

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
BENEDICTO XVI
FACULTAD DE HUMANIDADES
SEGUNDA ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR EL NIVEL
INFERENCIAL EN LA COMPRESIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO DE SEGUNDA
ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

AUTORA

Br. Seminario Chávez, Aida Rocío

<https://orcid.org/0009-0009-5873-5150>

ASESORA

Dra. Izquierdo Marín, Sandra

<https://orcid.org/0000-0002-0651-6230>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Diseño, desarrollo y evaluación curricular

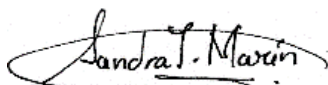
TRUJILLO – PERÚ
2026

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señora Decana de la Facultad de Humanidades,

Yo, Mg. Sandra Sofía Izquierdo Marín, con DNI N° 42796297, como asesora del trabajo académico titulado: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR EL NIVEL INFERENCIAL EN LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, desarrollada por la egresada Aida Seminario Chávez con DNI N° 18029805, del programa de estudios de Segunda Especialidad en Problemas de Aprendizaje.

Considero que dicha tesis reúne las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Titulación de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI y en la normativa para la presentación de trabajos de graduación de la facultad de Humanidades. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada facultad.



Dra. Izquierdo Marín, Sandra Sofía

Asesora

DNI N° 42796297

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXMO. MONS. GILBERTO ALFREDO VIZCARRA MORI, S.J.

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DR. MARCOANTONIO PACHERRES TORREJÓN

Rector de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DRA. SILVIA ANA VALVERDE ZAVALA

Vicerrectora Académica

DRA. GINA GENARA ZAVALA ESPEJO

Vicerrectora de Investigación

MG. ODALIS MEDALIT BOCANEGRA ESPARZA

Decana de la Facultad de Humanidades

DRA. TERESA SOFÍA REATEGUI MARÍN

Secretaria General

DEDICATORIA

A mi esposo, por su constante aliento, comprensión y cariño, aún en los momentos más exigentes.

A mi hija, mi lindo Lucero, quién con su paciencia y apoyo incondicional siempre me motiva a seguir estudiando.

Dedico este trabajo a mi padre, quien desde el cielo me da fortaleza y me bendice con sabiduría para cumplir con mis sueños de continuar estudiando y ser una gran profesional.

La autora.

AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a Dios por brindarme la fortaleza y claridad necesaria para culminar esta etapa de mi vida profesional.

A mi familia, por estar presente en cada momento, por su paciencia, motivación y compañía sincera.

A mis compañeros de estudio, por compartir aprendizajes, retos y logros a lo largo de este proceso.

A las personas que formaron parte de esta experiencia académica y contribuyeron, directa o indirectamente, al desarrollo de este trabajo, gracias por acompañarme en este camino de crecimiento personal y profesional.

La autora.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Aida Seminario Chávez con DNI 18029805, egresado del Programa de Estudios de Segunda Especialidad en Problema de Aprendizaje. de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, doy fe que he seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Universidad para la elaboración y sustentación del Trabajo Académico titulado: **“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR EL NIVEL INFERENCIAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”**, el cual consta de un total de 86 páginas, en las que se incluye 07 tablas y 02 figuras, más un total de 20 páginas en anexos.

Dejo constancia de la **originalidad y autenticidad** de la mencionada investigación y declaro, bajo juramento y en cumplimiento de los principios éticos, que el contenido del documento es **de mi exclusiva autoría** en cuanto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizo que los fundamentos teóricos están debidamente sustentados en fuentes bibliográficas, asumiendo la responsabilidad de cualquier omisión involuntaria en la citación de autores.

En este sentido, declaro que el uso de herramientas de inteligencia artificial en el presente trabajo se ha limitado exclusivamente a la mejora de la redacción y corrección de errores gramaticales y sintácticos, sin que ello haya influido en la generación del contenido, análisis o interpretación de los resultados de la investigación.

Del mismo modo, reconozco que cualquier vulneración a los derechos de autor derivada del presente trabajo será de mi exclusiva responsabilidad, asumiendo las consecuencias académicas y legales que pudieran derivarse conforme a la normativa vigente.



Aida Rocío Seminario Chávez

DNI 18029805

ÍNDICE

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD.....	2
AUTORIDADES UNIVERITARIAS.....	3
DEDICATORIA	4
AGREDECIMIENTO.....	5
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	6
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
ÍNDICE DE FIGURAS	9
RESUMEN.....	11
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
II. MARCO TEORICO.....	16
III. MÉTODOS.....	45
IV. CONCLUSIONES TEÓRICAS.....	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS.....	55

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Propósitos de los tres niveles de comprensión de textos.	24
Tabla 2.	Preguntas que sirven para la comprensión de los tres niveles de comprensión lectora.	25
Tabla 3.	Tipos de inferencias según los roles que cumplen en el llenado de vacíos	27
Tabla 4.	Características de los textos narrativos	28
Tabla 5.	Características de los textos expositivos	29
Tabla 6.	Características de los textos argumentativos	30
Tabla 7.	Finalidad de los diferentes organizadores	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Estrategias generales para la comprensión lectora	35
Figura 2.	Análisis PRISMA para selección de antecedentes	46

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como finalidad identificar las estrategias didácticas empleadas en estudiantes de secundaria para desarrollar la comprensión inferencial, describir la importancia de este nivel en la comprensión lectora y reconocer los principales problemas que limitan su desarrollo. Para ello, se aplicó una metodología de tipo documental, con enfoque cualitativo y diseño descriptivo, a partir del análisis de fuentes actuales sobre comprensión lectora y estrategias pedagógicas. Los hallazgos revelan que el nivel inferencial continúa siendo un desafío para gran parte del estudiantado, debido a prácticas tradicionales, falta de motivación, escasa autonomía lectora y limitada aplicación de metodologías activas, de tal modo, frente a esta realidad, se destacan estrategias como el uso de organizadores gráficos, la lectura guiada, la enseñanza recíproca, el enfoque metacognitivo y la incorporación de herramientas tecnológicas, las cuales fortalecen el pensamiento reflexivo y favorecen la interpretación de ideas implícitas, de tal modo, el desarrollo del nivel inferencial exige intervenciones pedagógicas sostenidas que integren prácticas contextualizadas, recursos didácticos pertinentes y un rol activo del docente, lo que permitirá a los estudiantes construir significado, mejorar su comprensión lectora y avanzar hacia aprendizajes más profundos y críticos.

Palabras clave: Nivel inferencial, estrategias, estudiantes, comprensión de textos

ABSTRACT

The aim of this study was to identify the teaching strategies used by secondary school students to develop inferential comprehension, to describe the importance of this level in reading comprehension and to recognise the main problems that limit its development. To this end, a documentary-type methodology was applied, with a qualitative approach and descriptive design, based on the analysis of current sources on reading comprehension and teaching strategies. The findings reveal that the inferential level continues to be a challenge for most students, due to traditional practices, lack of motivation, low reading autonomy and limited application of active methodologies, so, in the face of this reality, strategies such as the use of graphic organisers, guided reading, reciprocal teaching, the metacognitive approach and the incorporation of technological tools stand out, In this way, the development of the inferential level requires sustained pedagogical interventions that integrate contextualised practices, relevant didactic resources and an active role of the teacher, which will allow students to construct meaning, improve their reading comprehension and advance towards deeper and more critical learning.

Keywords: Inferential level, strategies, students, text comprehension, text comprehension

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

I.1. Realidad problemática y formulación del problema

La educación representa un pilar fundamental en el desarrollo del ser humano, permitiéndole tener una actitud crítica y asertiva, pero la misma enfrenta entre los retos más significativos, el bajo desarrollo de una cultura lectora, debido a que es percibida por los estudiantes como una acción de poca relevancia lo que limita su acción constante, siendo esto último relacionado al bajo estímulo que representa esta actividad dentro del ambiente social (Yildiz, 2020). La adquisición de conocimientos mediante esta es un pilar fundamental, no solo en la parte escolar o superior, sino también como parte del desarrollo y para la vida cotidiana ya que permite la formación de ciudadanos que conozcan su realidad y actúen de manera informada como responsable (Abusamra et al., 2020).

En este contexto resulta preocupante que los estudiantes no sepan leer adecuadamente los textos que se les proponen o inclusive no lo comprendan, generando esto un impacto en su nivel académico y en un futuro en su nivel profesional, considerando que presentan incluso dificultades de decodificación, una habilidad desarrollada en los primeros años colegio, arrastrando esos problemas hasta la secundaria en algunos casos (Abusamra et al., 2020). Esto es atribuido a las acciones convencionales de memorización y repetición que ejecutan o inculcan los educadores a los alumnos, dejando de lado prácticas que puedan ayudar a desarrollar habilidades como el análisis crítico y la argumentación (Ortega y Mendoza, 2025).

A nivel de América Latina se observan resultados alarmantes, esto gracias los datos obtenidos del estudio regional comparativo y explicativo desarrollado en el año 2019, donde se verifica que de los evaluados del nivel secundaria, más del 50% no es capaz de superar el umbral mínimo marcado por el estudio como básico en la comprensión y dejando en que apenas el 30% alcanza el nivel básico antes descrito, viéndose esto empeorado si consideramos el estudio del Banco Mundial publicado en el año 2022, mismo que señala que cerca del 50% de alumnos no es capaz de identificar los datos explícitos en los textos brindados y que más del 80% evidencia problemas severos en la realización de inferencias, reflejando una situación alarmante en el desarrollo de habilidades racionadas al razonamiento (Ortega y Mendoza, 2025).

Este problema se ve reflejado en el Perú, donde la baja comprensión lectora por parte de los estudiantes también es un problema crítico debido a que estos no desarrollan

capacidades deseadas, siendo esto reflejado en las pruebas PISA 2022, la misma que evidencia que en nuestro país apenas el 50% de los evaluados alcanzan capacidades de lectura óptimas para su desarrollo productivo en la sociedad, lo que implica que la mitad de los estudiantes de nivel secundaria poseen un bajo rendimiento en lectura, y dentro de los cuales el 20% poseen capacidades muy elementales, lo que dista de manera significativa de los valores alcanzados por los países que forman parte de la OCDE, evidenciándose una diferencia porcentual del 25% de los estudiantes que alcanzaron los niveles óptimos (MINEDU, 2024).

En la Región La Libertad, este problema no pasa desapercibido, esto debido a que los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje publicada en el año 2024, donde refleja que los alumnos que pasaron a nivel secundario llegan con una comprensión de las lecturas predominantemente en inicio, alcanzando apenas el 20% el logro de satisfacción (con un 37% con comprensión en inicio) y estando por debajo del umbral alcanzado a nivel nacional, que es cercano al 25%, y donde se observa que los valores porcentuales menores se presentan en el sexo femenino, instituciones educativas públicas y en zonas rurales, con valores menores al 20% en todos los casos, siendo el más severo el de la zona rural que está cerca al 10% alcanza el nivel satisfactorio y un 39% el nivel de inicio (MINEDU, 2024).

Así mismo, al nivel local según los resultados reportados en la ECE 2024 aplicada a estudiantes de segundo grado de secundaria en el área de lectura, se evidencia que en la sección “B” de la institución educativa 82071, ubicada en la jurisdicción de la UGEL 02 - La Esperanza, el 76.7% del alumnado se ubica en el nivel denominado “Proceso”, mientras que solo un 10% logra alcanzar un desempeño considerado “Satisfactorio” y el 13.3% permanece en el nivel “Inicio”, lo cual permite advertir que la mayoría de estudiantes aún no consolida una comprensión lectora funcional que les permite interpretar, integrar y reflexionar con autonomía sobre lo que aprenden, a pesar de mostrar indicios de avance en el desarrollo de esta competencia (ECE, 2024)

De manera complementaria, los resultados obtenidos en la sección “A” reflejan un panorama similar aunque con ligeras mejoras, ya que un 12.5% logra ubicarse en el nivel más alto y un 6.3% permanece en el nivel inicial, sin embargo, el grupo mayoritario, representado por el 81.3%, continúa en el nivel de proceso, situación que adquiere especial atención si se considera que las estudiantes mujeres presentan un rendimiento superior con un 23.5% en el nivel satisfactorio, frente a un 0% de los varones, lo cual

sugiere no solo una brecha de género sino también la necesidad urgente de implementar estrategias pedagógicas que atiendan con equidad y pertinencia el desarrollo de la comprensión lectora en todos los niveles educativos (ECE, 2024).

Por otro lado, para darle un enfoque un poco más específico a la problemática local se realizó una prueba piloto que evidencia un bajo nivel inferencial en los estudiantes de secundaria donde, la evaluación del nivel inferencial en estudiantes de secundaria reflejó una realidad preocupante en cuanto a la comprensión de textos narrativos, expositivos y argumentativos, pues se evidenció que el 41% de los estudiantes presenta un nivel “En proceso”, lo que da a conocer que casi la mitad presentó dificultades para interpretar información implícita y establecer conexiones lógicas más allá de lo literal. Por otra parte, el 35% de los estudiantes se encontró en el nivel de “Logro bajo”, lo cual evidencia una brecha en el desarrollo de habilidades inferenciales, especialmente en la lectura de textos expositivos y argumentativos, donde se requiere un mayor esfuerzo cognitivo para identificar relaciones de causa-efecto, inferencias complejas y estructuras argumentativas.

En contraste, solo el 18% logró alcanzar el nivel de “Logro esperado”, lo que muestra que apenas una minoría fue capaz de responder correctamente a la mayoría de las preguntas y demostrar una comprensión adecuada en los tres tipos de texto evaluados, mientras que apenas un 6% alcanzó el nivel de “Logro destacado”, mostrando un desempeño sobresaliente frente a un contexto generalizado de bajo rendimiento; en ese sentido, el predominio de niveles medios y bajos en la mayoría de los estudiantes pone en evidencia una problemática y compromete directamente el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en el contexto escolar (Anexo 1).

Esta tendencia que se ve al menos en América Latina, no es revertida en nuestro país, pudiéndose atribuir ello a la inacción ante los problemas reflejados y relacionados con la baja comprensión lectora de los estudiantes peruanos de nivel secundaria por parte del estado, lo que representa un problema crítico, debido a que limita el desarrollo de habilidades en la relación de conceptos, lo que implica el poco manejo de competencias relacionadas a la interpretación, argumentación, entre otras (Aponte, 2020). Además, la no comprensión de lo que se lee lleva a un deficiente conocimiento, lo que impacta en la comunicación y redacción, evidenciándose en problemas ortográficos, dificultades en realizar inferencias y en las limitaciones en aportar ideas sobre los textos leídos, impactando en el rendimiento académico y emocional (Caballero, 2025).

Ante ello surgen las iniciativas de aplicar medidas que puedan ayudar a los alumnos a una mejor comprensión, buscando un efecto positivo en el aprendizaje, aunque el empleo de las mismas es una labor compleja ya que se requiere un trabajo lento y ordenado para lograr la atención de los alumnos y con ello ir desarrollando la estrategia idónea según las edades y el contexto que se busque aplicar (Bruggink et al., 2022).

En base a todo lo antes señalado, y evidenciándose un nivel bajo de comprensión en los estudiantes de secundaria, especialmente en el nivel inferencial, y la baja aplicación de estrategias por parte de los docentes las cuales fomenten en estos un desarrollo de comprensión se plantea la siguiente pregunta, ¿Qué estrategias didácticas permitirán desarrollar el nivel inferencial en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria?

I.2. Formulación de objetivos

I.2.1. Objetivo General

Identificar estrategias didácticas para desarrollar el nivel inferencial en la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria.

I.2.2. Objetivos específicos

- Identificar las estrategias didácticas que se han aplicado en estudiantes de educación secundaria para favorecer la comprensión inferencial.
- Describir la importancia de desarrollar el nivel inferencial en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria.
- Describir los principales problemas en la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria.
- Describir los principales problemas del nivel inferencial en estudiantes de educación secundaria.

I.3. Justificación de la investigación

El presente trabajo se justifica en nivel práctico debido a la relevancia de conocer que estrategias son las más eficientes en la mejoría de las capacidades inferenciales en la comprensión en la lectura, lo cual se enmarca desde un punto de vista social y justifica la aplicación debido a la problemática que se evidencia en los escolares siendo los mismos los que no comprenden lo que leen lo que implica que presentan debilidades en la toma de decisiones responsables por lo que, además se justifica teóricamente, ya que se deben

de definir que estrategias son las más óptimas para mejorar el nivel inferencial específicamente, y en qué grado las mismas representan una mejoría.

II. MARCO TEORICO

II.1. Antecedentes de investigación

A nivel internacional, en lo que respecta a trabajos con la aplicación de estrategias que ayuden a la mejoría en la comprensión de textos, se tiene el trabajo de Dadabhoy y Dadabhoy (2021) en Pakistan, plantearon como objetivo el mejorar la comprensión lectora y el rendimiento académico de estudiantes de 11^{avo} grado de secundaria, con una muestra de 30 estudiantes a los cuales se les aplico estrategias de enseñanza recíproca, de tal modo, los resultados mostraron que, al aplicarse las estrategias, hubo una mayor comprensión e interpretación en los textos, siendo esto reflejado en las obtenciones de puntaje mayores en los exámenes finales en contraste en contraste con los parciales verificándose un aumento de 8 puntos en la media.

Otras estrategias que han demostrado buenos resultados son las de pensar en voz alta, aplicada específicamente a nivel inferencial, este es el caso de Harahap y Syafitri (2022) en Indonesia, el cual determino que efecto tiene el pensar en voz alta en la comprensión lectora inferencial, empleando un pre-test y post-test al grupo que realizo la estrategia y en el grupo de control, correspondiente a 26 estudiantes de onceavo grado, de lo que se evidenciaron como resultados una diferencia en el promedio de las calificaciones de cinco puntos, siendo las del grupo experimental las que llegaron a ser cercanas al calificativo de 17 en contraste con el grupo de control el cual apenas alcanzo la calificación cercana a 10 en promedio, esto permitió concluir que la estrategia de pensar en voz alta es efectiva, observándose esta efectividad sobre todo en grupos pequeños.

En el mismo país, Hendaryan y Noviadi (2023) se plantearon como objetivo el conocer el papel que poseen las estrategias metacognitivas y las habilidades de inferenciales en la mejora de la comprensión lectora a nivel literal e inferencial, seleccionando como muestra a 300 estudiantes de nivel secundaria, donde se obtuvo que la estrategia aplicada (especialmente la autoevaluación) fue efectiva en la mejora de la comprensión inferencial registrándose una media de calificaciones de 13 (con calificaciones que alcanzaron valores máximos de 19) lo que supero al nivel literal por 4

puntos, por lo que concluyeron que las estrategias metacognitivas mejoran la comprensión lectora, especialmente a nivel inferencial.

A nivel nacional, las estrategias para mejorar la comprensión inferencial de los textos también fueron ampliamente estudiado, es así como se tiene el trabajo de Soto, M. (2020) el cual busco determinar el impacto de las estrategias didácticas en los estudiantes limeños de tercer grado de secundaria en lo que respecta a comprensión lectora, para lo cual se empleó como muestra a 30 estudiantes mismo que le permitió obtener como resultados, en lo que respecta a nivel inferencial, un paso de nivel muy bajo a un nivel alto luego de la aplicación de las estrategias, pasando de un 47% en nivel muy bajo un 10% y de un 3% al 64% a nivel alto, siendo esto corroborado por la prueba estadística de Wilcoxon (p mayor a 0.05), sirviendo esto para concluir que las estrategias señaladas influyen de manera significativa y positivamente en la comprensión del nivel inferencial en los estudiantes de secundaria.

Otras estrategias aplicadas en escuelas limeñas fueron las de repetición, gestión y control, planteadas por Aban, D. (2023) el cual determino la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en alumnos de ultimo grado de secundaria, considerando como muestra a 69 alumnos a los cuales se les aplico un cuestionario con escala Likert y una prueba mixta obteniendo como resultados que la aplicación de las estrategias antes mencionadas permitieron, en lo que respecta al nivel inferencial, que el porcentaje de estudiantes que poseen una comprensión en proceso sea menor al 8% y siendo en el caso del logro previsto y destacado superiores al 40% en ambos casos, por lo concluyo que la aplicación de las estrategias son óptimas para estudiantes en secundaria en lo que respecta al nivel inferencial debido a que los valores (con respecto a la comprensión en proceso) son menores que en los otros niveles.

Además, en la búsqueda de estrategias que permitan organizar un punto de partida para su aplicación más social, Chavarria, A. (2024) en su trabajo desarrollado en Lima, se plantea como objetivo el determinar que efecto tiene la aplicación del programa "Organizando-Ando" en los niveles de comprensión en alumnos de secundaria, empleando para el estudio 25 estudiantes, gracias a los cuales se puedo obtener como resultados que antes de aplicar la estrategia los alumnos que tenían una comprensión inferencial baja eran más del 70%, lo que cambio luego de su aplicación llegando a apenas a superar el 10%, caso que se replicó de manera leve en la comprensión media, pasando del 16 al 20%, pero no en la comprensión alta donde la variación porcentual fue similar

a la evidenciada en el nivel bajo, pasando de superar apenas el 10% al 72%, por lo que se puede concluir que la aplicación de la estrategia antes descrita permite el paso casi total de los alumnos de la comprensión baja a la alta en lo que respecta al nivel inferencial.

En el sur, las estrategias metacognitivas mostraron una gran eficiencia, siendo esto reflejado por Galindo, G. (2024) el cual determino la relación entre estas estrategias con la comprensión lectora en estudiantes de ambos niveles escolares, para lo cual empleo 30 alumnos de nivel secundaria, lo que le permitió evidenciar que estos lograron alcanzar la categoría de progreso en comprensión lectora en los niveles literales, inferenciales y crítico-valorativo (37%, 50% y 70% respectivamente), porque concluyo que estas muestras eficacia en la mejora de los niveles de comprensión pero que deben de ser adaptadas según las necesidades cognitivas y la edad de a los que se busca aplicar.

En la misma línea, y en aplicación de la misma técnica señalada previamente en el norte, Torres y Huancas (2024) se plantearon como objetivo el determinar en qué grado estas estrategias ayudan a la mejora de la comprensión lectora en los tres niveles, empleando como muestra a 20 alumnos del último grado de secundaria, obteniendo que los estudiantes pasaron del 0% a alcanzar un 85% el nivel alto de comprensión de textos, lo que se replicó en el análisis del nivel inferencial (del 5% al 80%) permitiendo esto concluir que las estrategias tuvieron un impacto efectivo en la comprensión lectora y a nivel inferencial específicamente.

En la amazonia, la aplicación de estrategias didácticas mostró un impacto significativo en la comprensión a nivel inferencial, siendo esto mostrado en el trabajo de Caicedo y Santistevan (2024) donde buscaron demostrar como las estrategias didácticas relacionadas al pensamiento crítico y creativo mejoran la comprensión de textos en estudiantes de nivel secundaria, empleando para ello como muestra a 25 estudiantes de penúltimo grado de secundaria, obteniendo en lo que respecta al nivel inferencial que el grado alto fue el que menor porcentaje obtuvo en contraste con el grado medio antes de la aplicación de las estrategias (5 y 62% respectivamente) lo que cambio al aplicarse las mismas incrementándose el grado alto en más del 35% y siendo similar al grado medio, por lo que se concluyó que estas estrategias implementadas demuestran efectividad en comprensión de textos, pasando el nivel inferencial de grado medio a grado muy alto.

La aplicación de estas estrategias didácticas también se replicaron recientemente en el norte, mostrando resultados similares a los antes señalados, observándose esto en el

trabajo Vargas et al. (2025) los se centraron en investigar que impacto tiene estas estrategias en la lectura y comprensión de textos en los tres niveles en 60 estudiantes de nivel secundaria, obteniendo que en el grupo donde se aplicó las estrategias didácticas hubo un paso de nivel de inicio a un nivel en proceso en su gran mayoría lo que contrasta con el grupo de control que se mantuvo en el nivel de inicio, por lo que concluyo que la aplicación de estrategias estructuradas didácticas mejoran en los estudiantes la comprensión lectora en los tres niveles, aunque las mismas deben de ser constantemente evaluadas para su adaptación según el contexto educativo.

Otras estrategias más analíticas son la aplicada por Condor, E. (2025) desarrollado en Huancayo, el que se planteó como objetivo el determinar el impacto de las estrategias metacognitivas y cognitivas en el incremento de calificaciones en estudiantes de segundo grado de secundaria, participando de estos últimos 100 alumnos, permitiendo obtener como resultados que a nivel inferencial se redujo la cantidad de estudiante en logro de inicio, en proceso y previsto en un 38%, 18% y 5% respectivamente, caso contrario con el logro destacado, el cual evidencio un incremento pasando del 3% antes de aplicar la estrategia al 63% luego de la aplicación de la misma, por lo que se concluyó que las estrategias antes mencionadas representan una mejora significativa en las calificaciones de los estudiantes de secundaria.

En la misma línea que busca la creatividad, Huiman, M. (2025) en su trabajo desarrollado en Lima, se planteó como objetivo el determinar cómo los organizadores visuales ayudan en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria, participando 70 alumnos, gracias a los cuales se obtuvo como resultados que en el nivel inferencial hubo una reducción de más del 70% en el grupo experimental con comprensión en inicio, pasando luego del test a no encontrarse ningún alumno en este nivel, siendo esta tendencia a reducirse ampliado en la comprensión en proceso, misma que paso del 23 al 17%, y lo que no se replicó en la comprensión de logro esperado, evidenciándose un incremento del 15 al 66% y significando un aumento de casi el 50% de los alumnos que fueron evaluados en este grupo, siendo esto continuado por el logro destacado aunque en menor porcentaje, pasando de no encontrarse ningún alumno en este nivel a estar 17% de los mismos, por lo que se concluyó que esta estrategia es significativa y permite alcanzar el logro esperado a casi todos los estudiantes.

Desde una perspectiva más tecnológica, Mondragon, E. (2025) en su trabajo desarrollado en Lima, determino que relación se puede evidenciar entre los TIC's y la

comprensión de las lecturas en estudiantes de segundo grado del nivel secundaria, considerando a 50 alumnos en el proyecto, lo que permitió tener como resultados, mediante la aplicación de encuestas y cuestionarios con escala de Likert, que los valores en lo que respecta al nivel inferencial de Rho de Spearman alcanzaron los 0.308 con una significancia menor a 0.05, por lo que concluyo que el incremento del empleo de las TIC's mejora moderadamente y significativamente la comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de secundaria.

En lo que respecta a la aplicación a nivel local, en la región La Libertad, se aplicaron diversas estrategias siendo la que busco integrar en mayor proporción a la tecnología la empleada por Balazar y Torres (2021), mismos que se plantearon como objetivo el demostrar como los TICs pueden influir en la mejoría en la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes de penúltimo año de secundaria, empleando para ello 32 estudiantes y obteniendo como resultados, en el nivel inferencial, una reducción de los estudiantes que se encontraban en inicio (de 20 a 0 estudiantes) y un incremento de los que se encuentran en proceso pasando de 1 a 20 alumnos, siendo estas variaciones significativas según la prueba de Wilcoxon (significancia menor a 0.05), por lo que se concluyó que la estrategia de TIC's permitió la reducción de estudiantes en comprensión de nivel inferencial de grado inicial a en proceso significando una mejoría leve.

Otra estrategia aplicada en la región son las metacognitivas, aplicadas de manera satisfactoria por Yaury, O. (2023), el cual planteó explicar que efecto tienen las estrategias cognitivas en la comprensión de textos en estudiantes de secundaria, empleando 35 estudiantes de segundo año, obteniendo un paso del 34% al 0% en comprensión inicial y un crecimiento del 46% en destacado, tendencia que se mantuvo en el nivel inferencial, respecto a la comprensión en inicio (del 37% al 0%) y en destacado (crecimiento del 20%) evidenciándose mayor incremento en la comprensión de nivel esperado (del 20% al 48%), siendo todo esto lo que le permitió concluir que la estrategia antes mencionada contribuyen a la mejora en la comprensión de texto en los tres niveles.

Estas mismas estrategia fue aplicada por Rubio y Sanchez (2024) mostrando resultados similares, esto gracias a que se buscó determinar en qué grado el empleo de estrategias metacognitivas impactan en la comprensión lectora en los estudiantes de segundo año de secundaria, empleando 76 alumnos para el estudio y obteniendo como resultados un incremento de 97 puntos en el nivel inferencial al aplicar la estrategia, pasando del 63% al 11% en la comprensión en inicio, donde el crecimiento porcentual se

mantuvo en el resto de niveles, por lo que concluyeron que las estrategias metacognitivas tiene un impacto significativo en el nivel inferencial, logrando una reducción significativa en los niveles de inicio de comprensión lectora.

De la misma manera, las estrategias didácticas orientadas a la aplicación del TTIP mostraron resultados beneficiosos en los alumnos, como evidenciaron los resultados de Muñoz, L. (2024), mismo que se planteó como objetivo el determinar como la estrategia TIIP didáctica ayuda en el mejoramiento de la comprensión lectora en textos expositivos en los estudiantes de último año de secundaria, empleando 76 estudiantes para este fin, y obteniendo resultados positivos en lo que respecta al nivel inferencial, permitiendo una reducción en el nivel de inicio del 63%, y un incremento significativo en el nivel de comprensión en proceso del 37%, como en el nivel esperado y destacado (del 16 y 11% respectivamente), siendo esto corroborado con la aplicación de la prueba de Wilcoxon, misma la cual no supero la significancia de 0.05, siendo esto último lo que les permitió concluir que las estrategias didácticas TIIP ayudaron en la mejora significativa en lo que respecta a la comprensión de textos de características expositivas a nivel inferencial y literal.

II.2. Referencial teórico

Comprensión lectora

La comprensión es un punto central en el desarrollo de las lecturas que abarca la búsqueda de la comprensión tanto del significado explícito como del implícito en un texto (Barberán et al., 2024). Este se desarrolla como un proceso donde el lector realiza una relación entre los signos y la realidad, alejándose de la repetición del contenido, y donde el lenguaje cobra una relevancia central (Bolaños y López, 2011). Esto último es importante, junto con el poseer una serie de habilidades y capacidades mentales, para lograr la interacción entre el lector y el autor, y con ello realizar un análisis y la obtención de información de mayor relevancia para el aprendizaje (Leyva y Vaca, 2020). Esta comprensión está sujeta además a las variaciones según el desarrollo del individuo debido, relacionado al impacto que tienen los sucesos de su entorno generando nuevas experiencias y con ello una comprensión enriquecida (Vásquez, 2022).

Para lograr su desarrollo de la comprensión, se debe centrar en el desarrollo de la decodificación y el entendimiento de la explicación oral, mediante el empleo de los recursos didácticos para disminuir estas deficiencias, y que aporten en la mejora en los diferentes procesos cognitivos (Abusamra et al., 2020). Estos procesos intervienen de

manera directa, debido a que los mismos abarcan tanto la atención, que permite con ello la concentración en la lectura, la memoria, misma que ayuda en la retención de información y las conexiones en esta, y el pensamiento, que impacta en la comprensión profunda y que abarca el análisis, síntesis y evaluación (Barberán et al., 2024)

Esto último es un punto de partida ya que la comprensión de las lecturas permite construir los significados que nos brindan los autores en la lectura, siendo esto desarrollado gracias a los conocimientos previos que posee el lector, sirviendo como un punto de partida para que el mismo pueda realizar inferencias y profundice mucho más en la esencia de lo leído. (Barberán et al., 2024). En esta construcción, se deben conectar las ideas, mediante la comprensión de las relaciones entre las informaciones deducidas de las lecturas de interés (Bruggink et al., 2022).

Pero para que esta construcción se realice, se debe de considerar la calidad léxica y los conocimientos del texto, y con ello se facilite la creación de inferencias, como a su vez se debe de considerar la cohesión textual del mismo, siendo óptimo que esta última sea elevada para evitar las suposiciones y que con ello el lector se encuentre expuesto al error debido a la difícil comprensión de lo leído (Bruggink et al., 2022). Además, es importante que la persona posea un desarrollo óptimo de las destrezas relacionadas a la comunicación oral, como a su vez la acción de interpretar y reflexionar acerca de lo leído, siendo idóneo que su aplicación se desarrolle de manera constante (Vásquez y Azahuanche, 2020).

Como factores externos que intervienen en la comprensión, estos se relacionan directamente con las condiciones socioeconómicas y culturales a los cuales los lectores se encuentran expuestos, afectando en lo relacionado al bajo rendimiento cognitivo y viéndose este impacto en el desnivel de la alfabetización temprana y en el poco desarrollo de las habilidades cognitivas que impulsan la comprensión, aunque estas no están sujetas al tipo de educación, sea nacional o privada, sino que a los recursos que poseen las instituciones educativas para estimular la atención y el desarrollo de estrategias que impulsen esto (Abusamra et al., 2020)

Niveles de comprensión lectora

Para que la comprensión se pueda materializar, es importante saber los niveles que la conforman, para que con ello se pueda medir la variación del entendimiento de las lecturas de interés, pudiendo estos clasificarse en diversas cantidades, siendo la más

empleadas de manera general la que evalúa tres niveles, relacionados a la comprensión literal, inferencial o crítica (Vásquez y Azahuanche, 2020). El desarrollo de estos es relevante ya que permiten alcanzar una comprensión total gracias a que agrupan los procesos cognitivos, relacionados a las ideas previas y experiencias del lector con lo que se plantea el autor de la lectura, permitiendo genera nuevo conocimiento (Ramírez y Fernández, 2022).

El primero es el más básico de los tres, siendo este el nivel literal, siendo el que realiza la comprensión de lo presentado por el autor en su lectura mediante lo señalado de manera explícita, misma donde se busca identificar lo correspondiente a los hechos que se desarrollan en el texto, nombres o los eventos del mismo (Barberán et al., 2024). Este nivel viene a ser el más importante ya que permite comprender el sentido que le quiere dar el autor a su obra, y donde además se busca reconocer los aspectos importantes señalados de manera directa en la redacción, dependiendo de que la misma se encuentre en estado óptimo ya que de lo contrario un estado deficiente de esta limita la comprensión en el nivel crítico e inferencial (Vásquez y Azahuanche, 2020).

El segundo es el nivel inferencial, que es un proceso en el cual se requiere que el lector mire de manera analítica el texto, pasando de lo señalado textualmente, para que realice inferencias basadas en lo leído y los propios saberes previos relacionados al tema (Barberán et al., 2024). Este nivel permite la formulación de hipótesis del lector y el empleo de conocimientos previos para las interpretaciones, con la finalidad de este pueda organizar la información comprendida de manera coherente y con ello se facilite la lectura del mismo, sirviendo como base para el nivel crítico (Vásquez y Azahuanche, 2020).

El nivel crítico es donde el lector emite sus ideas en base a respuestas subjetivas, empleando sus propias palabras en relación a lo comprendido en el nivel literal e inferencial (Vásquez y Azahuanche, 2020). En otras palabras, se analiza el texto para realizar una evaluación de los argumentos presentados por el autor y que con ello el lector pueda desarrollar una opinión general y específica de lo comprendido y analizado previamente (Barberán et al., 2024).

En síntesis, los niveles antes descritos juegan y roles importantes en la comprensión de textos, mismos tienen un propósito específico como es detallado por Guamán et al. (2020) y plasmado en la Tabla 01.

Tabla 1

Propósitos de los tres niveles de comprensión de textos.

Nivel	Propósito
Comprensión literal	Es el proceso donde se obtiene la información de manera directa, lo que permite reconocer la idea principal, el efecto de esta y la secuencia de ella, así mismo, es relevante ya que permite la comprensión de los otros niveles
Comprensión inferencial	Es el proceso donde se infieren las ideas no declaradas en el nivel previo, las causas y efectos que se generan en el texto, el estado del ánimo de los personajes o del mismo autor en los diferentes pasajes y el propósito de este último.
Comprensión crítica	Es el proceso donde se realiza la comparación de las ideas descritas textualmente en el texto o las inferidas del mismo, con lo conocido por el lector como conocimiento previo, llevándolo a realizar una apreciación posterior a la culminación de toda la lectura o capítulo de la misma.

Nota. Guamán et al. (2020)

Para la comprensión de todos los niveles antes mencionados, el lector puede emplear una serie de preguntas para la comprensión de estos tipos de textos, como es señalado por Rugama, Y. (2025), mismos que son plasmados en la Tabla 02.

Tabla 2*Preguntas que sirven para la comprensión de los tres niveles de comprensión lectora.*

Nivel	Objetivo	Preguntas
Comprensión literal	Ser directo y confirmar si se captó la información	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál es el tema principal ? ● ¿Dónde se desarrolla el texto? ● ¿Qué sucesos se desarrollaron primero?
Comprensión inferencial	Profundas, establecer relaciones y apoyar le desarrollo del pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué pasaría si se hubiera actuado de otra manera? ● ¿Por qué el autor empleo metáforas? ● ¿Cuáles son los mensajes que deja el autor de manera implícita en su obra? ● ¿Qué conclusiones podemos extraer de lo leído?
Comprensión crítica	Reflexivas y manifestar los juicios de valor	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Crees que lo opinado es correcto? ● ¿Qué opinas del mensaje brindado? ● ¿Qué modificarías de lo señalado?

Nota. Rugama, Y. (2025)**El nivel inferencial**

De estos niveles, el nivel inferencial es un proceso amplio el cual implica hacer deducciones y conclusiones a partir del texto, siendo por ello fundamental para comprender cualquier lectura y señalado por esto como el proceso clave en la comprensión, facilitando el entendimiento de las lecturas y de la idea del autor (Miranda et al., 2023). En este se emplea el razonamiento lógico con la finalidad de realizar una unión entre los saberes previos y las nuevas ideas mediante un proceso cognitivo y esquematizado para la elaboración de nuevas pistas, con la finalidad de tener una mayor comprensión, pudiendo con ello el lector descifrar mensajes y conjeturas (Leyva et al., 2022).

Este proceso representa una gran relevancia debido a que lo que se busca, según lo explicado por Ramírez y Fernández (2022), es la aplicación de los procesos cognitivos como los enfocados en la identificación de los temas y personajes centrales, los hechos que se ejecutan, la ubicación cronológica que se desarrolla según lo planteado por el autor, y la adecuación del mismo vocabulario para un mejor entendimiento, sirviendo para un crecimiento y enriqueciendo los saberes previos, donde además se aplican procesos de pensamiento como la síntesis mediante las clasificaciones y comparaciones entre otros. Con ello se construye procesos más complejos como la reconstrucción de lo que no se señala en el texto y con esto la formación de conceptos, permitiendo superar las lagunas por los vacíos originados por la desorientación del lector, relacionados estos a errores tipográficos, desconocimiento del significado de palabras o la falta de coherencia de lo leído (Leyva et al., 2022).

Una de los factores que influyen en llegar a completar de manera satisfactoria el presente nivel se relaciona al tiempo que se emplea en la identificación de las inferencias en los textos de interés, estando esto supeditado en la gran mayoría de veces a la manera en que el autor ha redactado su obra ya que si se omiten segmentos claves de esta se puede dificultar la formación de una idea principal sólida lo que impacta en las inferencias de las ideas consecutivas (Miranda et al., 2023). Este tiempo también se ve afectado por los métodos de estudio, influyendo de manera importante en la comprensión general el método individual y mediante una lectura silenciosa ya que es el que mejores resultados permite alcanzar, siendo esto fortalecido la escucha activa del texto de interés, resaltando en ambos casos, la variabilidad de los resultados de comprensión según la atención que le da cada individuo al texto (Leyva et al., 2022).

Además, el alcanzar los resultados esperados en lo que respecta al nivel inferencial está supeditada los saberes previos que posee el lector, estando relacionada directamente la comprensión inferencial con los conocimientos del individuo según el tema de interés que se encuentra leyendo, como también el vocabulario, el tipo de texto y la edad, siendo estos últimos factores que influyen de igual manera en el nivel de la comprensión que pueden realizar los lectores (Pérez et al., 2022). Esto último permite que se realice una construcción de la idea con un sentido destacado y con una mejor organización lógica, cubriendo los vacíos que se puedan originar en la comprensión literal (Leyva et al., 2022).

Estas inferencias no son únicas o exclusivas, ya que cubren vacíos que están relacionados a diferentes causales, lo que lleva a que estas se clasifiquen según los roles que cumplen en la lectura, como se señala en la Tabla 03 (Leyva et al., 2022).

Tabla 3

Tipos de inferencias según los roles que cumplen en el llenado de vacíos

Inferencia	Descripción
Marco	Inferencia que responde a la cuestión enfocada en el contenido del texto, buscando profundizar en esta para una mejor comprensión.
Datos	En este tipo se enfoca en completar los datos vacíos que se identifican en el análisis textual, buscando realizar una subsanación y con ello la comprensión.
Por defecto	Inferencia que completa el contenido al no ser precisado de manera clara, buscando cubrir información para una comprensión óptima.
Por reductio ad absurdum	En este tipo de inferencia se enfoca en el descarte de alguna idea que sea considerada errónea según los conocimientos previos del lector, buscando la coherencia en lo leído
Causal	Inferencia que busca las causas del porque se dieron las acciones o fenómenos se ejecutaron en el contenido del texto, buscando precisar la relación entre la causa y el efecto de lo leído.
Por estereotipo	En este tipo de inferencia se buscar fijar la idea inferencial mediante la influencia del entorno social gracias a la esquematización de la misma.
Proposicional	Inferencia donde se buscar explicar la idea oculta o implícita, destacando en las metáforas principalmente.
Holística	En este tipo de inferencia abarca todo el texto, conocida como global, buscando el entendimiento de la idea a parte de las partes que componen la misma
Prospectiva	Inferencia que proyecta o infiere hechos que se darán en el futuro en el texto, buscando predecir el desarrollo de la lectura en base a los hechos leídos anteriormente o en el transcurso del análisis.

Nota. Leyva et al. (2022)

Tipos de textos

Entre los diferentes tipos de textos, se tienen a los narrativos, son textos estructurados que relatan acciones reales o ficticias mediante el empleo de narradores, personajes y una trama enfocada en una secuencia de causas, permitiendo la coherencia y cohesión en lo plasmado por el autor, lo que facilita la comprensión de la persona que lee (Cornejo et al., 2025). El mismo sigue una secuencia de acciones en un determinado tiempo, produciendo un cambio en contraste con el inicio, con un intermedio de intriga, por lo que el mismo posee una secuencia narrativa que va desde la situación inicial, donde se presenta la historia o el contexto de la lectura, el nudo, que es donde se dan los problemas, la reacción, donde se valoran los sucesos por parte de los personajes o el mismo narrador, el desenlace, donde se da el cambio o solución y la situación final, que señala los resultados de las acciones realizadas previamente (Guerrero, 2023). A su vez, esta posee diversas características que son señaladas en la Tabla 04.

Tabla 4

Características de los textos narrativos

Característica	Descripción
Reales o ficticios	Pueden ser reales o ficticios (ficción, mito, leyenda, etc.)
Espacio y tiempo definidos	En si redacción se contempla el espacio y el tiempo
Acciones justificadas	Se señala la razón de las actitudes de los personajes o del contenido del mismo
Autor presente	Este puede actuar como narrador o tener aparición en su texto en cualquiera de las personas (primera, segunda o tercera).

Nota. Guerrero, K. (2023)

Los textos expositivos son los que dan información cierta y confiable, debido a que proporcionas justificación de los acontecimientos detallados en la lectura, esto con la finalidad de informar y persuadir al lector, involucrando en su comprensión la integración

de significados y la construcción de estos (Padilla et al., 2022). Este tiene como objetivo el evidenciar detalladamente el problema o asunto de análisis, ajustándose a una estructura que le permite adecuarse a la configuración mental del lector y a las características de lenguaje del documento. (Cobo, 2023). Estos mismo poseen ciertas características que son señalados en la Tabla 05.

Tabla 5

Características de los textos expositivos

Asasa

Característica	Descripción
Selección léxica	Empleo de términos con una única referencia, de naturaleza centrada en sí mismos y asociados a un contenido lingüístico unívoco, en el cual se procura evitar la utilización de sinónimos
Posee sus propios términos	Empleo de un vínculo entre el significado y los textos excluyentes, de modo que estos favorecen la elaboración de nuevos escritos con un vocabulario culto y orientados hacia una coherencia conceptual
No varían según el lector	Emplea un vocabulario contante, enfocado a un sector específico de los lectores y el conocimiento.

Nota. Padilla et al. (2022).

Los textos argumentativos están centrados en el juicio o análisis respecto a un tema que genera debate, buscando marcar la posición mediante el empleo de argumentos o razones, centrándose en expresar estas con la finalidad de reprobado o apoyar las ideas, hechos, y con ello se pueda cambiar la percepción del lector respecto al tema central que plantea el autor (Rugama, 2025). En lo que respecta a su interpretación, el público que lee este tipo de textos presentan serias complicaciones, agudizándose de manera significativa en los alumnos, debido a que las lecturas de este tipo que se les presentan no va en concordancia con los intereses de los alumnos, lo que lleva a caer en una serie de dificultades, siendo las mismas la falta de relación con este tipo de textos, la poca reflexión que tiene el lector promedio y el poco análisis que se da de las lecturas, lo que genera el bajo interés en estas (Galeano y Ochoa, 2022).

Además, estos presentan una estructura basada en primer lugar en la tesis, que viene a ser la idea en donde se realiza la reflexión y que juega un papel importante como núcleo del argumento a señalar, de manera siguiente se tiene a la introducción, misma que sirve para concentrar la atención de quien se encuentre leyendo el texto y donde se señala el tema a desarrollar, seguida del desarrollo, que es donde se argumenta el tema presentado previamente y que sigue una secuencia clara con evidencia sólida, para finalmente tener a la conclusión, que es donde se busca dejar una marca en el lector mediante la presentación ya sea de un cuestionamiento como de una reflexión o retomando lo señalado anteriormente para reforzar el mensaje que se busca brindar (Rugama, 2025). En esta línea, y con la búsqueda de persuadir al lector a una determinada opinión, este tipo de textos presenta unas características marcadas que se plasman en el presente trabajo en la Tabla 06.

Tabla 6

Características de los textos argumentativos

Característica	Descripción
Estructura	Marcada por la introducción (tesis) , desarrollo o cuerpo (evidencia), y conclusión (reflexión)
Coherencia y lógica	Su contenido se presenta de manera ordenada, vinculada y lógica para una mejor comprensión
Empleo de argumentos	Tiene como base la realidad (hechos, lógica, estadística, etc.)
Empleo de herramientas retóricas	En su redacción se usan como herramientas como, analógicas, preguntas, entre otras.
Relevancia	El tema que se presente debe de significar importancia y relevancia para el lector o público de interés.
Subjetividad y objetividad	Debido a que el autor se basa en la realidad (objetividad) y realiza opiniones según crea conveniente (subjetiva)

Nota. Rugama, Y. (2025).

Desarrollo del nivel inferencial en secundaria

Entrando más a detalle, la comprensión de textos en el nivel inferencial es considerada una habilidad importante en la educación debido que permite a los alumnos desarrollar capacidades relacionadas a la interpretación y además el conectar con las ideas de los textos de manera satisfactoria (Carreño, 2024). Es por ello que se espera que los alumnos alcancen un nivel esperado en la comprensión inferencial para que con ello estos tengan la capacidad de identificar detalles y relacionar eventos que señala el autor en su lectura, y con esto el alumno pueda comprender las ideas señalada y alcance el aprendizaje deseado, sirviendo como punto de partida para la mejora del nivel crítico y que los juicios de valor que este brinde sean coherentes y los puedan sustentar de manera sólida (Sumarriva et al., 2024).

De manera adicional los alumnos presentan dificultades principalmente debido a que estos no logran activar sus habilidades mentales impidiendo la construcción de una idea o inferencia global del texto leído (Álvarez et al, 2022). Esto se origina debido a la dependencia excesiva por parte de los educandos a metodologías empleadas tradicionalmente, y que no han presentado mejorías en la comprensión, aplicadas comúnmente por estos debido a que carecen de recursos que para la estimulación de las habilidades antes señaladas, como a su vez, otro factor que impacta es la gran demanda académica y curricular a los cuales son expuestos tanto los alumnos como docentes, dificultado esto la aplicación de manera idónea de estrategias pedagógicas que sean profundas y reflexivas para el mejoramiento de la comprensión de los alumnos en todos los niveles (Delgado et al., 2025).

Es por ello que, para su desarrollo de los alumnos en este nivel, es importante que el docente brinde las herramientas necesarias como a su vez aplique estrategias que permitan el desarrollo de habilidades centradas en las inferencias y en la adquisición de nuevos conocimientos a partir de los textos leídos de manera organizada, para el incremento de estas capacidades y con ello mejore la comprensión en los niveles, siendo el más beneficiado el inferencial (Villacorte, 2024). Esto último también debe ir acompañado de la aplicación de medidas que permitan que los alumnos vean a la lectura como algo agradable y productivo para que desarrollen las actividades con motivación, ya que la falta de esta implica el decaimiento en la comprensión y una limitación en el desarrollo de habilidades inferenciales (Álvarez et al, 2022).

En lo que respecta a la parte institucional, el Ministerio de Educación Peruano establece un currículo nacional, mismo que señala que leer diversos textos en la lengua materna es crítico, por lo que el desarrollo de la habilidad lectora es clave para que los estudiantes de desenvuelvan de manera óptima en la transición entre la vida escolar, entiéndase primaria, secundaria y superior, a la vida adulta, donde si el desarrollo de esta habilidad es deficiente, provoca una desventaja en el desarrollo personal y familiar (Soto y Santos, 2023) Este currículo nacional establece la aplicación de programas, mismos los que son acciones educativas para atender demandas y satisfacer expectativas de las personas, y que se han ido empleando como parte de diversas estrategias con la finalidad de promover el desarrollo de estas habilidades en todos los niveles desde el 2001, teniendo como ejemplo el plan lector, el programa enfocado en la movilización en búsqueda de la comprensión lectora y la creación del centro para la alfabetización, entre otras (Tito et al., 2021)

Procesos didácticos

Los procesos didácticos se dividen en tres fases, la cual empieza con la planificación en la didáctica, la cual debe concebirse como un acto profesional complejo que articula, diagnósticos del grupo y selección intencional de recursos y actividades, de modo que el proceso formativo tenga coherencia interna y pertinencia contextual, la cual, no es solo “llenar un formato”, sino diseñar trayectos de aprendizaje que integren objetivos, criterios de logro, secuencias didácticas y adaptaciones, anticipando además indicadores de éxito y puntos de revisión para la toma de decisiones; en este sentido la planificación por competencias permite traducir propósitos curriculares en situaciones de aprendizaje concretos y evaluables (Pineda y Higinio, 2021).

En la práctica, una planificación bien construida incluye componentes justificativos que explican las decisiones pedagógicas como el por qué se eligieron ciertas metodologías activas, cómo se consideran los ritmos y necesidades del alumno y qué evidencias se usarán para verificar los aprendizajes, de tal modo debe ser un instrumento vivo que se revise y ajuste en función de la realidad del aula y el contexto institucional, por lo cual, esta perspectiva convierte la planificación en documento y en proceso reflexivo, así como también favorece la profesionalización docente y la coherencia entre intención y acción educativa (Monetti y Molina, 2024).

El desarrollo en la didáctica es el momento en que la planificación se concreta mediante interacciones pedagógicas intencionales, de modo que confluyen la secuenciación de actividades, la mediación del docente, la organización del tiempo y los recursos tecnológicos o materiales; las investigaciones recientes muestran que estrategias que promueven la autonomía (cuando los estudiantes generan preguntas o participan en el diseño de instrumentos de evaluación) elevan la implicación cognitiva, mejoran la comprensión profunda y generan retroalimentación entre pares que enriquecen el proceso formativo (MINEDU, 2022; Jumbo et al., 2023).

Así mismo, para que el desarrollo impacte en aprendizajes sostenibles se requiere, además, diversidad metodológica y flexibilidad organizativa que permita reagrupar actividades según avances observados, por consiguiente, cabe resaltar que estudios recientes en educación superior y básica subrayan que integrar metodologías activas con recursos digitales y cooperación entre pares conducen a un mayor pensamiento crítico y transferencia del aprendizaje, siempre que el docente actúa como mediador formativo y no solo como transmisor (Bell et al., 2024).

Por otra parte, la evaluación en la didáctica debe pensarse como un componente integrado y formativo del proceso didáctico que informa decisiones pedagógicas, orienta la retroalimentación significativa y facilita la regulación del aprendizaje por parte del estudiante, así mismo, la necesidad de priorizar la evaluación formativa (diagnóstico al inicio, formativa durante el proceso y sumativa como cierre) para que la evaluación deje de ser un mero juicio final y se convierta en un mecanismo de mejora continua, con evidencias claras, rúbricas comprensibles y retroalimentación accionable y de tal manera que se potencie la mejora de las prácticas docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes (Picón, 2018).

Además, los programas de capacitación docente en evaluación formativa y la implementación sistemática de herramientas de retroalimentación aumentan la calidad de la mediación pedagógica y tienen efectos medibles sobre el rendimiento y las estrategias de enseñanza (Vargas et al., 2024), es por ello, la evaluación no solo mide resultados sino que articula la mejora institucional y profesional, exigiendo instrumentos válidos, registros de progreso y ciclos de revisión que retroalimenten tanto la planificación como el desarrollo.

De tal modo, para aplicar un programa orientado a mejorar el nivel inferencial, primero se parte de un diagnóstico inicial que permita identificar el nivel de comprensión de los estudiantes y así seleccionar las actividades adecuadas, luego se organiza el programa en una secuencia lógica que vaya de tareas más simples a más complejas de manera que el estudiante adquiera gradualmente la capacidad de deducir información no explícita, posteriormente se desarrolla cada sesión siguiendo un plan previamente diseñado que incluye actividades de lectura, análisis y reflexión guiada, además se fomenta la participación mediante preguntas que invitan a activar ideas y elaborar inferencias. seguidamente se promueve la revisión de las respuestas y el contraste con la información del texto para corregir posibles errores, finalmente se realiza una evaluación que no solo mida la cantidad de información comprendida sino también la calidad de las inferencias realizadas y se entrega retroalimentación que permita reforzar o mejorar las estrategias utilizadas.

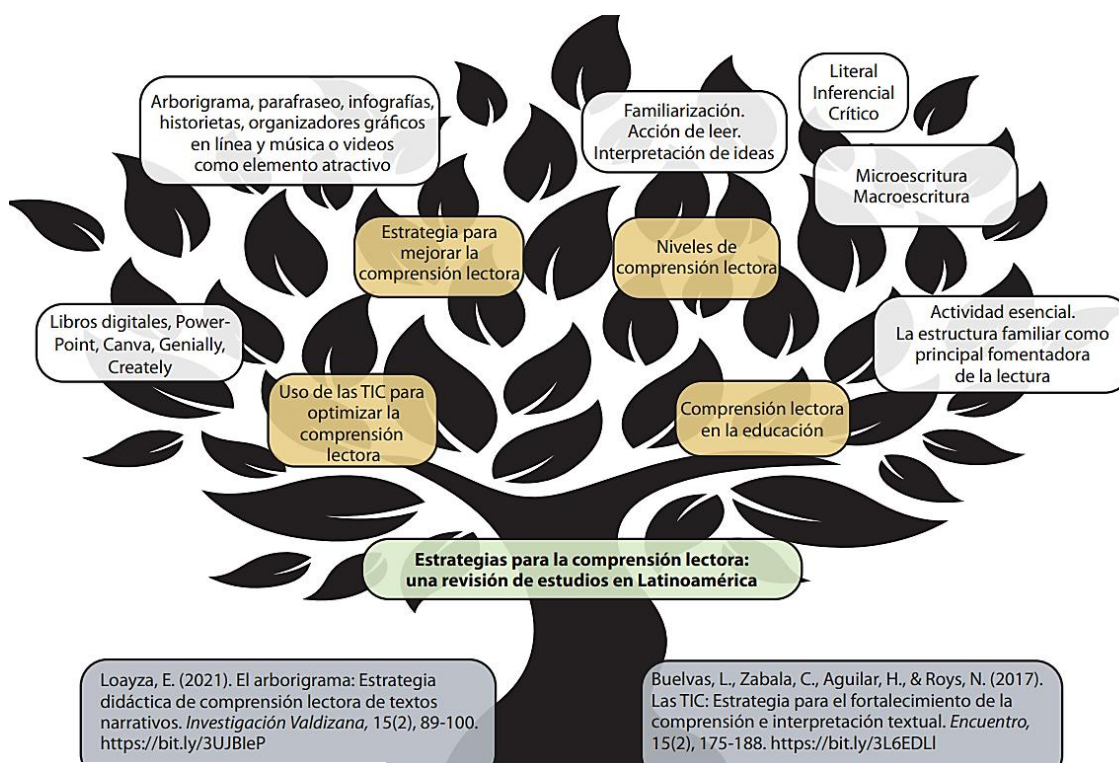
Estrategias didácticas para desarrollar el nivel inferencial

Para que esta comprensión sea efectiva se emplean estrategias las cuales ayudan a que los niveles antes mencionados puedan ser desarrollados por el lector de manera satisfactoria. Estas buscan mejorar las capacidades inferenciales de los alumnos, siendo las mismas definidas una serie de acciones que buscan alcanzar el objetivo del aprendizaje y que se relacionan a un desarrollo activo, colaborativo y experiencial, y que depende de la colaboración de los alumnos (Sumarriva et al., 2024).

El desarrollo y su aplicación se dan en un contexto en donde se busca que los alumnos desarrollen sus capacidades de lectura mediante la asignación en sus cursos, buscando que esta sea efectiva para la mejor comprensión y que se pueda generar un aprendizaje que fortalezca sus saberes previos y se desarrolle como persona, dejando de lado por parte de los docente metodologías desfazadas que presionan a los lectores, en este caso los alumnos, y que generan solo la repetición más no un interés por la lectura y que por ende aleja al lector de la búsqueda de aprendizaje constante sobre el tema (Armijos et al., 2023), de tal modo, desde esta perspectiva, las estrategias más comunes que se vienen desarrollando se pueden observar en la Figura 01.

Figura 1

Estrategias generales para la comprensión lectora



Nota. Armijos et al. (2023)

Además de las estrategias presentadas en la Figura 01, se emplean otras que buscan favorecer de igual manera el aprendizaje del lector:

- **Estrategias metacognitivas**

Las cuales son un grupo de acciones que permiten identificar los niveles de lectura y los objetivos que se busca en los textos, que van desde la planificación, el monitoreo y finalmente una evaluación, siendo impulsadas por actividades didácticas de intervención como talleres entre otras (Tapia, 2021). Estas son actividades sistemáticas y flexibles permiten planificar, organizar y controlar la información que se brindara, ayudando en a la reflexión por parte del lector sobre el aprendizaje deseado, dándole independencia e impulsando la participación activa de los alumnos mediante las fases de planificación, supervisión y evaluación del cumplimiento deseado de la estrategia (Romero y Zhamungui, 2022).

En complemento a lo señalado, la metacognición constituye una capacidad compleja que articula procesos como la conciencia sobre el propio pensamiento,

la planificación estratégica, la regulación emocional y la autoevaluación continua, lo cual representa un pilar esencial para promover un aprendizaje autónomo y significativo dado que permite anticipar, organizar y conducir el abordaje de tareas cognitivas de manera intencional y flexible mientras se monitorean y ajustan las estrategias utilizadas según las necesidades del proceso, lo que favorece una toma de decisiones más efectiva en función de los objetivos propuestos; en esa línea, estas habilidades fortalecen en los estudiantes una actitud reflexiva y crítica frente a su propio desempeño de modo que se potencia la autoconfianza, se impulsa el compromiso con el propio aprendizaje y se favorece una participación activa que, además de impactar positivamente en su rendimiento académico, contribuye al desarrollo integral (Guamán y Rivera, 2024).

Así mismo, permite reconocer el propio proceso de aprendizaje, lo cual implica tomar conciencia de fortalezas y debilidades, anticipar errores y regular el uso de recursos cognitivos, de tal manera que el estudiante desarrolla un aprendizaje más autónomo y eficaz al activar mecanismos como la meta-atención, la metacompreensión y la metamemoria, lo que fortalece su capacidad para adaptarse, tomar decisiones y alcanzar metas académicas de manera consciente (Cancino, 2024).

Por tanto, estas se constituyen como prácticas que deben ser enseñadas y promovidas intencionadamente en el ámbito educativo mediante una intervención pedagógica consciente y estructurada que favorezca su apropiación progresiva por parte del estudiante, por ello, la enseñanza eficaz de dichas estrategias implica superar metodologías basadas en la repetición mecánica o en el cumplimiento instrumental, apostando más bien por una formación centrada en el entendimiento del porqué, el cuándo y el cómo aplicar procedimientos cognitivos, de tal modo que se propicie una actitud activa, crítica y reflexiva frente a las demandas del aprendizaje, por consiguiente, cuanto mayor sea la comprensión que el alumno adquiera sobre el sentido y la aplicabilidad de las estrategias que emplea, mayores serán sus posibilidades de transferirlas de manera flexible y significativa a diferentes situaciones de aprendizaje (Salazar y Cáceres, 2022).

Así mismo, el desarrollo metacognitivo requiere aplicar recursos como la autoevaluación, las preguntas y los resúmenes en contextos significativos, donde el docente actúa como guía; así, estudios recientes muestran que estas prácticas

fortalecen la autonomía, mejoran el rendimiento académico y aumentan la motivación, especialmente cuando se integran en metodologías que promueven la reflexión, la toma de decisiones y la transferencia del aprendizaje (Ramos et al., 2025).

Por otra parte, el proceso de las estrategias metacognitivas para mejorar el nivel inferencial en estudiantes se inicia con la activación de conocimientos previos donde el docente plantea preguntas y actividades orientadas a relacionar el contenido del texto con experiencias personales, ideas anteriores y contextos conocidos, lo que permite generar un marco de referencia adecuado para interpretar la información implícita.

Seguidamente se establece un propósito de lectura que dirige la atención hacia aspectos específicos del texto, el cual puede presentarse mediante una pregunta o un reto que el estudiante deberá resolver al finalizar la lectura, de modo que el procesamiento mental se mantenga guiado y enfocado; así mismo, durante la lectura se fomenta el monitoreo de la comprensión animando al estudiante a detenerse en momentos clave, identificar pistas y registrar hipótesis a través de anotaciones breves o marcas en el texto, con el fin de evaluar su propio avance y ajustar sus interpretaciones cuando sea necesario.

Entonces, el estudiante procede a formular y verificar inferencias combinando la información explícita con sus conocimientos previos para deducir significados que no se expresan de manera directa, para lo cual resulta útil elaborar tablas o esquemas que relacionen las evidencias del texto con las deducciones realizadas, mientras que al concluir la lectura se efectúa una evaluación y reajuste comparando las inferencias iniciales con el desenlace y reflexionando sobre los aciertos y errores cometidos, lo que fortalece la capacidad de autocorrección; y por último se impulsa la transferencia de estas estrategias a diferentes tipos de textos de manera que el estudiante logre desarrollar autonomía y aplique este proceso de forma consciente y eficaz.

- **Lectura en voz alta guiada**

Además, la aplicación de estrategias de leer en voz alta resulta igual de efectiva a las antes mencionadas, siendo esta considerada una forma de aprendizaje ya que se requiere tener una comprensión de los que se va a leer y un respeto por

la ortografía, lo que permite analizar a detalle el texto (Leyva y Vaca, 2020). Esta puede ser complementada con la enseñanza recíproca, misma que busca que los alumnos asuman gradualmente el rol de docente en las clases para que, previa inducción del docente, estos apliquen otras estrategias durante las clases basadas en predecir, formular preguntas a los alumnos, aclarar dudas de estos y resumir todo lo explicado como cierre de sesión (Bruggink et al., 2022).

Asimismo, la enseñanza recíproca fortalece la comprensión lectora al articular, de manera progresiva y dialogada, las estrategias de predecir, aclarar, preguntar y resumir; así, en un primer momento, el docente modela cada estrategia para ofrecer andamiaje, mientras que, posteriormente, los estudiantes asumen un rol activo al aplicar estas acciones durante la lectura, de este modo, la interacción entre ambos actores permite activar conocimientos previos, identificar y resolver dificultades léxicas o conceptuales, formular interrogantes que orienten la interpretación del texto y sintetizar la información relevante y, además, mediante la alternancia de responsabilidades, el alumno desarrolla una mayor autonomía, ya que regula su propio proceso lector y consolida habilidades metacognitivas que favorecen una comprensión más profunda y coherente (Ruangprasertkun y Chinwonno, 2023).

El proceso de la lectura en voz alta para mejorar el nivel inferencial en estudiantes se inicia con la preparación del material de lectura donde el docente presenta el título, las imágenes y las palabras clave con el fin de activar conocimientos previos y generar expectativas que motiven la participación, seguidamente se procede a la asignación de roles de lectura en la que los estudiantes se turnan para leer fragmentos manteniendo una entonación adecuada, un ritmo constante y pausas estratégicas que faciliten la comprensión, mientras que quienes escuchan se mantienen atentos para identificar detalles relevantes.

Durante la lectura, se incorporan interrupciones estratégicas en momentos clave con el propósito de que los estudiantes elaboran inferencias inmediatas basadas en pistas contextuales, lo que implica formular preguntas como “¿qué creen que siente el personaje en este momento y por qué?”, posteriormente se promueve la verbalización del pensamiento solicitando que el lector o los oyentes expliquen de manera oral cómo llegaron a determinada conclusión, de modo que el razonamiento se haga visible y se fortalezca la metacognición, además cuando

una inferencia no resulta clara o es incorrecta se recurre a la relectura de fragmentos clave con el objetivo de identificar nuevas pistas y ajustar la interpretación inicial.

Por último, se desarrolla un cierre en el que los estudiantes contrastan las inferencias formuladas con el diseño del texto y reflexionan sobre sus aciertos y errores para reforzar la precisión interpretativa, y como etapa de transferencia se asigna un nuevo texto breve que permite aplicar la misma dinámica de forma individual o en grupos pequeños fomentando así la autonomía y la capacidad de emplear la lectura en voz alta para comprender información implícita en distintos contextos académicos y personales.

- **Estrategias TIC**

Otra estrategia empleada son los TIC's, mismo que posee una gran capacidad en el desarrollo del aprendizaje, pudiéndose enfocar en la alfabetización digital y sirviendo como una herramienta didáctica en el aprendizaje y la comprensión de textos, permitiendo mejorar la calidad educativa, sin que esto signifique que su sola aplicación sin estrategias de por medio permitan la mejora en la enseñanza (Tena et al., 2021). Su aplicación permite el aprovechamiento en la dinámica educativa tradicional, misma que solo se limitaba a que el docente sea mediador con esporádicas dinámicas para la mejor comprensión de los temas, empleando su flexibilidad en el acceso a recursos para la mejora de la calidad de enseñanza, y una mejor comprensión de las lecturas y temas de enseñanza, generando como consecuencia la necesidad de que los educadores sean capaces de emplearlos para que las clases sean mas activas y modernas (Francia et al., 2022).

En este sentido, resulta esencial comprender que la integración efectiva de las TIC en los procesos pedagógicos no puede limitarse al uso instrumental de dispositivos o plataformas sino que exige del docente un conocimiento estructurado de las fases que componen una estrategia de aprendizaje lo cual permite planificar secuencias didácticas coherentes que vinculen los contenidos curriculares con herramientas digitales pertinentes por tanto es necesario fortalecer la formación docente en el diseño intencionado de actividades que incorporan las TIC de manera significativa promoviendo la participación activa el

pensamiento reflexivo y el aprendizaje autónomo mediante el uso de entornos virtuales lo que no solo dinamiza la enseñanza sino que transforma la práctica educativa tradicional en experiencias significativas centradas en el estudiante y alineadas con los desafíos del contexto actual (Ocampo et al., 2022).

Así mismo, desde esta perspectiva, la incorporación de las TIC en las estrategias educativas no solo representa un recurso complementario sino que se consolida como un medio que potencia la enseñanza cuando se articula con propuestas didácticas activas colaborativas y contextualizadas en función del desarrollo de competencias específicas en los estudiantes por ello resulta necesario que tanto docentes como alumnos seleccionen herramientas digitales pertinentes a cada estrategia como es el caso de los mapas conceptuales las infografías las ilustraciones los resúmenes o los textos narrativos considerando que cada una de ellas puede enriquecerse con plataformas como Lucidchart Google Drawing o EducaPlay las cuales permiten representar información de manera visual interactiva y significativa generando entornos de aprendizaje dinámicos donde se estimula la comprensión profunda la reflexión crítica y el pensamiento inferencial en este sentido se hace imprescindible que la selección de recursos no responda a criterios aislados o mecánicos sino a decisiones pedagógicas conscientes que articulen tecnología contenido y propósito formativo (Vargas, 2020).

Por consiguiente, para aplicar las TIC como apoyo en el desarrollo del nivel inferencial por parte del docente, primero se seleccionan recursos digitales adecuados como aplicaciones interactivas, plataformas de lectura en línea o videos educativos que contengan materiales con información explícita y elementos implícitos, luego se presenta la herramienta a los estudiantes explicando su uso y objetivo dentro de la actividad, consecutivamente se guía a los estudiantes en la exploración del recurso para que identifiquen datos clave y pistas que permitan formular inferencias, posteriormente se promueve el uso de foros, chats o pizarras digitales para que compartan sus interpretaciones y contrasten sus conclusiones con las de otros compañeros, seguidamente se orienta la búsqueda de información complementaria en internet para ampliar o verificar las inferencias realizadas, y finalmente se realiza una retroalimentación en la que

se valoren tanto las habilidades tecnológicas adquiridas como la calidad y coherencia de las deducciones.

- **Estrategias de lectura**

Las estrategias de lectura abarcan técnicas como skimming, scanning, subrayado y resumen que contribuyen a que el lector se aproxime al texto con diferentes niveles de profundidad y propósito y por lo tanto, la técnica del subrayado, aplicada tras al menos una lectura comprensiva, permite distinguir de forma visual las ideas clave (mediante líneas, colores o símbolos) y jerarquizar el contenido del texto, facilitando su análisis, comprensión y repaso posterior, así mismo, el subrayado favorece la localización de ideas principales, mejora la organización mental de la información y contribuye significativamente al proceso de comprensión lectora (Jara et al., 2022). Los expertos educativos también coinciden en que el resumen es más efectivo si se basa en un subrayado bien hecho: primero se identifican y resaltan los puntos esenciales y luego se sintetizan en un texto propio, lo cual ayuda a clarificar las ideas, reforzar la memoria y estructurar el contenido de manera lógica.

Por consiguiente, el resumen se constituye una estrategia didáctica fundamental para favorecer la comprensión lectora y la construcción de aprendizajes significativos, pues requiere que el estudiante identifique la información esencial, la síntesis y la reformula a partir de un texto original. Este proceso implica la activación de diversas operaciones mentales que fortalecen competencias y destrezas necesarias para interpretar y comprender discursos en cualquier nivel educativo (Salcedo, 2023).

Las técnicas de lectura rápida conocidas como skimming (visión general) y escaneo (búsqueda específica) son herramientas efectivas en contextos académicos cuando se aplican de manera correcta, donde, se destaca que los docentes utilizan estas estrategias para ayudar a sus estudiantes a identificar rápidamente ideas principales y detalles importantes, mejorando la comprensión lectora, de modo que el skimming agiliza la obtención de una visión general, mientras que el escaneo permite encontrar datos concretos sin leer todo el texto (Wahida y Mubarokah, 2024).

Referente al proceso para aplicar estrategias de lectura que fortalezcan el nivel inferencial, en primer lugar se selecciona un texto adecuado al nivel del estudiante y al objetivo de aprendizaje, después se realiza una lectura exploratoria o skimming para obtener una idea general del contenido y así anticipar posibles temas o ideas implícitas, a continuación se procede a una lectura detallada usando el escaneo para localizar información específica que sirva como pista para las inferencias, mientras se lee se subrayan las ideas clave y se añaden sumas o anotaciones breves que permiten recordar el significado o las relaciones con otras partes del texto, luego se elabora un resumen integrando tanto la información explícita como las conclusiones implícitas que se hayan deducido, seguidamente se revisa el resumen para comprobar que las inferencias sean coherentes con el contenido, y por último se comparte o discute el resultado con el grupo para enriquecer el análisis mediante otras perspectivas.

- **Estrategias de repetición y control**

La técnica de lectura repetida, consistente en leer y releer un mismo texto hasta alcanzar un nivel específico de velocidad y precisión, ha demostrado ser muy efectiva para mejorar la fluidez lectora y la comprensión, así mismo, se busca automatizar el reconocimiento de palabras para liberar recursos cognitivos que permitan centrarse en el significado del texto, lo cual favorece una atención más profunda y comprensiva, de modo que genere aumentos significativos en la tasa de lectura y la precisión de reconocimiento de palabras, además de un mayor interés por la lectura debido a los progresos (Babadjonva, 2022).

Por consiguiente, para aplicar estrategias de repetición y control enfocados en mejorar el nivel inferencial, primero se elige un texto que contenga información directa y también datos que requieran deducción, luego se realiza una primera lectura completa para captar la idea general, a continuación se repite la lectura enfocándose en los fragmentos más relevantes y subrayando o marcando las palabras clave, después se procede a repetir la información oralmente o por escrito con las propias palabras con el fin de fijar los conceptos y facilitar la identificación de significados implícitos, seguidamente se realiza una verificación. comparando las respuestas o conclusiones con el texto original para corregir errores y ajustar las inferencias, finalmente se planifica una revisión periódica del contenido

trabajado para reforzar el aprendizaje y consolidar la habilidad de deducir información no explícita de manera más rápida y precisa.

- **Análisis de perspectivas**

Este implica identificar, comparar y evaluar distintos puntos de vista expresados en un texto o conjunto de textos, lo cual fomenta el pensamiento reflexivo y la empatía intelectual, al permitir que los lectores comprendan cómo distintos autores, personajes o contextos influyen en el contenido y la interpretación de la información, en el ámbito educativo, se incorporan dinámicas como tablas comparativas y juegos de roles, donde los estudiantes clasifican similitudes y diferencias entre perspectivas y asumen distintos roles para argumentar desde esos puntos de vista, donde, estas prácticas promueven una interpretación más rica y multifacética de los textos, fortaleciendo habilidades y la autorreflexión (Rivera, 2024).

De tal modo, para aplicar el análisis de perspectivas, como es con la técnica de los seis sombreros, en primer lugar se plantea un problema o texto que permita ser interpretado desde diferentes puntos de vista, después se explica a los estudiantes el significado de cada sombrero y la perspectiva que representa, luego se asigna un sombrero a cada participante o grupo para que asuma ese rol durante la lectura o discusión, a continuación cada grupo analiza el contenido siguiendo la perspectiva asignada ya sea lógica, emocional, creativa, cautelosa, informativa o de control, posteriormente se comparten los aportes de cada grupo y se contrastan las interpretaciones para identificar coincidencias y diferencias, seguidamente se integran todas las visiones en una conclusión global que considera la información explícita y las inferencias implícitas, y finalmente se reflexiona sobre cómo el uso de varias perspectivas amplía la comprensión y enriquece la capacidad de inferir.

- **Organizadores visuales**

Otras estrategias más creativas son las relacionadas con el empleo de organizadores, mismos que comprenden desde los mapas mentales, tablas, y esquemas entre otros, los que buscan que los alumnos procesen el contenido de la lectura de manera directa y activa para que con ello comprendan y puedan desarrollar los organizadores, mismos que deben relacionar la información del

texto y los conocimientos de los alumnos, para que con ello realice dicha estrategia de manera óptima (Bruggink et al., 2022), la finalidad de los diversos organizadores se detalla en la Tabla 07.

Tabla 7

Finalidad de los diferentes organizadores

Organizadores	Finalidad
Mapas mentales	Se emplean para activar los conocimientos previos, ayudando a la reflexión sobre el tema.
Tablas	Se emplean para representar las semejanzas y diferencias de forma estructurada
Diagramas de Venn	Se emplea para comparan dos conceptos, fenómenos, entre otros, sirviendo para aclarar las diferencias y similitudes
Esquemas	Se emplea para describir causas y consecuencias como a su vez problemas y soluciones.
Mapas de historias	Se emplea para que los alumnos deban de pensar en los elementos de la historia como los personajes, la trama, el escenario, el problema y la resolución

Nota. Bruggink et al. (2022).

Para aplicar organizadores visuales como estrategia para mejorar el nivel inferencial, primero se elige el tipo de organizador más adecuado como mapas conceptuales, cuadros sinópticos o diagramas de flujo dependiendo del tipo de y objetivo, luego se realiza una lectura para identificar las ideas principales y secundarias así como las relaciones entre ellas, a continuación se registran esas ideas en el organizador usando palabras clave, símbolos o colores que faciliten la comprensión, posteriormente se completan las conexiones entre conceptos incluyendo tanto la información clara como las conclusiones implícitas deducidas, seguidamente se revisa el organizador para asegurarse de que refleja de forma coherente el contenido del texto, y finalmente se exponen o comparte el resultado con el grupo para enriquecerlo mediante el aporte de otras perspectivas y así fortalecer la comprensión inferencial.

De tal modo, las didácticas, están en constante actualización y buscan la integración de recursos en base al texto que se busca comprender, siendo diseñadas de tal manera que se estimulen al lector a mirar la lectura, a analizarla y principalmente a expresar lo comprendido, ayudando al desarrollo de diversos niveles. Las mismas tienen dos enfoques, las relacionadas al aprendizaje, las cuales realiza el lector de manera individual para aprender y comprender lo leído, y las de enseñanzas, siendo las que emplean los docentes y están constituidas por una serie de pasos que tienen como fin favorecer el aprendizaje de los alumnos y que los mismos adquieran nuevos conocimientos (Ulerio, 2024). Esta última constituye una herramienta vital para poder brindar una enseñanza más activa y participativa, donde se busque facilitar el aprendizaje de los alumnos y se cree un entorno donde los mismos se motiven a aprender (Caballero, 2025).

III. MÉTODOS

La presente investigación se clasifica como de tipo teórico, dado que su finalidad principal es la recopilación, sistematización y análisis de información conceptual vinculada al desarrollo del nivel inferencial en la comprensión lectora, en este sentido, se enmarca dentro de una investigación bibliográfica, al centrarse en el estudio riguroso de fuentes documentales, tales como libros, artículos científicos, tesis y revistas especializadas y a su vez, el diseño adoptado fue no experimental, ya que no se manipuló variable alguna en el proceso, sino que se analizó la información existente desde una perspectiva teórica (Hernández y Mendoza, 2018).

En cuanto al enfoque metodológico, se adoptó un enfoque cualitativo debido a que la investigación persigue una comprensión profunda del fenómeno educativo relacionado con la inferencia lectora, basada en el análisis e interpretación del contenido textual de diversas fuentes y para ello, se llevó a cabo un estudio sistemático de la literatura, el cual se apoyó en el uso de bases de datos académicos, revistas científicas, repositorios universitarios y otros medios confiables.

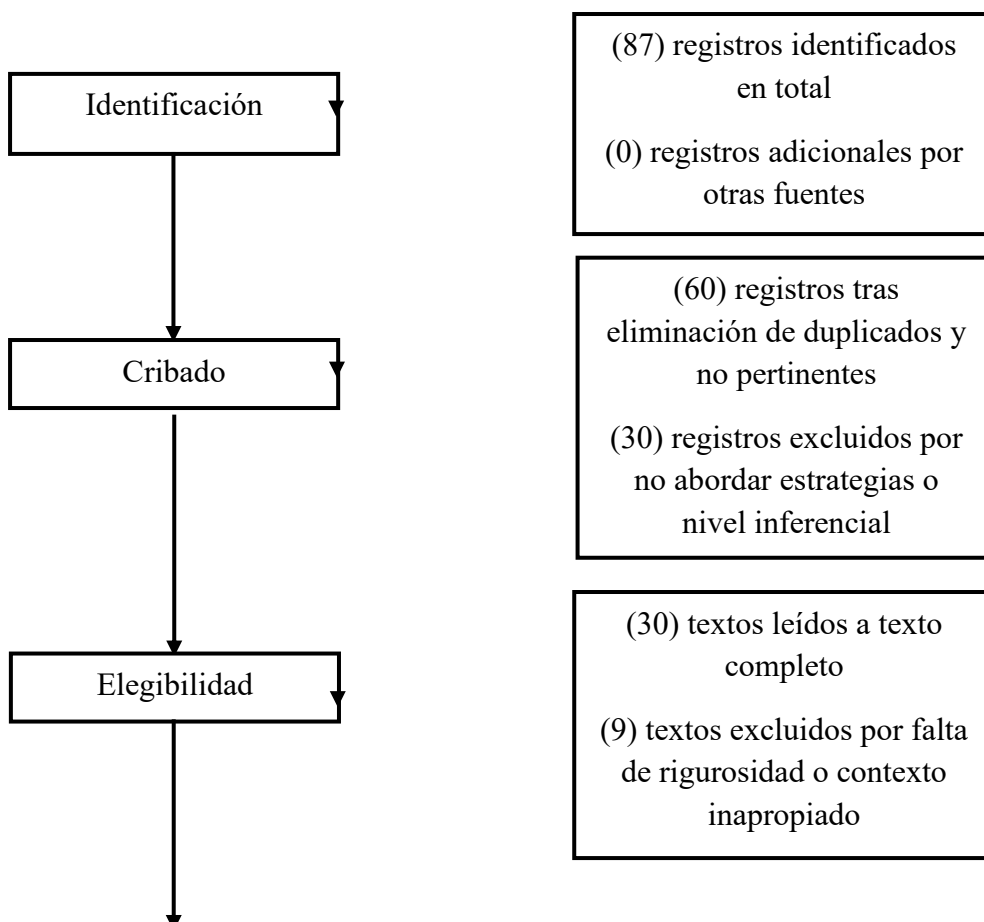
Durante la etapa de recolección bibliográfica se utilizó un enfoque sistemático basado en criterios de selección, lo cual se representa en el diagrama PRISMA (Figura 02), se identificaron inicialmente 97 estudios, los cuales fueron evaluados y filtrados rigurosamente según criterios de inclusión y exclusión previamente definidos; los criterios de inclusión en estudios que cumplieron con las siguientes condiciones: (a) estar

dirigidos al nivel educativo secundario, (b) haber sido publicados en los últimos cinco años, (c) abordar específicamente el nivel inferencial de la comprensión lectora, y (d) presentar alguna estrategia didáctica orientada al desarrollo de dicha habilidad y por el contrario, se excluyeron aquellos estudios que (a) superaron los cinco años de antigüedad o (b) no correspondieron al enfoque cuantitativo, por tanto, como resultado de este proceso de depuración, se seleccionaron 21 investigaciones que reflejan con pertinencia y vigencia los aspectos fundamentales del presente estudio.

Por consiguiente, la técnica utilizada para el tratamiento de la información fue el análisis documental, la cual permitió examinar de forma crítica los textos seleccionados, identificando patrones, categorías y aportes relevantes sobre estrategias didácticas y procesos inferenciales, así mismo, para sistematizar los hallazgos, se elaboró una ficha de recolección de datos en Microsoft Excel, que facilitó la organización de los contenidos, la comparación entre estudios y la elaboración de cuadros y resúmenes interpretativos, con el objetivo de lograr una presentación clara y coherente de la información analizada.

Figura 2

Análisis PRISMA para selección de antecedentes





Asimismo, con el propósito de complementar el análisis teórico y evidenciar la existencia de la problemática en un contexto específico, se procedió a aplicar una prueba piloto a estudiantes de nivel secundario de una institución educativa local, de tal modo, esta evaluación consistió en un cuestionario diseñado para diagnosticar el nivel inferencial, compuesto por tres textos de diferente tipo (narrativo, expositivo y argumentativo), cada uno con seis preguntas de naturaleza inferencial, a su vez, el cuestionario fue construido en base a los indicadores planteados por Leyva (2021), cuyo instrumento original presentó una alta confiabilidad (alfa de Cronbach = 0.914), de tal modo, esta prueba fue aplicada de forma presencial a 17 estudiantes de secundaria de la institución, en un único momento, bajo condiciones controladas y con el debido consentimiento institucional.

Para valorar los resultados de la prueba piloto, se utilizó un baremo general que clasificó el nivel de logro inferencial en cuatro categorías: logro destacado, logro esperado, en proceso y logro bajo, según el puntaje total obtenido por los estudiantes en los 18 ítems propuestos y además, se diseñó un baremo específico por tipo de texto, lo que permitió identificar con mayor precisión los niveles de desempeño en función de la naturaleza del texto trabajado; esta evaluación diagnóstica no tuvo fines de generalización estadística, sino que se utilizó como insumo cualitativo para reforzar las conclusiones teóricas derivadas del análisis bibliográfico.

Por otra parte, la presente investigación se desarrolló en cumplimiento estricto de los principios establecidos en el Código de Ética de la Investigación Científica de la Universidad Católica de Trujillo ya que se aseguró el respeto al marco ético, jurídico e institucional vigente y se garantizó en todo momento la confidencialidad, la privacidad y la dignidad de los estudiantes participantes en la prueba diagnóstica puesto que se respetó su derecho a la autodeterminación informativa mediante el consentimiento informado y expreso además el estudio fue concebido bajo criterios de rigor científico, veracidad y responsabilidad dado que se cuidó la fidelidad en el tratamiento de las fuentes, datos y resultados de igual manera la información recolectada fue utilizada exclusivamente con

finés académicos y analíticos lo cual permitió resguardar los principios de justicia y bien común evitando generar perjuicio alguno a las personas o al entorno educativo y finalmente se asumió el compromiso de una divulgación responsable sustentada en el pluralismo y el respeto a la diversidad cultural.

IV. CONCLUSIONES TEÓRICAS

En función al objetivo general:

La baja comprensión inferencial en estudiantes de secundaria constituye una problemática estructural que no solo limita el desarrollo del pensamiento crítico, sino que también restringe el acceso a aprendizajes más significativos, ya que las estadísticas evidencian una alarmante tendencia a nivel local, regional, nacional e incluso latinoamericano, donde gran parte de los estudiantes no logra interpretar de manera adecuada los textos ni establecer relaciones más allá de lo literal, lo cual afecta negativamente su rendimiento académico, su expresión escrita y su participación consciente en la sociedad.

Los estudios revisados coinciden en que el nivel inferencial es el más trabajado mediante diversas estrategias, lo cual refleja una preocupación por fomentar en los estudiantes una lectura que trascienda lo literal, permitiéndoles interpretar significados ocultos, relacionar ideas y construir sentidos propios a partir de lo leído, favoreciendo así una comprensión más profunda y significativa.

Las estrategias metacognitivas aplicadas en los estudios analizados permiten mejorar el nivel inferencial al guiar al estudiante en la reflexión de lo que lee, ayudándole a deducir, anticipar e interpretar con mayor claridad, lo que confirma que el pensamiento estratégico y consciente durante la lectura resulta clave para lograr aprendizajes más autónomos y duraderos.

El insuficiente desarrollo del nivel inferencial en la lectura está vinculado a factores como la persistencia de métodos memorísticos, la escasa cultura lectora y la limitada aplicación de estrategias didácticas significativas, lo que, sumado a un entorno social que no estimula la reflexión ni el análisis, refuerza una brecha educativa preocupante; en ese sentido, se hace evidente la necesidad de promover prácticas

pedagógicas que fortalezcan habilidades de interpretación profunda, deducción lógica y pensamiento reflexivo desde los primeros niveles educativos.

En función a los objetivos específicos:

Respecto al primer objetivo específico, se reconoce que las estrategias didácticas aplicadas en estudiantes de educación secundaria para favorecer la comprensión inferencial han sido diversas, entre las cuales destacan aquellas centradas en la participación activa del alumno, como la lectura en voz alta guiada, la enseñanza recíproca, los organizadores gráfico, la metacognición y la aplicación de las TIC como herramienta parte para estrategias; todas ellas orientadas a estimular el análisis, la interpretación y la construcción del sentido de los textos, estas estrategias no solo han buscado facilitar el aprendizaje, sino también promover una actitud reflexiva y autónoma en los estudiantes, siendo las más efectivas aquellas que integran elementos visuales, recursos digitales y dinámicas de interacción colaborativa que despiertan el interés y permiten afianzar las inferencias a partir de conocimientos previos .

En relación con el segundo objetivo específico, se concluye que el desarrollo del nivel inferencial en la comprensión lectora constituye una habilidad esencial para el aprendizaje significativo, ya que permite al estudiante interpretar ideas implícitas, establecer relaciones causales, formular hipótesis y reorganizar la información leída con base en sus saberes previos, así mismo, este nivel potencia no solo la comprensión profunda del texto, sino que también fortalece el pensamiento crítico y prepara al estudiante para emitir juicios de valor fundamentados, a su vez su dominio es clave para alcanzar el nivel crítico y se consolida como un puente entre la comprensión literal y el pensamiento evaluativo.

Con respecto al tercer objetivo específico, se advierte que los principales problemas en la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria están relacionados con limitaciones en la activación de habilidades mentales, el uso reiterativo de metodologías tradicionales centradas en la memorización, la escasa motivación hacia la lectura y la alta exigencia académica, factores que impiden una interacción genuina con los textos y además, las condiciones socioeconómicas y la falta de recursos didácticos adecuados en algunas instituciones educativas agravan las dificultades en el proceso lector, lo que repercute directamente en un bajo rendimiento cognitivo y en una alfabetización incompleta.

En relación con el cuarto objetivo específico, se establece que los principales problemas del nivel inferencial en estudiantes de secundaria se centran en la incapacidad para integrar los conocimientos previos con la información nueva, la dificultad para realizar deducciones lógicas, así como en la escasa identificación de ideas implícitas, lo cual impide la construcción coherente del sentido global del texto, de tal modo, estas deficiencias se agravan cuando los textos presentan baja cohesión, uso de metáforas o estructuras complejas, y se ven influenciadas además por el escaso dominio del vocabulario, la edad del lector y el tipo de texto analizado, así mismo, el desconocimiento de los distintos tipos de inferencias y la poca práctica en su uso también limitan el desarrollo pleno de este nivel de comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aban, D. (2023). *Uso de estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Manuel Tovar de Sayán* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio UNJFSC. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/7868>
- Abusamra, V., Difalcis, M., Martínez, G., Low, D., y Formoso, J. (2020). Cognitive Skills Involved in Reading Comprehension of Adolescents with Low Educational Opportunities. *Languages*, 5(3), 34. <https://doi.org/10.3390/languages5030034>
- Álvarez, M., Vargas, I., y Panduro, B. (2022). Habilidades inferenciales en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. *Investigación y postgrado*, 37(2), 133-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9161988>
- Aponte, C. (2020). Gestión del docente para el fortalecimiento de la lectura comprensiva en la básica secundaria. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 75-97. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1227>
- Armijos, A., Paucar, C., y Quintero, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Babadjanova, U. (2022). La lectura repetida como técnica para desarrollar la fluidez. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*, 10(3). <https://doi.org/10.22214/ijraset.2022.40693>
- Barberán, S., Mendoza, J., Torrealba, M., Vásquez, I., y Hurtado, R. (2024). Reading Comprehension and Cognitive Processes in Ecuadorian Middle School Students. *Journal of Ecohumanism*, 3(8), 6305. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5232>
- Bazalar, R. y Torres, B. (2021). *El uso de Tics para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en alumnos del cuarto grado I.E. San Nicolás* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Institucional UNITRU. <https://hdl.handle.net/20.500.14414/18125>

- Bell Rodríguez, R. F., Cachinell, A. N. L., & Martín Álvarez, Y. M. (2024). Integración de la docencia y el aprendizaje activo en la educación superior. Metodologías, componentes y actores. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 97-105. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0230>
- Bruggink, M., Swart, N., Van Der Lee, A., y Segers, E. (2022). Theories of reading comprehension: The current state of affairs on reading comprehension research. In *Putting PIRLS to use in classrooms across the globe*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2_1
- Caballero, Y. (2025). Comprensión lectora en estudiantes universitarios, niveles alcanzados y estrategias didácticas para mejorarlo: Una revisión sistemática. *Revista Ciencia y Tecnología para el desarrollo-UJCM*, 11(21), 62-80. <https://doi.org/10.37260/rctd.v11i21.16>
- Caicedo, R, y Santistevan, G. (2024). *Estrategia didáctica basada en el pensamiento crítico-creativo para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/13979>
- Cancino, N. (2024). Estrategias metacognitivas en universitarios: Una revisión en Iberoamérica. *IGOBERNANZA*, 7(25), 263–276. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.334>
- Castrillón, E., Morillo, S., y Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203–231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Chavarria, A. (2025). *Programa Organizando-ando para la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao, 2024* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/161955>
- Chigkim, D. (2022). *Estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Secundaria, "Wawaim", Cenepa, 2021* [Tesis de licenciatura,

Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas]. Repositorio UNTRM. <https://hdl.handle.net/20.500.14077/2845>

Condor, E. (2025). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria del distrito El Tambo Huancayo* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/12469>

Cornejo, M., Cornejo, A., Lucas, Y., Macías, N., & López, M. (2025). Desarrollo de la comprensión y producción de textos narrativos y argumentativos en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6198-6219. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17357

Dadabhoy, K. y Dadabhoy, M. (2021). Implementación de estrategias de enseñanza recíproca: Mejora de las habilidades lectoras y el rendimiento académico del alumnado de secundaria. *Revista de Gestión Aplicada y Ciencias Sociales*, 4 (3), 751-760. <https://doi.org/10.47067/ramss.v4i3.180>

ECE (2024). Reporte de niveles por colegio. Evaluación Censal Regional - 2024 – GRELL. UGEL 02 - La Esperanza.

Francia, M., Mendoza, A., y Andrade, E. (2022). Influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa: una revisión sistemática. *Tierra Nuestra*, 16(1), 68-78. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1899>

Galeano, N., y Ochoa, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 504-526. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>

Galindo, R. (2024). *Comprensión lectora y estrategias metacognitivas en estudiantes de primaria y secundaria en una comunidad rural de Huancavelica* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional De Huancavelica]. Repositorio Institucional – UNH. <https://hdl.handle.net/20.500.14597/8755>

Guamán, J. y Rivera, Y. (2024). Fomentando el pensamiento reflexivo: Estrategias para mejorar las habilidades de metacognición. *Esprint Investigación*, 3(1). <https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.63>

- Guamán, J., Herrera, R., y Lascano, M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 24(100), 56-65. <https://www.researchgate.net/publication/341600352>
- Guerrero, K. (2023). *Desarrollo de la comprensión lectora a través de textos narrativos en estudiantes de la Unidad Educativa “Juan Francisco Yerovi” Cantón Alausí, periodo lectivo 2022* [Tesis de Bachiller, Universidad Nacional De Chimborazo]. Repositorio Digital UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/11244>
- Harahap, D., y Syafitri, R. (2022). The Effect Of “Think-Aloud” Strategy On Students’ Inferential Reading Comprehension. *Journal MELT (Medium for English Language Teaching)*, 7(1), 69. <https://www.mendeley.com/catalogue/b2f59942-136d-3837-8170-e3adb8467e51/>
- Hendaryan, y Noviadi, A. (2023). The Role of Metacognition Strategies (Metacomprehension) and Inferential Ability in Improving Reading Comprehension Ability. *KEMBARA: Jurnal Keilmuan Bahasa, Sastra, Dan Pengajarannya*, 9(2), 363–375. <https://doi.org/10.22219/kembara.v9i2.26097>
- Hernández, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Huiman, M. (2025). *Organizadores visuales y comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa de la Unión, 2024* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/161955>
- Jara Pando, M. E., Cedillo Ortega, D. P., y Gómez Torres, G. B. (2022). El uso del subrayado para la comprensión lectora en educación básica. *Portal de la Ciencia*, 2(1), 15-26. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v2i1.296>
- Leyva Ato, L. A. (2021). *Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de estudios generales de SENATI, sede Cercado de Lima* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio USMP.

https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9283/leyva_ala.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Leyva, J., y Vaca, M. (2020). La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 508-526. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.25>

Leyva, L., Chura, G., y Chávez, J. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (71), 399-429. <http://dx.doi.org/10.46744/bapl.202201.013>

Ministerio de Educación del Perú (2024). *El Perú en PISA 2022*. Informe nacional de resultados. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/12/El-Per%C3%BA-en-PISA-2022-Informe-nacional-de-resultados.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2024). *Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/#1686343702400-02f1017c-e7b3>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *La pre - Aprendo en casa - Razonamiento verbal: Textos narrativos*. <https://www.minedu.gob.pe/somospromo/pdf/preparacion/razonamiento-verbal/rv-textos-narrativos.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *La pre - Aprendo en casa - Razonamiento verbal: Textos expositivos*. Repositorio MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7117>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *La pre - Aprendo en casa - Razonamiento verbal: Textos argumentativos*. <https://www.minedu.gob.pe/somospromo/pdf/preparacion/razonamiento-verbal/rv-textos-argumentativos.pdf>

Ministerio de Educación. (2022). La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial: Guía de orientaciones. <https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/guia-cebe.pdf>

- Miranda, A., Valderrama, D., & Palacios, M. (2023). Gamificación, una estrategia didáctica para mejorar la lectura inferencial en una institución educativa de Casanare, Colombia. *perspectivas*, 8(23), 72-85. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.72-85>
- Mondragon, E. (2025). *Uso de las TIC y comprensión lectora en estudiantes del nivel secundaria en una institución educativa de Lima, 2024* [Tesis de Segunda Especialidad, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/160911>
- Monetti, E., & Molina, M. E. (2024). La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(34), 259-271. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38457469101>
- Muñoz, L. (2024) *Estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en las estudiantes de secundaria de una institución educativa de Trujillo* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Institucional UNITRU. <https://hdl.handle.net/20.500.14414/22148>
- Ocampo, D., Sierra, L. y Pérez, M. (2022). Estrategia de aprendizaje mediada por TIC para fortalecer el rendimiento académico del componente numérico variacional. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 281–295. Universidad Cesmag. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061119>
- Orduz, C., Carreño, I., Loaiza, J. y López, L. (2024). *Fortalecimiento del nivel de lectura inferencial mediante actividades gamificadas en eXeLearning con estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Agropecuaria Los Robles de Sotará – Cauca* [Tesis de Maestría]. Universidad de Cartagena] <https://hdl.handle.net/11227/18557>
- Ortega, A., y Mendoza, K. (2025). La Comprensión Lectora para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Décimo Año. *Reincisol.*, 4(7), 2154-2188. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2154-2188](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2154-2188)
- Pérez, A., Chávez, M., Plata, A., y Montoya, C. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de ciencias sociales*, 28(6), 181-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8598050>

- Picón, G. A. (2018). Prólogo. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 2(1), 5-6. [https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V2N1\(2018\)Prologo](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V2N1(2018)Prologo)
- Pido, N. W., y Mubarokah, A. (2024). The effectiveness of using skimming and scanning techniques in improving reading comprehension: A systematic literature review. *VISA: Journal of Vision and Ideas*, 4(2), 995-1001. <https://doi.org/10.47467/visa.v4i2.2885>
- Pineda-Castillo, K. A., & Ruiz-Espinoza, F. H. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>
- Ramírez, C., & Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 27(2), 484-503. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Ramos, M., Vega, C., Rojas, B. y Pilar, W. (2025). Estrategias metacognitivas en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1514–1525. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.997>
- Rivera, A. (2024). Estrategias metodológicas activas para la comprensión lectora como eje de los aprendizajes en adolescentes de 12-13 años. *Revista Espacios*, 45(1), 1-17. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n01p01>
- Romero, K., y Zhamungui, G. (2022). Análisis de Estrategias Metacognitivas para la Comprensión Lectora. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 47-61. <https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/19>
- Ruangprasertkun, P., & Chinwonno, A. (2023). Enseñanza recíproca: Una estrategia educativa para mejorar la comprensión lectora en inglés de estudiantes de secundaria. *Una revista online de educación*, 18(1), OJED1801007. <https://doi.org/10.14456/ojed.2023.7>
- Rubio, A. y Sanchez, K. (2024). *Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de la I.E. Ramiro Ñique, Moche* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Institucional – UNITRU. <https://hdl.handle.net/20.500.14414/22614>

- Rugama, Y. (2025). Incidencia de las estrategias de comprensión lectora en el análisis crítico de textos argumentativos en educación secundaria. *Wani*, (82). <https://doi.org/10.5377/wani.v1i82.20430>
- Salazar, J. y Cáceres, M. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado*, 18(84), 6–16. Recuperado el 31 de julio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100006&lng=es&tlng=es
- Salcedo Murillo, Z. A. (2023). Resumir para comprender: Una estrategia transformadora en la educación escolar. *Synergía*, 2(2), 72-87. <https://doi.org/10.48204/synergia.v2n2.4454>
- Soto, M. (2020). *Estrategias Didácticas para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes del 3 grado de Secundaria, Ciclo Avanzado CEBA del distrito de Chilca, 2019* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional UNH. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/3419>
- Soto, R., y J Santos, O. (2023). “Minuto diez”: una alternativa de educativa peruana para la enseñanza de la comunicación y desarrollo de la comprensión lectora. *Igobernanza*, 6(23), 393-412. <https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n23.2023.302>
- Sumarriva, L., Zela, N., Ticona, H., Chambi, N., y Chávez, N. (2024). Niveles de comprensión lectora y su frecuencia de uso en estudiantes del distrito de Lima-Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2165-2175. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.859>
- Tapia, J. (2021). *Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria*. *Conrado*, 17 (79), 62-68. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000200062&script=sci_arttext&tlng=en
- Tena, M., Navas, M., & Fuster, M. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.406051>

- Tito, J., Contreras, A., Cáceres, J., Huamaní, E., y Casani, M. (2021). Políticas educativas públicas para la solución del problema de la comprensión lectora. *Ñawparisun-Revista de Investigación Científica de Ingenierías*, 3(2). <https://doi.org/10.47190/nric.v3i1.142>
- Torres, E. (2025). Comprensión Lectora en estudiantes de secundaria en Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 177-187. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.909>
- Torres, R., y Huancas, C. (2024). Estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora en la Institución Fray Martin de Porres, Huarmaca, 2023 [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/13055>
- Ulerio, L. (2024). Las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(1). <https://www.mlsjournals.com/Pedagogy-Culture-Innovation/article/view/2773>
- Vargas, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), 114–129. Recuperado el 31 de julio de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762020000100010&lng=es&tlng=es
- Vargas, G., García, M., Manuela, M., y Cunya, G. (2025). Didactic strategies to improve reading comprehension in secondary school students. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 29 (Especial), 273-282. <https://doi.org/10.47460/uct.v29iSpecial.932>
- Vargas-Pimentel, R., Mejía-Janampa, M., & Huamancha-Aguilar, M. M. (2024). Tendencias de la evaluación formativa en la educación básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 376-389. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.572>
- Vásquez, A. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618-633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Vásquez, G., y Azahuanche, M. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), 19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103289>

- Villacorte, G. (2024). *La lectura inferencial en la producción de textos expositivos de los estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Ambato* [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/43042>
- Yaury, O. (2023). *Programa de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la institución educativa Liceo, Trujillo, 2021* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Institucional – UNITRU. <https://hdl.handle.net/20.500.14414/20734>
- Yildiz, Y. (2020). Reading Habit and Its Role on Students' Academic Success at Language Preparatory School: A Research on Tishk International University Preparatory School Students. *Amazonia Investiga*, 9(27), 189–194. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.27.03.20>
- Yin, S., Chen, F., & Chang, H. (2022). Assessment as learning: How does peer assessment function in students' learning? *Frontiers in Psychology*, 13, 912568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912568>

ANEXOS

Anexo 1. Evaluación para prueba piloto en contexto local

EVALUACIÓN DE NIVEL INFERENCIAL

Nombre y Apellido: _____ Fecha: _____

I.E.: _____ Edad: _____ Grado y Sección: _____

Querido/a estudiante:

Vas a leer tres textos breves: uno narrativo, uno expositivo y uno argumentativo. Luego, responderás seis preguntas por cada texto. Estas preguntas evaluarán tu capacidad para inferir información, es decir, leer entre líneas, deducir ideas y comprender significados que no están escritos de forma directa.

Este ejercicio no busca que memorices, sino que demuestres tu capacidad para pensar críticamente y leer entre líneas. ¡Confía en ti y haz tu mejor esfuerzo!

Instrucciones:

- Lee con atención cada texto.
- Marca o escribe la mejor respuesta según tu análisis.
- No se permitirá el uso de celular ni de materiales de apoyo.

“Tómate tu tiempo para leer bien, analiza con calma y usa tu pensamiento lógico. Esta es una oportunidad para descubrir cómo piensas al leer”

TEXTO 1

El niño Esteban llega a Lima, procedente de Tarma, junto a su madre para habitar el cerro Agustino, donde su tío había levantado una humilde choza. Al día siguiente baja del cerro para conocer la ciudad y se encuentra junto a la pista un billete de diez soles. Esteban lo recoge, lo acaricia suavemente emocionado y lo mete en uno de sus bolsillos. Sigue su camino y se encuentra con un grupo de muchachos que jugaban partido, los contempla por mucho tiempo. Uno de ellos, llamado Pedro, se le acerca y lo interroga sobre su procedencia. Luego de un partido se hacen bien amigos. Pedro es un chiquillo pícaro y hábil que sabe ganarse la vida en

la calle, no tiene padre ni madre. Esteban le cuenta que se ha encontrado un billete de diez soles. El rostro de Pedro se ilumina por una gran idea y convence a Esteban para emprender un gran “negocio”: comprar revistas y venderlas en la Plaza San Martín, así tendrían ya no diez, sino quince soles. Ellos viajan en tranvía para allá y llegan a una tienda donde se vendían revistas al por mayor. A Esteban le cuesta mucho desprenderse de su adorado billete, pero pensando en las ganancias paga la compra realizada: diez revistas. Al llegar a la plaza Mayor comienzan a vender las revistas con éxito. Cuando solo quedaba una sola revista para ser vendida y el dinero estaba en poder del pícaro Pedro, este afirma no haber almorzado, por lo que encarga a Esteban comprarle un pan o galletas. Esteban, muy inocentemente, obedece; al regresar no encuentra a Pedro. Espera un buen tiempo sin ningún resultado. Muy triste, relaciona a “la Bestia con un millón de cabezas” de su sueño (la ciudad de Lima) con su amigo Pedro, y se dirige resignado a tomar el tranvía sin el preciado billete.

Respondemos:

1. ¿Cuál es el tema central que se puede inferir del texto sobre Esteban?
2. ¿Qué consecuencia no explícita puede deducirse del acto de confianza de Esteban hacia Pedro?
3. ¿Qué relación simbólica se puede establecer entre “la Bestia con un millón de cabezas” y la experiencia final de Esteban en la ciudad?
4. ¿Qué significa que Esteban “acaricia suavemente” el billete que encuentra?
5. ¿Qué nos revela la expresión “Pedro es un chiquillo pícaro y hábil” sobre su personalidad?
6. ¿Qué idea secundaria complementa el relato de la venta de revistas en la Plaza San Martín?

TEXTO 2

Los equinoccios, en primavera y en otoño, se producen cuando los rayos del Sol inciden de manera perpendicular en la línea ecuatorial, y, por este motivo, durante esta jornada, el día y la noche tendrán la misma duración de horas en cualquier punto del planeta, es decir, en cualquiera de ambos hemisferios. En el hemisferio sur, el equinoccio de primavera, también llamado punto de Aries, se produce entre el 22 y el 23 de septiembre. Las variaciones en la fecha de un año a otro se deben a la secuencia de años al tener en cuenta los bisiestos y en consonancia con la duración de cada órbita de la Tierra alrededor del Sol. La primavera en el hemisferio sur tendrá una duración de 89 días y 20 horas, hasta que el 21 de diciembre el solsticio de verano marque el inicio astronómico de la estación estival. Al mismo tiempo que en el hemisferio sur llega el final del invierno con el equinoccio de primavera, el hemisferio norte también vive su equinoccio, pero el que supone la llegada del otoño tras superar el verano. Debido a la posición de la Tierra respecto del Sol, el solsticio de verano en el hemisferio sur significa también, por ejemplo, que en el Polo Sur comienzan seis meses de luz continua, mientras que en el Polo Norte la oscuridad de la noche también se alargará durante medio año.

Respondemos:

1. ¿Cuál es el tema principal que desarrolla el texto sobre los equinoccios?
2. ¿Qué se puede deducir sobre la relación entre la posición de la Tierra y la duración del día y la noche?
3. ¿Qué consecuencia implícita se puede extraer del hecho de que en el Polo Sur haya seis meses de luz continua?
4. ¿Qué significa que los rayos del sol incidan “perpendicularmente” en la línea ecuatorial?
5. ¿A qué se refiere el texto cuando menciona el “punto de Aries”?

6. ¿Qué expresión del texto explica por qué varía la fecha del equinoccio cada año?

TEXTO 3

El ADN y la investigación policial Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso lo niega todo. Afirma no conocer a la víctima. Dice que nunca lo ha visto, que nunca estuvo cerca de él, que nunca le tocó... la policía y el juez están convencidos de que no dice la verdad. Pero ¿cómo probarlo? En la escena del crimen, los investigadores han reunido hasta la más mínima evidencia: Fibras de tela, cabellos, huellas dactilares, colillas... Los pocos cabellos encontrados en la chaqueta de la víctima son pelirrojos. Y coincide misteriosamente con los del sospechoso. Si se pudiera probar que estos cabellos son realmente suyos, sería una prueba de que él conocía efectivamente a la víctima. Cada persona es única Los especialistas pusieron manos a la obra, examinaron algunas células de la raíz de estos cabellos y algunas células sanguíneas del sospechoso. En el núcleo de cada célula de nuestro cuerpo hay ADN. ¿Qué es eso? El ADN es como un collar hecho de dos cadenas de perlas enroscadas. Imagine que estas perlas son de cuatro colores diferentes y que miles de estas perlas de colores (que forman un gen) están dispuestas en un orden muy específico. En cada individuo este orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo: tanto en las de las raíces del cabello como en las del dedo gordo del pie, las del hígado y las del estómago o la sangre.

Pero el orden de las perlas varía de una persona a otra. Dado el número de perlas dispuestas de este modo, hay muy pocas probabilidades de que haya dos personas con el mismo ADN, salvo los gemelos idénticos. Como es único para cada individuo, el ADN es como un carné de identidad genético. Por lo tanto, los especialistas en genética son capaces de comparar el carné de identidad genético del sospechoso (determinado por su sangre) con el de la persona pelirroja. Si el carné genético es el mismo, sabrán que el sospechoso estuvo en efecto cerca de la víctima que según él nunca había visto. Solo una prueba Cada vez con mayor frecuencia en casos de abuso sexual, asesinato, robo o delito, la policía hace análisis genéticos ¿Por qué? Para intentar encontrar evidencias de contacto entre dos personas, dos objetos o una persona y un objeto. Probar dicho contacto suele ser muy útil para la investigación, pero no proporciona necesariamente la prueba de un delito. Es solo una prueba entre muchas otras. Estamos formados por billones de células Todo ser viviente está formado por muchísimas células. Una célula es realmente muy pequeña, incluso puede decirse que es microscópica, porque solo puede verse con la ayuda de un microscopio que la aumenta múltiples veces. Cada célula tiene

una membrana exterior y un núcleo en el que se encuentra el ADN. ¿Carné de identidad genético? El ADN está conformado por un conjunto de genes, estando formado cada uno de ellos por miles de perlas. Todos estos genes juntos forman el carné de identidad genético de una persona. ¿Cómo se identifica el carné de identidad genético? El especialista en genética coge unas pocas células de la base de los cabellos encontrados en la víctima o de la saliva dejada en una colilla. Las mete en un producto que elimina todo lo que hay alrededor del ADN de las células, después, hace lo mismo con algunas células de la sangre del sospechoso. Luego el ADN se prepara especialmente para su análisis, más tarde se introduce en un gel especial y se hace pasar una corriente eléctrica a través del gel. Al cabo de unas pocas horas, este procedimiento produce unas barras como si fueran un código de barras (similares a las que encontramos en los artículos que compramos) que son visibles bajo una lámpara especial. A continuación, el código de barras del ADN del sospechoso se compara con el de los cabellos encontrados en la víctima.

Respondemos:

1. ¿Cuál es la idea central que sostiene el texto sobre el uso del ADN en investigaciones judiciales?
2. ¿Qué se puede inferir sobre el papel del ADN como evidencia en un juicio penal?
3. ¿Qué argumento implícito se desprende de la comparación del ADN con un “carné de identidad genético”?
4. ¿Qué significado tiene la comparación del ADN con “un collar de perlas de colores”?
5. ¿Cuál es el sentido de la expresión: “no proporciona necesariamente la prueba de un delito”?
6. ¿Qué se entiende por “el código de barras del ADN” en el contexto del procedimiento forense?

ANÁLISIS DE RESPUESTAS

Se realizó una adaptación del estudio de Leyva (2021) tomando en consideración a las dimensiones e indicadores que presenta para sus instrumentos, el cual presenta un alfa de

cronbach de 0.914, y se puso en el contexto actual de la I.E., así mismo, se optó por una evaluación el cual permite al docente llevar un mejor análisis del nivel inferencial de los estudiantes.

BAREMO GENERAL

La tabla 1 tiene como propósito establecer el nivel de comprensión inferencial alcanzado por cada estudiante a partir de la suma total de los puntajes obtenidos en los tres textos propuestos de manera que al considerar este valor acumulado se puede clasificar el desempeño dentro de un rango que va desde un nivel de logro bajo hasta uno destacado lo cual permite obtener una visión global sobre la capacidad del estudiante a partir de la información leída en diferentes tipos textuales

Tabla 1

Baremo del puntaje general de la tabla

Puntaje total (0–18)	Nivel de logro	Interpretación
16 – 18 puntos	Logro destacado	Comprende e infiere información implícita con claridad.
12 – 15 puntos	Logro esperado	Comprende bien, aunque puede tener algunas fallas puntuales.
7 – 11 puntos	En proceso	Muestra dificultades para hacer inferencias completas.
0 – 6 puntos	Logro bajo	No logra captar ideas implícitas ni inferencias básicas.

BAREMO POR CADA TIPO DE TEXTO

La tabla 2 ha sido diseñada para desagregar el análisis por tipo de texto lo cual facilita identificar en qué estructura narrativa expositiva o argumentativa el estudiante demuestra

mayor habilidad inferencial dado que cada texto tiene un puntaje máximo de 6 puntos esta distribución permite observar con mayor precisión los aciertos o dificultades que presenta.

Tabla 2

Baremo en función al tipo de texto (Argumentativo, Expositivo, Narrativo)

Puntaje por texto (0–6)	Nivel por tipo de texto	Interpretación
6 puntos	Logro destacado	Infirió todo correctamente.
4 – 5 puntos	Logro esperado	Buen desempeño, con uno o dos errores.
2 – 3 puntos	En proceso	Respuestas con dificultades o parciales.
0 – 1 punto	Logro bajo	No comprendió ni infirió adecuadamente.

NIVELES DE LOGRO

Logro destacado	Nivel 4
Logro esperado	Nivel 3
En proceso	Nivel 2
Logro bajo	Nivel 1

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Ficha de registro de la evaluación por cada estudiante

N°	Estudiante - Nombre y apellido	EVALUACIÓN			Total
		Narrativo	Expositivo	Argumentativo	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

Anexo 2. Evidencia de prueba piloto en una institución educativa de Trujillo

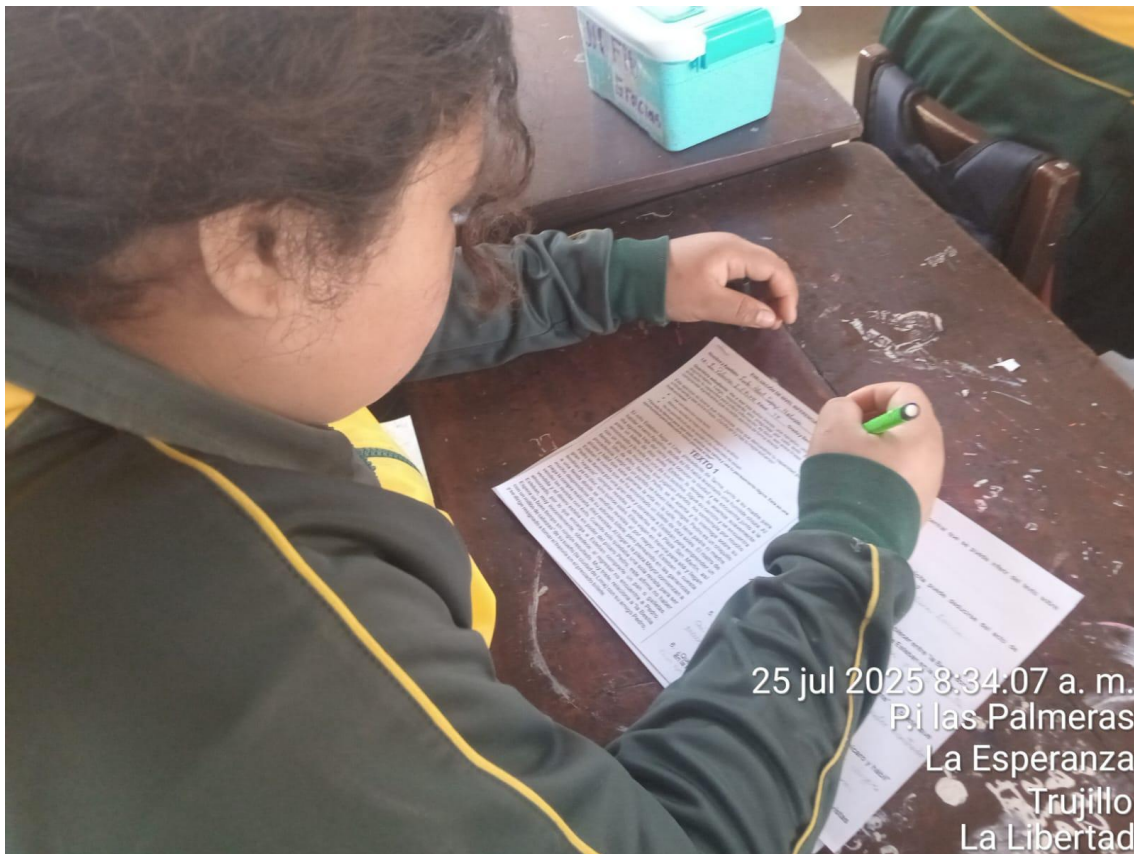
Explicación de la evaluación inferencial escala piloto



Desarrollo de los estudiantes

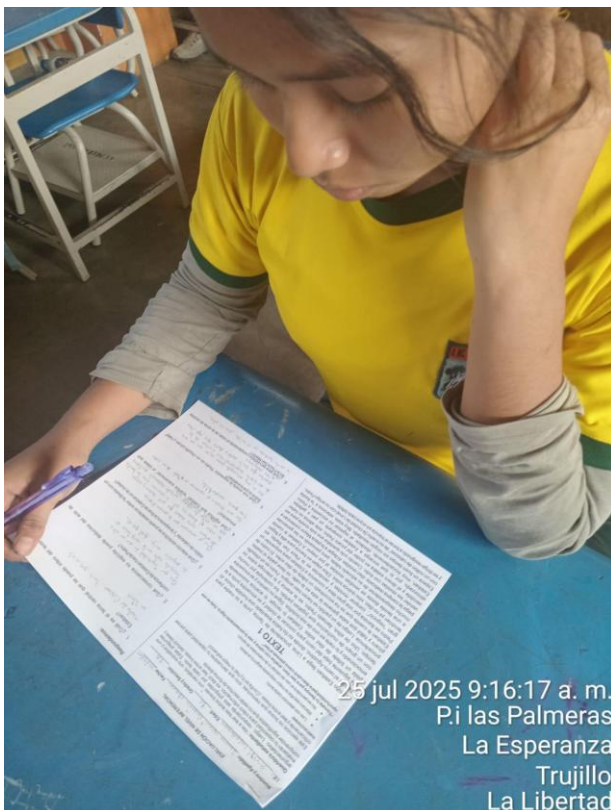


Desarrollo del Texto 1 de la evaluación del nivel inferencial

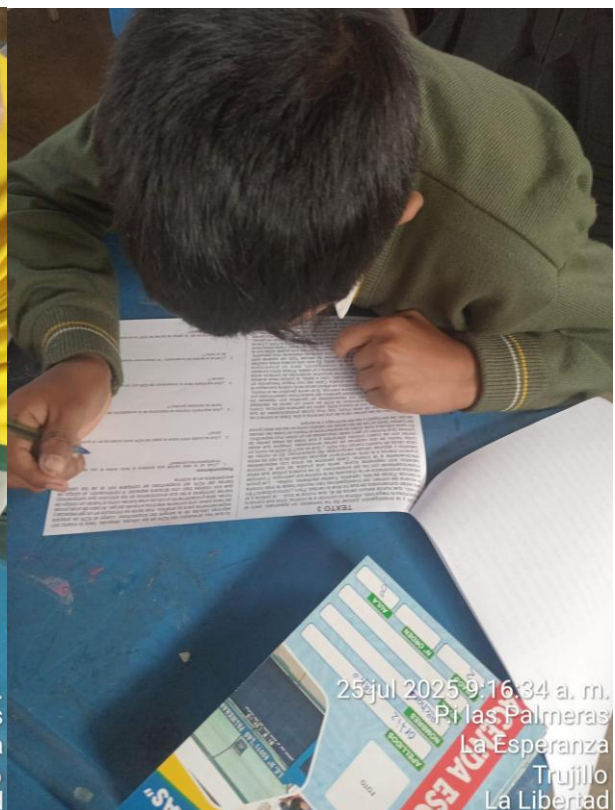


25 jul 2025 8:34:07 a. m.
P. i las Palmeras
La Esperanza
Trujillo
La Libertad

Desarrollo del Texto 2 y 1 de la evaluación del nivel inferencial



25 jul 2025 9:16:17 a. m.
P. i las Palmeras
La Esperanza
Trujillo
La Libertad



25 jul 2025 9:16:34 a. m.
P. i las Palmeras
La Esperanza
Trujillo
La Libertad



25 jul 2025 9:16:46 a. m.
Pí las Palmeras
La Esperanza
Trujillo
La Libertad

Anexo 3. Evaluación de nivel inferencial en la I.E. a un grupo de 5to año de secundaria

EVALUACIÓN DE NIVEL INFERENCIAL

Nombre y Apellido: Pizarro Insensate Rodríguez Fecha: 28/07/15
 LE: 22071 Edad: 16 Grado y Sección: 5to "A"

Querido/a estudiante: Vas a leer tres textos breves: uno narrativo, uno expositivo y uno argumentativo. Luego responderás seis preguntas por cada texto. Estas preguntas evaluarán tu capacidad para inferir información, es decir, leer entre líneas, deducir ideas y comprender significados que no están escritos de forma directa.

Este ejercicio no busca que memorices, sino que demuestres tu capacidad para pensar críticamente y leer entre líneas. ¡Confía en ti y haz tu mejor esfuerzo!

Instrucciones:

- Lee con atención cada texto.
- Marca o escribe la mejor respuesta según tu análisis.
- No se permitirá el uso de celular ni de materiales de apoyo.

"Tómate tu tiempo para leer bien, analiza con calma y usa tu pensamiento lógico. Esta es una oportunidad para descubrir cómo piensas al leer"

TEXTO 1

El niño Esteban llega a Lima, procedente de Tarma, junto a su madre para habitar el cerro Agustino, donde su tío había levantado una humilde choza. Al día siguiente baja del cerro para conocer la ciudad y se encuentra junto a la pista un billete de diez soles. Esteban lo recoge, lo acaricia suavemente emocionado y lo mete en uno de sus bolsillos. Sigue su camino y se encuentra con un grupo de muchachos que jugaban partido, los contempla por mucho tiempo. Uno de ellos, llamado Pedro, se le acerca y lo interroga sobre su procedencia. Luego de un partido se hacen bien amigos. Pedro es un chiquillo pícaro y hábil que sabe ganarse la vida en la calle, no tiene padre ni madre. Esteban le cuenta que se ha encontrado un billete de diez soles. El rostro de Pedro se ilumina por una gran idea y convence a Esteban para emprender un gran "negocio": comprar revistas y venderlas en la Plaza San Martín, así tendrían ya no diez, sino quince soles. Ellos viajan en tranvía para allá y llegan a una tienda donde se vendían revistas al por mayor. A Esteban le cuesta mucho desprenderse de su adorado billete, pero pensando en las ganancias paga la compra realizada: diez revistas. Al llegar a la plaza Mayor comienzan a vender las revistas con éxito. Cuando solo quedaba una sola revista para ser vendida y el dinero estaba en poder del pícaro Pedro, este afirma no haber almorzado, por lo que encarga a Esteban comprarle un pan o galletas. Esteban, muy inocentemente, obedece; al regresar no encuentra a Pedro. Espera un buen tiempo sin ningún resultado. Muy triste, relaciona a "la Bestia con un millón de cabezas" de su sueño (la ciudad de Lima) con su amigo Pedro, y se dirige resignado a tomar el tranvía sin el preciado billete.

Respondemos:

1. ¿Cuál es el tema central que se puede inferir del texto sobre Esteban?
 Viaja a Lima y lo sorprende que no haya podido encontrar un billete.
2. ¿Qué consecuencia no explícita puede deducirse del acto de confianza de Esteban hacia Pedro?
 Su intención de aprovecharse no se duda se confirma en Pedro.
3. ¿Qué relación simbólica se puede establecer entre "la Bestia con un millón de cabezas" y la experiencia final de Esteban en la ciudad?
 Con varios otros que tienen padre pero Pedro aprovecha su buena idea.
4. ¿Qué significa que Esteban "acaricia suavemente" el billete que encuentra?
 Se siente muy feliz al encontrar el billete ya que era mucho dinero para él.
5. ¿Qué nos revela la expresión "Pedro es un chiquillo pícaro y hábil" sobre su personalidad?
 Que es muy pícaro y se aprovecha de los inocentes como hizo con Esteban.
6. ¿Qué idea secundaria complementa el relato de la venta de revistas en la Plaza San Martín?
 Ganar e invertir de nuevo para ganar más dinero.

TEXTO 2

Los equinoccios, en primavera y en otoño, se producen cuando los rayos del Sol inciden de manera perpendicular en la línea ecuatorial, y, por este motivo, durante esta jornada, el día y la noche tendrán la misma duración de horas en cualquier punto del planeta, es decir, en cualquiera de ambos hemisferios. En el hemisferio sur, el equinoccio de primavera, también llamado punto de Aries, se produce entre el 22 y el 23 de septiembre. Las variaciones en la fecha de un año a otro se deben a la secuencia de años al tener en cuenta los bisiestos y en consonancia con la duración de cada órbita de la Tierra alrededor del Sol. La primavera en el hemisferio sur tendrá una duración de 89 días y 20 horas, hasta que el 21 de diciembre el solsticio de verano marque el inicio astronómico de la estación estival. Al mismo tiempo que en el hemisferio sur llega el final del invierno con el equinoccio de primavera, el hemisferio norte también vive su equinoccio, pero el que supone la llegada del otoño tras superar el verano. Debido a la posición de la Tierra respecto del Sol, el solsticio de verano en el hemisferio sur significa también, por ejemplo, que en el Polo Sur comienzan seis meses de luz continua, mientras que en el Polo Norte la oscuridad de la noche también se alargará durante medio año.

Respondemos:

1. ¿Cuál es el tema principal que desarrolla el texto sobre los equinoccios?
 La duración de los equinoccios y donde se ubican.
2. ¿Qué se puede deducir sobre la relación entre la posición de la Tierra y la duración del día y la noche?
 Que ambos reciben el mismo y cada equinoccio dura ciertos días.
3. ¿Qué consecuencia implícita se puede extraer del hecho de que en el Polo Sur haya seis meses de luz continua?
 Por la rotación de la Tierra lo cual cambia de lugar y se queda más tiempo en una parte.
4. ¿Qué significa que los rayos del sol incidan "perpendicularmente" en la línea ecuatorial?
 Que todos recibimos los rayos del Sol al mismo tiempo, unos cuantos instantes.
5. ¿A qué se refiere el texto cuando menciona el "punto de Aries"?
 Al punto de la esfera celeste donde el Sol cruza el Ecuador celeste de sur a norte.
6. ¿Qué expresión del texto explica por qué varía la fecha del equinoccio cada año?
 Durante cada jornada que tiene cada equinoccio.

TEXTO 3 *Resumen*

ADN y la investigación policial. Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso lo niega todo. Afirma no conocer a la víctima. Dice que nunca lo ha visto, que nunca estuvo cerca de él, que nunca le tocó... la policía y el juez están convencidos de que no dice la verdad. Pero ¿cómo probarlo? En la escena del crimen, los investigadores han reunido hasta la más mínima evidencia: Fibras de tela, cabellos, huellas dactilares, colillas... Los pocos cabellos encontrados en la chaqueta de la víctima son pelirrojos. Y coincide misteriosamente con los del sospechoso. Si se pudiera probar que estos cabellos son realmente suyos, sería una prueba de que él conocía efectivamente a la víctima. Cada persona es única. Los especialistas pusieron manos a la obra, examinaron algunas células de la raíz de estos cabellos y algunas células sanguíneas del sospechoso. En el núcleo de cada célula de nuestro cuerpo hay ADN. ¿Qué es eso? El ADN es como un collar hecho de dos cadenas de perlas enroscadas. Imagine que estas perlas son de cuatro colores diferentes y que miles de estas perlas de colores (que forman un gen) están dispuestas en un orden muy específico. En cada individuo este orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo: tanto en las de las raíces del cabello como en las del dedo gordo del pie, las del hígado y las del estómago o la sangre.

Pero el orden de las perlas varía de una persona a otra. Dado el número de perlas dispuestas de este modo, hay muy pocas probabilidades de que haya dos personas con el mismo ADN, salvo los gemelos idénticos. Como es único para cada individuo, el ADN es como un carné de identidad genético. Por lo tanto, los especialistas en genética son capaces de comparar el carné de identidad genético del sospechoso (determinado por su sangre) con el de la persona pelirroja. Si el carné genético es el mismo, sabrán que el sospechoso estuvo en efecto cerca de la víctima que según él nunca había visto. Solo una prueba. Cada vez con mayor frecuencia en casos de abuso sexual, asesinato, robo o delito, la policía hace análisis genéticos. ¿Por qué? Para intentar encontrar evidencias de contacto entre dos personas, dos objetos o una persona y un objeto. Probar dicho contacto suele ser muy útil para la investigación, pero no proporciona necesariamente la prueba de un delito. Es solo una prueba entre muchas otras. Estamos formados por billones de células. Todo ser viviente está formado por muchísimas células. Una célula es realmente muy pequeña, incluso puede decirse que es microscópica, porque solo puede verse con la ayuda de un microscopio que la aumenta múltiples veces. Cada célula tiene una membrana exterior y un núcleo en el que se encuentra el ADN. ¿Carné de identidad genético? El ADN está conformado por un conjunto de genes, estando formado cada uno de ellos por miles de perlas. Todos estos genes juntos forman el carné de identidad genético de una persona. ¿Cómo se identifica el carné de identidad genético? El especialista en genética coge unas pocas células de la base de los cabellos encontrados en la víctima o de la saliva dejada en una colilla. Las mete en un producto que elimina todo

lo que hay alrededor del ADN de las células, después, hace lo mismo con algunas células de la sangre del sospechoso. Luego el ADN se prepara especialmente para su análisis, más tarde se introduce en un gel especial y se hace pasar una corriente eléctrica a través del gel. Al cabo de unas pocas horas, este procedimiento produce unas barras como si fueran un código de barras (similares a las que encontramos en los artículos que compramos) que son visibles bajo una lámpara especial. A continuación, el código de barras del ADN del sospechoso se compara con el de los cabellos encontrados en la víctima.

Respondemos:

1. ¿Cuál es la idea central que sostiene el texto sobre el uso del ADN en investigaciones judiciales?
para poder analizar el ADN de cada persona.
2. ¿Qué se puede inferir sobre el papel del ADN como evidencia en un juicio penal?
para poder encontrar al sospechoso del caso.
3. ¿Qué argumento implícito se desprende de la comparación del ADN con un "carné de identidad genético"?
Son casi similares ya que están entrelazados por los genes etc.
4. ¿Qué significado tiene la comparación del ADN con "un collar de perlas de colores"?
no dan detalles exactos lo cual no se puede detectar al acusado.
5. ¿Cuál es el sentido de la expresión: "no proporciona necesariamente la prueba de un delito"?
que cada persona tiene diferente código en forma de ADN.

Evaluación de nivel inferencial en la I.E. a un grupo de 4 año de secundaria

EVALUACIÓN DE NIVEL INFERENCIAL

Nombre y Apellido: Johan Gutierrez Parr Fecha: 25/01/20
 I.E.: 92071 - Las Palmeras Edad: 15 Grado y Sección: 4° A

Querido/a estudiante: Vas a leer tres textos breves: uno narrativo, uno expositivo y uno argumentativo. Luego, responderás seis preguntas por cada texto. Estas preguntas evaluarán tu capacidad para inferir información, es decir, leer entre líneas, deducir ideas y comprender significados que no están escritos de forma directa.

Este ejercicio no busca que memorices, sino que demuestres tu capacidad para pensar críticamente y leer entre líneas. ¡Confía en ti y haz tu mejor esfuerzo!

Instrucciones:

- Lee con atención cada texto.
- Marca o escribe la mejor respuesta según tu análisis.
- No se permitirá el uso de celular ni de materiales de apoyo.

Tómate tu tiempo para leer bien, analiza con calma y usa tu pensamiento lógico. Esta es una oportunidad para descubrir cómo piensas al leer.

TEXTO 1

El niño Esteban llega a Lima, procedente de Tarma, junto a su madre para habitar el cerro Agustino, donde su tío había levantado una humilde choza. Al día siguiente baja del cerro para conocer la ciudad y se encuentra junto a la pista un billete de diez soles. Esteban lo recoge, lo acaricia suavemente emocionado y lo mete en uno de sus bolsillos. Sigue su camino y se encuentra con un grupo de muchachos que jugaban partido, los contempla por mucho tiempo. Uno de ellos, llamado Pedro, se le acerca y lo interroga sobre su procedencia. Luego de un partido se hacen bien amigos. Pedro es un chiquillo pícaro y hábil que sabe ganarse la vida en la calle, no tiene padre ni madre. Esteban le cuenta que se ha encontrado un billete de diez soles. El rostro de Pedro se ilumina por una gran idea y convence a Esteban para emprender un gran "negocio": comprar revistas y venderlas en la Plaza San Martín, así tendrían ya no diez, sino quince soles. Ellos viajan en tranvía para allá y llegan a una tienda donde se vendían revistas al por mayor. A Esteban le cuesta mucho desprenderse de su adorado billete, pero pensando en las ganancias paga la compra realizada: diez revistas. Al llegar a la plaza Mayor comienzan a vender las revistas con éxito. Cuando solo quedaba una sola revista para ser vendida y el dinero estaba en poder del pícaro Pedro, este afirma no haber almorzado, por lo que encarga a Esteban comprarle un pan o galletas. Esteban, muy incoherentemente, obedece; al regresar no encuentra a Pedro. Espera un buen tiempo sin ningún resultado. Muy triste, relaciona a "la Bestia con un millón de cabezas" de su sueño (la ciudad de Lima) con su amigo Pedro, y se dirige resignado a tomar el tranvía sin el preciado billete.

Respondemos:

1. ¿Cuál es el tema central que se puede inferir del texto sobre Esteban?
La llegada a Lima del niño Esteban y sus aventuras al llegar.
2. ¿Qué consecuencia no explícita puede deducirse del acto de confianza de Esteban hacia Pedro?
que se lleva el dinero, es decir la revista de diez soles sin que se acuerde Esteban.
3. ¿Qué relación simbólica se puede establecer entre "la Bestia con un millón de cabezas" y la experiencia final de Esteban en la ciudad?
Las apariciones que quedan tener las personas.
4. ¿Qué significa que Esteban "acaricia suavemente" el billete que encuentra?
se asombra, agarra el billete con suavidad.
5. ¿Qué nos revela la expresión "Pedro es un chiquillo pícaro y hábil" sobre su personalidad?
una persona inquieta, muy movidiza, le gusta estar en todos los casos.
6. ¿Qué idea secundaria complementa el relato de la venta de revistas en la Plaza San Martín?
El goce de las revistas y el recibir el dinero así mismo el gusto.

TEXTO 2

Los equinoccios, en primavera y en otoño, se producen cuando los rayos del Sol inciden de manera perpendicular en la línea ecuatorial, y, por este motivo, durante esta jornada, el día y la noche tendrán la misma duración de horas en cualquier punto del planeta, es decir, en cualquiera de ambos hemisferios. En el hemisferio sur, el equinoccio de primavera, también llamado punto de Aries, se produce entre el 22 y el 23 de septiembre. Las variaciones en la fecha de un año a otro se deben a la secuencia de años al tener en cuenta los bisiestos y en consonancia con la duración de cada órbita de la Tierra alrededor del Sol. La primavera en el hemisferio sur tendrá una duración de 89 días y 20 horas, hasta que el 21 de diciembre el solsticio de verano marque el inicio astronómico de la estación estival. Al mismo tiempo que en el hemisferio sur llega el final del invierno el equinoccio de primavera, el hemisferio norte también vive su equinoccio, pero el que supone la llegada del otoño tras superar el verano. Debido a la posición de la Tierra respecto del Sol, el solsticio de verano en el hemisferio sur significa también, por ejemplo, que en el Polo Sur comienzan seis meses de luz continua, mientras que en el Polo Norte la oscuridad de la noche también se alargará durante medio año.

Respondemos:

1. ¿Cuál es el tema principal que desarrolla el texto sobre los equinoccios?
La equilibrio de la luz y la oscuridad en el planeta Tierra (Día y noche)
2. ¿Qué se puede deducir sobre la relación entre la posición de la Tierra y la duración del día y la noche?
Es la que produce también la duración de la vida. El día y la noche tienen la misma duración.
3. ¿Qué consecuencia implícita se puede extraer del hecho de que en el Polo Sur haya seis meses de luz continua?
El polo norte se queda en plena oscuridad.
4. ¿Qué significa que los rayos del sol incidan "perpendicularmente" en la línea ecuatorial?
ya que, el sol cae a la mitad del planeta Tierra y el otro lado quedara en noche.
5. ¿A qué se refiere el texto cuando menciona el "punto de Aries"?
Aque los días 22 y 23 de sep. se produce variaciones de secuencia.
6. ¿Qué expresión del texto explica por qué varía la fecha del equinoccio cada año?
por los años bisiestos que hay en algunos años.

TEXTO 3

ADN y la investigación policial. Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso lo niega todo. Afirma no conocer a la víctima. Dice que nunca lo ha visto, que nunca estuvo cerca de él, que nunca le tocó... la policía y el juez están convencidos de que no dice la verdad. Pero ¿cómo probarlo? En la escena del crimen, los investigadores han reunido hasta la más mínima evidencia: Fibras de tela, cabellos, huellas dactilares, colillas... Los pocos cabellos encontrados en la chaqueta de la víctima son pelirrojos. Y coincide misteriosamente con los del sospechoso. Si se pudiera probar que estos cabellos son realmente suyos, sería una prueba de que él conocía efectivamente a la víctima. Cada persona es única. Los especialistas pusieron manos a la obra, examinaron algunas células de la raíz de estos cabellos y algunas células sanguíneas del sospechoso. En el núcleo de cada célula de nuestro cuerpo hay ADN. ¿Qué es eso? El ADN es como un collar hecho de dos cadenas de perlas enroscadas. Imagine que estas perlas son de cuatro colores diferentes y que miles de estas perlas de colores (que forman un gen) están dispuestas en un orden muy específico. En cada individuo este orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo: tanto en las de las raíces del cabello como en las del dedo gordo del pie, las del hígado y las del estómago o la sangre.

Pero el orden de las perlas varía de una persona a otra. Dado el número de perlas dispuestas de este modo, hay muy pocas probabilidades de que haya dos personas con el mismo ADN, salvo los gemelos idénticos. Como es único para cada individuo, el ADN es como un carné de identidad genético. Por lo tanto, los especialistas en genética son capaces de comparar el carné de identidad genético del sospechoso (determinado por su sangre) con el de la persona pelirroja. Si el carné genético es el mismo, sabrán que el sospechoso estuvo en efecto cerca de la víctima que según él nunca había visto. Solo una prueba. Cada vez con mayor frecuencia en casos de abuso sexual, asesinato, robo o delito, la policía hace análisis genéticos. ¿Por qué? Para intentar encontrar evidencias de contacto entre dos personas, dos objetos o una persona y un objeto. Probar dicho contacto suele ser muy útil para la investigación, pero no proporciona necesariamente la prueba de un delito. Es solo una prueba entre muchas otras. Estamos formados por billones de células. Todo ser viviente está formado por muchísimas células. Una célula es realmente muy pequeña, incluso puede decirse que es microscópica, porque solo puede verse con la ayuda de un microscopio que la aumenta múltiples veces. Cada célula tiene una membrana exterior y un núcleo en el que se encuentra el ADN. ¿Carné de identidad genético? El ADN está conformado por un conjunto de genes, estando formado cada uno de ellos por miles de perlas. Todos estos genes juntos forman el carné de identidad genético de una persona. ¿Cómo se identifica el carné de identidad genético? El especialista en genética coge unas pocas células de la base de los cabellos encontrados en la víctima o de la saliva dejada en una colilla. Las mete en un producto que elimina todo

lo que hay alrededor del ADN de las células, después, hace lo mismo con algunas células de la sangre del sospechoso. Luego el ADN se prepara especialmente para su análisis, más tarde se introduce en un gel especial y se hace pasar una corriente eléctrica a través del gel. Al cabo de unas pocas horas, este procedimiento produce unas barras como si fueran un código de barras (similares a las que encontramos en los artículos que compramos) que son visibles bajo una lámpara especial. A continuación, el código de barras del ADN del sospechoso se compara con el de los cabellos encontrados en la víctima.

Respondemos:

1. ¿Cuál es la idea central que sostiene el texto sobre el uso del ADN en investigaciones judiciales?
ya que con ello se puede deducir si una persona es culpable o no, si es la víctima, reconocimiento del ser humano.
2. ¿Qué se puede inferir sobre el papel del ADN como evidencia en un juicio penal?
Ayuda a comparar culpables e inocentes.
3. ¿Qué argumento implícito se desprende de la comparación del ADN con un "carné de identidad genético"?
Que esta conformado por un conjunto de genes.
4. ¿Qué significado tiene la comparación del ADN con "un collar de perlas de colores"?
Por las diferentes formas que tiene, ADN es un espiral de genética, y se parece y parece comparan con el collar de colores.
5. ¿Cuál es el sentido de la expresión: "no proporciona necesariamente la prueba de un delito"?
Nuestro cuerpo va a ser de ayuda.
6. ¿Qué se entiende por "el código de barras del ADN" en el contexto del procedimiento forense?
Comparar para hallar a la víctima.

Evaluación de nivel inferencial en la I.E. a un grupo de 2 año de secundaria

EVALUACIÓN DE NIVEL INFERENCIAL

Nombre y Apellido: Wagner Lucero Valverde Parades Fecha: 23/07/2020

I.E.: S2C71 LAS PALMIRAS Edad: 13 Grado y Sección: 2º A

Querido/a estudiante: Vas a leer tres textos breves: uno narrativo, uno expositivo y uno argumentativo. Luego, responderás seis preguntas por cada texto. Estas preguntas evaluarán tu capacidad para inferir información, es decir, leer entre líneas, deducir ideas y comprender significados que no están escritos de forma directa.

Este ejercicio no busca que memorices, sino que demuestres tu capacidad para pensar críticamente y leer entre líneas. ¡Confía en ti y haz tu mejor esfuerzo!

Instrucciones:

- Lee con atención cada texto.
- Marca o escribe la mejor respuesta según tu análisis.
- No se permitirá el uso de celular ni de materiales de apoyo.

"Tómalo tu tiempo para leer bien, analiza con calma y usa tu pensamiento lógico. Esta es una oportunidad para descubrir cómo piensas al leer"

TEXTO 1

El niño Esteban llega a Lima, procedente de Tarma, junto a su madre para habitar el cerro Agustino, donde su tío había levantado una humilde choza. Al día siguiente baja del cerro para conocer la ciudad y se encuentra junto a la pista un billete de diez soles. Esteban lo recoge, lo acaricia suavemente emocionado y lo mete en uno de sus bolsillos. Sigue su camino y se encuentra con un grupo de muchachos que jugaban partido, los contempla por mucho tiempo. Uno de ellos, llamado Pedro, se le acerca y lo interroga sobre su procedencia. Luego de un partido se hacen bien amigos. Pedro es un chiquillo pícaro y hábil que sabe ganarse la vida en la calle, no tiene padre ni madre. Esteban le cuenta que se ha encontrado un billete de diez soles. El rostro de Pedro se ilumina por una gran idea y convence a Esteban para emprender un gran "negocio": comprar revistas y venderlas en la Plaza San Martín, así tendrían ya no diez, sino quince soles. Ellos viajan en tranvía para allá y llegan a una tienda donde se vendían revistas al por mayor. A Esteban le cuesta mucho desprenderse de su adorado billete, pero pensando en las ganancias paga la compra realizada: diez revistas. Al llegar a la plaza Mayor comienzan a vender las revistas con éxito. Cuando solo quedaba una sola revista para ser vendida y el dinero estaba en poder del pícaro Pedro, este afirma no haber almorzado, por lo que encarga a Esteban comprarle un pan o galletas. Esteban, muy inocentemente, obedece; al regresar no encuentra a Pedro. Espera un buen tiempo sin ningún resultado. Muy triste, relaciona a "la Bestia con un millón de cabezas" de su sueño (la ciudad de Lima) con su amigo Pedro, y se dirige resignado a tomar el tranvía sin el preciado billete.

- Respondemos:**
- ¿Cuál es el tema central que se puede inferir del texto sobre Esteban?
 b. Lucha de un niño por sobrevivir en una gran ciudad, enfrentando desafíos, injusticias y aprendices mentes busca una mejor vida.
 - ¿Qué consecuencia no explícita puede deducirse del acto de confianza de Esteban hacia Pedro?
 - Que Esteban fue engañado y perdió su dinero lo que demuestra que su confianza fue traicionada.
 - ¿Qué relación simbólica se puede establecer entre "la Bestia con un millón de cabezas" y la experiencia final de Esteban en la ciudad?
 - Simboliza la ciudad misma: inmensa, indiferente y peligrosa. La experiencia de Esteban muestra cómo puede destruir los sueños e ilusiones de quienes llegan vulnerables.
 - ¿Qué significa que Esteban "acaricia suavemente" el billete que encuentra?
 - Que siente una gran esperanza, emoción y valoración por el dinero encontrado ya que representa para él una nueva oportunidad o solución.
 - ¿Qué nos revela la expresión "Pedro es un chiquillo pícaro y hábil" sobre su personalidad?
 - Que Pedro es astuto, probablemente manipulador y que sabe cómo aprovecharse de los demás.
 - ¿Qué idea secundaria complementa el relato de la venta de revistas en la Plaza San Martín?
 - Ilustra cómo Esteban intentó integrarse y ganarse la vida mediante uno de los estereotipos que usan los niños en situaciones vulnerables.

TEXTO 2

Los equinoccios, en primavera y en otoño, se producen cuando los rayos del Sol inciden de manera perpendicular en la línea ecuatorial, y, por este motivo, durante esta jornada, el día y la noche tendrán la misma duración de horas en cualquier punto del planeta, es decir, en cualquiera de ambos hemisferios. En el hemisferio sur, el equinoccio de primavera, también llamado punto de Aries, se produce entre el 22 y el 23 de septiembre. Las variaciones en la fecha de un año a otro se deben a la secuencia de años al tener en cuenta los bisiestos y en consonancia con la duración de cada órbita de la Tierra alrededor del Sol. La primavera en el hemisferio sur tendrá una duración de 89 días y 20 horas, hasta que el 21 de diciembre el solsticio de verano marque el inicio astronómico de la estación estival. Al mismo tiempo que en el hemisferio sur llega el final del invierno con el equinoccio de primavera, el hemisferio norte también vive su equinoccio, pero el que supone la llegada del otoño tras superar el verano. Debido a la posición de la Tierra respecto del Sol, el solsticio de verano en el hemisferio sur significa también, por ejemplo, que en el Polo Sur comienzan seis meses de luz continua, mientras que en el Polo Norte la oscuridad de la noche también se alargará durante medio año.

- Respondemos:**
- ¿Cuál es el tema principal que desarrolla el texto sobre los equinoccios?
 - La explicación científica de los equinoccios, su relación con la posición del sol respecto a la Tierra y sus efectos sobre la duración del día y la noche en los hemisferios.
 - ¿Qué se puede deducir sobre la relación entre la posición de la Tierra y la duración del día y la noche?
 - Que la inclinación y la posición de la Tierra respecto al sol determinan cuánto duran el día o la noche en diferentes lugares del planeta.
 - ¿Qué consecuencia implícita se puede extraer del hecho de que en el Polo Sur haya seis meses de luz continua?
 - Que durante ese tiempo en el polo norte hay seis meses de oscuridad lo que indica un gran contraste en las condiciones de luz entre los polos debido a la inclinación terrestre.
 - ¿Qué significa que los rayos del sol incidan "perpendicularmente" en la línea ecuatorial?
 - Que los rayos del sol caen de forma directa y recta sobre el ecuador, formando un ángulo de 90° lo que provoca igual duración del día y de la noche.
 - ¿A qué se refiere el texto cuando menciona el "punto de Aries"?
 - Al punto del cielo en el que se encuentra el sol durante el equinoccio de marzo usado como referencia astronómica para marcar inicio del año.
 - ¿Qué expresión del texto explica por qué varía la fecha del equinoccio cada año?
 - Las variaciones en la fecha en uno u otro año se deben a la secuencia de días del calendario.

TEXTO 3

ADN y la investigación policial. Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso lo niega todo. Afirma no conocer a la víctima. Dice que nunca lo ha visto, que nunca estuvo cerca de él, que nunca le tocó... la policía y el juez están convencidos de que no dice la verdad. Pero ¿cómo probarlo? En la escena del crimen, los investigadores han reunido hasta la más mínima evidencia: Fibras de tela, cabellos, huellas dactilares, colillas... Los pocos cabellos encontrados en la chaqueta de la víctima son pelirrojos. Y coincide misteriosamente con los del sospechoso. Si se pudiera probar que estos cabellos son realmente suyos, sería una prueba de que él conocía efectivamente a la víctima. Cada persona es única. Los especialistas pusieron manos a la obra, examinaron algunas células de la raíz de estos cabellos y algunas células sanguíneas del sospechoso. En el núcleo de cada célula de nuestro cuerpo hay ADN. ¿Qué es eso? El ADN es como un collar hecho de dos cadenas de perlas enroscadas. Imagine que estas perlas son de cuatro colores diferentes y que miles de estas perlas de colores (que forman un gen) están dispuestas en un orden muy específico. En cada individuo este orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo: tanto en las de las raíces del cabello como en las del dedo gordo del pie, las del hígado y las del estómago o la sangre.

Pero el orden de las perlas varía de una persona a otra. Dado el número de perlas dispuestas de este modo, hay muy pocas probabilidades de que haya dos personas con el mismo ADN, salvo los gemelos idénticos. Como es único para cada individuo, el ADN es como un carné de identidad genético. Por lo tanto, los especialistas en genética son capaces de comparar el carné de identidad genético del sospechoso (determinado por su sangre) con el de la persona pelirroja. Si el carné genético es el mismo, sabrán que el sospechoso estuvo en efecto cerca de la víctima que según él nunca había visto. Solo una prueba. Cada vez con mayor frecuencia en casos de abuso sexual, asesinato, robo o delito, la policía hace análisis genéticos. ¿Por qué? Para intentar encontrar evidencias de contacto entre dos personas, dos objetos o una persona y un objeto. Probar dicho contacto suele ser muy útil para la investigación, pero no proporciona necesariamente la prueba de un delito. Es solo una prueba entre muchas otras. Estamos formados por billones de células. Todo ser viviente está formado por muchísimas células. Una célula es realmente muy pequeña, incluso puede decirse que es microscópica, porque solo puede verse con la ayuda de un microscopio que la aumenta múltiples veces. Cada célula tiene una membrana exterior y un núcleo en el que se encuentra el ADN. ¿Carné de identidad genético? El ADN está conformado por un conjunto de genes, estando formado cada uno de ellos por miles de perlas. Todos estos genes juntos forman el carné de identidad genético de una persona. ¿Cómo se identifica el carné de identidad genético? El especialista en genética coge unas pocas células de la base de los cabellos encontrados en la víctima o de la colilla dejada en una colilla. Las mete en un producto que elimina todo

lo que hay alrededor del ADN de las células, después, hace lo mismo con algunas células de la sangre del sospechoso. Luego el ADN se prepara especialmente para su análisis, más tarde se introduce en un gel especial y se hace pasar una corriente eléctrica a través del gel. Al cabo de unas pocas horas, este procedimiento produce unas barras como si fueran un código de barras (similares a las que encontramos en los artículos que compramos) que son visibles bajo una lámpara especial. A continuación, el código de barras del ADN del sospechoso se compara con el de los cabellos encontrados en la víctima.

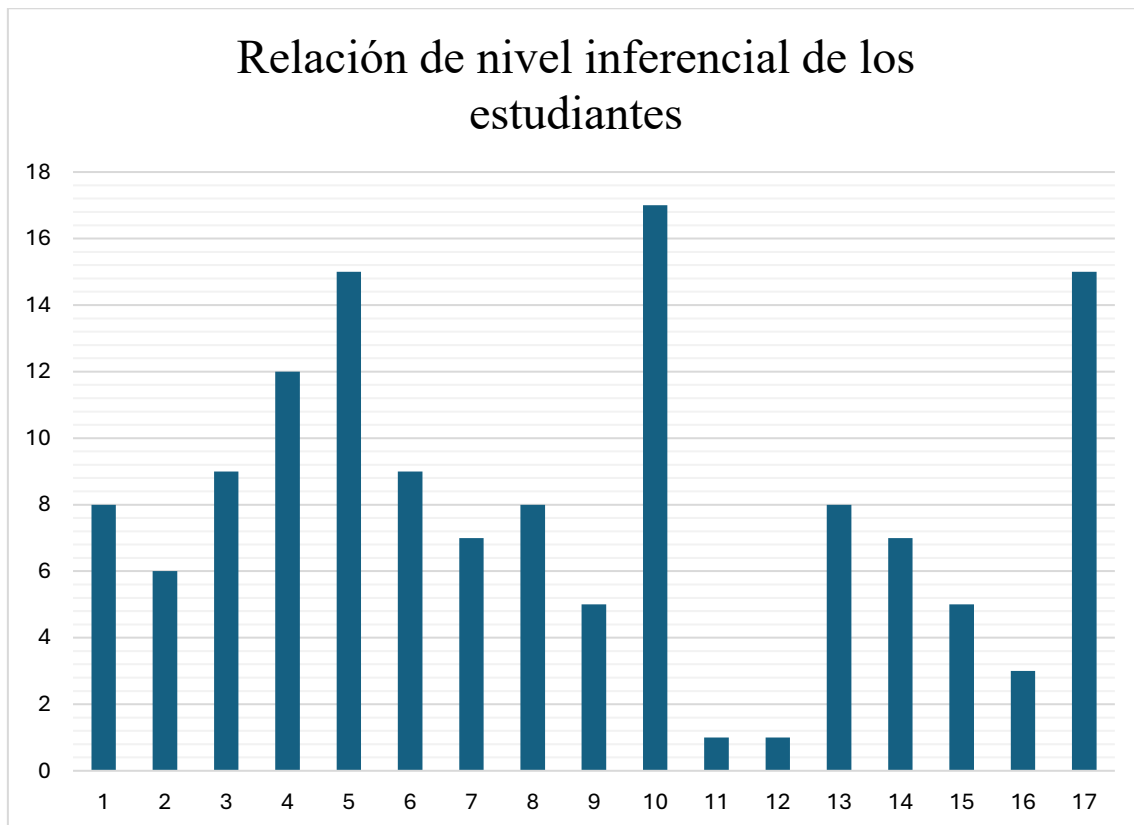
Respondemos:

1. ¿Cuál es la idea central que sostiene el texto sobre el uso del ADN en investigaciones judiciales?
- Que el ADN es una herramienta científica fundamental en las investigaciones forenses ya que permite identificar a personas con gran precisión.
2. ¿Qué se puede inferir sobre el papel del ADN como evidencia en un juicio penal?
- Tiene un gran valor como prueba legal, ya que puede confirmar la presencia de una persona en la escena del crimen o exonerarla si no coincide.
3. ¿Qué argumento implícito se desprende de la comparación del ADN con un "carné de identidad genético"?
- Que el ADN es único en cada persona, por eso permite reconocer a un individuo con exactitud.
4. ¿Qué significado tiene la comparación del ADN con "un collar de perlas de colores"?
- Representa visualmente como está formado el ADN con una secuencia de elementos que determinan la identidad genética.
5. ¿Cuál es el sentido de la expresión: "no proporciona necesariamente la prueba de un delito"?
- Aunque el ADN puede identificar a una persona no siempre significa que haya cometido un crimen solo demuestra su presencia o contacto.
6. ¿Qué se entiende por "el código de barras del ADN" en el contexto del procedimiento forense?
- El ADN funciona como una huella única e irrepetible en cada persona.

Anexo 4. Resultados de evaluación piloto

EVALUACIÓN			Total
Narrativo	Expositivo	Argumentativo	
4	3	1	8
2	1	3	6
2	2	5	9
5	3	4	12
4	6	5	15
4	2	3	9
3	3	1	7
2	3	3	8
0	4	1	5
6	5	6	17
0	1	0	1
1	0	0	1
1	4	3	8
3	2	2	7
2	1	2	5
3	0	0	3
3	6	6	15

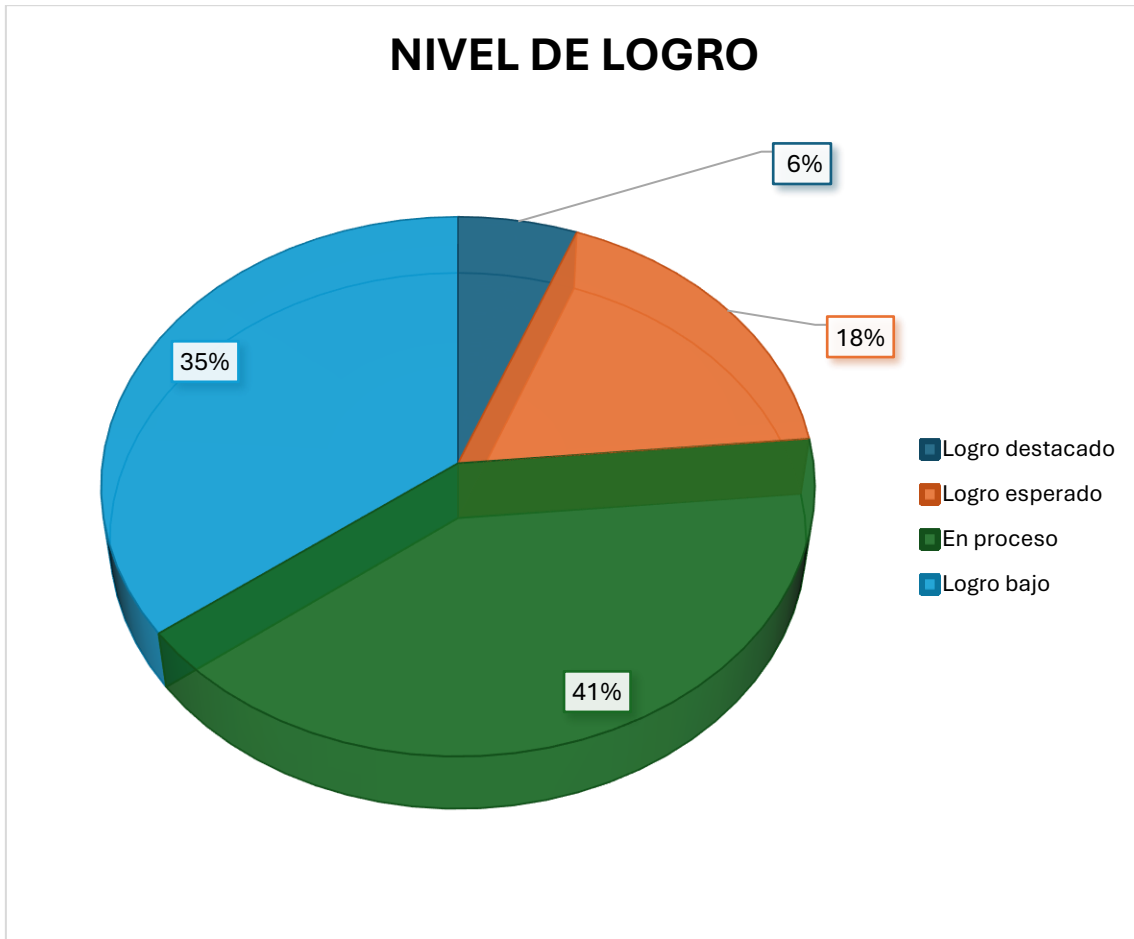
Gráfica de nivel inferencial de los estudiantes



Nivel de logro

RELACIÓN	Nivel	N	%
16 – 18 puntos	Logro destacado	1	6
12 – 15 puntos	Logro esperado	3	18
7 – 11 puntos	En proceso	7	41
0 – 6 puntos	Logro bajo	6	35
TOTAL		17	100

Gráfica de nivel de logro de los estudiantes



Anexo 5. Cuadro de revisión bibliográfica

Nº	AUTOR	PUBLICACIÓN	DEPARTAMENTO / PAIS	TIPO DE PUBLICACION	ESTRATEGIA	NIVELES	ENLACE
1	Harahap y Syafitri	2022	Indonesia	Articulo	Pensar en voz alta	Inferencial	https://www.mendeley.com/catalogue/b2f59942-136d-3837-8170-e3adb8467e51/
2	Vargas et al.	2025	Piura / Perú	Articulo	Programa estructurado	Inferencial, crítico y literal	https://doi.org/10.47460/uct.v29iSpecial.932
3	Hendaryan y Noviadi	2023	Indonesia	Articulo	Estrategia metacognitiva	Inferencial	https://doi.org/10.22219/kembara.v9i2.26097
4	Dadabhoy y Dadabhoy	2021	Pakistan	Articulo	Enseñanza recíproca	Inferencial, crítico y literal	https://doi.org/10.47067/ramss.v4i3.180
5	Galindo, G.	2024	Huancavelica / Perú	Tesis	Estrategia metacognitiva	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.14597/8755
6	Soto, M.	2020	Lima / Perú	Artículo	Subrayado y sumillado	Inferencial, crítico y literal	http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/3419
7	Aban, D.	2023	Lima / Perú	Tesis	Estrategias de repetición, gestión y control	Inferencial, crítico y literal	http://hdl.handle.net/20.500.14067/7868
8	Caicedo y Santistevan	2024	Amazonas / Perú	Tesis	Análisis de perspectivas	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.12893/13979

N°	AUTOR	PUBLICACIÓN	DEPARTAMENTO / PAIS	TIPO DE PUBLICACION	ESTRATEGIA	NIVELES	ENLACE
9	Torres y Huancas	2024	Piura / Perú	Tesis	Estrategia metacognitiva	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.12893/13055
10	Yaury, O.	2023	La Libertad / Perú	Tesis	Estrategia metacognitiva	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.14414/20734
11	Muñoz, L.	2024	La Libertad / Perú	Tesis	Organizador visual	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.14414/22148
12	Rubio y Sanchez	2024	La Libertad / Perú	Tesis	Estrategia metacognitiva	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.14414/22614
13	Balazar y Torres	2021	La Libertad / Perú	Tesis	Tic's	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.14414/18125
14	Galeano y Ochoa	2022	Colombia	Artículo	Subrayado y resumen	Inferencial	https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13
15	Chavez	2024	Trujillo / Perú	Tesis	Programa estructurado	Inferencial	https://hdl.handle.net/20.500.12692/159708
16	Avila y López	2021	Colombia	Tesis	Programa estructurado	Inferencial	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9375380
17	Rodriguez	2023	Lima / Perú	Tesis	Estrategias de lectura (skimming y scanning)	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.13084/7850
18	Condor, E.	2025	Junin / Perú	Tesis	Estrategias metacognitivas	Inferencial, crítico y literal	http://hdl.handle.net/20.500.12894/12469

N°	AUTOR	PUBLICACIÓN	DEPARTAMENTO / PAIS	TIPO DE PUBLICACION	ESTRATEGIA	NIVELES	ENLACE
19	Mondragon, E.	2025	Lima / Perú	Tesis	Tic's	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.12692/160911
20	Huiman, M.	2025	Piura / Perú	Tesis	Organizadores visuales	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.12692/161955
21	Chavarria, A.	2025	Lima / Perú	Tesis	Programa Organizandando	Inferencial, crítico y literal	https://hdl.handle.net/20.500.12692/164599

ANEXO

Anexo 1.2. Reporte de escritura artificial

Aida Seminario

SEMINARIO CHAVEZ AIDA

 Trabajo de investigación

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:592727496

Fecha de entrega

18 may 2026, 15:00 GMT-5

Fecha de descarga

18 may 2026, 15:24 GMT-5

Nombre del archivo

TRABAJO ACADEMICO ESTRATEGIAS (1).docx

Tamaño del archivo

4.5 MB

82 páginas

19.546 palabras

112.224 caracteres




9% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 7%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 7%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

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

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

Fuentes principales

- 7% Fuentes de Internet
- 2% Publicaciones
- 7% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	
repositorio.uct.edu.pe	4%	
2	Internet	
repositorio.ucv.edu.pe	<1%	
3	Internet	
hdl.handle.net	<1%	
4	Internet	
repositorio.monterrico.edu.pe	<1%	
5	Internet	
repositorio.uncp.edu.pe	<1%	
6	Trabajos del	

A
Vé

Anexo2: similitud de escritura artificial

Aida Seminario

SEMINARIO CHAVEZ AIDA

 Trabajo de investigación

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:592727496

Fecha de entrega

18 may 2026, 15:00 GMT-5

Fecha de descarga

18 may 2026, 15:25 GMT-5

Nombre del archivo

TRABAJO ACADEMICO ESTRATEGIAS (1).docx

Tamaño del archivo

4.5 MB

82 páginas

19.546 palabras

112.224 caracteres

*% detectado como IA

La detección de IA incluye la posibilidad de que haya falsos positivos. Aunque cierto texto en esta entrega se generó probablemente con IA, los puntajes inferiores al umbral del 20 % no aparecen porque tienen una mayor probabilidad de falsos positivos.

Precaución: Se necesita revisión.

Es esencial comprender los límites de la detección de IA antes de tomar decisiones acerca del trabajo del estudiante. Te alentamos a obtener más información acerca de las funciones de detección de IA de Turnitin antes de usar la herramienta.

Aviso legal

Nuestra evaluación de escritura con IA está diseñada para ayudar a los académicos a identificar texto que podrían haberse preparado mediante una herramienta de IA generativa. Es posible que nuestra evaluación de escritura con IA no siempre sea precisa (existe la posibilidad de que identifique erróneamente redacciones probablemente generadas por humanos como generadas por IA, y redacciones probablemente generadas por IA como generadas por humanos), por lo que no debe usarse como único fundamento para aplicar sanciones a un estudiante. Para determinar si es un caso de deshonestidad académica, se necesita de un escrutinio mayor y el juicio humano, junto con la aplicación de las políticas académicas específicas de la organización.