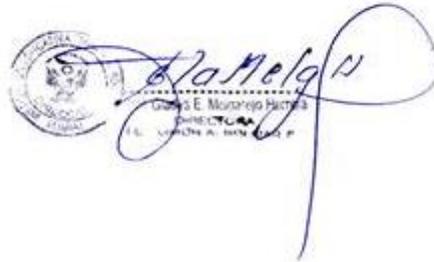


EL DIRECTOR DE LA I.E. "SIMÓN BOLIVAR" QUIEN SUSCRIBE EL PRESENTE DOCUMENTO, EXPIDE LA SIGUIENTE AUTORIZACIÓN.

Se autoriza al Mg. Apolín Montes Luis Adolfo estudiante del programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad "César Vallejo", sede Huaraz para que cumpla en esta Institución Educativa con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en el presente año y de esta manera obtener datos confiables y realizar el tratamiento estadístico correspondiente de su trabajo de investigación titulado "Estrategias de evaluación en comprensión lectora empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016".

Se expide la presente a solicitud del interesado.

Huaraz, 25 de julio de 2016



The image shows a handwritten signature in blue ink, which appears to be "Apolín Montes Luis Adolfo". To the left of the signature is a circular official stamp. The stamp contains the text "I.E. SIMÓN BOLÍVAR" at the top, "DIRECCIÓN" in the center, and "CALLE A. SAN JUAN" at the bottom. The signature is written over the stamp.

EL DIRECTOR DE LA I.E. "SABIO ANTONIO RAYMONDI" QUIEN SUSCRIBE EL PRESENTE DOCUMENTO, EXPIDE LA SIGUIENTE AUTORIZACIÓN

Se autoriza al Mg. Apolín Montes Luis Adolfo estudiante del programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad "César Vallejo", sede Huaraz para que cumpla en esta Institución Educativa con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en el presente año y de esta manera obtener datos confiables y realizar el tratamiento estadístico correspondiente de su trabajo de investigación titulado "Estrategias de evaluación en comprensión lectora empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016".

Se expide la presente a solicitud del interesado.

Huaraz, 25 de julio de 2016

The image shows a blue circular official stamp on the left, containing the text 'I.E. "SABIO ANTONIO RAYMONDI"', 'DIRECCION', and 'HUARAZ'. To the right of the stamp is a large, stylized signature in blue ink. Below the signature, the text 'I.E. "SABIO ANTONIO RAYMONDI"', 'Mg. WILSON G. DEL CASTILLO Ayala', and 'DIRECTOR' is printed in blue.

I.E. "SABIO ANTONIO RAYMONDI"
Mg. WILSON G. DEL CASTILLO Ayala
DIRECTOR

Anexo 11:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

HOJA DE INFORMACIÓN

Título de la investigación:

Estrategias de evaluación en comprensión lectora empleadas por los docentes de educación secundaria de la zona urbana del distrito de Independencia, Huaraz, 2016

Investigador:

Mg. APOLÍN MONTES Luis Adolfo

Instituciones Educativas donde se realizará el estudio:

I.E. "JORGE BASADRE GROHMAN", I.E. "SABIO ANTONIO RAYMONDI", I.E. "SIMÓN A. BOLIVAR", G.U.E. "TORIBIO DE LUZURIAGA"

Nombres y apellidos del participante:

Me presento a usted a fin de informarle sobre el estudio de investigación, en el que se solicita su participación. Antes de decidir si participa o no, le invito a conocer cada una de las condiciones que la mencionada investigación envuelve. Si durante la lectura tiene alguna duda cuenta con absoluta libertad para preguntar, ya que estoy a su disposición para aclararle todas sus inquietudes.

Una vez culminada la lectura y si usted desea participar, le ruego que firme la hoja de consentimiento (al final del documento), de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

Se le agradece por anticipado su atención.

Huaraz, _____ de _____ de 2016

Mg. APOLÍN MONTES Luis Adolfo