

**UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO**

*“Anti hatun yachay wasi, iskay simi yachachiypi umalliq”*

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE DE  
ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA QUECHUA Y CASTELLANA**



**Tesis**

**Comprensión lectora en quechua y formulación de preguntas de  
estudiantes de 2° de la I.E. Ricardo Palma, Carhuapata-Lircay,  
2025**

Para optar el título profesional de:  
**Licenciado en Educación Secundaria y Bilingüe de Especialidad de  
Lengua y Literatura Quechua y Castellana**

Presentado por:  
**Freddy Edison Cardenas Areche  
Elizabeth Marcañaupa Arango**

Asesor:  
**Mg. Elena Veliz Peralta**

**Lircay – Angaraes – Huancavelica – Perú**

**2025**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE DE  
LENGUA Y LITERATURA QUECHUA Y CASTELLANA



**Tesis:**

Comprensión lectora en quechua y formulación de preguntas de estudiantes de 2° de la I.E.  
Ricardo Palma, Carhuapata-Lircay, 2025

**Líneas de investigación:**

Enseñanza-Aprendizaje Intercultural Bilingüe

**Campo del conocimiento (OCDE)**

Ciencias de la Educación

**Autor:**

Freddy Edison Cardenas Areche

DNI N.º 45347778

<https://orcid.org/0009-0002-5588-4037>

Elizabeth Marcañaupa Arango

DNI N.º 71240045

<https://orcid.org/0009-0006-3600-4777>

**Asesor:**

Mg. Elena Veliz Peralta

DNI N.º 23465583

<https://orcid.org/0000-0003-4458-0361>

**Para optar el Título Profesional de:**

Licenciado en Educación Secundaria y Bilingüe de Especialidad de Lengua y Literatura  
Quechua y Castellana

**Lircay – Angaraes – Huancavelica – Perú**

N.º 041-2025-AIBR-II-UDEA

## CONSTANCIA

### DE SIMILITUD DE TRABAJOS DE TESIS POR EL SOFTWARE DE TURNITIN

El Instituto de Investigación, hace constar por la presente, que la tesis titulada “**COMPRESIÓN LECTORA EN QUECHUA Y FORMULACIÓN DE PREGUNTAS DE ESTUDIANTES DE 2º DE LA I.E. RICARDO PALMA, CARHUAPATA–LIRCAY, 2025**”.

Autor : **FREDDY EDISON CÁRDENAS ARECHE**  
**ELIZABETH MARCAÑAUPA ARANGO**

Carrera Profesional : **EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE DE ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA QUECHUA Y CASTELLANA**

Facultad : **HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

Asesor : **Mg. ELENA VELIZ PERALTA**

Que fue presentada en fecha **11/08/2025**, después de haberse realizado el análisis con el software de Turnitin, excluyendo la bibliografía y similitudes menores a 1%, presenta un porcentaje de similitud de **2%** día 11 de agosto de 2025.

En tal sentido, de acuerdo con los criterios establecidos en el Reglamento de Grados y Títulos, se declara que la tesis cumple con el porcentaje aceptable de similitud.

En señal de conformidad y verificación se firma la presente constancia.

Lircay, 11 de agosto de 2025.



**Asistente de Investigación, Responsable  
de Repositorio y Biblioteca  
Instituto de Investigación**

## CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESOR

En condición de asesor designado bajo Resolución Decanal N.º 211-2025-DFHCS.-UDEA de fecha 22 de mayo de 2025 de la tesis titulado: **“COMPRENSIÓN LECTORA EN QUECHUA Y FORMULACIÓN DE PREGUNTAS DE ESTUDIANTES DE 2º DE LA I.E. RICARDO PALMA, CARHUAPATA-LIRCAY, 2025”** cuyos autores son los bachilleres **FREDDY EDISON CARDENAS ARECHE** y **ELIZABETH MARCAÑAUPA ARANGO**, para optar al Título Profesional de **LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE DE ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA QUECHUA Y CASTELLANA**, luego de la revisión exhaustiva al contenido del documento, doy fe y considero que se encuentra apto para ser aprobado y con méritos suficientes para ser sometido para la sustentación.

En señal de conformidad se firma y sella la presente constancia.

Lircay, 12 de agosto de 2025.



Firma

Asesor: Mg. ELENA VELIZ PERALTA

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4458-0361>

### ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Lircay, provincia de Angaraes, Región Huancavelica, a los 03 días del mes de setiembre del año 2025, siendo las 16 horas con 30 minutos, en el Aula Magna de la Universidad para el Desarrollo Andino se instaló el Jurado designado con Resolución Decanal N.º 308-2025-DFHCS. -UDEA de fecha 18 de julio de 2025, teniendo como Miembros de Jurado:

**PRESIDENTE : Mg. EDWIN HECTOR GUZMAN ZUÑIGA**

**SECRETARIO : Mg. FELICIANO RIVERA VERDE**

**VOCAL : Mg. MARIO CHAHUAYO QUISPE**

Con la finalidad de llevar a cabo el acto académico de sustentación de tesis de los bachilleres: **FREDDY EDISON CARDENAS ARECHE** y **ELIZABETH MARCAÑAUPA ARANGO** de la Carrera Profesional de **EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE DE ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA QUECHUA Y CASTELLANA**, de la Facultad de **HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**, quienes sustentan la tesis titulada: **“COMPRESIÓN LECTORA EN QUECHUA Y FORMULACIÓN DE PREGUNTAS DE ESTUDIANTES DE 2º DE LA I.E. RICARDO PALMA, CARHUAPATA-LIRCAY, 2025”**, aprobado mediante Resolución Decanal N.º 340-2025-DFHCS.-UDEA de fecha 12 de agosto de 2025, para optar al Título Profesional de **LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE DE ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA QUECHUA Y CASTELLANA**, bajo la modalidad de **TESIS**.

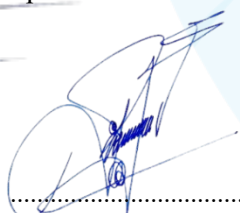
Luego, de haber absuelto las preguntas que fueron formuladas por los Miembros del Jurado, se llegó al siguiente resultado:

Aprobado por : Unanimidad  Mayoría   
Mención : Excelente  Muy bueno  Bueno  Regular   
Desaprobado por: Unanimidad  Mayoría

En conformidad a lo actuado firmamos al pie.



PRESIDENTE



VOCAL



SECRETARIO

## **DEDICATORIA**

Dedicamos este trabajo, ante todo, a Dios, por darnos la vida, la sabiduría y la fuerza para continuar este camino, incluso cuando hubo obstáculos.

Freddy, con el corazón agradecido, dedica esta tesis a sus hermanas Alicia y Jenny, por su amor incondicional, por ser su inspiración constante y por estar siempre presentes con palabras de aliento y gestos de cariño. Sin ustedes, nada de esto hubiera sido posible.

Elizabeth, dedica este esfuerzo a su familia, por su apoyo silencioso, por confiar en su capacidad y por ser parte fundamental en su crecimiento personal y profesional.

A nuestras familias, por acompañarnos con paciencia, fe y esperanza. Este logro también les pertenece.

## AGRADECIMIENTO

Con profunda gratitud, nosotros, Freddy Edison Cárdenas Areche y Elizabeth Marcañaupa Arango, expresamos nuestro sincero agradecimiento a todas las personas que han sido parte de este proceso académico y personal, acompañándonos con su apoyo, orientación y cariño.

A Dios, por darnos la vida, la salud y la fortaleza para continuar incluso en los momentos más difíciles. Su presencia silenciosa fue nuestro refugio y nuestra guía.

A nuestras familias, por su amor constante, su paciencia y su fe inquebrantable en nosotros. Gracias por acompañarnos con palabras de aliento, con comprensión y con esos gestos pequeños que significaron tanto.

En especial, Freddy desea agradecer a sus hermanas Alicia y Jenny, por su ejemplo de lucha, por ser apoyo y motivación constante a lo largo de este camino. Su cariño y confianza han sido una fuente inagotable de inspiración.

A nuestra asesora de tesis Mg. Elena Veliz Peralta y docentes de la Universidad para el Desarrollo Andino – UDEA, especialmente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y la Escuela Profesional de Educación Secundaria y Bilingüe, por sus valiosas enseñanzas, exigencia académica y acompañamiento comprometido en nuestra formación.

A la Institución Educativa “Ricardo Palma” de Carhuapata, a su director, docentes y estudiantes, por abrirnos sus puertas y permitirnos aplicar nuestro trabajo de investigación con respeto y colaboración mutua.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	vi
AGRADECIMIENTO .....	vii
ÍNDICE .....	viii
ÍNDICE DE TABLAS .....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xii
RESUMEN .....	xii
ABSTRACT.....	xiv
CHINTI.....	xv
INTRODUCCIÓN .....	16
CAPÍTULO I .....	18
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	18
1.1. Planteamiento del Problema.....	18
1.2.1. Problema General.....	21
1.2.2. Problemas Específicos .....	21
1.3. Objetivos de Investigación.....	22
1.3.1. Objetivo General .....	22
1.3.2. Objetivos Específicos.....	22
1.4. Formulación de Hipótesis .....	22
1.4.1. Hipótesis General .....	22
1.4.2. Hipótesis Específicas.....	22
1.5. Justificación de Investigación .....	23
1.5.1. Justificación Teórica.....	23
1.5.2. Justificación Metodológica .....	23
1.5.3. Justificación Práctica.....	23
CAPÍTULO II.....	24
Marco Teórico.....	24
2.1. Antecedentes de Investigación.....	24
2.1.1. Internacionales .....	24
2.1.2. Nacional .....	26
2.2. Bases Teóricas .....	28

2.2.1. Comprensión Lectora .....	28
2.2.2. Formulación de preguntas .....	42
2.3. Definición de Términos .....	45
CAPÍTULO III.....	48
Metodología de la Investigación.....	48
3.1. Identificación de las Variables de Investigación .....	48
3.1.1. Definición Conceptual.....	48
3.1.2. Definición Operacional .....	48
3.2. Clasificación de la Investigación .....	49
3.2.1. Tipo de Investigación .....	49
3.2.2. Nivel de Investigación.....	49
3.2.3. Diseño de la investigación.....	50
3.3. Población y Muestra .....	50
3.3.1. Población.....	50
3.3.2. Muestra.....	50
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos .....	51
3.4.1. Técnica .....	51
3.4.1. Instrumentos .....	51
3.5. Proceso y Análisis de Datos.....	51
3.6. Aspecto Ético .....	52
CAPÍTULO IV .....	54
PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS .....	54
CAPÍTULO VI .....	75
RESULTADO Y DISCUSIÓN .....	90
CONCLUSIONES .....	93
RECOMENDACIONES.....	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	95
ANEXOS .....	99
Anexo A: Matriz de Consistencia.....	100
Anexo B: Operacionalización de Variable .....	101
Anexo C: Autorizaciones.....	103

Anexo D: Instrumentos de Recolección de Datos .....	105
Anexo E: Validación de Instrumentos de Investigación.....	110
Anexo F: Constancia de Aplicación de Instruemntos de Investigación .....	111
Anexo G: Instrumentos de Investigación Aplicadas.....	116
Anexo H: Fotografías.....	117

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> <i>Escala de calificación de educación secundaria.</i> .....	55
<b>Tabla 2.</b> <i>Descripción de la muestra.</i> .....	55
<b>Tabla 3.</b> <i>Nivel de comprensión literal de 2° “A”.</i> .....	58
<b>Tabla 4.</b> <i>Nivel de comprensión literal de 2° “B”.</i> .....	59
<b>Tabla 5.</b> <i>Nivel de comprensión literal de 2° “C”.</i> .....	60
<b>Tabla 6.</b> <i>Cuadro comparativo del nivel de comprensión literal de 2°.</i> .....	61
<b>Tabla 7.</b> <i>Consolidado del nivel de comprensión literal de 2°.</i> .....	62
<b>Tabla 8.</b> <i>Nivel de comprensión inferencial de 2° “A”.</i> .....	63
<b>Tabla 9.</b> <i>Nivel de comprensión inferencial de 2° “B”.</i> .....	64
<b>Tabla 10.</b> <i>Nivel de comprensión inferencial de 2° “C”.</i> .....	65
<b>Tabla 11.</b> <i>Cuadro comparativo del nivel de comprensión inferencial de 2°.</i> .....	66
<b>Tabla 12.</b> <i>Consolidado del nivel de comprensión inferencial de 2°.</i> .....	67
<b>Tabla 13.</b> <i>Nivel de comprensión crítico de 2° “A”.</i> .....	69
<b>Tabla 14.</b> <i>Nivel de comprensión crítico de 2° “B”.</i> .....	70
<b>Tabla 15.</b> <i>Nivel de comprensión crítico de 2° “C”.</i> .....	71
<b>Tabla 16.</b> <i>Cuadro comparativo del nivel de comprensión crítico de 2°.</i> .....	72
<b>Tabla 17.</b> <i>Consolidado del nivel de comprensión crítico de 2°.</i> .....	73
<b>Tabla 18.</b> <i>Cuadro comparativo del nivel de comprensión lectora 2°.</i> .....	75
<b>Tabla 19.</b> <i>Análisis del nivel de formulación de preguntas de acuerdo a la rúbrica de 2° “A”.</i> ...	76
<b>Tabla 20.</b> <i>Nivel de formulación de preguntas de 2° “A”.</i> .....	78
<b>Tabla 21.</b> <i>Análisis del nivel de formulación de preguntas de acuerdo a la rúbrica de 2° “B”.</i> ...	79
<b>Tabla 22.</b> <i>Nivel de formulación de preguntas de 2° “B”.</i> .....	80
<b>Tabla 23.</b> <i>Análisis del nivel de formulación de preguntas de acuerdo a la rúbrica de 2° “C”.</i> ...	81
<b>Tabla 24.</b> <i>Nivel de formulación de preguntas de 2° “C”.</i> .....	82
<b>Tabla 25.</b> <i>Cuadro comparativo del nivel formulación de preguntas conforme la rúbrica de 2°.</i>	83
<b>Tabla 26.</b> <i>Cuadro comparativo del nivel formulación de preguntas de 2° “A”, “B” y “C”.</i> .....	85
<b>Tabla 27.</b> <i>Consolidado del nivel de formulación de preguntas de 2°.</i> .....	87
<b>Tabla 28.</b> <i>Cuadro comparativo del nivel comprensión lectora y formulación de preguntas .</i> ....	88
<b>Tabla 29.</b> <i>Matriz de consistencia</i> .....	100
<b>Tabla 30.</b> <i>Operacionalización de la variable</i> .....	101

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Gráfico de barras de los estudiantes participantes.....</i>	57
<b>Figura 2.</b> <i>Gráfico de barras de los estudiantes participantes de acuerdo al sexo. ....</i>	57
<b>Figura 3.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de comprensión literal de 2° “A”.....</i>	58
<b>Figura 4.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de comprensión literal de 2° “B”.....</i>	59
<b>Figura 5.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de comprensión literal de 2° “C”.....</i>	60
<b>Figura 6.</b> <i>Gráfico de barras comparativo del nivel de comprensión literal de 2°.....</i>	61
<b>Figura 7.</b> <i>Gráfico de barras del consolidado del nivel de comprensión literal de 2°.....</i>	62
<b>Figura 8.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de comprensión inferencial de 2° “A”.....</i>	63
<b>Figura 9.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de comprensión inferencial de 2° “B”.....</i>	64
<b>Figura 10.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de comprensión inferencial de 2° “C”.....</i>	65
<b>Figura 11.</b> <i>Gráfico de barras comparativo del nivel de comprensión literal de 2°.....</i>	66
<b>Figura 12.</b> <i>Gráfico de barras del consolidado del nivel de comprensión inferencial de 2°.....</i>	67
<b>Figura 13.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de comprensión crítico de 2° “A”.....</i>	69
<b>Figura 14.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de comprensión crítico de 2° “B”.....</i>	70
<b>Figura 15.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de comprensión crítico de 2° “C”.....</i>	71
<b>Figura 16.</b> <i>Gráfico de barras comparativo del nivel de comprensión crítico de 2°.....</i>	72
<b>Figura 17.</b> <i>Gráfico de barras del consolidado de nivel de comprensión crítico de 2°.....</i>	73
<b>Figura 18.</b> <i>Gráfico de barras comparativo del nivel de comprensión lectora de 2°.....</i>	75
<b>Figura 19.</b> <i>Gráfico de barras del análisis del nivel de formulación de preguntas de 2° “A”.....</i>	76
<b>Figura 20.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de formulación de preguntas de 2° “A”.....</i>	78
<b>Figura 21.</b> <i>Gráfico de barras del análisis del nivel de formulación de preguntas de 2° “B”.....</i>	79
<b>Figura 22.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de formulación de preguntas de 2° “B”.....</i>	80
<b>Figura 23.</b> <i>Gráfico de barras del análisis del nivel de formulación de preguntas de 2° “C”.....</i>	81
<b>Figura 24.</b> <i>Gráfico de barras del nivel de formulación de preguntas de 2° “C”.....</i>	82
<b>Figura 25.</b> <i>Gráfico de barras comparativo del nivel de formulación de preguntas conforme la rúbrica de 2°.....</i>	84
<b>Figura 26.</b> <i>Gráfico de barras comparativo del nivel de formulación de preguntas de 2°.....</i>	85
<b>Figura 27.</b> <i>Gráfico de barras del consolidado del nivel de formulación de preguntas de 2°.....</i>	87
<b>Figura 28.</b> <i>Gráfico de barras comparativo del nivel de comprensión lectora y formulación de preguntas.....</i>	88

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito describir el nivel de comprensión lectora en lengua quechua y analizar la capacidad de formulación de preguntas en estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Ricardo Palma”, ubicada en la localidad de Carhuapata, distrito de Lircay, región Huancavelica, durante el año 2025. El estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo simple, y se aplicaron instrumentos estructurados en lengua quechua: una prueba de comprensión lectora (con dimensiones literal, inferencial y crítica) y una rúbrica de análisis de preguntas formuladas por los estudiantes tras la lectura de textos.

Los resultados evidenciaron que el 90.9% de los estudiantes se encuentra en el nivel “En inicio” de comprensión lectora global, mientras que solo el 9.1% alcanzó el nivel “En proceso”. Ningún estudiante logró los niveles de “Logro previsto” o “Logro destacado”. En la dimensión literal, el 72.7% se ubica en el nivel inicial; en la inferencial, esta proporción asciende al 86.4%; y en la crítica, al 90.9%, lo cual refleja un bajo desarrollo del pensamiento lector en lengua quechua.

Respecto a la formulación de preguntas, el 100% de los estudiantes se ubicó en el nivel “En inicio”, sin presencia en los niveles superiores. La mayoría de preguntas fueron descontextualizadas o literales, sin evidencia de preguntas inferenciales ni críticas, lo que confirma una limitada apropiación del contenido leído y una escasa activación del pensamiento interrogativo.

En conjunto, los resultados demuestran que tanto la comprensión lectora como la formulación de preguntas en quechua se desarrollan en niveles iniciales, evidenciando la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas en contextos bilingües. Se sugiere promover metodologías centradas en la comprensión profunda, la reflexión crítica y el uso del quechua como lengua activa de pensamiento y aprendizaje.

*Palabras clave:* comprensión lectora, quechua, educación bilingüe, formulación de preguntas, pensamiento crítico.

## ABSTRACT

This research aimed to describe the level of reading comprehension in quechua and to analyze the ability to formulate questions among second-grade students at the "Ricardo Palma" Educational Institution, located in the town of Carhuapata, Lircay district, Huancavelica region, during the 2025 academic year. The study followed a quantitative approach with a descriptive design, and applied structured instruments in quechua: a reading comprehension test (covering literal, inferential, and critical dimensions) and a rubric to assess the questions formulated by students after reading.

The results showed that 90.9% of students were at the "Beginning" level in overall reading comprehension, while only 9.1% reached the "In progress" level. No students achieved the "Expected achievement" or "Outstanding" levels. In the literal dimension, 72.7% were at the beginning level; in the inferential dimension, 86.4%; and in the critical dimension, 90.9%, reflecting a low development of reading comprehension in the quechua language.

Regarding question formulation, 100% of students remained at the beginning level, with no presence in higher levels. Most questions were out-of-context or literal, with no evidence of inferential or critical questions. This confirms limited content appropriation and low activation of interrogative thinking.

In summary, the results demonstrate that both reading comprehension and question formulation in quechua are developing at initial levels, highlighting the need to strengthen pedagogical practices in bilingual contexts. It is suggested to promote methodologies focused on deep comprehension, critical thinking, and the use of quechua as an active language for reasoning and learning.

*Key words:* reading comprehension, quechua, bilingual education, question formulation, critical thinking.

## CHINTI

Kay yachaqkunata ruwanapaq llamkasqaqa, yachay wasipi “Ricardo Palma” sutiuyuq, Carhuapata llaqtapi, Lircay hatun llaqtapi, Wankawilika suyupi tiyakusqakuq iskayñiqin yachaqkuna warmakunapaq, 2025 watapi, quichuapi ñawinchay yachayninpa lamar qichwapi ñawinchay atiyta rikuyta munarqañam; hinallataq, chay ñawinchasqaqmanta ima tapukunata ruranay atiyta hukkunakunapaq hamuq chaskiykusqaña. Kay yachaqkunata ruwanapaq llankayqa chuyanchasqa tantiykamuykunapi kikinmanta ruwan, qillqasqa ñawinchay hamutanapaq ruwasqa (qillqari pataka, chaskipay pataka, maskapay pataka) hukninapaq, hinallataq yachaqkunam rurasqanku tapukunata qawachinapaq ruwasqa, chay imayna ruwasqa hawachinapaq, runa simipi churasqanku.

Tukuyta rikhuchispa, 90.9% yachaqkunaqa “Qallarinapaq” nivel nisqankupi kachkanku, 9.1% sapaqlla “ichirisqampi” patamantam qawaykuchkan. Manas pipas “Ruwasqan hina” utaq “Allinta ruwasqan” patamanta chayanqachu. Qillqari pataka patapi 72.7% yachaqkunaqa qallarinapaq kachkanku; chaskipaq patakapi 86.4%, maskapay patakapi 90.9% lamar qichwapi ñawinchay yuyayninpa pisi llamkayta rikuchin.

Tapukunata rurananwanmi 100% yachaqkuna “Qallariyninpi” patamanta kachkanku. Manas pipas hatun nivelkunamanta rimasqachu. Achka tapukunaqa chulla rikhurqanku: mana tupachikuchu tapukuykunata utaq qillqari patakallaña, mana chaskipay pataka chaymanta maskapay patakamanta tapukunata rikhuuya atirqanchu. Kaymantaqa rimakuy yuyayninña hinatam pisi ruwasqanta rikuchin.

Tukuyta hamuqta, kay yachaqkunapa ñawinchayta, tapukuna rurayninta, quechuapi yachay ruwanakuyqa qallarinapaqmi kachkan. Kaymanta rikurqanchik yachay yachachiyta allin hampinawan wiñachiyta munaykuna. Kaypi chayqa yachachiy ruraykunata allinchayta munan, sumaqta yachachiy kallpachay, yuyaykuyta wiñachiy, runasimi simita yachayninchikpi rimaymana yachachiyninpaq.

*Allin simiñitiykuna:* ñawinchay yachay, runasimi, iskaysimi yachay, tapukuna ruranay, hatun allin yuyay.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación intercultural bilingüe (EIB) ha cobrado mayor relevancia en el contexto peruano, como parte de un compromiso del Estado por garantizar una educación pertinente, equitativa y de calidad para los pueblos originarios. En este marco, el desarrollo de la comprensión lectora en lengua quechua constituye un eje fundamental para promover aprendizajes significativos que fortalezcan la identidad cultural y lingüística de los estudiantes andinos. Sin embargo, a pesar de los avances normativos, persisten limitaciones estructurales y pedagógicas que impiden el desarrollo efectivo de habilidades lectoras profundas en la lengua originaria.

La comprensión lectora no solo implica decodificar signos escritos, sino también comprender, interpretar, valorar y establecer relaciones entre lo leído y los saberes previos del lector. De acuerdo con (Solé, 2001), leer es un proceso activo y constructivo, donde el lector genera sentido a partir de su interacción con el texto. En el caso de los estudiantes quechua-hablantes, este proceso debe desarrollarse prioritariamente en su lengua materna, ya que ello favorece la construcción del pensamiento, la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). No obstante, diversos estudios (Loayza & Mamani, 2020; Paredes, 2018) evidencian que los niveles de comprensión lectora en lengua quechua se mantienen bajos, especialmente en las dimensiones inferencial y crítica.

En este contexto, la formulación de preguntas representa una habilidad clave para evaluar y potenciar la comprensión lectora, ya que permite al lector interactuar con el texto, cuestionar su contenido, verificar su comprensión y profundizar su análisis. La capacidad de generar preguntas pertinentes, coherentes y reflexivas es un indicador del desarrollo del pensamiento lector (Cassany, 2006), y su ausencia refleja vacíos en la apropiación del texto como fuente de conocimiento.

La presente investigación tiene como propósito describir el nivel de comprensión lectora en lengua quechua y analizar la formulación de preguntas en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa “Ricardo Palma”, ubicada en la localidad de Carhuapata, distrito de Lircay, provincia de Angaraes, región Huancavelica. Se parte del supuesto de que el nivel de comprensión lectora en lengua originaria guarda estrecha relación con la capacidad de los estudiantes para formular preguntas de diverso nivel cognitivo (literal, inferencial y crítico).

El estudio se sustenta en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, aplicando instrumentos elaborados en lengua quechua una prueba estructurada de comprensión lectora y una

rúbrica de análisis de preguntas a una muestra representativa de estudiantes del segundo grado, distribuidos en tres secciones. A partir de los resultados, se busca no solo identificar el estado actual del desarrollo lector en quechua, sino también proponer orientaciones pedagógicas que permitan mejorar la enseñanza de la lectura y el pensamiento crítico en contextos bilingües.

De este modo, la presente investigación contribuye al fortalecimiento de la EIB desde una mirada reflexiva, situada y comprometida con los derechos lingüísticos y culturales de los estudiantes quechua-hablantes.

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 1.1. Planteamiento del Problema

A escala global, la capacidad de los estudiantes de educación secundaria para comprender textos se ha convertido en una de las inquietudes centrales de los sistemas educativos, debido a su impacto directo en el aprendizaje integral y el rendimiento académico (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA], 2022). De acuerdo con el informe más reciente, cerca del 27% de los estudiantes de 15 años en los países evaluados no logran alcanzar el nivel mínimo de competencia lectora. Esto significa que enfrentan serias dificultades para comprender textos simples, hacer inferencias elementales o diferenciar entre hechos y opiniones, lo cual limita su desarrollo académico y su participación informada en la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023). Según el informe publicado, aproximadamente el 27% de los aprendices de 15 años en los países evaluados no alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura, lo que implica serias limitaciones para entender textos sencillos, realizar inferencias básicas o distinguir entre hechos y opiniones (OCDE, 2023). Esta problemática se agravó significativamente a raíz de la pandemia por COVID-19, ya que, según estimaciones de la (UNESCO, 2022), en muchas regiones del mundo los estudiantes experimentaron un retroceso en su aprendizaje lector equivalente, en promedio, a un año escolar. Este impacto ha profundizado las brechas preexistentes en la comprensión lectora, afectando especialmente a los estudiantes en contextos vulnerables.

Las dificultades en la comprensión lectora no solo inciden negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también restringen sus posibilidades de crecimiento personal y social. Esta limitación compromete su capacidad para participar de manera activa, reflexiva y crítica en la vida comunitaria y en los procesos ciudadanos. En este sentido, la UNESCO advierte que mejorar la comprensión lectora es una prioridad urgente para evitar una crisis prolongada en el aprendizaje a nivel global (UNESCO, 2022). De igual manera, la comprensión lectora constituye un proceso clave para que las personas construyan significados, comprendan su realidad y se involucren activamente en su contexto. Cuando este proceso es deficiente, se limita seriamente la capacidad de desarrollar pensamiento crítico y de ejercer una participación consciente y democrática en la sociedad (Solé, 1992). Esta situación se agrava en

contextos donde existen lenguas aborígenes, como el quichua, que han sido históricamente marginadas en los sistemas educativos.

En América Latina, los desafíos vinculados a la comprensión de textos se agravan en contextos indígenas, donde los estudiantes que hablan lenguas originarias enfrentan brechas educativas más profundas. Estas desigualdades se deben, en gran parte, a la limitada disponibilidad de materiales pedagógicos en sus lenguas maternas y a la formación insuficiente de docentes capacitados en educación intercultural bilingüe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y UNESCO, 2021).

Esta situación ha provocado una desventaja estructural en el acceso al conocimiento y en el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas a partir de la lectura. Como consecuencia, la carencia de competencias lectoras no solo restringe el acceso a oportunidades laborales de calidad, sino que también incide en la reproducción de la pobreza intergeneracional y perpetúa las brechas de desigualdad social (Solé, 1992).

A pesar de los esfuerzos necesarios realizados los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria siguen siendo motivo de preocupación. Según el informe de resultados de PISA 2022, cerca del 50% de los adolescentes latinoamericanos de 15 años no logran alcanzar el nivel básico de competencia lectora. Esto implica que tienen serias dificultades para reconocer ideas centrales en un texto, así como para realizar inferencias simples a partir de información explícita o implícita (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2023). Países como Chile (34%) y Uruguay (41%) presentan los mejores desempeños relativos, mientras que otros como Perú (50%), Colombia (51%), Brasil (50%) y Argentina (50%) se sitúan en la media regional. En contraste, Panamá (64%) y República Dominicana (75%) registran los niveles más altos de estudiantes con bajo rendimiento en lectura (BID, 2023). Esta realidad evidencia una brecha estructural persistente en la calidad de la educación secundaria en América Latina, agravada por factores como la desigualdad socioeconómica, la escasa implementación de políticas educativas eficaces y la limitada preparación del profesorado en estrategias que fomenten la comprensión lectora.

En el contexto peruano, a pesar de la notable diversidad lingüística y cultural que caracteriza al país, donde el quichua es hablado por más de 3.8 millones de personas (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018), los estudiantes que tienen esta lengua como materna continúan enfrentando barreras significativas para alcanzar una comprensión lectora

satisfactoria en su idioma originario. Según el (Ministerio de Educación [MINEDU], 2023) una proporción significativa de estudiantes quechuas en el nivel secundario no alcanza niveles adecuados de comprensión lectora, particularmente en las dimensiones inferencial y crítica. Esta situación se atribuye, en gran medida, a la limitada promoción de prácticas lectoras en su lengua originaria dentro del entorno escolar.

Según (López, 2008), la comprensión de textos en quichua representa un problema social en el Perú, ya que refleja las profundas desigualdades lingüísticas y culturales que enfrentan los pueblos originarios. A pesar de que el quechua es una lengua oficial y cuenta con millones de hablantes, su incorporación efectiva en el sistema educativo ha sido históricamente descuidada, lo que repercute negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes quichua hablantes. Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020), una proporción significativa de estudiantes cuya lengua materna es el quechua no logra desarrollar adecuadamente su comprensión lectora en este idioma, debido a la falta de una implementación efectiva de la educación intercultural bilingüe. La comprensión lectora en lengua quechua trasciende el ámbito académico, constituyéndose en un elemento esencial para la preservación y revalorización de la identidad cultural de los estudiantes andinos.

Como afirma (Hornberger, 2017), el uso de la lengua originaria en las prácticas de lectura y escritura no solo fortalece la autoestima lingüística de los estudiantes, sino que también potencia un aprendizaje más significativo. No obstante, para que este proceso sea verdaderamente formativo, es necesario que los estudiantes desarrollen la capacidad de formular preguntas pertinentes sobre los textos leídos, ya que dicha habilidad constituye un indicador clave del nivel de comprensión lectora alcanzado y del desarrollo del pensamiento crítico.

En este contexto, la capacidad de formular preguntas literales, inferenciales y críticas se convierte en una herramienta clave para evidenciar cómo los estudiantes procesan la información, construyen significados y desarrollan pensamiento crítico. Tal como destaca (Cassany, 2019), la calidad de las preguntas generadas por los estudiantes guarda una relación directa con su nivel de comprensión lectora, así como con las estrategias cognitivas que utilizan durante el proceso de lectura.

A nivel local, en instituciones como la I.E. 'Ricardo Palma', ubicada en la comunidad de Carhuapata, distrito de Lircay, se evidencia que los estudiantes de segundo grado de secundaria presentan dificultades en la comprensión de textos en lengua quichua, particularmente en la

capacidad de formular preguntas pertinentes a partir de los textos leídos. A pesar de los esfuerzos del Currículo Nacional por fortalecer la educación intercultural bilingüe, aún persisten limitaciones en el uso de estrategias didácticas adaptadas a la lengua quechua, así como en la disponibilidad de recursos pedagógicos pertinentes.

Además, como advierten (Cueto & León, 2012), los bajos niveles de comprensión lectora se vinculan estrechamente con condiciones como un entorno familiar poco estimulante, el escaso acceso a materiales de lectura en el hogar y las limitaciones en la preparación docente en estrategias efectivas para fomentar la lectura. En consecuencia, se vuelve fundamental describir y analizar las características de la comprensión lectora en quichua y la capacidad de formulación de preguntas en los estudiantes de segundo grado de secundaria. Este enfoque no solo busca visibilizar una problemática que incide directamente en la calidad del aprendizaje, sino también en el fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural. La presente investigación aspira a aportar al diagnóstico de la realidad educativa local y a sentar las bases para el diseño de propuestas pedagógicas pertinentes y culturalmente contextualizadas.

## **1.2. Formulación de Problema**

### **1.2.1. Problema General**

¿Cuáles son las características de la comprensión lectora en quichua y de la formulación de preguntas literales, inferenciales y críticas en los estudiantes de segundo grado de la I.E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, en el año 2025?

### **1.2.2. Problemas Específicos**

- ✓ ¿Qué niveles de comprensión lectora en quichua presentan los estudiantes de segundo grado de la I.E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, en el año 2025, en las dimensiones literal, inferencial y crítica?
- ✓ ¿Qué tipos de preguntas, en los niveles literal, inferencial y crítico, son capaces de formular los estudiantes de segundo grado de la I.E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, en el año 2025, a partir de textos en quechua?

### **1.3. Objetivos de Investigación**

#### ***1.3.1. Objetivo General***

Describir las características de la comprensión lectora en quichua y de la formulación de preguntas en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “Ricardo Palma”, ubicada en Carhuapata, distrito de Lircay, durante el año 2025.

#### ***1.3.2. Objetivos Específicos***

- Describir el nivel de comprensión lectora en quechua que presentan los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “Ricardo Palma”, ubicada en Carhuapata, distrito de Lircay, en el año 2025, considerando las dimensiones literal, inferencial y crítica.
- Identificar los tipos de preguntas de nivel literal, inferencial y crítico que son capaces de formular los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “Ricardo Palma”, de la localidad de Carhuapata, distrito de Lircay, durante el año 2025, a partir de la lectura de textos en lengua quichua.

### **1.4. Formulación de Hipótesis**

#### ***1.4.1. Hipótesis General***

Los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “Ricardo Palma”, ubicada en Carhuapata, distrito de Lircay, durante el año 2025, evidencian características diferenciadas tanto en su nivel de comprensión lectora en lengua quichua como en la formulación de preguntas literales, inferenciales y críticas a partir de textos en dicha lengua.

#### ***1.4.2. Hipótesis Específicas***

- Los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “Ricardo Palma”, ubicada en Carhuapata, Lircay, en el año 2025, evidencian niveles variados de comprensión lectora en lengua quechua, siendo el nivel literal el más desarrollado en comparación con los niveles inferencial y crítico.
- Los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “Ricardo Palma”, en Carhuapata – Lircay, durante el año 2025, tienden a formular mayoritariamente preguntas de tipo literal, siendo menos frecuentes las preguntas de tipo inferencial y crítico

## **1.5. Justificación de Investigación**

### ***1.5.1. Justificación Teórica***

Esta investigación se fundamenta en la importancia de fortalecer la comprensión lectora en lenguas originarias, como el quechua, dentro del marco de una educación intercultural bilingüe. Comprender un texto va más allá de la simple decodificación: implica interpretar, analizar, reflexionar y construir sentido propio a partir de lo leído. En este proceso, la formulación de preguntas se convierte en un valioso indicador del nivel de comprensión alcanzado por el estudiante, así como de su capacidad para desarrollar pensamiento crítico.

### ***1.5.2. Justificación Metodológica***

Metodológicamente, la presente investigación adopta un enfoque de tipo descriptivo, el cual permite observar, registrar y caracterizar las variables sin intervenir en ellas. Esta elección resulta adecuada para obtener una visión realista y detallada de la situación actual respecto a la comprensión lectora en quechua y la formulación de preguntas en los estudiantes de segundo grado. Este tipo de estudio es especialmente pertinente en contextos bilingües, donde los procesos de lectura están profundamente influenciados por factores lingüísticos, culturales y pedagógicos.

### ***1.5.3. Justificación Práctica***

En el plano práctico, esta investigación tiene como finalidad generar información relevante que contribuya a mejorar la enseñanza de la comprensión lectora en quechua en el segundo grado de secundaria. A través del análisis de los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes y de las estrategias que favorecen su desarrollo lector, se busca proporcionar evidencia concreta que oriente la labor docente.

Los resultados permitirán a los docentes y directivos de la I.E. “Ricardo Palma” de Carhuapata tomar decisiones pedagógicas más contextualizadas y eficaces, así como diseñar o reajustar estrategias didácticas que respondan a los principios del enfoque intercultural bilingüe.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Antecedentes de Investigación

##### 2.1.1. Internacionales

Muchiut (2025), realizaron el estudio titulado “*Comprensión de textos en estudiantes de primer año del secundario: un estudio preliminar*”, desarrollado por la Fundación Centro de Estudios Cognitivos y el Instituto Superior de Neuropsicología (Departamento de Investigación, Resistencia, Chaco, Argentina). El propósito principal de esta investigación fue describir y analizar preliminarmente el impacto de una intervención en curso sobre los niveles de comprensión lectora de estudiantes del primer año de secundaria en instituciones del área metropolitana de Resistencia. La muestra fue no probabilística por conveniencia, conformada por 56 adolescentes de entre 12 y 13 años. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental y longitudinal, y un alcance exploratorio-descriptivo. En cuanto, al instrumento de recojo de datos de la investigación se empleó el Test Leer para Comprender II (TLC-II). Los resultados descriptivos indicaron que, en promedio, los estudiantes se ubicaron en el cuartil más bajo según los baremos de Abusamra. Sin embargo, tras la intervención, se evidenció una mejora significativa en las habilidades relacionadas con la comprensión lectora, en comparación con los cambios observados mediante la enseñanza convencional. El estudio concluye que los niveles generales de comprensión lectora eran bajos en esta población, lo que destaca la necesidad de diseñar e implementar programas de intervención específicos que favorezcan el desarrollo de habilidades clave para mejorar la comprensión lectora y el rendimiento académico en la educación secundaria.

Fuentes (2024), según la tesis titulada “*El Rol de la Conectividad Causal de los Enunciados y la Presentación Repetida de Ideas Principales en la Facilitación de la Comprensión del Discurso Oral por parte de Bilingües (Español - Quechua)*”, tuvo como propósito examinar el efecto de la conectividad causal, la repetición de ideas principales y el idioma en la comprensión de discurso oral por mujeres bilingües; para ello, se aplicó una metodología con enfoque cuantitativo y de tipo básica, bajo un diseño experimental, se tomó en cuenta como población a 67 mujeres bilingües y la muestra consideró a las mismas 67 participantes; como técnica se empleó la tarea de recuerdo libre en voz alta, y se utilizaron como instrumentos fragmentos de audio, transcripciones segmentadas y análisis estadísticos; los resultados indicaron un efecto significativo de la conectividad causal en el recuerdo de enunciados, especialmente en L1,  $F(2,2373) = 71.04$ ,

$p < .001$ ,  $n^2 = 0.055$ , mientras que en L2 la repetición de ideas facilitó el recuerdo,  $t(2373) = 6.06$ ,  $p < .001$ ; llegando a concluir que la conectividad causal y la repetición de ideas promueven la comprensión del discurso oral en bilingües, siendo más eficaz en L1.

Ocaña (2023), según la tesis titulada *“Estrategias interactivas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de bachillerato”*, tuvo como propósito determinar la relación entre dichas estrategias y la comprensión lectora; para ello, empleó una metodología con enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, con diseño cuasi experimental, se trabajó con 31 estudiantes siendo la muestra 15 del grupo experimental y 16 del control; se utilizó la encuesta como técnica y el instrumento fue un cuestionario de comprensión lectora dividido en tres secciones, los resultados reflejaron un aumento de 3,43 puntos en la media general, 47% dominó los aprendizajes, 40% los alcanzó y 13% estuvo próximo a alcanzarlos, las pruebas de Wilcoxon y Mann Whitney confirmaron diferencias significativas; llegando a concluir que las estrategias interactivas mejoran la comprensión lectora en estudiantes del nivel medio, fortaleciendo el nivel literal, inferencial y valorativo.

Tamami (2024), según la tesis titulada *“Manual de redacción Kichwa y castellano para el primer nivel de bachillerato de la educación intercultural bilingüe”*, planteó como objetivo mejorar la capacidad de redacción de estudiantes mediante un enfoque intercultural, se empleó una metodología cualitativa y de tipo aplicada, con diseño no experimental, la población estuvo conformada por estudiantes del primer nivel de bachillerato de la Unidad Educativa “Chillanes” y la muestra fue representativa de dicha institución; como técnica se aplicó la observación directa y el análisis documental, y como instrumentos se usaron manuales, evaluaciones diagnósticas y producciones escritas de los estudiantes, los resultados revelaron que menos del 30% alcanza un nivel aceptable en redacción frente al 50% registrado en 1996, destacando la prevalencia de un estilo oral y la ausencia de conciencia lingüística; permitiendo concluir que es urgente fortalecer el uso del kichwa y el castellano con estrategias que partan de la oralidad y conduzcan a la abstracción escrita.

Córdova (2023), según el artículo titulado *“Propuesta didáctica basada en el aprendizaje significativo para desarrollar la competencia escrita del idioma quechua”*, tuvo como propósito mejorar la competencia escrita en estudiantes de turismo; se utilizó una metodología con enfoque cualitativo y de tipo exploratoria-propositiva, bajo un diseño no experimental; la población estuvo compuesta por 65 estudiantes, seleccionando una muestra de 12; se emplearon técnicas de

observación, entrevista abierta y grupos focales, con fichas de observación y pruebas orales y escritas como instrumentos; los resultados revelaron dominio oral sobresaliente y limitaciones escritas, con validación experta promedio 4.5 sobre 5; llegando a concluir que la propuesta basada en experiencias previas mejora significativamente la escritura en quechua.

### **2.1.2. Nacional**

Hanco (2021), según la tesis titulada *“Aplicación de textos narrativos en quechua y español y el aprendizaje de los discentes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa San Martín de Porres del distrito de San Jerónimo Andahuaylas, Apurímac - 2019”*, su propósito fue demostrar que la comprensión lectora mejora el aprendizaje mediante textos en ambos idiomas; se empleó una metodología con enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, bajo un diseño no experimental, se consideró como población y muestra a 25 alumnos de primer grado, como técnica se aplicó el análisis documental y se usaron fichas de trabajo entregadas por el MINEDU; los resultados reflejaron una media de 14 en español y 16.64 en quechua, con una significancia bilateral de 0.000 según ANOVA, lo que indica que el aprendizaje fue superior en quechua; llegando a concluir que aplicar textos narrativos en el idioma materno mejora significativamente el rendimiento académico de los estudiantes.

Parizaca (2021), según la tesis titulada *“Lectura de cuentos en quechua una estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes EIB del IESPP Alianza Ichuña Bélgica - 2019”*, tuvo como propósito determinar el efecto de los cuentos en quechua en el pensamiento crítico reflexivo; se aplicó una metodología con enfoque cuantitativo y de tipo aplicada, bajo un diseño pre experimental; se trabajó con 120 estudiantes como población y muestra, empleando como técnica el cuestionario, y como instrumentos el pre test y post test; los resultados mostraron que el 74% alcanzó un buen nivel de pensamiento crítico reflexivo, confirmado mediante SPSS, demostrando mejoras significativas; permitiendo concluir que la lectura de cuentos en quechua fortaleció el pensamiento crítico reflexivo en estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe.

Domínguez (2024), según la tesis titulada *“Mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de 4° grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio ‘Pueblo Kisapincha’ con el diseño y aplicación de estrategias y recursos lúdicos haciendo uso de cuentos tradicionales y populares del entorno”*, su propósito fue mejorar la comprensión lectora mediante cuentos populares y actividades lúdicas; se aplicó una

metodología con enfoque cualitativo, de tipo aplicada, bajo un diseño no experimental; la población estuvo conformada por 16 estudiantes y la muestra incluyó a los mismos; como técnicas se utilizaron la observación participante, entrevistas no estructuradas, diarios de campo y evaluaciones escritas y orales; los instrumentos incluyeron cuestionarios, rúbricas y guías didácticas basadas en cuentos populares; los resultados mostraron que 87,5 % de los estudiantes juzgaron adecuadamente la actuación de los personajes y 62,5 % identificaron correctamente escenarios y sucesos, evidenciando avances significativos en comprensión lectora en todos sus niveles; permitiendo concluir que las estrategias lúdicas y contextuales promovieron aprendizajes significativos, potenciando el interés por la lectura.

Vega (2024), según la tesis titulada *“Desarrollo de las habilidades lingüísticas y la comprensión de lectura en estudiantes del 2do. grado de Educación Primaria de la I.E. N° 34622 Libertador Mariscal Castilla de Oxapampa - Pasco”*, tuvo como objetivo determinar la relación entre habilidades lingüísticas y comprensión de lectura; se aplicó una metodología con enfoque cuantitativo, investigación de tipo aplicada, con diseño no experimental; se trabajó con una población de 419 estudiantes y una muestra intencional de 63 alumnos del segundo grado; se utilizó como técnica la observación y encuesta, empleando como instrumentos la ficha de observación y el cuestionario; los resultados mostraron una correlación positiva de 0.956 entre ambas variables, validada con el coeficiente de Spearman, lo cual confirma una asociación significativa, indicando que el desarrollo lingüístico favorece directamente la comprensión lectora; llegando a concluir que las habilidades lingüísticas fortalecen la comprensión inferencial al mejorar la decodificación y el nivel léxico del estudiante.

Rosales (2024), según la tesis titulada *“El Método de los centros de interés en la enseñanza del idioma castellano para estudiantes quechua-hablantes del nivel primario Caserío de Pucurhuay - Ticlacayan - Pasco Septiembre 2021”*, su propósito fue demostrar la influencia de este método en la enseñanza del castellano; para ello, se empleó una metodología con enfoque cuantitativo, investigación de tipo aplicada y diseño preexperimental; la población estuvo conformada por estudiantes quechua-hablantes del nivel primario y la muestra incluyó 40 estudiantes y 6 docentes; como técnica se usaron encuestas y observación, el instrumento fue un cuestionario estructurado; los resultados reflejaron mejoras en la comprensión, fluidez oral y escritura en castellano, además se confirmó significancia estadística con  $p = 0.000$ ; permitiendo

concluir que este método fortaleció el aprendizaje del castellano en niños quechua-hablantes, facilitando sus habilidades comunicativas.

## **2.2. Bases Teóricas**

### ***2.2.1. Comprensión Lectora***

La lectura es una responsabilidad compartida por todos, y aunque promoverla de manera universal pueda parecer una aspiración utópica, no es un objetivo inalcanzable. Para lograrlo, es fundamental que el interés por la lectura nazca en el entorno familiar, convirtiéndose en un pilar clave para transformar nuestra nación. A través del hábito lector, una sociedad puede liberarse de la ignorancia que perpetúa el subdesarrollo, y abrirse a nuevas formas de liderazgo y a los desafíos que exige el progreso del país (Vega & Alva, 2008).

La comprensión lectora es una capacidad fundamental que permite al lector construir significado a partir del texto, interpretarlo y relacionarlo con sus conocimientos previos. Este proceso involucra una serie de operaciones cognitivas que se activan durante la lectura y que pueden variar según la intención o propósito con el que se enfrenta el contenido escrito (Moreno, 2019).

Comprender un texto no es un acto automático, sino un proceso de aprendizaje que requiere atención, reflexión y la activación de habilidades cognitivas. Leer con comprensión implica construir sentido a partir de lo escrito, relacionarlo con experiencias previas y desarrollar nuevas ideas a partir del contenido leído, ya que la lectura no solo transmite información, sino que permite al lector entrar en contacto con los significados propuestos por el autor y explorar nuevas ideas o puntos de vista. Leer nos conecta con la cultura y, a la vez, enriquece nuestra propia visión del mundo. Incluso cuando se realiza por placer, la lectura genera un aprendizaje espontáneo y profundo (Portocarrero, 2019)

#### ***2.2.1.1. Definición***

La comprensión de un texto va más allá del simple acto de decodificar palabras; se trata de un proceso activo y dinámico en el que el lector interpreta el contenido en función de sus saberes previos, estableciendo conexiones significativas que le permiten construir nuevos aprendizajes (Vega & Alva, 2008). Es decir, al enfrentarse a un texto, el lector no parte de cero: conecta la nueva información con lo que ya sabe, construyendo así puentes que le permiten otorgar sentido a lo leído y enriquecer su comprensión.

Desde el enfoque pedagógico, la comprensión lectora se concibe como un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector no solo descifra el mensaje escrito, sino que también interpreta y le otorga sentido. Este proceso requiere una participación activa, en la que los conocimientos previos del lector interactúan con la información nueva que aporta el texto. Elementos como el dominio del idioma, el nivel de vocabulario, la experiencia con diversos tipos de textos, los propósitos de lectura y las vivencias personales influyen directamente en la manera en que un estudiante comprende lo que lee (MINEDU, 2008).

La comprensión lectora es una capacidad cognitiva fundamental que posibilita al lector construir un mensaje con coherencia y significado, resultado de la interacción entre lo que ya sabe y la información que le brinda el texto. Este proceso va más allá de simplemente reconocer palabras: implica comprender su sentido, relacionar ideas y orientar activamente la interpretación del contenido (MINEDU, 2013). En ese sentido, comprender un texto es mucho más que leerlo literalmente: es darle vida desde la experiencia personal y el contexto del lector.

Desde el enfoque propuesto por el Diseño Curricular Nacional (2009), comprender un texto implica mucho más que descifrar palabras: supone que el estudiante interactúe de manera activa con lo que lee. Para ello, se considera fundamental que el lector movilice sus saberes previos, utilice estrategias de procesamiento de la información y formule hipótesis que le permitan inferir y construir significados. Este planteamiento busca que el acto de leer sea una experiencia reflexiva, donde el lector se involucre críticamente y conecte el texto con su propia realidad y pensamiento (MINEDU, 2009).

La competencia lectora no debe entenderse solo como una habilidad adquirida en el ámbito escolar, sino como un proceso continuo de construcción de conocimientos, habilidades y estrategias que se desarrollan a lo largo de la vida. Este crecimiento ocurre en distintos contextos, a través de la interacción con otras personas y con la comunidad, lo que resalta el carácter social y funcional de la lectura en la vida cotidiana (PISA, 2009).

La comprensión lectora surge a partir de una interacción activa entre el lector y el texto. En este proceso, el lector no se limita a recibir la información, sino que la interpreta y la vincula con sus conocimientos previos, experiencias personales y estructuras mentales ya formadas. De este modo, comprender un texto implica construir significados propios, integrando nuevas ideas con las que ya se poseen, lo cual convierte la lectura en una experiencia individual, dinámica y significativa (Cooper, 1990).

La comprensión lectora es un proceso interactivo en el que el lector y el texto se conectan para construir significado. Esta construcción se da a través del vínculo entre las ideas nuevas que ofrece el texto y los conocimientos que el lector ya posee. Lo importante no es la extensión del texto, sino la capacidad del lector para activar de manera constante sus saberes previos y dar sentido a lo que lee (Rugama, 2012).

Las estrategias de comprensión lectora son procesos mentales que permiten al lector alcanzar un propósito específico durante la lectura. Estas estrategias ayudan a identificar dificultades y buscar soluciones a medida que se avanza en el texto. No surgen de manera espontánea, por lo que deben ser enseñadas de forma explícita. Como involucran tanto aspectos cognitivos como metacognitivos, se consideran habilidades de alto nivel. Una mente estratégica es capaz de representar mentalmente lo que lee, analizar los problemas que surgen y adaptarse con flexibilidad a distintas situaciones de lectura. El desarrollo de estas estrategias no solo mejora la comprensión del texto actual, sino que también permite al lector aplicarlas en nuevas situaciones de lectura (Solé, 2004).

De acuerdo con Catalá et al. (2001), la lectura en el entorno escolar no debe limitarse a la decodificación de palabras, sino que debe ser vista como una herramienta clave para el aprendizaje integral. A través de la comprensión lectora, los estudiantes desarrollan la capacidad de identificar y analizar información, evaluar su validez, ubicar datos relevantes y diferenciar entre ideas principales y secundarias. Este proceso también impulsa habilidades como establecer secuencias lógicas, realizar inferencias, sacar conclusiones, interpretar y analizar el contenido. Incluso, puede despertar el gusto por la lectura. Los autores subrayan que para que este proceso sea efectivo, es fundamental que los docentes comprendan a fondo los elementos que intervienen en la comprensión lectora, ya que esta constituye una base esencial para lograr un aprendizaje significativo.

### **Enfoque conceptual**

La comprensión lectora es una habilidad de carácter complejo, ya que requiere que el lector no solo entienda el texto, sino que también lo interprete, lo analice y reflexione críticamente sobre su contenido. La lectura es un proceso interactivo en el que el lector construye activamente significados al vincular la información del texto con sus conocimientos previos. Esta capacidad es fundamental no solo para el logro académico, sino también para el desarrollo cognitivo y social del estudiante, pues le permite (Solé, 2008).

## **Enfoques teóricos**

Desde el enfoque constructivista, la comprensión lectora no se concibe como un proceso pasivo de recepción de información, sino como una construcción activa del significado. El lector interactúa con el texto, interpreta su contenido a partir de sus conocimientos previos, experiencias y esquemas mentales, generando así una comprensión personal y contextualizada. Este enfoque resalta la importancia del sujeto como protagonista del aprendizaje, pues comprender implica elaborar, reconstruir y dar sentido a la información nueva mediante un proceso reflexivo y dinámico. En esta línea, Goodman (1996) sostiene que leer implica un proceso continuo de predicción y verificación, en el cual el lector anticipa información y la contrasta conforme avanza en el texto, ajustando su comprensión de acuerdo con lo que va encontrando. Complementariamente, Gagné y Briggs (2005) subrayan que una comprensión lectora eficaz requiere del desarrollo previo de habilidades básicas como la decodificación, el manejo del vocabulario y la fluidez en la lectura, ya que estas competencias permiten al lector centrarse en la construcción del sentido del texto.

### **Enfoque teórico de Solé**

Isabel Solé es una de las autoras más influyentes en el ámbito de la didáctica de la lectura, especialmente en lo referido a la comprensión lectora. Su enfoque destaca la lectura como un proceso activo, en el que el lector construye significados a través de la interacción entre el texto, el contexto y sus conocimientos previos. Solé (2004, 2008) subraya la necesidad de enseñar explícitamente estrategias de comprensión, ya que estas no se adquieren de manera espontánea, sino que requieren una intervención pedagógica intencionada. Su contribución ha sido fundamental para comprender cómo aprenden a leer los estudiantes y cómo se puede favorecer el desarrollo de lectores críticos, autónomos y reflexivos. Desde finales del siglo XX, sus contribuciones de estudio han sido ampliamente utilizados tanto en investigaciones de corte cuantitativo como cualitativo, así como en la práctica docente, particularmente en lo que respecta al desarrollo de estrategias para la comprensión lectora. Uno de los mayores aportes de Isabel Solé a la didáctica de la comprensión lectora es el enfoque metodológico conocido como ANDUDE, un acrónimo que sintetiza las tres fases fundamentales del proceso lector: Antes de la lectura, Durante la lectura y Después de la lectura (Solé, 1997). Este modelo tiene como propósito guiar al docente en la planificación de estrategias que activen los conocimientos previos del estudiante, orienten la comprensión del texto y promuevan la reflexión posterior. En la etapa antes de la

lectura, se busca motivar e introducir al lector en el tema, formulando predicciones e hipótesis. Durante la lectura, se aplican estrategias de monitoreo y verificación de la comprensión, como el subrayado o la formulación de preguntas. Finalmente, después de la lectura, se propone realizar actividades de análisis, síntesis e interpretación crítica. Este enfoque permite estructurar la enseñanza de la lectura como un proceso estratégico y consciente, fortaleciendo así el desarrollo de lectores autónomos y reflexivos.

Este enfoque se basa en la idea de que la lectura es un proceso activo y constructivo, en el que el lector interactúa constantemente con el texto. En este proceso, se activan los conocimientos previos, se formulan hipótesis, se verifica información y se reorganizan ideas a medida que se avanza en la lectura (Solé, 1997). Desde esta perspectiva, el lector no es un receptor pasivo, sino un sujeto que construye significados mediante un diálogo permanente con el contenido del texto. Así, la comprensión lectora se convierte en una práctica reflexiva que implica anticipar, monitorear y evaluar lo leído, lo cual permite desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas esenciales para el aprendizaje autónomo y crítico. Las estrategias antes, durante y después de la lectura permiten guiar este proceso, fomentar la autonomía lectora y promover una comprensión más profunda del contenido.

Además, Solé sostiene que enseñar a leer no debe reducirse a enseñar a decodificar, sino que debe centrarse en desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas que permitan al lector comprender, interpretar, evaluar y reflexionar sobre lo que lee.

El método ANDUDE se enmarca, por tanto, en tres fundamentos clave: una visión constructiva de la lectura, una concepción amplia de la alfabetización y una comprensión del aprendizaje de estrategias como un proceso contextualizado dentro del entorno escolar.

El enfoque de Isabel Solé sobre la lectura se articula a través del método ANDUDE (Antes, Durante y Después de la lectura), el cual se fundamenta en tres pilares esenciales: una concepción activa de la lectura, una visión amplia de la alfabetización y el desarrollo de estrategias aplicadas al contexto escolar.

Solé (1997) define la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Esta definición resalta que leer no es una acción pasiva, sino un proceso dinámico donde el lector desempeña un papel protagónico. Se trata de una construcción de sentido orientada por propósitos específicos, en la cual el lector interpreta, selecciona y reorganiza la información, interactuando con el texto más

allá de las limitaciones de tiempo y espacio. Esta perspectiva resulta fundamental para comprender que la lectura implica no solo descifrar palabras, sino también atribuir significado, establecer conexiones con saberes previos y formular nuevas ideas a partir del contenido leído. Este enfoque promueve una lectura estratégica, en la que el lector activa conocimientos previos, formula hipótesis, evalúa y reflexiona, desarrollando así su autonomía y pensamiento crítico.

Isabel Solé (1997) propone una concepción amplia y crítica de la alfabetización, la cual no se reduce únicamente al aprendizaje mecánico de leer y escribir, sino que implica un proceso complejo. Este proceso requiere del dominio del lenguaje oral, de una conciencia metalingüística y tiene un impacto directo en los procesos cognitivos del individuo (p. 42). Por lo tanto, leer y escribir no son actividades aisladas, sino prácticas culturales y cognitivas que transforman la forma como los ciudadanos sienten, piensan, analizan y aprenden.

Además, aclara que el enfoque ANDUDE (Antes, Durante y Después de la lectura) no debe ser considerado un método rígido, sino una estrategia didáctica pasible que debe responder a las demandas y necesidades de los estudiantes. Su valor pedagógico radica en fomentar la construcción de estrategias propias, promoviendo la independencia y el razonamiento reflexivo del lector.

#### ***2.2.1.2. Niveles***

La comprensión lectora suele organizarse en tres niveles progresivos, cada uno con un grado creciente de complejidad. El nivel literal se centra en la identificación de información explícita contenida en el texto, como hechos concretos, nombres, fechas o lugares directamente mencionados. El nivel inferencial exige al lector ir más allá de lo evidente, estableciendo relaciones entre diferentes partes del texto, formulando hipótesis y deduciendo significados implícitos. Finalmente, el nivel crítico requiere una valoración personal y argumentada del contenido, considerando elementos como la intención comunicativa del autor, la coherencia interna del mensaje, su veracidad y su pertinencia en determinado contexto. Según Cassany (2006), estos niveles estructuran la comprensión lectora como un proceso activo y reflexivo, esencial para el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico.

Asimismo, el Ministerio de Educación plantea tres dimensiones principales de comprensión de textos que permiten desarrollar de manera progresiva las habilidades del lector. En primer lugar, el nivel literal se refiere a la capacidad de identificar y comprender información explícita en el texto, como datos concretos, ideas principales, secuencias de eventos o la

elaboración de resúmenes. En segundo lugar, el nivel inferencial permite al lector ir más allá de lo que está directamente dicho, interpretando significados implícitos, estableciendo relaciones de causa y efecto, y realizando predicciones o deducciones. Finalmente, en el nivel crítico-reflexivo, el lector evalúa la validez y pertinencia del contenido, formula juicios personales argumentados, reflexiona críticamente sobre lo leído y compara distintas perspectivas o textos. Esta secuencia de niveles no solo fortalece la comprensión, sino que promueve una lectura activa, analítica y consciente, indispensable para un aprendizaje significativo (MINEDU, 2024).

Sánchez (2008) propone una clasificación más amplia y detallada de los niveles de comprensión de textos, que abarca desde el reconocimiento literal hasta la producción creativa. En primer lugar, el nivel literal se refiere a la capacidad de identificar formas y contenidos explícitos en el texto. Le sigue el nivel de retención, que implica captar y mantener en la memoria los contenidos leídos. Luego está el nivel de organización, que exige ordenar los elementos y relaciones presentes en el texto para lograr una estructura coherente. El nivel inferencial permite descubrir significados implícitos, más allá de lo expresado directamente. Por su parte, el nivel interpretativo supone reorganizar y replantear el contenido bajo un nuevo enfoque. El nivel valorativo lleva al lector a emitir juicios personales sustentados en sus propias experiencias y valores. Finalmente, el nivel creativo es el más alto, ya que consiste en la capacidad de generar nuevas ideas o propuestas a partir de la lectura, aplicando lo aprendido a contextos similares o reales.

### ***2.2.1.3. Teorías***

La comprensión de textos puede ser entendida tanto como proceso como producto, en función de las etapas cognitivas que implica y los resultados que genera. Se considera producto en la medida en que es el resultado de una interacción activa entre el lector y el texto, lo cual da lugar a la elaboración de una representación mental coherente del contenido leído. Esta representación, estructurada en la memoria del lector, puede ser recuperada y utilizada posteriormente para diversas finalidades, como responder preguntas, realizar inferencias o aplicar la información en contextos nuevos.

Al mismo tiempo, se trata de un proceso, ya que implica una serie de operaciones mentales como la atención, la codificación, la inferencia y la toma de decisiones que permiten al lector interpretar y dar sentido a la información. Según Kintsch (1998), la comprensión de textos es un

proceso constructivo que integra información textual con el conocimiento previo, mediante mecanismos cognitivos complejos.

Desde la perspectiva de Jean Piaget, el desarrollo cognitivo del niño se basa en la construcción activa del conocimiento a través de esquemas mentales. Un esquema es una estructura cognitiva que permite organizar e interpretar la información. En este proceso, intervienen dos mecanismos fundamentales: la asimilación, que se refiere a la incorporación de nueva información a los esquemas existentes, y la acomodación, que implica modificar dichos esquemas para ajustarse a la nueva información del entorno. Piaget también describió cómo los niños estructuran sus experiencias para comprender el mundo, destacando que el conocimiento no surge de manera repentina, sino que se desarrolla progresivamente a través de etapas y logros parciales. Entre sus contribuciones más significativas a la educación se encuentran: la explicación del desarrollo cognitivo por etapas, la introducción de conceptos clave como la permanencia del objeto, la conservación, el razonamiento lógico y el reconocimiento de que los niños no son receptores pasivos, sino agentes activos en su propio aprendizaje (Piaget, 1975).

Lev Vygotsky, realizó importantes aportes al campo educativo. Su teoría subraya que las habilidades cognitivas no pueden comprenderse de manera aislada, sino en función de su evolución y contexto social. Así, procesos mentales como el uso del lenguaje interno deben entenderse como el resultado de un desarrollo progresivo, en el que el pensamiento y el lenguaje se integran paulatinamente (Vygotsky, 1978). Uno de los pilares fundamentales del enfoque de Vygotsky es la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como ese espacio en el que un niño todavía no puede resolver una tarea por sí solo, pero sí puede hacerlo si recibe el apoyo adecuado de un adulto o un compañero con más experiencia. Esta idea resalta la importancia del andamiaje, es decir, del acompañamiento temporal que permite al niño avanzar en su aprendizaje hasta alcanzar la autonomía. Además, Vygotsky otorgó un valor esencial al lenguaje, no solo como un medio para expresar pensamientos, sino como una herramienta clave para organizar el pensamiento, regular la conducta y resolver problemas. Según su visión, el desarrollo cognitivo no ocurre de manera aislada, sino que se construye en el marco de las interacciones sociales y dentro de un entorno sociocultural que ofrece significados, prácticas y formas de comunicación desde los primeros momentos de vida (Vygotsky, 1978).

Jerome Bruner fue uno de los principales impulsores de la psicología cognitiva y del enfoque pedagógico conocido como aprendizaje por descubrimiento. Este modelo propone que el

alumno se enfoque en participar de manera comprometida en la construcción de su conocimiento, enfrentándose a situaciones que le exijan movilizar lo que ya sabe para resolver problemas nuevos. En este proceso, el entorno de aprendizaje desempeña un papel clave, al ofrecer desafíos constantes que fomentan la transferencia del aprendizaje a contextos distintos. Bruner identificó dos aspectos esenciales para que se produzca un aprendizaje significativo: Por un lado, la maduración cognitiva, entendida como la capacidad progresiva del estudiante para representar el mundo a través de tres formas complementarias: la acción (representación inactiva), la imagen (representación icónica) y el lenguaje simbólico (representación simbólica). Por otro lado, destacó la adquisición de estrategias cognitivas, es decir, el desarrollo de técnicas y herramientas mentales que permiten al estudiante organizar la información, resolver problemas y comprender la realidad de manera más eficaz (Bruner, 1961).

David Ausubel desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, en contraste con el aprendizaje meramente memorístico o mecánico. Según este enfoque, el conocimiento nuevo solo se asimila de manera significativa cuando se logra establecer una relación sustancial no arbitraria con los saberes previos del estudiante. Es decir, para que ocurra un aprendizaje profundo, los nuevos contenidos deben anclarse en la estructura cognitiva existente del aprendiz, lo que permite reorganizar y enriquecer sus conocimientos previos (Ausubel, 1968).

Este enfoque tiene importantes implicaciones pedagógicas, ya que pone en el centro del proceso educativo al conocimiento previo del estudiante y la manera en que este se relaciona con lo nuevo. A diferencia del aprendizaje memorístico, que suele ser superficial y efímero, el aprendizaje significativo favorece la retención duradera.

Ausubel plantea tres tipos jerárquicos de aprendizaje significativo:

- **Representacional**, que consiste en atribuir significado a símbolos o palabras a través de la representación mental.
- **Conceptual**, que permite reconocer y organizar atributos comunes en un conjunto de objetos o eventos.
- **Proposicional**, que implica comprender el significado global de una idea expresada por una combinación de conceptos, más allá del significado individual de cada palabra. Estos niveles están interrelacionados y se desarrollan progresivamente: primero es necesario comprender los símbolos, luego los conceptos, y finalmente las proposiciones que permiten expresar ideas más complejas.

Desde la perspectiva conductista, B. F. Skinner (1957) sostiene que el lenguaje es una conducta más, y como tal, su adquisición se rige por las mismas leyes generales del aprendizaje. Según este enfoque, los niños aprenden su lengua materna a través de un proceso de refuerzo y repetición: las emisiones lingüísticas que coinciden con los modelos esperados por los adultos son reforzadas positivamente, mientras que aquellas que no se ajustan a lo socialmente aceptado tienden a extinguirse por la falta de refuerzo. Este proceso progresivo de condicionamiento va configurando hábitos verbales, que se ajustan funcionalmente a los estímulos del entorno. En otras palabras, el lenguaje se desarrolla como una respuesta adaptativa del niño a las situaciones comunicativas que enfrenta. Desde esta óptica, aprender una segunda lengua implica también la creación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos, que se consolida mediante la práctica constante, la imitación y el refuerzo de las respuestas correctas. La repetición, el control de estímulos y el refuerzo sistemático son, por tanto, mecanismos esenciales para el desarrollo del lenguaje según el modelo conductista.

La propuesta de Noam Chomsky (1957) marcó un cambio paradigmático en el estudio del lenguaje, estableciendo las bases del enfoque generativista que aún influye en las investigaciones lingüísticas contemporáneas. A diferencia de la visión conductista de Skinner, Chomsky argumentó que el lenguaje no puede explicarse únicamente a través del condicionamiento y el refuerzo, en cuanto, los niños y niñas son hábiles de producir oraciones nuevas que no se escuchó nunca antes. Su teoría postula la existencia de una estructura mental innata, conocida como dispositivo de adquisición del lenguaje, que permite a los seres humanos aprender cualquier lengua natural. Esta capacidad innata estaría presente desde el nacimiento y se activaría al entrar en contacto con el lenguaje del entorno. Como consecuencia directa de esta postura, los estudios sobre la adquisición de la primera y segunda lengua comenzaron a orientarse hacia modelos más cognitivos, centrados en los procesos mentales internos. Además, las críticas dirigidas a los enfoques tradicionales de enseñanza de idiomas como los métodos audiolingües y situacionales, influenciados por el conductismo dieron lugar a una búsqueda de nuevas metodologías más comunicativas y centradas en el aprendiz.

#### ***2.2.1.4. Comprensión lectora en lengua quechua***

La lectura en quechua presenta desafíos específicos relacionados no solo con factores lingüísticos, sino también socioculturales y pedagógicos. Uno de los principales obstáculos es la escasez de materiales de lectura adecuados y culturalmente pertinentes, así como la limitada formación docente especializada en enfoques interculturales y bilingües. Hornberger (2000) sostiene que el desarrollo de la lectura en lenguas originarias como el quechua requiere estrategias pedagógicas contextualizadas, que respeten las particularidades culturales y lingüísticas del mundo andino. Desde su perspectiva, el aprendizaje lector en estas lenguas debe articularse dentro de un modelo educativo intercultural bilingüe que no solo promueva la alfabetización, sino también la valoración de la lengua y la identidad indígena.

Asimismo, Barriga Villanueva (2010) subraya que la comprensión de textos en quechua va más allá de descifrar códigos lingüísticos; implica comprender formas simbólicas y estructuras del pensamiento propias de las comunidades andinas. En ese sentido, enseñar a leer en quechua requiere no solo materiales pertinentes, sino también una actitud pedagógica respetuosa de los saberes ancestrales y la cosmovisión quechua. Esto implica, por ejemplo, utilizar narrativas orales tradicionales, mitos, historias locales y géneros discursivos propios del contexto rural indígena como vehículos de aprendizaje significativo.

Por otro lado, López (2008) argumenta que los enfoques interculturales deben evitar la mera traducción de métodos occidentales al quechua, y más bien promover estrategias cognitivas compatibles con la lógica del pensamiento indígena, como la memoria colectiva, el trabajo en comunidad y la oralidad como base del conocimiento.

En conjunto, estos autores coinciden en que la lectura en quechua requiere ser abordada desde una perspectiva holística, donde se integre lengua, cultura, identidad y territorio, y donde los docentes actúen como mediadores interculturales, no solo como transmisores de contenidos.

#### ***2.2.1.5. Estrategias didácticas para la comprensión lectora***

##### **Rol docente y estrategias**

Las técnicas de apoyo a la comprensión lectora constituyen un conjunto de procedimientos diseñados para facilitar la identificación, retención y procesamiento de las ideas primordiales de un texto. Estas estrategias no solo fortalecen la memoria, sino que también promueven una lectura activa y reflexiva.

Entre las técnicas más utilizadas se encuentra el subrayado, que consiste en destacar ideas principales del texto, lo cual facilita su análisis, memorización y repaso posterior (Solé, 2008).

Asimismo, los resúmenes permiten condensar el contenido a través de selección de palabras clave y su articulación en oraciones breves que sintetizan la información principal. Por otro lado, los organizadores de conocimiento como mapas conceptuales, diagramas de flujo o esquemas permiten representar gráficamente las ideas y relaciones entre conceptos, facilitando la estructuración mental de la información (Díaz y Hernández, 2010).

El rol del docente es determinante en el desarrollo de estas habilidades. La aplicación de estrategias didácticas como preguntas guía, lectura compartida, círculos de lectura y organizadores gráficos potencia significativamente la comprensión lectora, al tiempo que estimula el involucramiento del estudiante en el proceso de sistematización de significados (Cassany, 2006; Solé, 2008).

En contextos bilingües o interculturales, como en comunidades quechua hablantes, estas estrategias deben ser adaptadas cultural y lingüísticamente. Se recomienda incorporar materiales contextualizados, textos en lengua originaria, narrativas orales locales y experiencias de lectura compartida en quechua, lo que favorece la conexión entre el texto y los saberes previos del estudiante (Hornberger, 2000; López, 2008)

### **Estrategias utilizadas por los estudiantes**

Por su parte, los estudiantes también desarrollan estrategias cognitivas clave para comprender mejor los textos, tales como la relectura, el subrayado, la elaboración de resúmenes, la formulación de preguntas y el uso de inferencias. Sin embargo, tal como señalan Paris y Winograd (1990), muchas de estas estrategias no son enseñadas de forma explícita en el aula, lo que limita su aplicación autónoma. En este sentido, el acompañamiento docente resulta fundamental para que dichas estrategias sean interiorizadas, practicadas conscientemente y, con el tiempo, incorporadas al repertorio lector independiente del estudiante. Cuando el docente guía activamente el proceso, facilita no solo la comprensión de textos, sino también el desarrollo de la metacognición, promoviendo lectores críticos y autónomos.

#### ***2.2.1.6. La lectura***

La lectura es mucho más que una técnica escolar; constituye un instrumento cultural esencial para el aprendizaje, el desarrollo personal y la construcción del pensamiento. Según Asunción y Uxue (2013), la lectura representa una base fundamental para la mayoría de aprendizajes y se convierte, además, en una fuente de placer, crecimiento individual y generación de conocimientos (p. 123).

La lectura debe ser entendida como una responsabilidad compartida entre la escuela y la familia, ya que no se trata de una obligación, sino de una necesidad vital con implicaciones tanto personales como sociales. Por ello, aseguran que aprender a leer debe considerarse un derecho (Valverde & García, 2013)

En esa misma línea, Sánchez (2008) afirma que la lectura no es una acción mecánica, sino un proceso dinámico y continuo, en el que se entrelazan tres componentes fundamentales: el lector, el texto y el contexto. Estos elementos no actúan de forma aislada, sino que se influyen mutuamente y su interacción varía según la situación en la que se produce la lectura. A su vez, Trujillo (2018) considera que leer implica mucho más que reconocer palabras; es un proceso intelectual complejo en el que confluyen diversas funciones psíquicas, cognitivas y neurológicas. En efecto, la lectura supone una habilidad sofisticada, que exige comprender, interpretar y construir significados, más allá del acto básico de decodificar signos escritos.

Para Carvajal (2007), leer implica comprender profundamente un texto, relacionar ideas, criticarlas u ofrecer alternativas, sin necesidad de aceptar pasivamente las proposiciones del autor. Esta capacidad crítica exige del lector una comprensión profunda del contenido (p. 29).

Desde un enfoque interactivo, Solé (2006) resalta que la lectura está influida por el lector, el texto y el contexto. El lector aporta sus conocimientos previos del idioma, del mundo y del tema, además de sus propias estrategias y expectativas. Estas herramientas le permiten anticipar, inferir y validar la información a medida que avanza en el texto, haciendo de la lectura un proceso activo y continuo.

En esta misma línea, la lectura se considera como un sistema de pensamiento y procesamiento, donde el lector construye significado mediante la interacción consciente con el texto. La comprensión, entonces, no ocurre de forma automática, sino que requiere práctica constante y monitoreo del propio proceso lector (Durkin, 1966).

Formar lectores competentes implica enseñar estrategias metacognitivas. Como señalan Garach et al. (2021), un buen lector es aquel que sabe regular su propio aprendizaje, seleccionando, aplicando y evaluando las estrategias necesarias para alcanzar sus objetivos de lectura (p. 162).

Además, Leoni (2020) subraya que leer enriquece el pensamiento razonable, la creatividad y la capacidad de expresión, ampliando nuestra visión del mundo y fortaleciendo el desarrollo personal e intelectual.

Finalmente, desde una perspectiva lingüística, el (DRAE, 2012) define la lectura como un proceso cognitivo de decodificación de símbolos con el fin de interpretar un mensaje, lo que comúnmente se conoce como comprensión lectora (p. 84).

#### ***2.2.1.7. Lecturas quechuas***

La lengua quechua no puede entenderse únicamente como un medio de comunicación, sino como un índice de prácticas culturales ancestrales profundamente arraigadas en la historia y la identidad de los pueblos andinos (Degregori & Sandoval, 2007). En esa línea, Blommaert (2010) destaca que el quechua es comúnmente percibido como una lengua ancestral, fundamental para la interacción dentro de redes comunitarias rurales, especialmente en zonas altoandinas.

Desde un enfoque sociolingüístico, Zavala y Almeida (2012) sostienen que la lectura en quechua es considerada como una especie de vinculación sociocultural compleja, que va más allá de decodificar palabras. Se construye desde la interacción cotidiana hasta los discursos más amplios, implicando aprendizajes, relaciones de poder, representaciones e identidades. Sin embargo, en el contexto escolar, esta dimensión social a menudo se reduce a prácticas mecánicas: responder preguntas cerradas en clase como parte de una evaluación, sin un enfoque verdaderamente significativo ni culturalmente relevante.

Esta situación refleja una tensión en la aplicación de la política del Bilingüismo Intercultural (BEI). Aunque se espera que los docentes promuevan la lectura en quechua, muchas veces esta promoción se limita a cumplir con requisitos formales, sin fomentar una comprensión crítica o una valorización real de la lengua originaria (Zavala y Almeida, 2012).

Por otro lado, estudios lingüísticos como los de Adelaar (2013) y Torero (1984) resaltan que el quechua no es una lengua uniforme, sino una familia de lenguas con variantes que han evolucionado desde tiempos coloniales. Por ejemplo, Figueredo ya diferenciaba el "idioma Chinchaysuyo" (quechua central) del "quechua general", originario del sur del Perú. Torero (1984) propuso una clasificación interna del quechua: grupo QUECHUA II (IIA, IIB y IIC), cada una con características lingüísticas propias y distribuciones geográficas claramente delimitadas.

En suma, para promover una lectura significativa en quechua es imprescindible reconocer su diversidad lingüística, su valor cultural y su dimensión social, más allá de prácticas escolares reduccionistas. La lectura en lenguas originarias debe integrarse en el aula como parte de una educación intercultural que respete y potencie las identidades andinas.

### **2.2.2. Formulación de Preguntas**

En relación con las estrategias de comprensión lectora, diversas investigaciones sostienen que estas resultan más eficaces cuando se aplican de manera integrada. De tal manera que, técnicas didácticas como el subrayado, resúmenes, la formulación de preguntas, potencian la comprensión de textos cuando se utilizan de forma complementaria (Kobayashi, 2009). Por otro lado, la lectura en quechua presenta retos particulares debido a la escasez de materiales adecuados y a la falta de formación docente especializada.

Según Hornberger (2000), el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en lenguas originarias como el quechua exige estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan al enfoque intercultural bilingüe. La comprensión lectora en estas lenguas no solo involucra procesos lingüísticos, sino también el reconocimiento y valoración de estructuras culturales propias del mundo andino, lo cual demanda enfoques educativos que integren lengua y cultura de manera equitativa.

Al diseñar prácticas de lectura de textos argumentativos, es esencial considerar la motivación y los intereses del estudiantado. Lamentablemente, investigaciones sobre motivación lectora han evidenciado que en los entornos escolares predomina la motivación extrínseca; es decir, muchos estudiantes leen por obligación, por calificaciones o para evitar reprimendas, en lugar de hacerlo por placer o curiosidad personal (Mújica, 2012). Frente a ello, se recomienda ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir los textos que leen fomenta experiencias más significativas, ya que pueden vincular los contenidos con sus propios intereses, ritmos y realidades (Figueredo & Herrera, 2015).

#### **2.2.2.1. Conceptualización**

Formular preguntas a partir de una lectura es un indicador de pensamiento crítico y comprensión profunda. Según King (1992), la formulación de preguntas como estrategia de comprensión lectora implica la capacidad de seleccionar información relevante del texto, reorganizarla cognitivamente y expresarla en forma de interrogantes que contribuyan a ampliar, profundizar o verificar el contenido leído.

Diversos estudios coinciden en que la formulación de preguntas es una estrategia clave para fortalecer la comprensión de textos. (Almelhi, 2014).

Ramos (2013) evidenció que, al implementar una estrategia basada en la formulación de preguntas de tipo literal, inferencial y crítico, los estudiantes lograron avances notables en su

comprensión lectora. Esta mejora no solo se reflejó en su capacidad para identificar información explícita, sino también en su habilidad para organizar, interpretar y analizar de manera más profunda el contenido de los textos. De manera complementaria, (Meneses, 2018). observó que, al inicio de la intervención, los estudiantes presentaban dificultades para reconocer la tipología textual y su estructura. No obstante, a través del uso sostenido de estrategias basadas en la formulación de preguntas, sus respuestas evolucionaron progresivamente hacia posturas más analíticas y reflexivas, lo que evidencia el impacto positivo de esta práctica en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión global del texto.

Por otro lado, la comprensión lectora en lenguas originarias como el quechua y formulación de preguntas continúa siendo un gran desafío, especialmente en contextos rurales y bilingües. A pesar de que el quechua es una lengua oficial del país, su presencia en el sistema educativo ha sido históricamente relegada. Esta situación ha generado brechas significativas en el aprendizaje de los estudiantes quechua hablantes.

El MINEDU (2020) reconoce que muchos niños y niñas que tienen el quechua como lengua materna no alcanzan niveles adecuados de comprensión lectora en su idioma, debido a una educación intercultural bilingüe insuficientemente implementada y a la falta de materiales pertinentes y contextualizados.

Asimismo, Hornberger (2000) señala que el aprendizaje de la lectura en lenguas originarias requiere no solo metodologías adecuadas, sino también una pedagogía culturalmente relevante que respete las formas de conocimiento y las prácticas lingüísticas propias del mundo andino.

Por su parte, Cueto y León (2012) advierten que los bajos niveles de comprensión de textos en zonas andinas están relacionados con múltiples factores, como el escaso acceso a textos en lengua originaria, la formación limitada del profesorado en estrategias de lectura bilingüe y las condiciones socioeconómicas de las familias.

Además, evaluaciones como PISA y otras a nivel nacional confirman que los estudiantes de zonas rurales donde predomina el quechua tienen resultados significativamente más bajos en comprensión lectora, lo cual refleja desigualdades estructurales (PISA, 2022).

#### ***2.2.2.2. Importancia***

En el ámbito de la comprensión de textos, se ha observado que permitir a los estudiantes formular sus propias preguntas acerca de lo que leen no solo estimula su pensamiento crítico, sino que también los ayuda a tomar conciencia de sus propios procesos de lectura. De acuerdo con Solé, esta práctica favorece que el lector se conecte activamente con el texto, reconociendo lo que ya sabe y lo que aún necesita comprender. Para que este ejercicio sea efectivo, las preguntas deben alinearse con el propósito específico de lectura, como localizar información general, hallar datos precisos o comprender el sentido global del contenido. En este contexto, resulta clave guiar a los estudiantes en la elaboración de preguntas pertinentes, es decir, aquellas que les permitan identificar el tema principal, las ideas relevantes y la estructura argumentativa del texto (Solé, 1997).

El tipo de preguntas que se plantean durante la lectura influye directamente en la forma en que los estudiantes interactúan con los textos, ya que estas orientan su atención hacia determinados elementos que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos. Según el nivel de comprensión que se busca estimular, se pueden utilizar diversas clases de preguntas. Por ejemplo, las preguntas literales ayudan a identificar información explícita, aunque dependen más de la memoria que de una comprensión profunda. Las preguntas inferenciales, por otro lado, exigen que el lector recupere conocimientos previos y deduzca significados implícitos en el texto. Finalmente, las preguntas críticas o de opinión invitan al lector a relacionar el contenido del texto con su propio juicio y experiencia, lo que implica una postura reflexiva e interpretativa (Solé, 1998).

### ***2.2.2.3. Tipos de preguntas según nivel de comprensión***

Las preguntas desempeñan un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no solo favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, sino que también estimulan una comprensión más profunda y consolidan aprendizajes significativos. En el ámbito de la comprensión lectora, estas preguntas se organizan en distintos niveles, los cuales responden a los diversos procesos cognitivos que activa el lector al interactuar con un texto. Así, dependiendo de su nivel de complejidad, las preguntas pueden invitar a identificar información explícita, inferir significados implícitos o emitir juicios críticos fundamentados, permitiendo así un abordaje más integral y reflexivo del contenido leído.

- **Nivel literal:** Involucra preguntas que se responden con información explícita del texto. Su función es verificar la atención y comprensión básica de los datos y hechos.

- **Nivel inferencial:** Requiere que el lector realice deducciones o establezca relaciones no directamente expresadas, integrando lo leído con sus conocimientos previos.
- **Nivel crítico o evaluativo:** Implica formular juicios de valor sobre el contenido, la intención del autor o la validez del mensaje, lo que promueve una lectura reflexiva y autónoma (Bloom, 1956; Anderson y Krathwohl, 2001).

Según King (1994), enseñar a los estudiantes a generar sus propias preguntas estimula habilidades metacognitivas y mejora significativamente su comprensión. Asimismo, Toledo y León (2006) señalan que una buena formulación de preguntas permite al docente evaluar más allá de la simple memorización, fomentando procesos analíticos y valorativos.

En contextos bilingües e interculturales, como en aulas con estudiantes quechua hablantes, estas preguntas adquieren una dimensión adicional. Es clave que se fomente el diálogo desde la cosmovisión del estudiante, integrando su cultura, lengua y formas de pensamiento. Hornberger (2000) y López (2008) insisten en que la formulación de preguntas contextualizadas y culturalmente sensibles permite que el estudiante no solo reproduzca información, sino que reflexione críticamente desde su identidad sociocultural.

De este modo, el uso intencional y progresivo de preguntas en diferentes niveles no solo enriquece la comprensión de textos, sino que consolida la autonomía, el juicio crítico y el aprendizaje profundo.

### 2.3. Definición de Términos

**Competencia lectora.** Según OCDE (2015), es la habilidad para entender, emplear y analizar textos escritos de manera reflexiva; comprometerse con ellos según objetivos personales, cultivar el propio saber y participar activamente en la vida social.

**Lectura.** Para Freire (1989), interpreta, comprende, evalúa e integra críticamente significados de textos mediante procesos cognitivos y comunicativos interactivos entre lector y autor conectando conocimiento previo y textual.

**Pensamiento lector.** Según Carmen (2006), es proceso dinámico; el lector se involucra, reflexiona, interpreta; enlaza ideas con saberes, examina críticamente el contenido y construye una comprensión profunda mediante un diálogo interior con lo leído.

**Lengua materna.** Para Cervantes (2022), es la primera lengua que una persona aprende en la infancia mediante interacción familiar; es su instrumento natural de pensamiento y comunicación; representa su idioma dominante y forma parte de su identidad.

**Proceso lector.** Para CNB (2012), interpreta significados, analiza ideas, aplica conocimientos previos y estrategias mentales; construye comprensión profunda mediante la conexión entre experiencia, reflexión y contexto.

**Lectura compartida.** Para Irene (2018), es una experiencia interactiva donde el docente y su grupo leen en voz alta un texto ampliado, modelando fluidez, interpretación y comprensión mientras los estudiantes participan juntos hasta que todos lean de forma colaborativa.

**Lectura dialógica.** Para Grover (1988), es un tipo de lectura compartida interactiva en la que el adulto formula preguntas estratégicas evalúa y expande las respuestas del niño promueve voz activa en la narración del cuento y con ello potencia vocabulario comprensión y habilidades lingüísticas.

**Narrativas orales.** Según Albo (2010), es la disciplina artística que se ocupa del acto de contar de viva voz usando primordialmente la palabra en contacto directo y recíproco con el auditorio.

**Cosmovisión andina.** Para Balarezo (2021), es la elaboración humana que recupera maneras de ver, sentir y percibir la totalidad del mundo incluyendo seres humanos, naturaleza y cosmos; basada en reciprocidad, armonía, complementariedad y respeto mutuo.

**Reflexión crítica.** Para Training (2023), es acción de analizar fundamentos, razones, evidencias, supuestos y conclusiones de una idea o contenido desde diversas perspectivas para evaluar fortalezas y debilidades; al final conclusión fundamentada.

**Valoración textual.** Para Martin (2005), es una lectura profunda y consciente que busca comprender el propósito del texto, su entorno de producción, su capacidad para comunicar ideas y su impacto en quien lo recibe; todo ello mediante una mirada crítica basada en el uso preciso del lenguaje.

**Competencia escrita.** Para Anglas (1999), es una acción planificada que implica manejo del sistema lingüístico, aplicación consciente de patrones expresivos, diseño estratégico del contenido, elaboración cuidadosa del mensaje, evaluación constante y ajuste según las circunstancias comunicativas.

**Decodificación.** Para Navicelli (2021), es el proceso en el que el receptor da sentido a los signos que conforman el mensaje; los convierte en ideas afines y logra captar la intención que subyace en lo comunicado.

**Predicción lectora.** Según Solé (1992), es la capacidad para proyectar posibilidades textuales antes o mientras se lee; se logra mediante la interpretación de señales escritas y la conexión con experiencias previas que permiten formular hipótesis verificables durante la lectura.

**Hábito lector.** Para Salazar (2005), es una práctica regular y sistemática de lectura motivada por deseo y placer, profundamente estructurada, consciente, con objetivos personales, generando satisfacción, logro y entretenimiento.

#### **e) Quichua.**

El quichua constituye una compleja familia lingüística que incluye múltiples lenguas y variedades regionales, cuya presencia se remonta al periodo colonial, enmarcada en el contexto de la dominación española (Adelaar, 2013).

#### **f) Comprensión lectora en quechua**

La comprensión de textos en quichua es la facultad del lector para interpretar y comprender textos escritos en lengua quechua, considerando su estructura gramatical, vocabulario contextual y expresiones culturales propias (MINEDU, 2023; Hornberger, 2017).

#### **g) Formulación de preguntas**

La formulación de preguntas es una habilidad metacognitiva que permite a los estudiantes construir interrogantes a partir de un texto leído, favoreciendo la comprensión, el análisis crítico y la autorregulación del aprendizaje (Anderson y Krathwohl, 2001; King, 1994).

#### **h) Estrategias didácticas**

Son procedimientos o recursos metodológicos utilizados por los docentes para facilitar el aprendizaje, en este caso, de la comprensión de textos en lengua quechua. Estas estrategias pueden incluir el uso de organizadores gráficos, preguntas guiadas, dramatizaciones o lecturas compartidas (Díaz y Hernández, 2010).

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Identificación de las Variables de Investigación

##### 3.1.1. Definición Conceptual

**Variable 1:** Comprensión lectora en quechua

**Definición conceptual:** Proceso cognitivo mediante el cual los estudiantes interpretan, analizan y valoran textos escritos en quechua (Solé, 2007; MINEDU, 2023).

**Tipo de variable:** Principal / Descriptiva

**Naturaleza:** Cualitativa y categórica (se puede clasificar en niveles: literal, inferencial, crítica)

**Dimensiones:**

- ✓ **Dimensión literal:** Información explícita del texto.
- ✓ **Dimensión inferencial:** Deducción de información implícita.
- ✓ **Dimensión crítica:** Juicio o evaluación del contenido del texto.

**Variable 2:** Formulación de preguntas

**Tipo de variable:** Principal / Descriptiva

**Naturaleza:** Cualitativa

**Definición conceptual:** Habilidad del estudiante para elaborar preguntas a partir del contenido leído en quechua, clasificadas según niveles cognitivos (Anderson y Krathwohl, 2001).

**Dimensiones (niveles de pregunta):**

- ✓ **Pregunta literal:** Reproduce información tal como aparece en el texto.
- ✓ **Pregunta inferencial:** Requiere deducción o interpretación.
- ✓ **Pregunta crítica:** Supone emitir juicios valorativos o personales.

##### 3.1.2. Definición Operacional

**Variable 1:** Comprensión lectora en quichua

**Definición operacional:** La comprensión lectora en quechua será evaluada mediante una prueba escrita basada en textos narrativos y/o informativos en quechua, diseñados según el nivel educativo correspondiente. Se medirá el desempeño de los estudiantes en tres dimensiones: literal, inferencial y crítica, conforme a los niveles establecidos por Solé (2007) y MINEDU (2023).

**Dimensiones:**

- ✓ **Literal:** Capacidad para identificar información explícita del texto.
- ✓ **Inferencial:** Habilidad para deducir información no escrita directamente.

✓ **Crítica:** Capacidad para emitir juicios valorativos sobre el contenido.

**Niveles:** Inicio, Proceso y Logrado

**Instrumento:** Prueba de comprensión lectora en quechua (con ítems con los tres niveles)

**Técnica:** Prueba escrita

**Escala de valoración:** Puntuación según escala de calificación de educación secundaria (MINEDU, 2016).

**Variable 2:** Formulación de Preguntas

**Definición operacional:** La formulación de preguntas será evaluada a través de una actividad escrita, en la cual los estudiantes deberán elaborar preguntas a partir de textos leídos en quechua. Las preguntas serán clasificadas en tres tipos: literal, inferencial y crítica, siguiendo el enfoque cognitivo de la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001).

**Dimensiones:**

✓ **Literal:** Preguntas sobre información explícita del texto.

✓ **Inferencial:** Preguntas que exigen deducción o inferencia.

✓ **Crítica:** Preguntas que implican análisis o juicio personal.

**Niveles:** Inicio, Proceso y Logrado (según cantidad y calidad de preguntas formuladas)

**Instrumento:** Prueba de formulación de preguntas en quechua con rúbrica de análisis.

**Técnica:** Análisis documental de producción escrita

**Escala de valoración:** Rúbrica cualitativa (escala de 1 a 3 niveles por tipo de pregunta)

## **3.2. Clasificación de la Investigación**

### **3.2.1. Tipo de Investigación**

Según Hernández et al. (2014), la investigación básica “se realiza con el propósito de ampliar los conocimientos existentes en un área o disciplina, sin perseguir, necesariamente, una aplicación práctica inmediata” (p. 89). En ese sentido, este estudio buscó describir y comprender fenómenos lingüísticos y pedagógicos en el contexto bilingüe andino.

### **3.2.2. Nivel de Investigación**

El diseño metodológico de la presente investigación es no experimental, de tipo transversal descriptivo. Según lo señalan Hernández et al. (2014), en los estudios no experimentales no se manipulan intencionadamente las variables independientes; por el contrario, los fenómenos se observan tal como ocurren en su realidad natural, para luego ser analizados en función de los objetivos del estudio. Dentro de esta categoría, el diseño transversal descriptivo resulta pertinente

cuando se busca examinar cómo se manifiestan una o más variables en una población determinada, en un momento específico. Por ello, este enfoque metodológico fue el más adecuado para describir tanto la comprensión lectora en quechua como la formulación de preguntas de los estudiantes en un contexto y periodo delimitados.

### ***3.2.3. Diseño de la investigación***

El nivel de esta investigación fue descriptivo, ya que se propuso detallar y caracterizar los fenómenos vinculados a la comprensión lectora en quechua y la formulación de preguntas en estudiantes del segundo grado de secundaria. Como explican Hernández et al. (2014), la investigación descriptiva tiene como propósito principal especificar las propiedades, características o perfiles de personas, grupos, contextos, procesos u objetos que están siendo estudiados, con el fin de ofrecer una representación precisa de la realidad observada.

## **3.3. Población y Muestra**

### ***3.3.1. Población***

La población del presente estudio estuvo conformada por los estudiantes de 1° al 5° grado, siendo un total de 257 estudiantes, conforme a la nómina de matrícula del año 2025 de la Institución Educativa "Ricardo Palma", ubicada en la comunidad de Carhuapata, distrito de Lircay, provincia de Angaraes, región Huancavelica. En este sentido, la población representó el conjunto total de individuos a quienes se dirigió la investigación. Como indica Carrasco (2017), se entiende por población al grupo completo de personas, elementos o casos que comparten una o más características y que son objeto de análisis en un estudio determinado.

### ***3.3.2. Muestra***

La muestra de esta investigación estuvo conformada por los estudiantes de 2° "A", 2° "B" y 2° "C", siendo un total de 51 estudiantes de la Institución Educativa "Ricardo Palma", ubicada en la comunidad de Carhuapata, distrito de Lircay, durante el año 2025. Tal como lo señala Carrasco (2017), la muestra corresponde a una parte representativa de la población, cuya validez radica en reflejar objetivamente las características del grupo total, de modo que los resultados obtenidos puedan ser generalizados con fundamento y precisión al conjunto completo.

### 3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

#### 3.4.1. Técnica

Según Hernández et al. (2014), las técnicas de recolección de datos son los procedimientos que el investigador utiliza para obtener la información necesaria para responder a los problemas planteados. En ese sentido, se utilizaron las siguientes técnicas:

- **Prueba escrita.** Se aplicó una prueba de comprensión lectora en quechua, con preguntas en sus dimensiones literal, inferencial y crítica, para evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes (P.E.1). Esta técnica permitió obtener datos cuantificables sobre el desempeño lector de los participantes.
- **Análisis documental o análisis de producciones.** Se recogieron y analizaron las preguntas formuladas por los estudiantes a partir de textos en quechua, clasificándolas según su tipo (literal, inferencial y crítica), lo cual permitió responder al problema específico 2 (P.E.2).

#### 3.4.1. Instrumentos

De acuerdo con Sampieri, Collado y Lucio (2014), los instrumentos de recolección de datos son herramientas fundamentales para registrar de forma sistemática la información obtenida mediante las técnicas de investigación.

En el presente estudio, se utilizó una **prueba estructurada de comprensión lectora en quechua**, la cual consistió en una serie de textos acompañados de preguntas diseñadas para evaluar las dimensiones literal, inferencial y crítica de la comprensión. Este instrumento permitió obtener una medición objetiva del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, en correspondencia con el primer problema específico (P.E.1), y facilitó el análisis detallado de sus capacidades lectoras en lengua quechua.

**Rúbrica para el análisis de preguntas formuladas.** Instrumento que fue diseñado para clasificar y tipificar las preguntas generadas por los estudiantes después de la lectura de los textos en quechua, identificando si fueron literales, inferenciales o críticas, lo cual permitió responder al problema específico 2 (P.E.2). Es decir, permitió identificar los tipos de preguntas que formularon los estudiantes.

### 3.5. Proceso y Análisis de Datos

El procesamiento de datos consiste en preparar, organizar y presentar la información recogida para facilitar su análisis, mientras que el análisis de datos implica el examen detallado de dicha información para extraer conclusiones válidas y fundamentadas (Hernández et al., 2014).

En este sentido, el procesamiento y análisis se desarrollaron de la siguiente manera:

- **Datos cuantitativos.** Los resultados obtenidos de la evaluación de comprensión lectora en lengua quechua fueron codificados y organizados en matrices de datos. Posteriormente, se procedió a su análisis mediante estadística descriptiva, empleando medidas de tendencia central como la media y la mediana, así como medidas de dispersión como la desviación estándar. Este procedimiento permitió caracterizar de manera precisa el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, diferenciando sus desempeños en las dimensiones literal, inferencial y crítica.
- **Análisis de las preguntas formuladas.** Las preguntas generadas por los estudiantes fueron clasificadas según su tipo (literal, inferencial y crítica) a partir de la rúbrica, y se calcularon frecuencias y porcentajes para identificar los tipos predominantes, en correspondencia con el problema específico 2 (P.E.2).

### 3.6. Aspecto Ético

En el presente estudio descriptivo, se garantizó el respeto y cumplimiento de los principios éticos conforme a las normas nacionales e internacionales vigentes, así como en estricta concordancia con el Código de Ética – UDEA.

Por ello, en esta investigación se adoptaron las siguientes medidas éticas:

- Se solicitó a los estudiantes y docentes participantes el consentimiento previo, libre e informado para su participación, garantizando que comprendieran los objetivos, procedimientos y posibles riesgos o beneficios del estudio, conforme al Artículo 9° del Código de Ética.
- Se mantuvo estricta confidencialidad y anonimato de la información personal y de las respuestas de los participantes, protegiendo su integridad y privacidad en todas las fases del proyecto, tal como lo establece el Artículo 10°.
- La investigación se condujo bajo los principios de honestidad intelectual, responsabilidad y respeto hacia todos los involucrados, evitando cualquier forma de daño o perjuicio, conforme a los Artículos 6° y 11°.
- Se garantizó la veracidad, integridad científica y el respeto a la propiedad intelectual, evitando el plagio y reconociendo debidamente las contribuciones de otros investigadores y asistentes, según lo indicado en el Artículo 7°.

De este modo, se aseguró que el desarrollo de la investigación cumpliera con los más altos estándares éticos y científicos, protegiendo a los participantes y garantizando la validez y legitimidad del estudio.

## CAPÍTULO IV

### PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

#### 4.1. Resultados

##### 4.1.1. Confiabilidad

La validación del instrumento de investigación se procedió bajo la opinión de jueces, quienes son un conjunto de profesionales con el perfil respectivo al objetivo del presente trabajo.

Cabe indicar, con referente la calificación el CNEB, establece conclusiones descriptivas del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante (MINEDU, 2016). La escala de calificación común a todas las modalidades y niveles de la Educación Básica es la siguiente:

**Tabla 1**

*Cuadro comparativo para la confiabilidad de los datos.*

Rango	Interpretación
0,90-1,00	Muy alta
0,80-0,89	Alta
0,70-0,79	Adecuada
0,60-0,69	Baja
0,50-0,69	Muy baja
<0,50	No confiable

Fuente: De acuerdo a Marroquin (2013).

**Tabla 2**

*Fiabilidad para la comprensión lectora*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.728	15

Fuente: elaboración propia (2025)

La confiabilidad se encuentra en un rango de 0.70 a 0.79, clasificando como adecuada siendo apto para mostrar los resultados en la comprensión lectora.

**Tabla 3:** *Fiabilidad en la formulación de preguntas*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.858	15

Fuente: elaboración propia (2025)

La confiabilidad se encuentra en un rango de 0.80 a 0.89, clasificando como adecuada siendo apto para mostrar los resultados en la formulación de las preguntas.

**Tabla 4**

*Escala de calificación de educación secundaria.*

<b>Nivel de calificación</b>	<b>Escala de calificación</b>	<b>Descripción</b>
Logro destacado	AD	Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.
Logro previsto	A	Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado
En proceso	B	Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
En inicio	C	Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

Fuente: MINEDU (2016)

#### **4.1.2. Análisis cuantitativos**

##### **4.1.2.1. Descripción de la muestra**

**Tabla 5**

*Descripción de la muestra*

<b>Variables sociodemográficas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
		13	50%
Edad		14	47.7%
		15	2.3%
Sexo	Femenino	30	68.2 %

	Masculino	14	31.8%
Grado	2°	51	100%
	“A”	13	29.6%
Sección	“B”	14	31.8%
	“C”	17	38.6%
Estudiantes matriculados conforme la nómina.	“A”	19	
	“B”	15	100%
	“C”	17	
Estudiantes participantes	Femenino	44	86.3%
	Masculino		
Estudiantes que no participaron.	Femenino	7	13.7%
	Masculino		

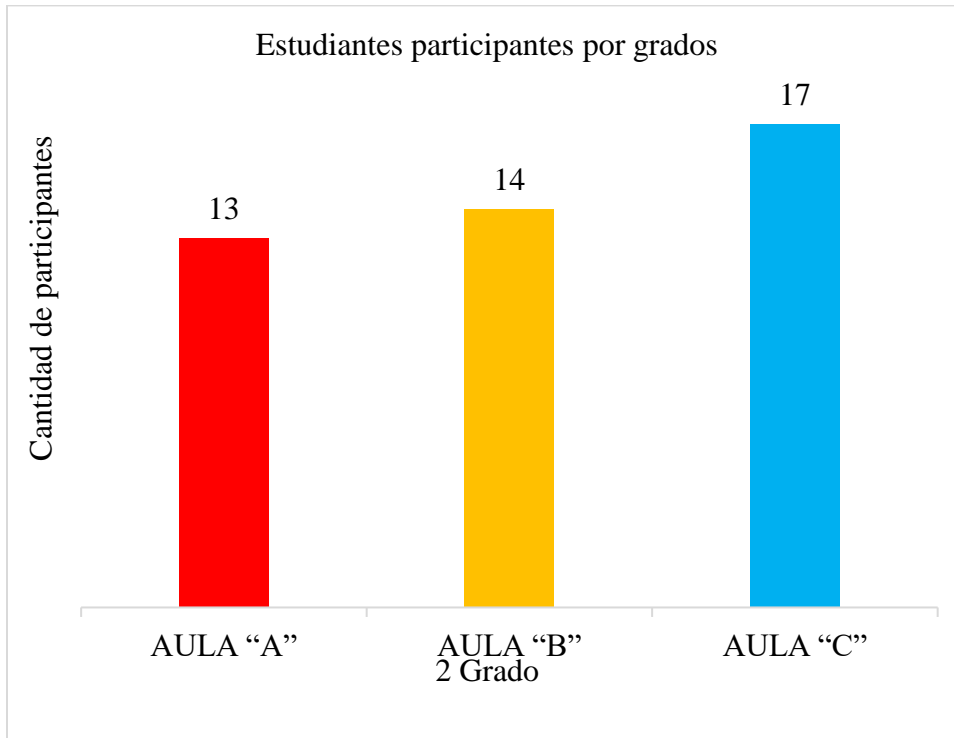
Fuente: resumen del registro de estudiantes (2025)

El 68.2% de los participantes fueron mujeres y el 31.8% varones. En relación con la edad, el 50% de los estudiantes tiene 13 años, el 47.7% tiene 14 años y solo el 2.3% tiene 15 años. Todos los estudiantes pertenecen al segundo grado de secundaria, distribuidos en tres secciones: el 29.6% en la sección “A”, el 31.8% en la sección “B” y el 38.6% en la sección “C”.

Del total de estudiantes matriculados conforme a la nómina oficial, participaron 44 estudiantes mujeres (86.3%) en la aplicación de los instrumentos de evaluación, mientras que el 13.7% de las estudiantes (7 alumnas) no participaron.

**Figura 1**

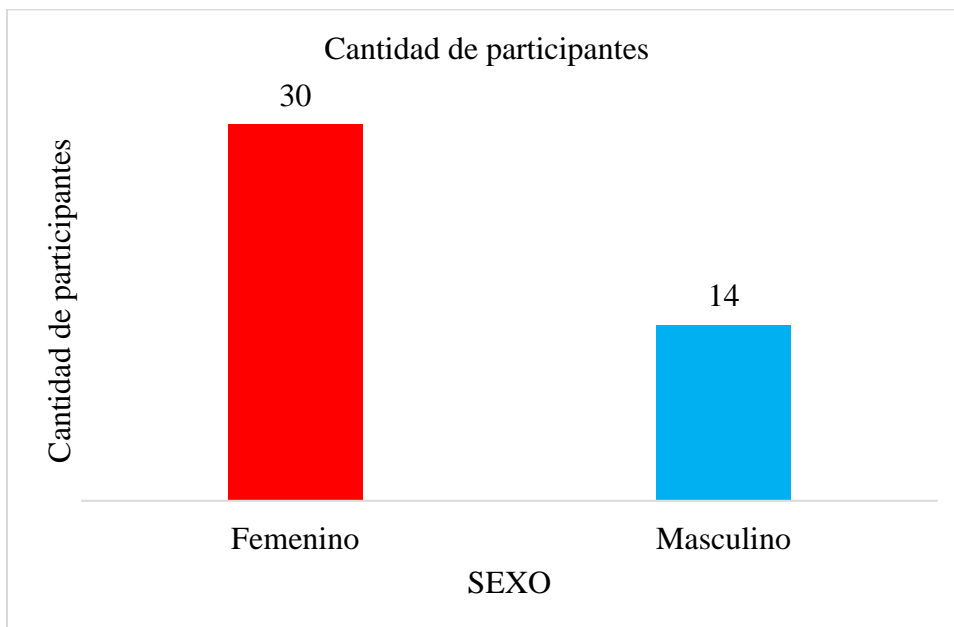
*Gráfico de barras de los estudiantes participantes*



Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 2**

*Gráfico de barras de los estudiantes participantes de acuerdo al sexo*



Fuente: elaboración propia (2025)

#### 4.1.2.2. Resultado de nivel de comprensión lectora en quechua

**Tabla 6**

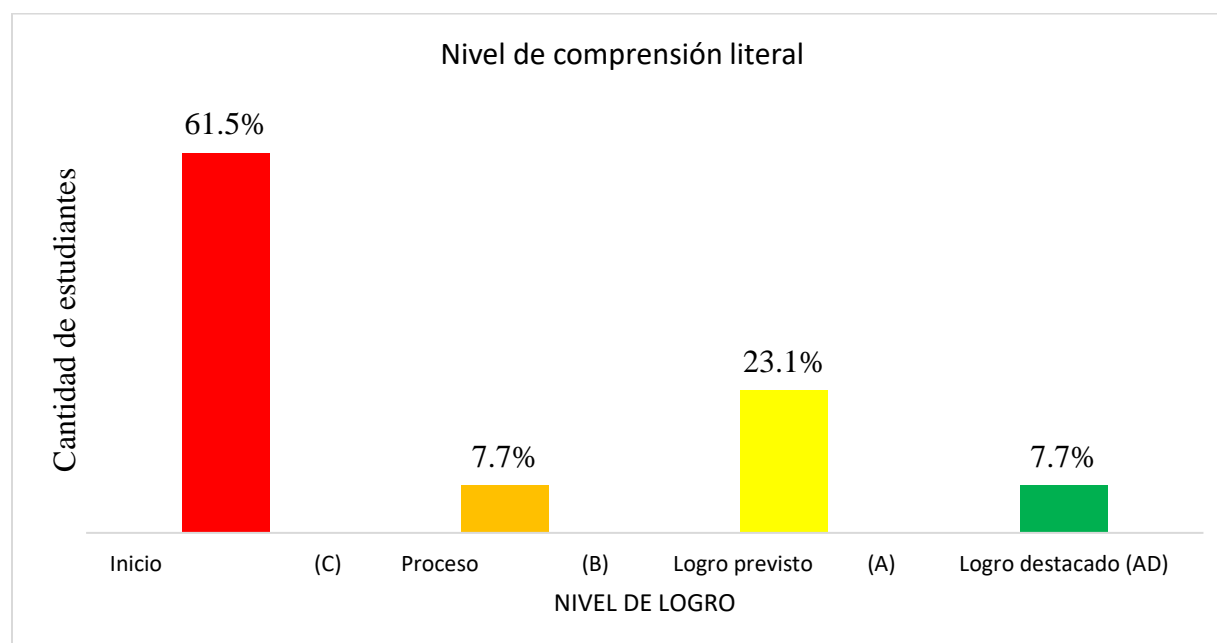
*Nivel de comprensión literal de 2° “A”*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes	%
En inicio	C	0 - 10	8	61.5%
En proceso	B	11 – 13	1	7.7%
Logro previsto	A	14 – 17	3	23.1%
Logro destacado	AD	18 – 20	1	7.7%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 3**

*Gráfico de barras del nivel de comprensión literal de 2° “A”*



Fuente: elaboración propia (2025)

En relación con el nivel de comprensión literal en quechua, se observa que la mayoría de estudiantes del segundo grado “A” se ubican en el nivel “En inicio”, representando el 61.5% del total (8 estudiantes), lo cual indica que presentan dificultades para identificar información explícita en los textos en quechua. Un 23.1% (3 estudiantes) logró ubicarse en el nivel “Logro previsto”, lo que revela que son capaces de reconocer adecuadamente las ideas principales y detalles literales. Por otro lado, tanto el nivel “En proceso” como el de “Logro destacado” fueron alcanzados solo por un estudiante cada uno (7.7% respectivamente), mostrando que estos niveles son poco

frecuentes en el grupo evaluado. Estos resultados reflejan una tendencia general hacia un bajo desempeño en la comprensión literal de textos escritos en lengua quechua, lo que podría estar asociado a limitaciones en el dominio del vocabulario o en la familiaridad con el idioma.

**Tabla 7**

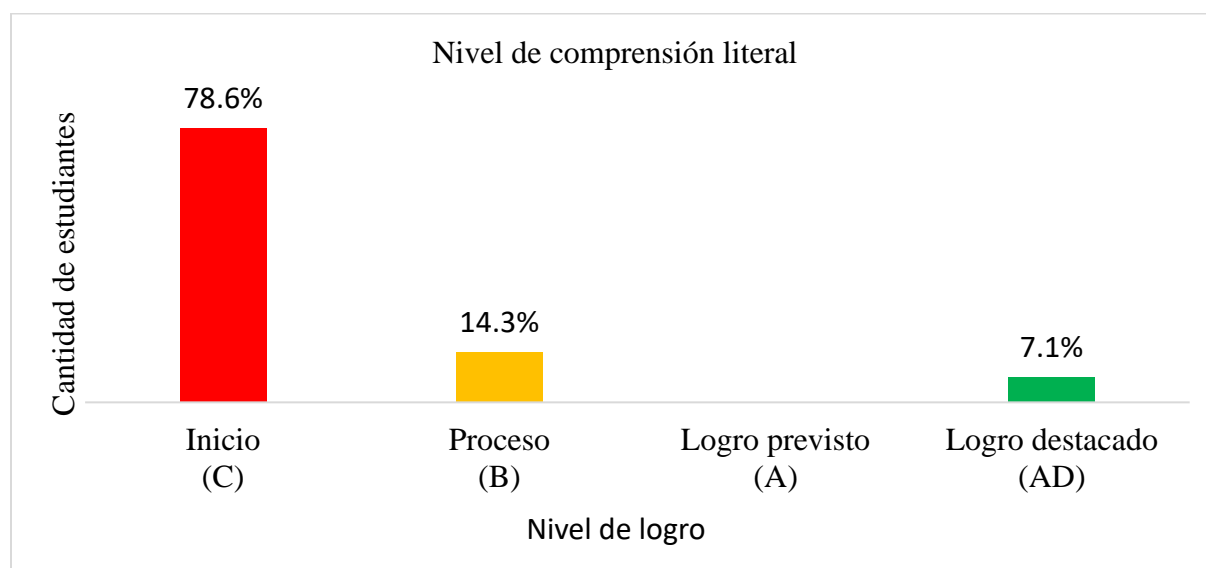
*Nivel de comprensión literal de 2° “B”*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes	%
En inicio	C	0 - 10	11	78.6%
En proceso	B	11 – 13	2	14.3%
Logro previsto	A	14 – 17	0	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	1	7.1%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 4**

*Gráfico de barras del nivel de comprensión literal de 2° “B”*



Fuente: elaboración propia (2025)

En lo que respecta al nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo grado “B”, los resultados muestran que un amplio 78.6% (11 estudiantes) se ubican en el nivel “En inicio”, lo cual evidencia serias dificultades para identificar información explícita en los textos en quechua. Solo un 14.3% (2 estudiantes) alcanzó el nivel “En proceso”, indicando que han desarrollado parcialmente esta habilidad, aunque aún requieren apoyo para lograr una comprensión adecuada. Es importante destacar que ningún estudiante logró posicionarse en el nivel “Logro previsto”, y

solo uno (7.1%) se encuentra en el nivel “Logro destacado”, lo que demuestra una marcada concentración en los niveles más bajos de desempeño.

**Tabla 8**

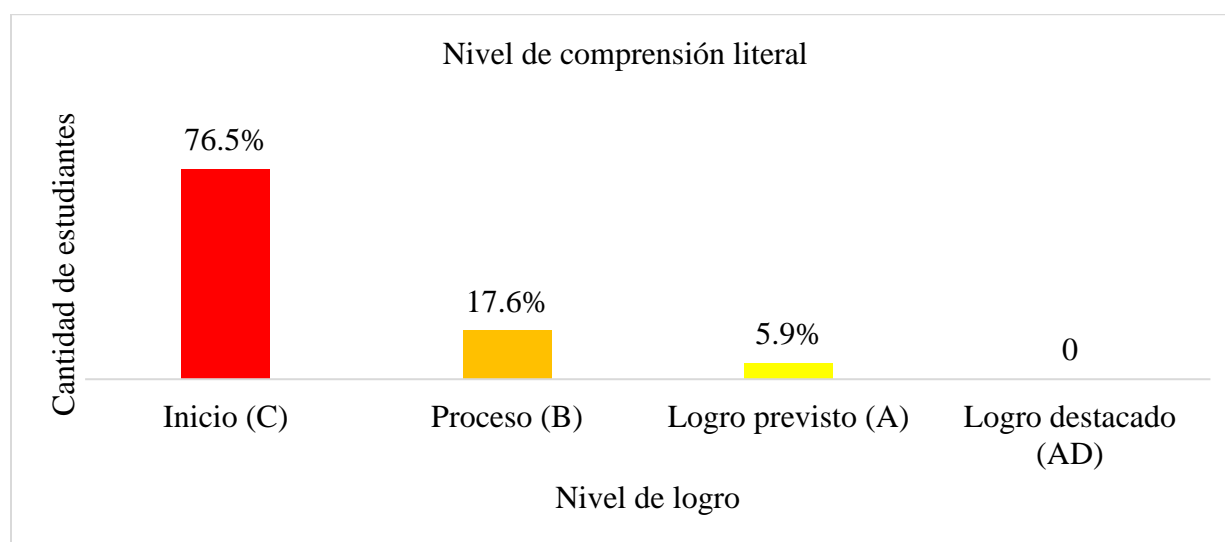
*Nivel de comprensión literal de 2° “C”*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes	%
En inicio	C	0 - 10	13	76.5%
En proceso	B	11 – 13	3	17.6%
Logro previsto	A	14 – 17	1	5.9%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 5**

*Gráfico de barras del nivel de comprensión literal de 2° “C”.*



Fuente: elaboración propia (2025)

Respecto al nivel de comprensión literal en los estudiantes del segundo grado “C”, los resultados evidencian que el 76.5% (13 estudiantes) se ubican en el nivel “En inicio”, lo cual indica una baja capacidad para identificar información explícita en los textos leídos en lengua quechua. Por otro lado, el 17.6% (3 estudiantes) alcanzó el nivel “En proceso”, reflejando un avance parcial en esta dimensión, aunque aún sin lograr un dominio suficiente. Solo un estudiante (5.9%) se ubicó en el nivel “Logro previsto”, mientras que ninguno logró alcanzar el nivel “Logro destacado”. Esta distribución revela un predominio de niveles bajos de desempeño, lo que sugiere la necesidad de

implementar estrategias de fortalecimiento de la comprensión literal en lengua quechua para este grupo.

**Tabla 9**

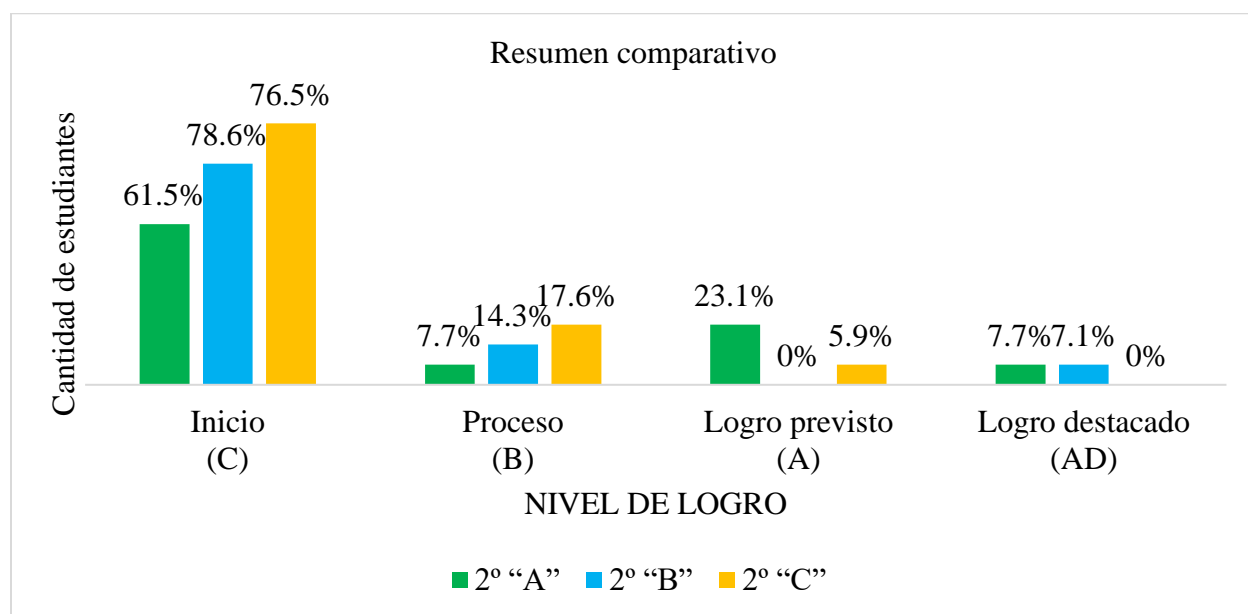
*Cuadro comparativo del nivel de comprensión literal de 2°*

Nivel de logro	Rango	Cantidad de estudiantes			%			
		2° “A”	2° “B”	2° “C”	2° “A”	2° “B”	2° “C”	
En inicio	C	0 - 10	8	11	13	61.0%	78.6%	76.5%
En proceso	B	11 – 13	1	2	3	7.7%	14.3%	17.6%
Logro previsto	A	14 – 17	3	0	1	23.1%	0%	5.9%
Logro destacado	AD	18 – 20	1	1	0	7.7%	7.1%	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 6**

*Gráfico de barras comparativo del nivel de comprensión literal de 2°*



Fuente: elaboración propia (2025)

Al comparar los niveles de comprensión literal entre los estudiantes de segundo grado de las secciones “A”, “B” y “C”, se observa que el mayor porcentaje de estudiantes en las tres secciones se concentra en el nivel “En inicio”, con un 61.0% en la sección “A” (8 estudiantes), un 78.6% en la sección “B” (11 estudiantes) y un 76.5% en la sección “C” (13 estudiantes). Esta tendencia revela una dificultad generalizada para identificar información explícita en los textos en quechua.

En el nivel “En proceso”, los porcentajes son relativamente bajos, aunque ligeramente mayores en la sección “C” (17.6%, 3 estudiantes), seguida de “B” (14.3%, 2 estudiantes) y “A” (7.7%, 1 estudiante), lo cual sugiere avances parciales en algunos estudiantes.

En cuanto al nivel “Logro previsto”, la sección “A” presenta un desempeño más favorable con 23.1% de estudiantes (3 en total), mientras que en “C” solo un estudiante alcanzó este nivel (5.9%) y en la sección “B” ninguno logró este desempeño.

Finalmente, en el nivel “Logro destacado”, se reporta un estudiante en la sección “A” (7.7%) y uno en la sección “B” (7.1%), mientras que en la sección “C” no se registraron estudiantes en este nivel.

En conjunto, los datos evidencian que la sección “A” presenta una distribución ligeramente más equilibrada en los niveles medios y altos de comprensión literal, mientras que las secciones “B” y “C” muestran una mayor concentración en los niveles más bajos, lo que sugiere diferencias significativas en el desarrollo de esta dimensión entre los grupos.

**Tabla 10**

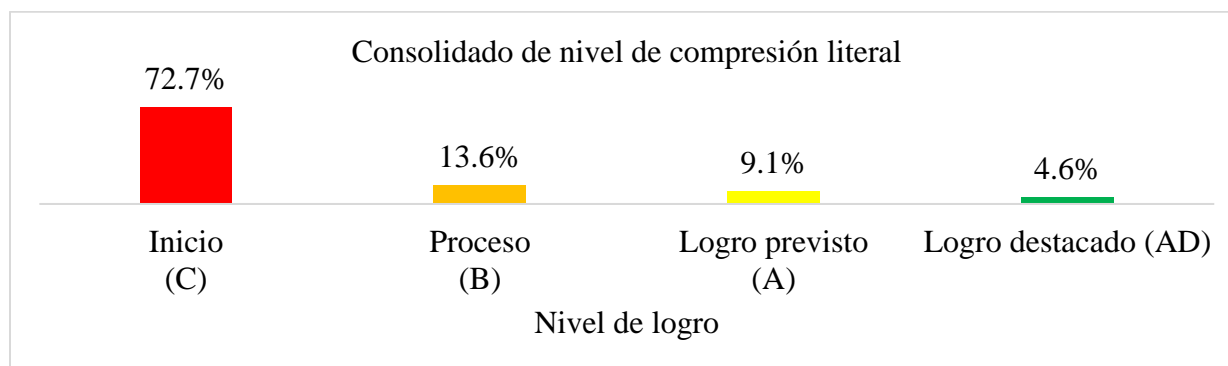
*Consolidado del nivel de comprensión literal de 2°*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes de 2°	%
En inicio	C	0 - 10	32	72.7%
En proceso	B	11 – 13	6	13.6%
Logro previsto	A	14 – 17	4	9.1%
Logro destacado	AD	18 – 20	2	4.6%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 7**

*Gráfico de barras del consolidado del nivel de comprensión literal de 2°*



Fuente: elaboración propia (2025)

De manera consolidada, al analizar el nivel de comprensión literal de los estudiantes de segundo grado en sus tres secciones (“A”, “B” y “C”), se observa que una amplia mayoría, equivalente al 72.7% (32 estudiantes), se encuentra en el nivel “En inicio”, lo que evidencia una marcada dificultad para identificar información explícita en los textos en lengua quechua. Un 13.6% (6 estudiantes) alcanzó el nivel “En proceso”, lo que indica avances parciales, aunque aún insuficientes para lograr una comprensión satisfactoria en esta dimensión.

Asimismo, el 9.1% (4 estudiantes) logró ubicarse en el nivel “Logro previsto”, mostrando un desempeño aceptable y acorde a lo esperado en esta etapa educativa. Finalmente, solo 2 estudiantes (4.6%) alcanzaron el nivel “Logro destacado”, lo que representa un grupo reducido con alto dominio en la identificación de información literal.

En general, estos resultados reflejan una tendencia predominante hacia niveles bajos de desempeño en comprensión literal, lo cual pone en evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas para fortalecer esta habilidad en el contexto de la lengua quechua como medio de lectura y aprendizaje.

**Tabla 11**

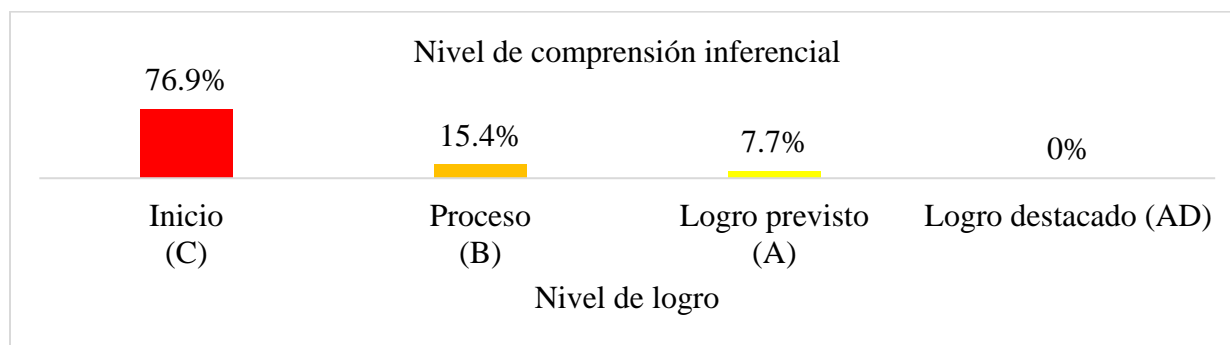
*Nivel de comprensión inferencial de 2° “A”*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes	%
En inicio	C	0 - 10	10	76.9%
En proceso	B	11 – 13	2	15.4%
Logro previsto	A	14 – 17	1	7.7%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 8**

*Gráfico de barras del nivel de comprensión inferencial de 2° “A”*



Fuente: elaboración propia (2025)

En cuanto al nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo grado “A”, los resultados muestran que una gran mayoría se ubica en el nivel “En inicio”, representando el 76.9% (10 estudiantes), lo que evidencia serias dificultades para realizar inferencias y deducir información implícita a partir de los textos en lengua quechua. Por otro lado, el 15.4% (2 estudiantes) logró ubicarse en el nivel “En proceso”, lo que indica un desarrollo parcial de esta competencia, aunque aún requiere fortalecimiento. Solo un estudiante (7.7%) alcanzó el nivel “Logro previsto”, demostrando un desempeño aceptable en la elaboración de inferencias a partir de la lectura. Cabe resaltar que ningún estudiante logró posicionarse en el nivel “Logro destacado”.

Estos resultados reflejan una tendencia predominante hacia los niveles más bajos en la comprensión inferencial, lo que sugiere la necesidad de implementar estrategias didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento inferencial y la lectura comprensiva en quechua dentro del grupo evaluado.

**Tabla 12**

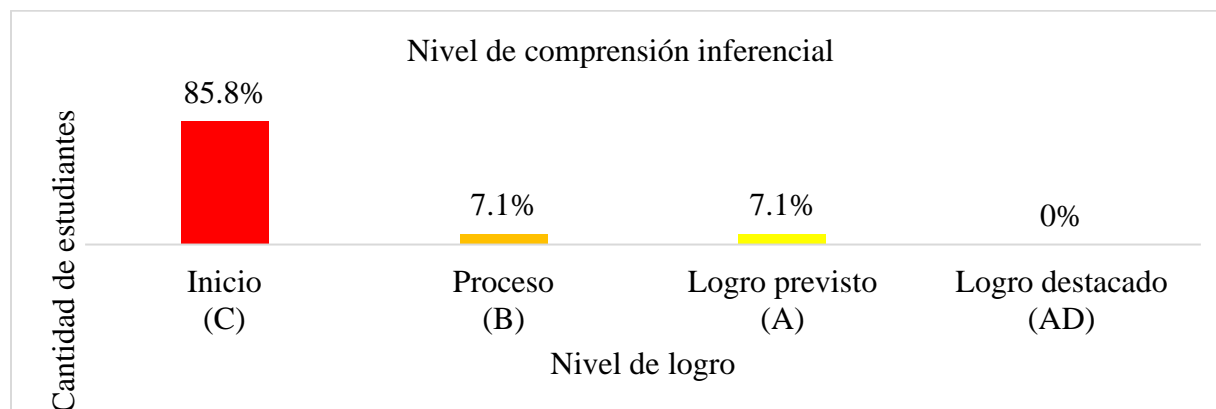
*Nivel de comprensión inferencial de 2° “B”*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes	%
En inicio	C	0 - 10	12	85.8%
En proceso	B	11 – 13	1	7.1%
Logro previsto	A	14 – 17	1	7.1%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 9**

*Gráfico de barras del nivel de comprensión inferencial de 2° “B”*



Fuente: elaboración propia (2025)

En relación con el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo grado “B”, se evidencia que la mayoría se encuentra en el nivel “En inicio”, representando el 85.8% (12 estudiantes), lo cual indica serias limitaciones para interpretar información implícita y realizar inferencias a partir de los textos leídos en quechua. Solo un estudiante (7.1%) alcanzó el nivel “En proceso”, mostrando avances incipientes en esta habilidad, mientras que otro estudiante (7.1%) logró posicionarse en el nivel “Logro previsto”, evidenciando un desempeño adecuado en esta dimensión. Es importante señalar que ningún estudiante alcanzó el nivel “Logro destacado”.

Estos resultados reflejan un predominio claro de bajos niveles de desempeño inferencial en este grupo, lo que sugiere la necesidad urgente de fortalecer las estrategias pedagógicas que promuevan la capacidad de inferencia y el pensamiento lógico-deductivo en lengua quechua.

**Tabla 13**

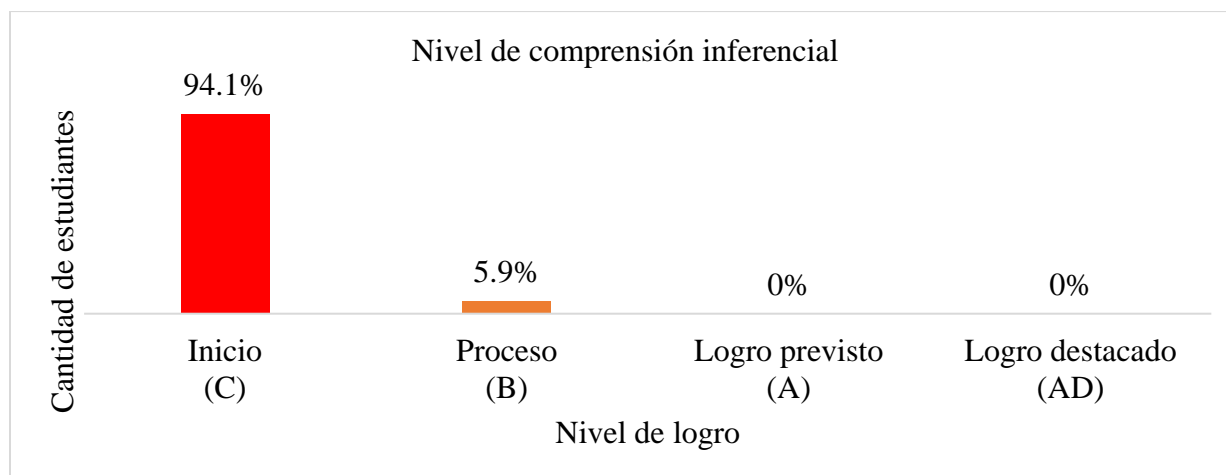
*Nivel de comprensión inferencial de 2° “C”*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes	%
En inicio	C	0 - 10	16	94.1%
En proceso	B	11 – 13	1	5.9%
Logro previsto	A	14 – 17	0	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 10**

*Gráfico de barras del nivel de comprensión inferencial de 2° “C”*



Fuente: elaboración propia (2025)

Respecto al nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo grado “C”, los resultados muestran que una abrumadora mayoría se ubica en el nivel “En inicio”, representando el 94.1% (16 estudiantes), lo que evidencia una marcada dificultad para interpretar información no explícita y realizar inferencias a partir de textos en quechua. Solo un estudiante (5.9%) alcanzó el nivel “En proceso”, lo cual indica un avance parcial en el desarrollo de esta competencia. Cabe destacar que ningún estudiante logró ubicarse en los niveles “Logro previsto” ni “Logro destacado”, lo que refleja la ausencia de un desempeño satisfactorio o avanzado en esta dimensión.

Estos resultados ponen en evidencia una importante brecha en la comprensión inferencial de este grupo, lo que hace necesaria la implementación de estrategias didácticas más efectivas y específicas que permitan el desarrollo de habilidades inferenciales en el marco de la lectura en lengua quechua.

**Tabla 14**

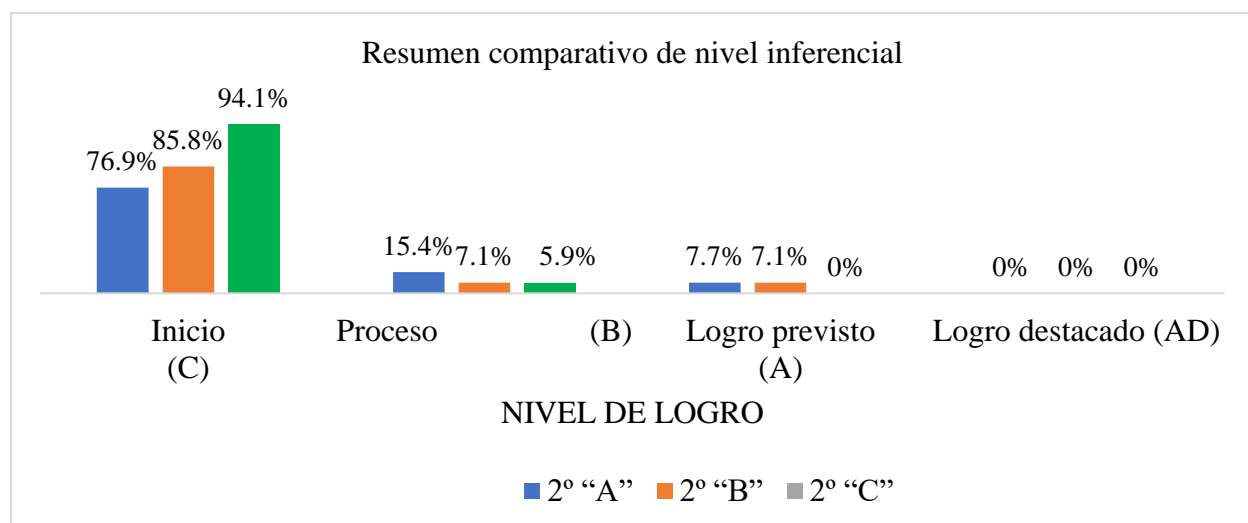
*Cuadro comparativo del nivel de comprensión inferencial de 2°*

Nivel de logro	Rango	Cantidad de estudiantes			%			
		2°“A”	2°“B”	2°“C”	2°“A”	2°“B”	2°“C”	
En inicio	C	0 - 10	10	12	16	76.9%	85.8%	94.1%
En proceso	B	11 – 13	2	1	1	15.4%	7.1%	5.9%
Logro previsto	A	14 – 17	1	1	0	7.7%	7.1%	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0	0	0%	0%	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 11**

*Gráfico de barras comparativo del nivel de comprensión literal de 2°*



Fuente: elaboración propia (2025)

Al comparar el nivel de comprensión inferencial entre los estudiantes de segundo grado de las secciones “A”, “B” y “C”, se evidencia que el mayor porcentaje en cada grupo se concentra en el nivel “En inicio”. La sección “C” presenta el porcentaje más alto, con un 94.1% (16 estudiantes), seguida de la sección “B” con 85.8% (12 estudiantes) y la sección “A” con 76.9% (10 estudiantes), lo que indica una tendencia generalizada a presentar dificultades significativas para realizar inferencias y comprender información implícita en los textos en quechua.

En el nivel “En proceso”, los resultados son escasos en las tres secciones, con 15.4% en la sección “A” (2 estudiantes), 7.1% en la sección “B” (1 estudiante) y 5.9% en la sección “C” (1 estudiante), lo que muestra un avance limitado en el desarrollo de esta competencia.

En cuanto al nivel “Logro previsto”, solo las secciones “A” y “B” cuentan con un estudiante cada una (7.7% y 7.1%, respectivamente), mientras que la sección “C” no reporta ningún estudiante en este nivel. Finalmente, ninguna de las tres secciones registra estudiantes en el nivel “Logro destacado”.

Estos resultados comparativos reflejan un desempeño bajo en comprensión inferencial en las tres secciones, siendo la sección “C” la que presenta mayor concentración en el nivel más bajo. La información resalta la necesidad urgente de reforzar estrategias de enseñanza que promuevan el pensamiento inferencial y la comprensión profunda de textos en lengua quechua en todos los grupos evaluados.

**Tabla 15**

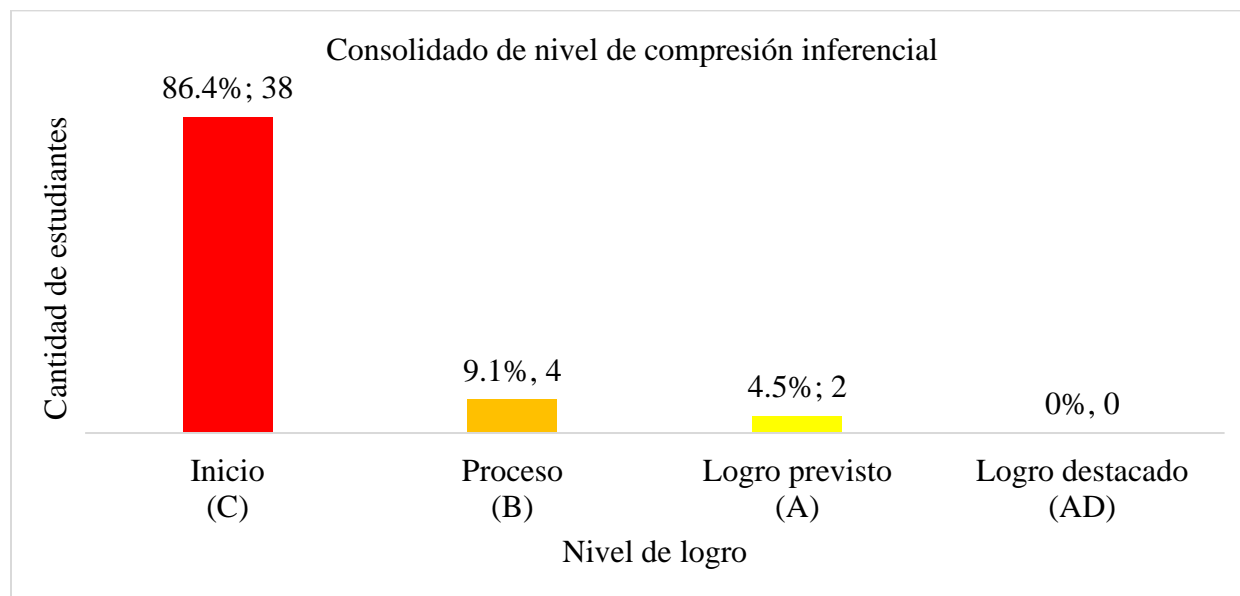
*Consolidado del nivel de comprensión inferencial de 2°*

<b>Nivel de logro</b>		<b>Rango</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>%</b>
En inicio	C	0 - 10	38	86.4%
En proceso	B	11 – 13	4	9.1%
Logro previsto	A	14 – 17	2	4.5%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 12**

*Gráfico de barras del consolidado del nivel de comprensión inferencial de 2°*



Fuente: elaboración propia (2025)

En el análisis consolidado del nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo grado en sus tres secciones (“A”, “B” y “C”), se evidencia que el 86.4% (38 estudiantes) se encuentra en el nivel “En inicio”, lo cual revela una marcada dificultad para establecer inferencias y comprender información implícita en los textos leídos en lengua quechua. Esta cifra refleja una situación preocupante en el desarrollo del pensamiento inferencial entre los estudiantes evaluados.

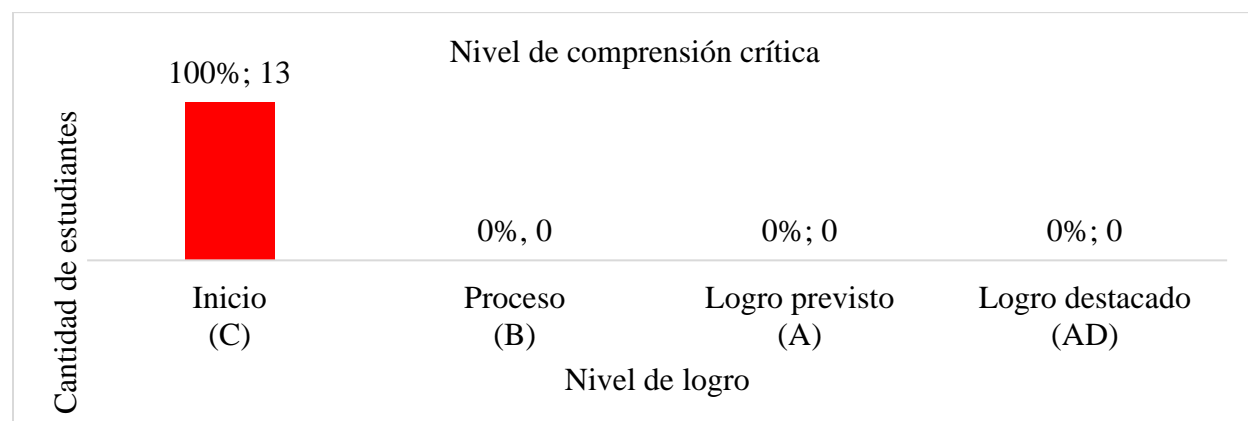
Por otro lado, el 9.1% (4 estudiantes) se ubicó en el nivel “En proceso”, lo que sugiere un avance parcial en la comprensión de ideas implícitas, aunque todavía insuficiente para alcanzar el nivel esperado. Asimismo, solo 2 estudiantes (4.5%) lograron ubicarse en el nivel “Logro previsto”, lo que representa un porcentaje muy reducido con desempeño adecuado en esta dimensión. Cabe destacar que ningún estudiante alcanzó el nivel “Logro destacado”.

Estos resultados consolidan la tendencia observada en cada sección y confirman la urgente necesidad de fortalecer la enseñanza de estrategias cognitivas que promuevan el desarrollo de la comprensión inferencial en lengua quechua, a fin de mejorar el desempeño lector de los estudiantes en todos los niveles.

**Tabla 16***Nivel de comprensión crítico de 2° “A”*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes	%
En inicio	C	0 - 10	13	100%
En proceso	B	11 – 13	0	0%
Logro previsto	A	14 – 17	0	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 13***Gráfico de barras del nivel de comprensión crítico de 2° “A”*

Fuente: elaboración propia (2025)

En lo que respecta al nivel de comprensión crítica de los estudiantes del segundo grado “A”, los resultados evidencian que la totalidad de los evaluados, es decir, el 100% (13 estudiantes), se encuentra en el nivel “En inicio”. Este resultado indica que los estudiantes presentan serias dificultades para emitir juicios, valorar el contenido de los textos en lengua quechua o tomar una postura crítica frente a lo leído.

Asimismo, ningún estudiante logró ubicarse en los niveles “En proceso”, “Logro previsto” o “Logro destacado”, lo que evidencia una ausencia total de desempeño satisfactorio o avanzado en esta dimensión de la comprensión lectora.

Estos resultados reflejan una debilidad significativa en el desarrollo del pensamiento crítico en lengua quechua, lo cual pone de manifiesto la necesidad urgente de implementar estrategias

pedagógicas que fomenten la reflexión, el análisis y la argumentación crítica en el proceso de lectura.

**Tabla 17**

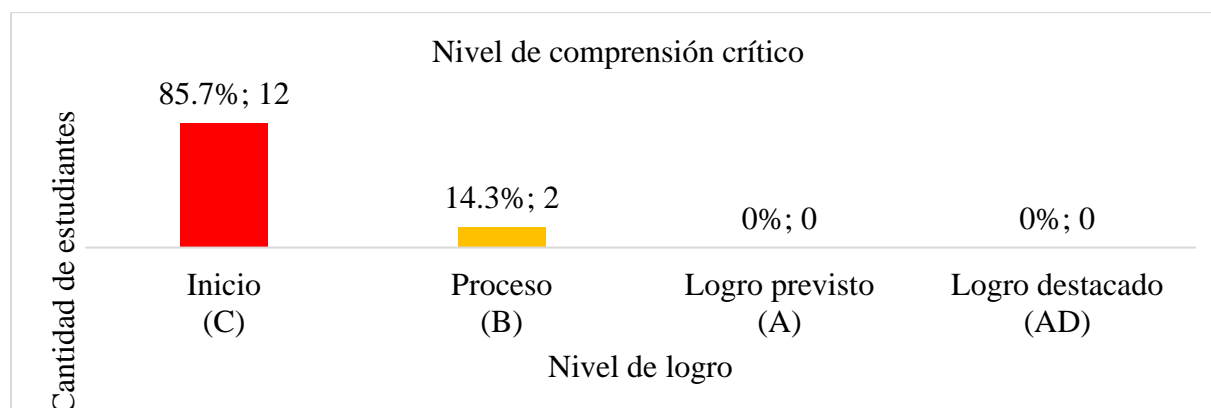
*Nivel de comprensión crítico de 2° “B”*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes	%
En inicio	C	0 - 10	12	85.7%
En proceso	B	11 – 13	2	14.3%
Logro previsto	A	14 – 17	0	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 14**

*Gráfico de barras del nivel de comprensión crítico de 2° “B”*



Fuente: elaboración propia (2025)

En relación con el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del segundo grado “B”, los resultados muestran que la gran mayoría, equivalente al 85.7% (12 estudiantes), se encuentra en el nivel “En inicio”, lo que evidencia dificultades significativas para analizar, emitir juicios de valor y tomar una postura argumentada frente a los contenidos leídos en lengua quechua. Asimismo, solo 2 estudiantes (14.3%) alcanzaron el nivel “En proceso”, lo que indica un desarrollo incipiente de esta competencia, aunque aún lejos del nivel esperado.

Es importante resaltar que ningún estudiante logró ubicarse en los niveles “Logro previsto” ni “Logro destacado”, lo cual refleja una ausencia de desempeño satisfactorio o avanzado en esta dimensión.

Estos resultados evidencian una clara necesidad de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, especialmente en contextos de lectura en quechua, promoviendo estrategias que estimulen la reflexión, el cuestionamiento y la argumentación fundamentada.

**Tabla 18**

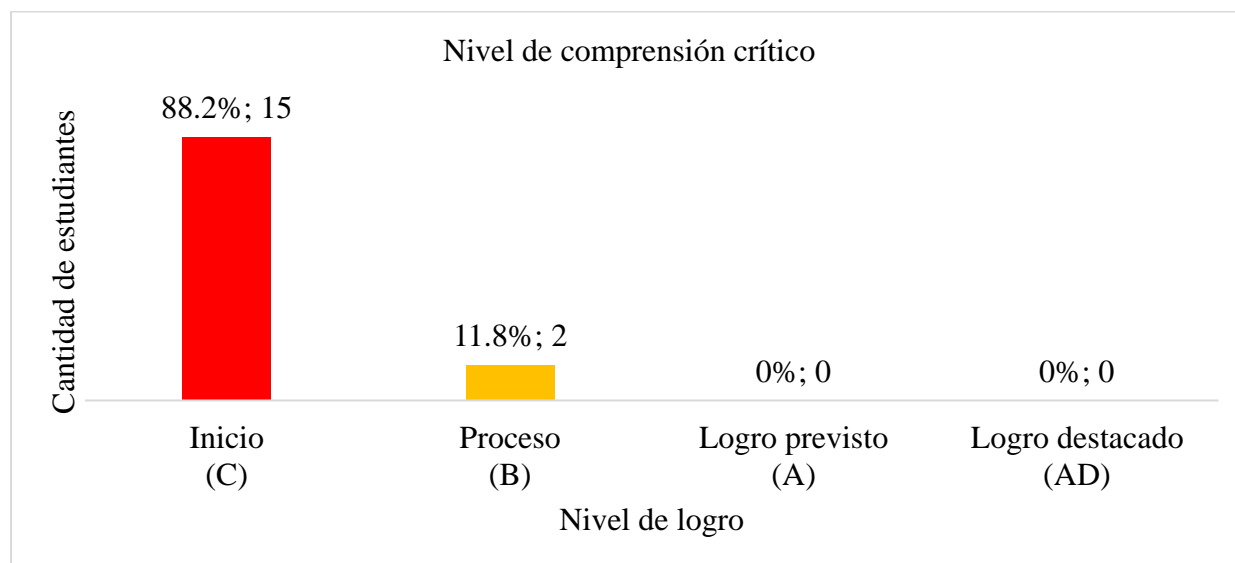
*Nivel de comprensión crítico de 2° “C”*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes	%
En inicio	C	0 - 10	15	88.2%
En proceso	B	11 – 13	2	11.8%
Logro previsto	A	14 – 17	0	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 15**

*Gráfico de barras del nivel de comprensión crítico de 2° “C”*



Fuente: elaboración propia (2025)

En cuanto al nivel de comprensión crítica de los estudiantes del segundo grado “C”, se observa que el 88.2% (15 estudiantes) se encuentra en el nivel “En inicio”, lo que indica serias dificultades para emitir juicios críticos, valorar la información presentada en los textos en lengua quechua y formular opiniones fundamentadas. Solo 2 estudiantes (11.8%) alcanzaron el nivel “En proceso”, lo cual sugiere un desarrollo inicial en esta competencia, aunque todavía limitado.

Cabe señalar que ningún estudiante logró ubicarse en los niveles “Logro previsto” ni “Logro destacado”, lo que evidencia la ausencia de un desempeño adecuado o sobresaliente en esta dimensión de la comprensión lectora.

En conjunto, estos resultados reflejan una necesidad urgente de fortalecer la comprensión crítica en lengua quechua, mediante estrategias pedagógicas que estimulen el análisis, la reflexión y la formación de opiniones argumentadas a partir de los textos leídos.

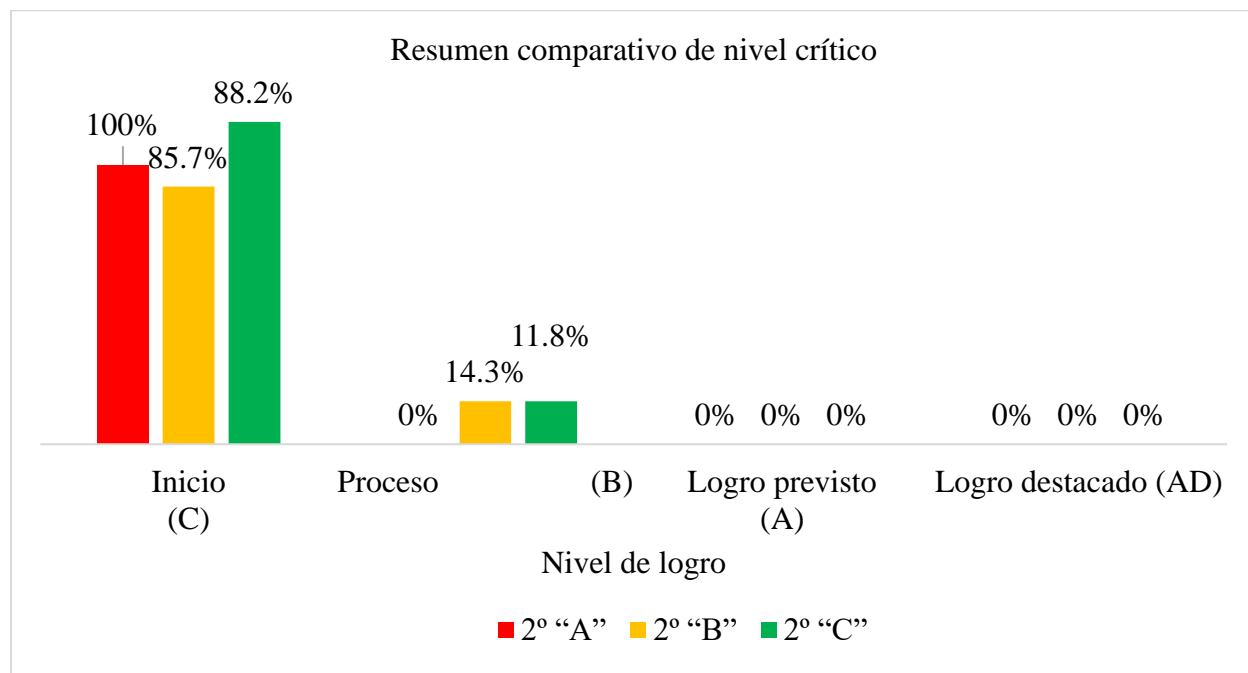
**Tabla 19.** Cuadro comparativo del nivel de comprensión crítico de 2°.

Nivel de logro	Rango	Cantidad de estudiantes			%			
		2°“A”	2°“B”	2°“C”	2°“A”	2°“B”	2°“C”	
En inicio	C	0 - 10	13	12	15	100%	85.7%	88.2%
En proceso	B	11 – 13	0	2	2	0%	14.3%	11.8%
Logro previsto	A	14 – 17	0	0	0	0%	0%	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0	0	0%	0%	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 16**

Gráfico de barras comparativo del nivel de comprensión crítico de 2°



Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis comparativo del nivel de comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado revela que las tres secciones presentan un desempeño predominantemente bajo. La totalidad de estudiantes de la sección “A” se encuentra en el nivel “En inicio” (100%, 13 estudiantes), lo cual indica que ninguno logró avanzar en el desarrollo de habilidades críticas frente a los textos leídos en quechua. En la sección “B”, el 85.7% (12 estudiantes) también se ubica en el nivel más bajo, mientras que un 14.3% (2 estudiantes) alcanzó el nivel “En proceso”, lo que sugiere un inicio de avance en esta dimensión. De manera similar, en la sección “C”, el 88.2% (15 estudiantes) se encuentra en el nivel “En inicio”, y un 11.8% (2 estudiantes) en el nivel “En proceso”.

Cabe resaltar que ninguna de las tres secciones presenta estudiantes en los niveles “Logro previsto” ni “Logro destacado”, lo que evidencia una ausencia total de desempeño crítico satisfactorio o avanzado.

Estos resultados comparativos ponen en manifiesto que la comprensión crítica en lengua quechua representa una de las competencias menos desarrolladas entre los estudiantes de segundo grado, lo que demanda con urgencia la implementación de estrategias didácticas específicas que promuevan el análisis, la reflexión profunda y la toma de postura argumentada frente a los textos leídos.

### **Tabla 20**

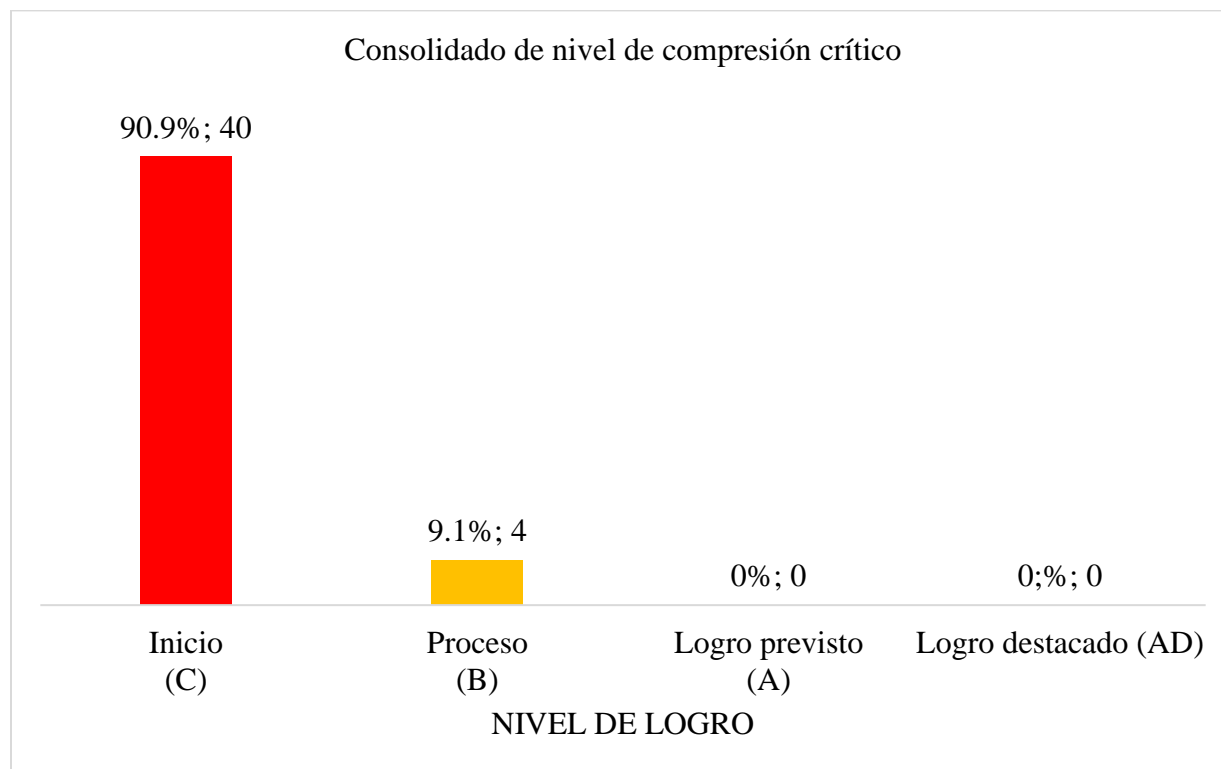
*Consolidado del nivel de comprensión crítico de 2°.*

<b>Nivel de logro</b>		<b>Rango</b>	<b>Cantidad de estudiantes de 2°</b>	<b>%</b>
En inicio	C	0 - 10	40	90.9%
En proceso	B	11 – 13	4	9.1%
Logro previsto	A	14 – 17	0	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 17**

*Gráfico de barras del consolidado de nivel de comprensión crítico de 2°*



Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis consolidado del nivel de comprensión crítica de los estudiantes del segundo grado, considerando las tres secciones (“A”, “B” y “C”), muestra que un 90.9% del total (40 estudiantes) se encuentra en el nivel “En inicio”, lo cual evidencia una clara dificultad para analizar, emitir juicios de valor o adoptar una postura reflexiva y argumentada frente a los textos leídos en lengua quechua. Este alto porcentaje refleja una ausencia generalizada de habilidades críticas desarrolladas en los estudiantes.

Por otro lado, solo 4 estudiantes (9.1%) alcanzaron el nivel “En proceso”, lo que indica que un grupo muy reducido ha comenzado a desarrollar esta competencia, aunque aún sin lograr niveles satisfactorios. Es importante resaltar que ningún estudiante logró posicionarse en los niveles “Logro previsto” ni “Logro destacado”, lo cual confirma la carencia de un desempeño adecuado o sobresaliente en esta dimensión.

Estos resultados ponen en evidencia una debilidad significativa en la comprensión crítica en lengua quechua, lo que sugiere la necesidad urgente de diseñar e implementar estrategias

pedagógicas intencionadas que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión profunda y el juicio argumentado desde etapas tempranas del proceso lector.

**Tabla 21**

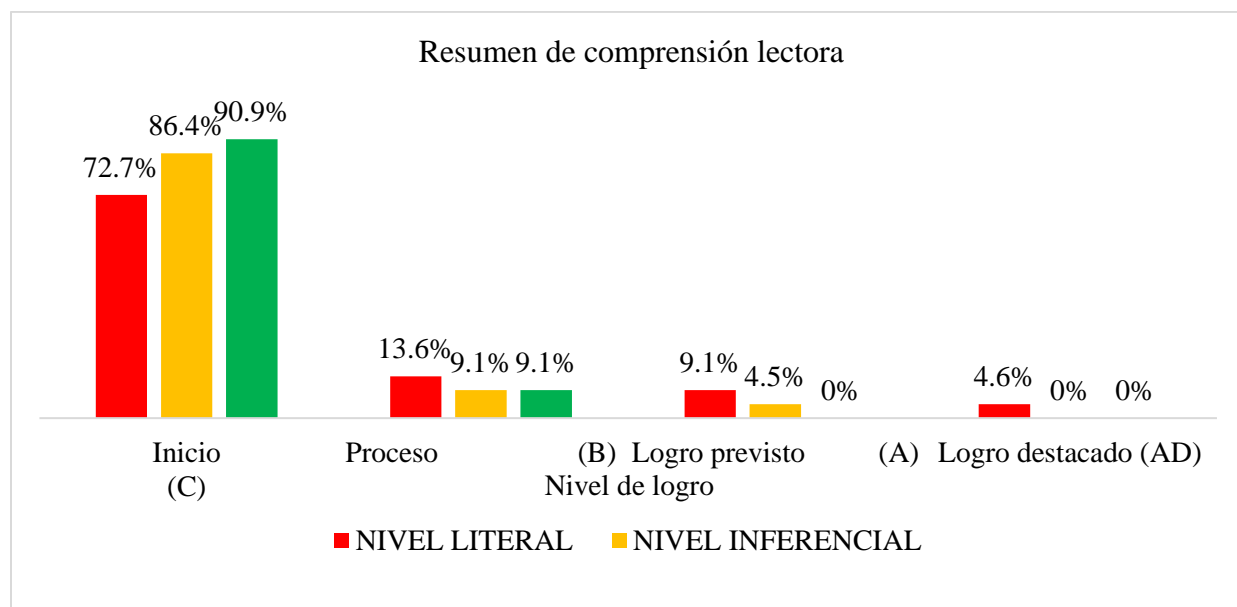
*Cuadro comparativo del nivel de comprensión lectora 2°*

Nivel de logro	Rango	Cantidad de estudiantes			%			
		Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico	
En inicio	C	0 - 10	32	38	40	72.7%	86.4%	90.9%
En proceso	B	11 – 13	6	4	4	13.6%	9.1%	9.1%
Logro previsto	A	14 – 17	4	2	0	9.1%	4.5%	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	2	0	0	4.6%	0%	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 18**

*Gráfico de barras comparativo del nivel de comprensión lectora de 2°*



Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis comparativo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado en sus tres dimensiones —literal, inferencial y crítica— evidencia una tendencia generalizada hacia los niveles más bajos de desempeño.

En la dimensión literal, el 72.7% de los estudiantes (32 en total) se encuentra en el nivel “En inicio”, mientras que un 13.6% (6 estudiantes) logró ubicarse “En proceso”. Solo el 9.1% (4 estudiantes) alcanzó el nivel “Logro previsto”, y un 4.6% (2 estudiantes) logró destacar en esta

dimensión. Aunque los resultados siguen mostrando predominancia del nivel inicial, esta dimensión presenta la mayor distribución hacia niveles intermedios y superiores, en comparación con las otras.

En la dimensión inferencial, el desempeño es aún más limitado. El 86.4% de los estudiantes (38 en total) se ubica en el nivel “En inicio”, mientras que solo el 9.1% (4 estudiantes) alcanza el nivel “En proceso”. Apenas el 4.5% (2 estudiantes) logra un nivel “Logro previsto”, y ningún estudiante se posiciona en el nivel “Logro destacado”. Este resultado refleja dificultades serias en la capacidad para deducir información implícita y establecer relaciones dentro del texto.

La situación más crítica se observa en la dimensión crítica, donde el 90.9% (40 estudiantes) permanece en el nivel “En inicio”, y únicamente el 9.1% (4 estudiantes) alcanza el nivel “En proceso”. No se registra ningún estudiante en los niveles “Logro previsto” ni “Logro destacado”, lo que evidencia una marcada carencia en habilidades relacionadas con el análisis, la evaluación y la toma de postura frente a los textos leídos en lengua quechua.

En síntesis, los resultados permiten concluir que, si bien la comprensión literal presenta una leve apertura hacia niveles de logro, tanto la comprensión inferencial como la crítica requieren atención prioritaria. Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer las estrategias metodológicas orientadas al desarrollo integral de la comprensión lectora en quechua, especialmente en lo que respecta al pensamiento inferencial y crítico, para lograr un aprendizaje significativo y contextualizado en la lengua originaria.

#### **4.1.2.3. Resultado de formulación de preguntas**

**Tabla 22**

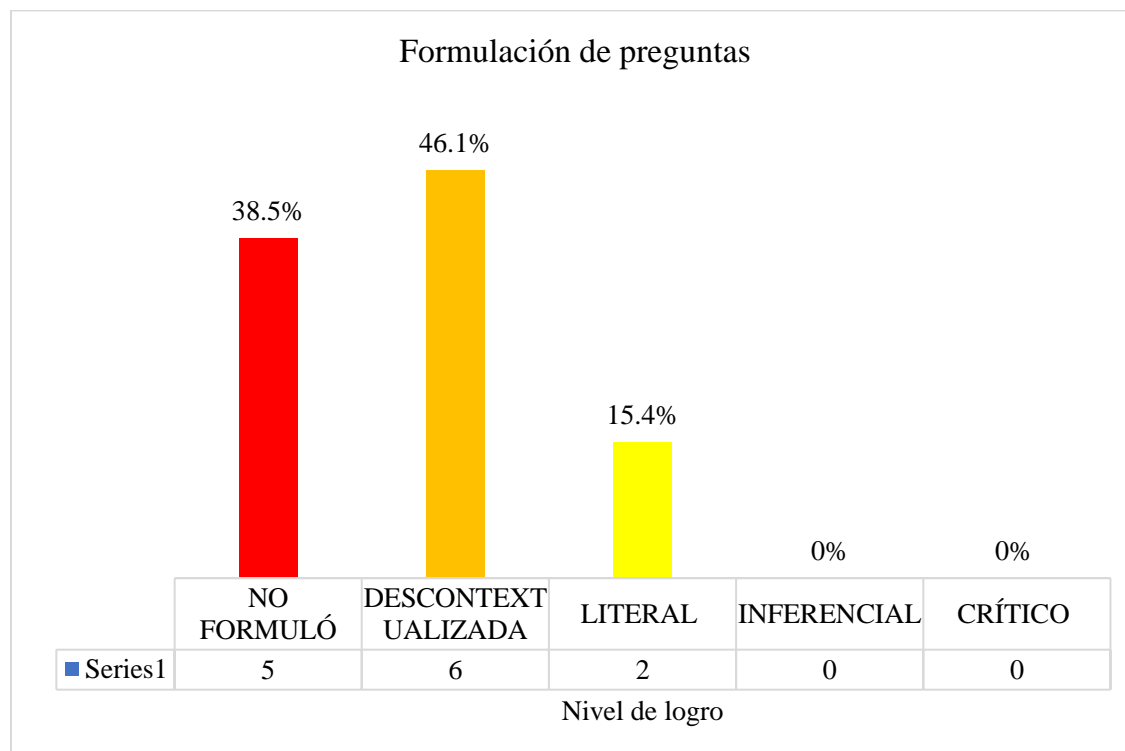
*Análisis del nivel de formulación de preguntas de acuerdo a la rúbrica de 2° “A”*

<b>Nivel de logro</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>%</b>
No formuló	0	5	38.5%
Descontextualizada	1	6	46.1%
Literal	2	2	15.4%
Inferencial	3	0	0%
Crítico	4	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 19**

*Gráfico de barras del análisis del nivel de formulación de preguntas de 2° “A”*



Fuente: elaboración propia (2025)

En relación con el nivel de formulación de preguntas de los estudiantes del segundo grado “A”, los resultados obtenidos a partir del análisis mediante la rúbrica específica evidencian que un 38.5% (5 estudiantes) no formuló ninguna pregunta tras la lectura del texto en quechua, lo cual refleja una ausencia de iniciativa interrogativa o de comprensión suficiente como para generar preguntas significativas.

Asimismo, el 46.1% (6 estudiantes) formuló preguntas descontextualizadas, es decir, preguntas que no guardaban relación clara con el contenido del texto, lo cual puede indicar limitaciones tanto en la comprensión del material leído como en la capacidad para vincular ideas relevantes.

Solo el 15.4% (2 estudiantes) fue capaz de formular preguntas literales, centradas en la recuperación de información explícita del texto. Por otro lado, no se registraron estudiantes que hayan formulado preguntas inferenciales ni preguntas críticas, lo que evidencia una ausencia total de habilidades para generar interrogantes que impliquen deducción, análisis o valoración.

Estos resultados reflejan un nivel bajo en la capacidad de los estudiantes para formular preguntas significativas en lengua quechua, lo cual está estrechamente relacionado con sus limitaciones en la comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Esta situación sugiere la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan la generación de preguntas como herramienta para mejorar la comprensión y el pensamiento crítico en el aula.

**Tabla 23**

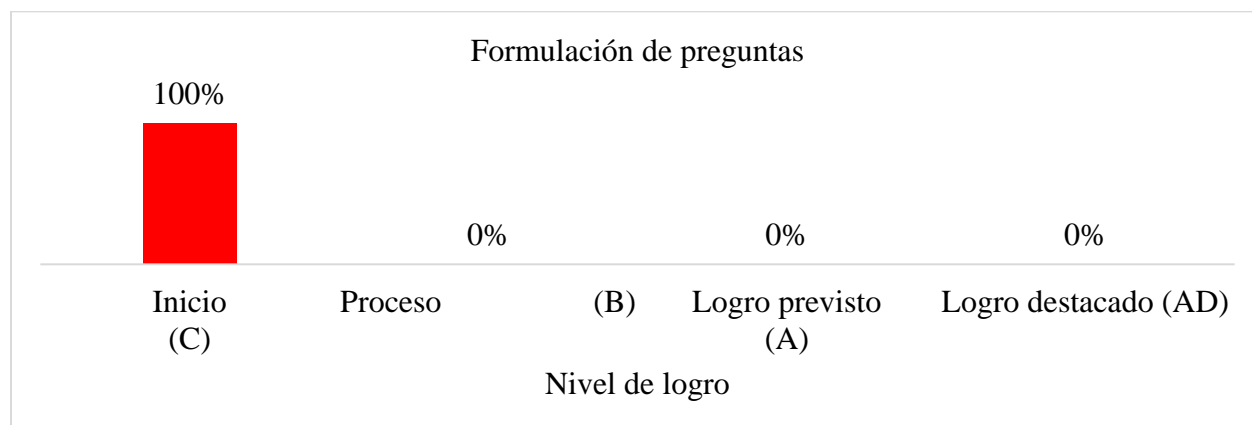
*Nivel de formulación de preguntas de 2° “A”*

Nivel de logro		Rango	Cantidad de estudiantes	%
En inicio	C	0 - 10	13	100%
En proceso	B	11 – 13	0	0%
Logro previsto	A	14 – 17	0	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 20**

*Gráfico de barras del nivel de formulación de preguntas de 2° “A”*



Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis del nivel de formulación de preguntas en los estudiantes del segundo grado “A”, de acuerdo con la puntuación obtenida en una escala con puntaje máximo de 20, muestra que el 100% de los estudiantes (13 en total) se encuentra en el nivel “En inicio”. Es decir, ningún estudiante logró ubicarse en los niveles “En proceso”, “Logro previsto” ni “Logro destacado”.

Este resultado evidencia un bajo desarrollo en la capacidad para formular preguntas a partir de textos en lengua quechua, lo que sugiere dificultades tanto en la comprensión como en la generación de interrogantes relevantes, coherentes y bien estructuradas. La total concentración en el nivel más bajo de desempeño refleja la necesidad urgente de fortalecer competencias relacionadas con la lectura comprensiva, el pensamiento interrogativo y el análisis crítico.

Por tanto, se hace imprescindible implementar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la metacognición y la autonomía lectora, que motiven a los estudiantes a plantear preguntas significativas como medio para profundizar en la interpretación y evaluación de los textos leídos.

**Tabla 24**

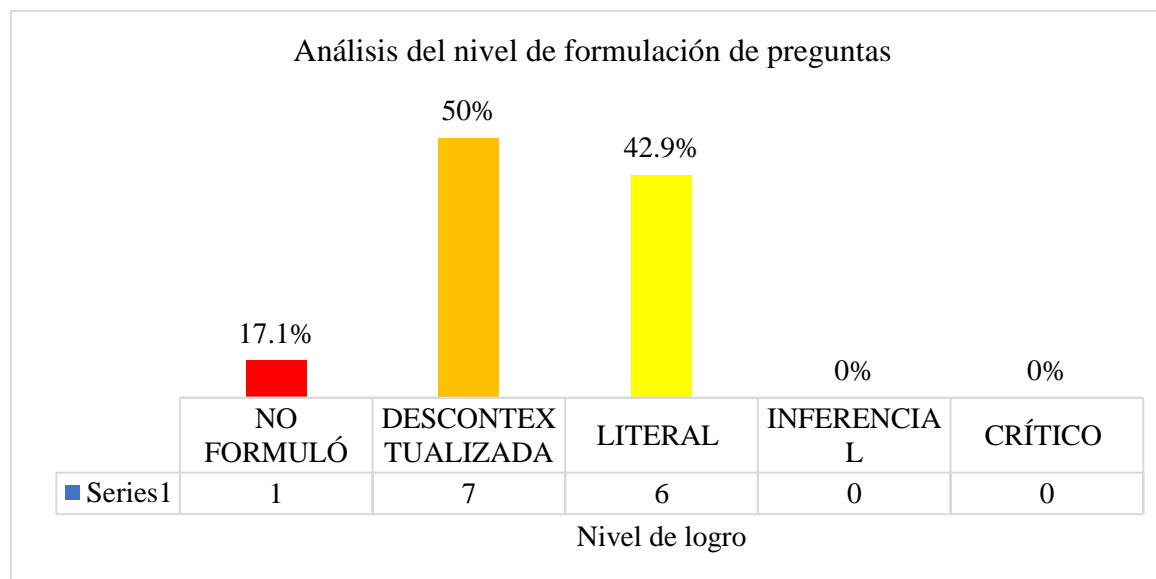
*Análisis del nivel de formulación de preguntas de acuerdo a la rúbrica de 2° “B”*

Nivel de logro	Puntuación	Cantidad de estudiantes	%
No formuló	0	1	17.1%
Descontextualizada	1	7	50%
Literal	2	6	42.9%
Inferencial	3	0	0%
Crítico	4	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 21**

*Gráfico de barras del análisis del nivel de formulación de preguntas de 2° “B”*



Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis del nivel de formulación de preguntas en los estudiantes del segundo grado “B”, con base en la rúbrica establecida, evidencia que un 17.1% de los estudiantes (1 estudiante) no formuló ninguna pregunta luego de la lectura del texto en lengua quechua, lo que podría asociarse a dificultades en la comprensión o en la activación de procesos metacognitivos.

Por otro lado, el 50% (7 estudiantes) formuló preguntas descontextualizadas, es decir, preguntas sin relación directa con el contenido del texto, lo que indica una comprensión superficial o dispersa del material leído. Asimismo, el 42.9% (6 estudiantes) logró formular preguntas literales, centradas en la recuperación de información explícita, lo cual representa un nivel básico pero relevante en el proceso de comprensión lectora.

Cabe destacar que ninguno de los estudiantes formuló preguntas inferenciales ni críticas, lo que pone en evidencia la falta de desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la deducción de información implícita o la valoración crítica del contenido.

En conjunto, estos resultados reflejan un desempeño predominantemente bajo en la formulación de preguntas, con una fuerte concentración en niveles iniciales y ausencia de interrogantes que impliquen mayor complejidad cognitiva. Esto sugiere la necesidad de fortalecer el trabajo pedagógico en torno a la lectura comprensiva en quechua, promoviendo estrategias que estimulen la formulación de preguntas significativas, pertinentes y de mayor profundidad.

### **Tabla 25**

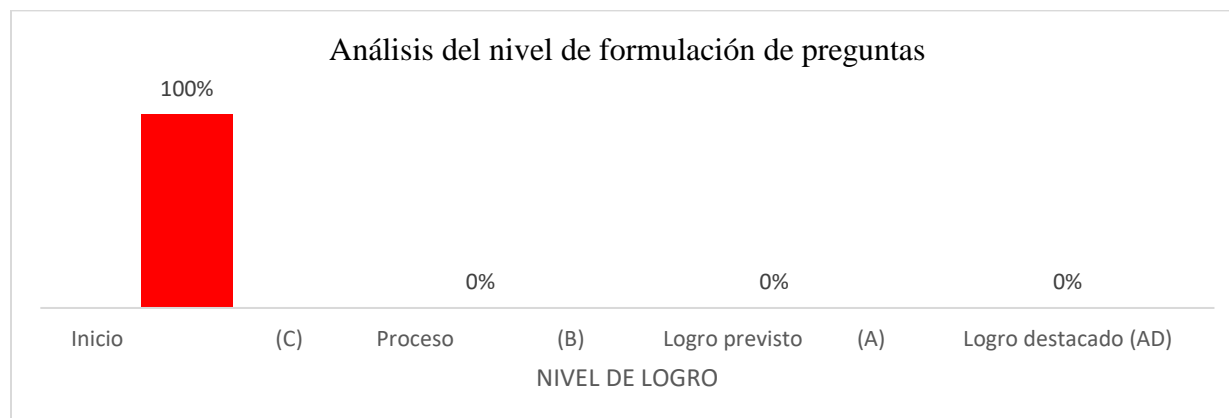
*Nivel de formulación de preguntas de 2° “B”*

<b>Nivel de logro</b>		<b>Rango</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>%</b>
En inicio	C	0 - 10	14	100%
En proceso	B	11 – 13	0	0%
Logro previsto	A	14 – 17	0	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 22**

Gráfico de barras del nivel de formulación de preguntas de 2° “B”.



Fuente: elaboración propia (2025)

**Tabla 26**

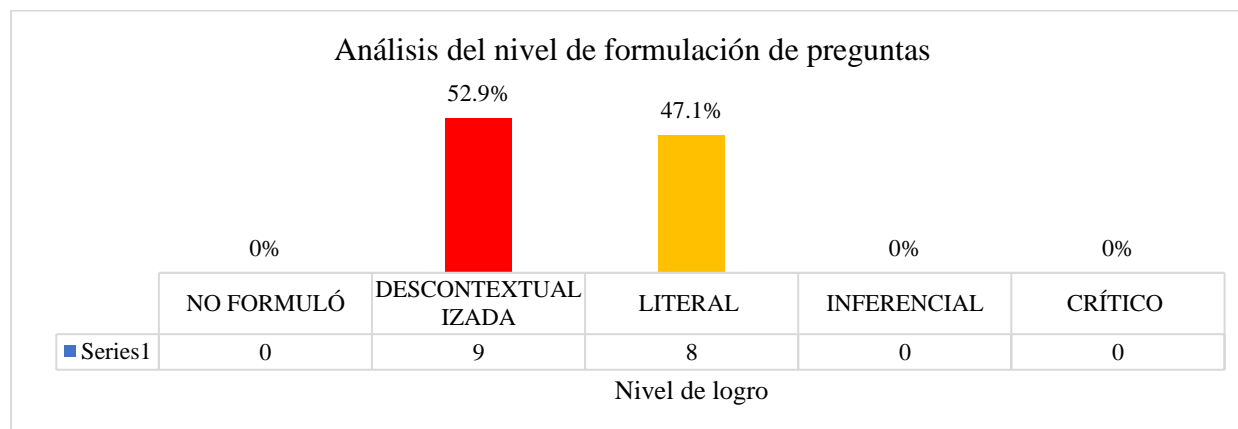
Análisis del nivel de formulación de preguntas de acuerdo a la rúbrica de 2° “C”

Nivel de logro	Puntuación	Cantidad de estudiantes	%
No formuló	0	0	0%
Descontextualizada	1	9	52.9%
Literal	2	8	47.1%
Inferencial	3	0	0%
Crítico	4	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 23**

Gráfico de barras del análisis del nivel de formulación de preguntas de 2° “C”



Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis del nivel de formulación de preguntas en los estudiantes del segundo grado “C”, basado en la rúbrica de evaluación, revela que ningún estudiante (0%) omitió la formulación de preguntas, lo cual representa un aspecto positivo en términos de participación activa tras la lectura del texto en lengua quechua.

Sin embargo, se observa que el 52.9% de los estudiantes (9 en total) formuló preguntas descontextualizadas, es decir, preguntas que no guardaban una relación coherente con el contenido del texto. Este resultado sugiere dificultades en la comprensión lectora o en el establecimiento de conexiones significativas entre el texto leído y las preguntas generadas.

Por otro lado, el 47.1% (8 estudiantes) logró formular preguntas literales, que se centran en la recuperación de información explícita del texto. Este tipo de pregunta representa un nivel básico de comprensión, pero indica que algunos estudiantes sí lograron identificar contenidos clave en la lectura.

No se registraron estudiantes que hayan formulado preguntas inferenciales ni críticas, lo que evidencia una ausencia de habilidades de pensamiento de orden superior, como la deducción de información implícita o el análisis valorativo del contenido.

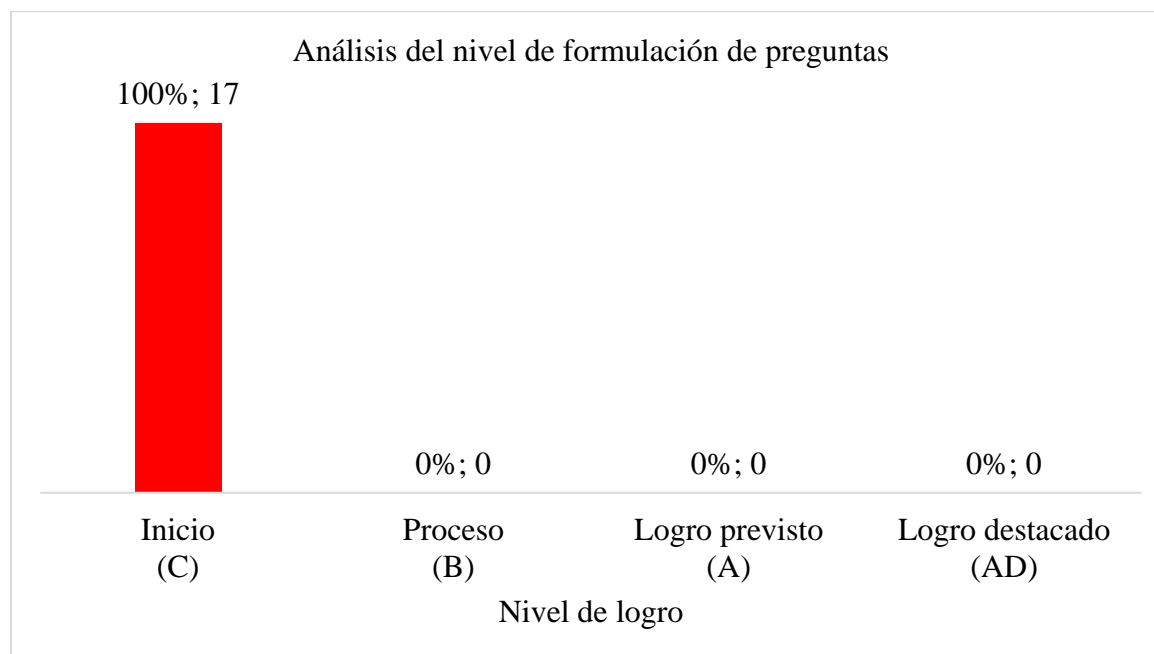
En conjunto, estos resultados muestran que, aunque todos los estudiantes participaron en la formulación de preguntas, la mayoría lo hizo en niveles básicos o con dificultades de pertinencia, lo cual pone en evidencia la necesidad de fortalecer la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas al desarrollo del pensamiento interrogativo en lengua quechua.

### **Tabla 27**

*Nivel de formulación de preguntas de 2° “C”.*

<b>Nivel de logro</b>		<b>Rango</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>%</b>
En inicio	C	0 - 10	17	100%
En proceso	B	11 – 13	0	0%
Logro previsto	A	14 – 17	0	0%
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 24.** Gráfico de barras del nivel de formulación de preguntas de 2° “C”

Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis del nivel de formulación de preguntas de los estudiantes del segundo grado “C”, considerando la puntuación obtenida y un puntaje máximo de 20, muestra que el 100% de los estudiantes (17 en total) se encuentra en el nivel “En inicio”. Es decir, ningún estudiante logró ubicarse en los niveles “En proceso”, “Logro previsto” ni “Logro destacado”.

Este resultado evidencia que, si bien todos los estudiantes participaron en la actividad de formulación de preguntas, sus desempeños aún se sitúan en un nivel muy básico, sin alcanzar los estándares mínimos esperados para demostrar una comprensión adecuada ni habilidades interrogativas desarrolladas. La ausencia total de estudiantes en niveles superiores sugiere una limitada capacidad para elaborar preguntas pertinentes, inferenciales o críticas a partir de la lectura de textos en lengua quechua.

En consecuencia, se resalta la urgencia de implementar estrategias didácticas enfocadas en el desarrollo del pensamiento interrogativo, el análisis textual y la formulación de preguntas como herramientas clave para mejorar la comprensión lectora y el razonamiento crítico en el marco del aprendizaje en lengua originaria.

**Tabla 28.** Cuadro comparativo del nivel formulación de preguntas conforme la rúbrica de 2°.

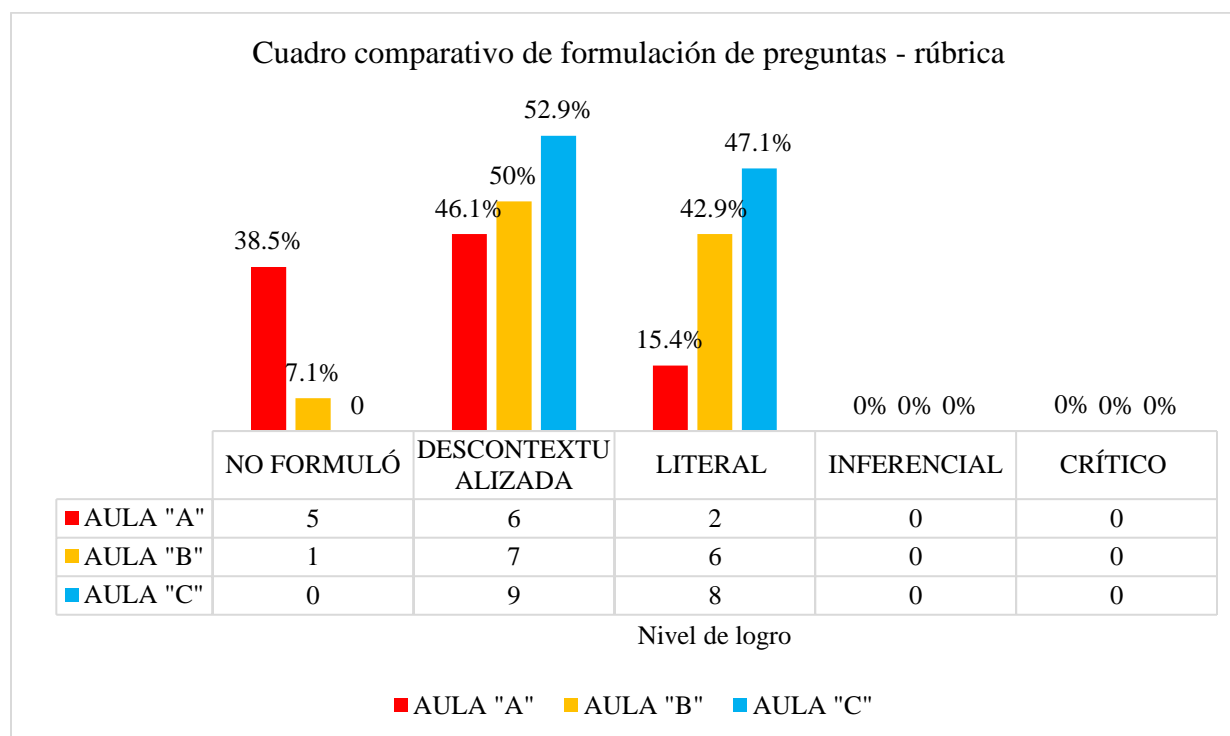
Nivel de logro	Puntuación	Cantidad de estudiantes	%
----------------	------------	-------------------------	---

		2° "A"	2° "B"	2° "C"	2° "A"	2° "B"	2° "C"
No formuló	0	5	1	0	38.5%	7.1%	0%
Descontextualizada	1	6	7	9	46.1%	50%	52.9%
Literal	2	2	6	8	15.4%	42.9%	47.1%
Inferencial	3	0	0	0	0%	0%	0%
Crítico	4	0	0	0	0%	0%	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 25**

*Gráfico de barras comparativo del nivel de formulación de preguntas conforme la rúbrica de 2°*



Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis comparativo del nivel de formulación de preguntas de los estudiantes de segundo grado "A", "B" y "C", según los criterios establecidos en la rúbrica, evidencia una fuerte concentración en los niveles más bajos de desempeño, con escasa o nula presencia de formulaciones que impliquen habilidades cognitivas superiores.

En primer lugar, se observa que el nivel "No formuló" está representado únicamente en la sección "A" con 38.5% (5 estudiantes) y en la sección "B" con 7.1% (1 estudiante), mientras que en la sección "C" todos los estudiantes formularon preguntas (0%). Este dato muestra una mayor participación en la actividad por parte del grupo "C".

El mayor porcentaje de estudiantes en las tres secciones se encuentra en el nivel “Descontextualizado”, es decir, formularon preguntas sin relación pertinente con el contenido del texto. Este nivel representa el 46.1% en la sección “A” (6 estudiantes), el 50% en la sección “B” (7 estudiantes) y el 52.9% en la sección “C” (9 estudiantes), lo cual evidencia una tendencia común de formular preguntas sin un sustento claro en la comprensión lectora.

En el nivel “Literal”, se observa un progreso parcial. La sección “A” presenta el porcentaje más bajo con solo 15.4% (2 estudiantes), mientras que la sección “B” alcanza el 42.9% (6 estudiantes) y la sección “C” el 47.1% (8 estudiantes), lo que sugiere que algunos estudiantes de estas dos últimas secciones lograron extraer información explícita del texto, aunque sin llegar a formular preguntas de orden superior.

Cabe destacar que en ninguna de las tres secciones se registraron estudiantes que hayan formulado preguntas inferenciales ni críticas, lo que pone en evidencia una ausencia total de habilidades para generar interrogantes que impliquen deducción, valoración o juicio reflexivo sobre el texto.

En conjunto, estos resultados comparativos reflejan un nivel predominantemente bajo en la formulación de preguntas, caracterizado por formulaciones descontextualizadas o de tipo literal, y la falta de desarrollo del pensamiento interrogativo complejo. Esta situación resalta la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas específicas que promuevan la comprensión profunda y la capacidad de formular preguntas pertinentes, inferenciales y críticas a partir de textos leídos en lengua quechua.

**Tabla 29**

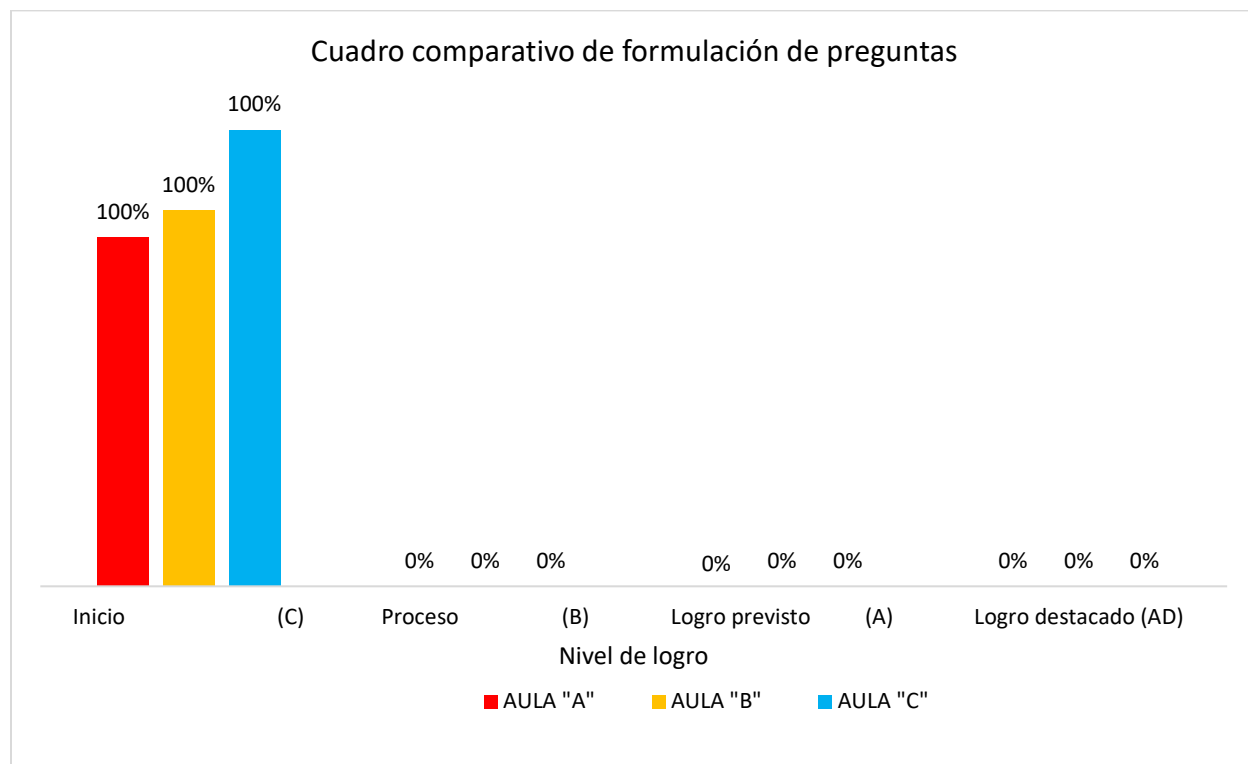
*Cuadro comparativo del nivel formulación de preguntas de 2° “A”, “B” y “C”*

Nivel de logro	Rango	Cantidad de estudiantes						%		
		2°	2°	2°	2°	2°	2°	2°	2°	
		“A”	“B”	“C”	“A”	“B”	“C”			
En inicio	C	0 - 10	13	14	17	100%	100%	100%		
En proceso	B	11 – 13	0	0	0	0%	0%	0%		
Logro previsto	A	14 – 17	0	0	0	0%	0%	0%		
Logro destacado	AD	18 – 20	0	0	0	0%	0%	0%		

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 26**

*Gráfico de barras comparativo del nivel de formulación de preguntas de 2° “A”, “B” y “C”.*



Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis comparativo del nivel de formulación de preguntas en las tres secciones del segundo grado (“A”, “B” y “C”), según los niveles de logro establecidos en la rúbrica, muestra que la totalidad de estudiantes en cada sección se encuentra en el nivel “En inicio”, representando el 100% de los estudiantes: 13 en “A”, 14 en “B” y 17 en “C”.

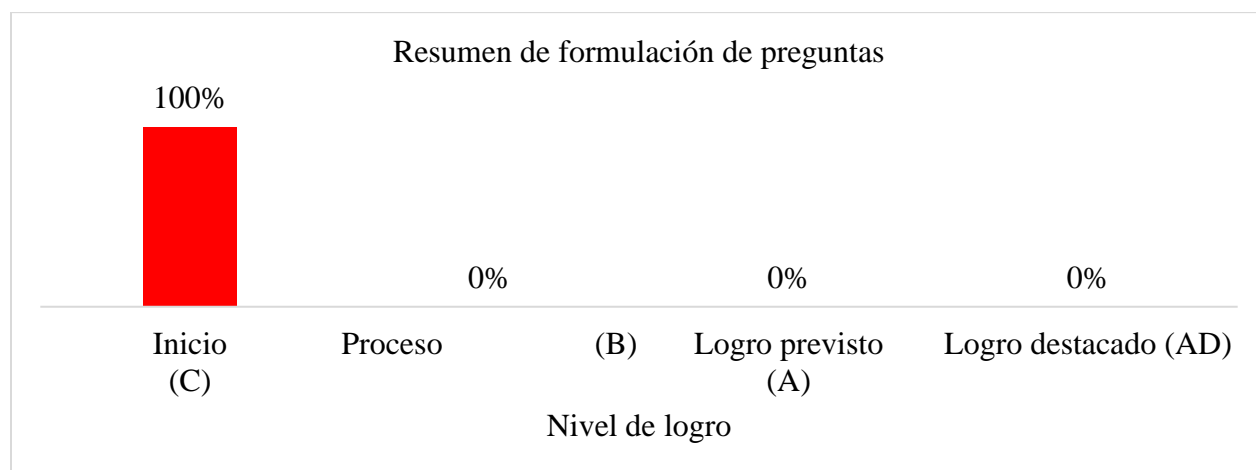
Este resultado indica que, a pesar de ciertas diferencias en el tipo de preguntas formuladas (como preguntas literales o descontextualizadas), ningún estudiante logró alcanzar los niveles “En proceso”, “Logro previsto” o “Logro destacado”. La ausencia total de estudiantes en estos niveles superiores refleja un desempeño limitado en cuanto a la capacidad de generar preguntas pertinentes, estructuradas y de mayor complejidad cognitiva, tales como inferenciales o críticas.

En conjunto, los datos evidencian que la formulación de preguntas —como manifestación de comprensión profunda y pensamiento reflexivo— es una habilidad aún no desarrollada entre los estudiantes de segundo grado. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas a promover la lectura comprensiva y el pensamiento interrogativo en lengua quechua, a fin de avanzar hacia niveles de logro más altos en esta competencia clave.

**Tabla 30***Consolidado del nivel de formulación de preguntas de 2°*

<b>Nivel de logro</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>%</b>
En inicio	0 - 10	44	100%
En proceso	11 – 13	0	0%
Logro previsto	14 – 17	0	0%
Logro destacado	18 – 20	0	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 27***Gráfico de barras del consolidado del nivel de formulación de preguntas de 2°*

Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis consolidado del nivel de formulación de preguntas de los estudiantes del segundo grado, considerando un puntaje máximo de 20 y aplicando la rúbrica correspondiente, evidencia que la totalidad de los estudiantes evaluados (100%, es decir, 44 estudiantes) se encuentra en el nivel “En inicio”. No se registraron estudiantes en los niveles “En proceso”, “Logro previsto” ni “Logro destacado”.

Este resultado refleja una limitada capacidad de los estudiantes para generar preguntas pertinentes y estructuradas luego de la lectura de textos en lengua quechua. A pesar de que algunos estudiantes formularon preguntas de tipo literal, el puntaje obtenido no fue suficiente para alcanzar niveles de desempeño superiores, lo que indica que la formulación de interrogantes aún se desarrolla en un nivel inicial, sin evidencias de pensamiento inferencial ni crítico.

En conjunto, estos datos revelan que la formulación de preguntas como indicador de comprensión lectora y pensamiento autónomo aún no ha sido fortalecida de manera efectiva en este grupo de estudiantes. Se hace necesario, por tanto, implementar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento interrogativo, la reflexión crítica y la expresión escrita en lengua quechua, como componentes clave para una lectura comprensiva significativa.

**Tabla 31**

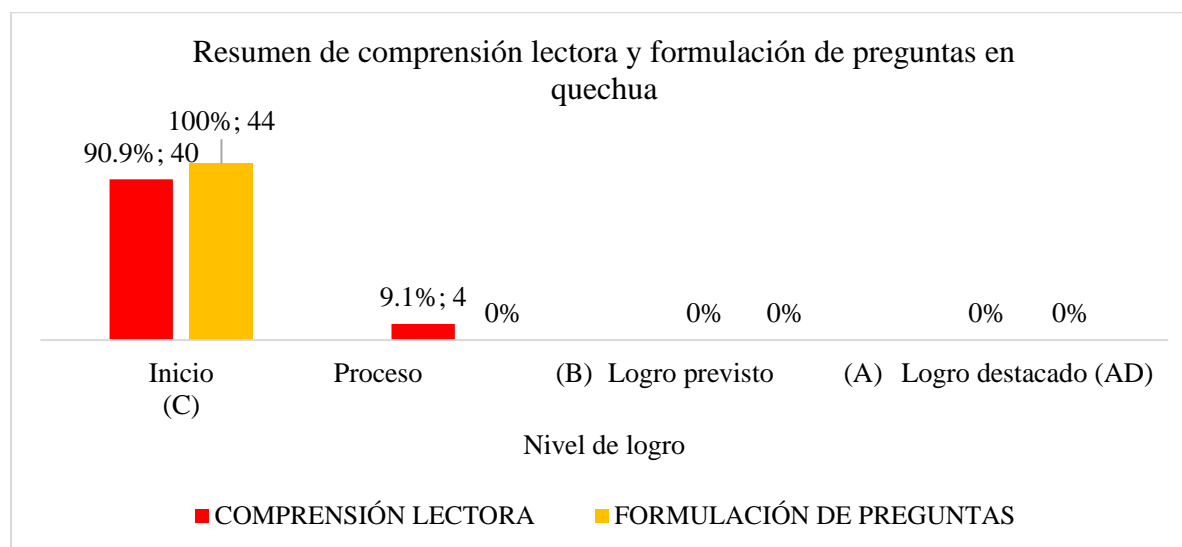
*Cuadro comparativo del nivel comprensión lectora y formulación de preguntas en quechua*

Nivel de logro	Rango	Cantidad de estudiantes		%	
		Comprensión lectora en quechua.	Formulación de preguntas en quechua.	Comprensión lectora en quechua.	Formulación de preguntas en quechua.
En inicio	C 0 - 10	40	44	90.9%	100%
En proceso	B 11 - 13	4	0	9.1%	0%
Logro previsto	A 14 - 17	0	0	0%	0%
Logro destacado	AD 18 - 20	0	0	0%	0%

Fuente: elaboración propia (2025)

**Figura 28**

*Gráfico de barras comparativo del nivel de comprensión lectora y formulación de preguntas*



Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis comparativo de los niveles de logro alcanzados por los estudiantes del segundo grado en las competencias de comprensión lectora en quechua y formulación de preguntas en quechua, revela una tendencia generalizada hacia niveles bajos de desempeño en ambas dimensiones.

En el caso de la comprensión lectora en quechua, el 90.9% de los estudiantes (40 en total) se encuentra en el nivel “En inicio”, mientras que solo el 9.1% (4 estudiantes) logró ubicarse en el nivel “En proceso”. Es importante resaltar que ningún estudiante alcanzó los niveles “Logro previsto” ni “Logro destacado”, lo que pone en evidencia una comprensión limitada del contenido de los textos leídos, tanto a nivel literal como inferencial y crítico.

Respecto a la formulación de preguntas en quechua, los resultados son aún más críticos: el 100% de los estudiantes (44 en total) permanece en el nivel “En inicio”, sin que se registre ningún caso en los niveles superiores. Este resultado indica una marcada dificultad para generar preguntas relevantes, coherentes y estructuradas a partir de la lectura, lo que refleja un bajo desarrollo del pensamiento interrogativo y de las habilidades metacognitivas asociadas a la comprensión profunda del texto.

En conjunto, estos resultados evidencian una estrecha relación entre la limitada comprensión lectora en lengua quechua y la baja capacidad de formular preguntas. La ausencia total de estudiantes en los niveles “Logro previsto” y “Logro destacado” en ambas competencias plantea la necesidad urgente de replantear las estrategias de enseñanza-aprendizaje en contextos bilingües, priorizando enfoques metodológicos que fortalezcan la lectura comprensiva y el desarrollo del pensamiento crítico desde la lengua materna.

## **CAPÍTULO VI**

### **RESULTADO Y DISCUSIÓN**

#### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El presente estudio tuvo como finalidad describir el nivel de comprensión lectora en lengua quechua y la capacidad de formulación de preguntas de los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Ricardo Palma”, de Carhuapata, distrito de Lircay, durante el año 2025. Para ello, se evaluaron las dimensiones literal, inferencial y crítica de la comprensión lectora, así como los niveles de complejidad de las preguntas formuladas por los estudiantes, utilizando pruebas estructuradas y rúbricas específicas.

#### **Comprensión lectora en lengua quechua**

Los resultados obtenidos en las tres dimensiones de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) muestran una clara tendencia hacia los niveles más bajos de desempeño entre los estudiantes del segundo grado.

En la dimensión literal, el 72.7% de los estudiantes (32 en total) se ubicó en el nivel “En inicio”, lo que refleja dificultades para recuperar información explícita contenida en los textos en quechua. El 13.6% (6 estudiantes) alcanzó el nivel “En proceso”, el 9.1% (4 estudiantes) logró el “Logro previsto”, y apenas el 4.6% (2 estudiantes) se situó en el “Logro destacado”. A nivel de secciones, la más favorable fue la sección “A”, donde un 23.1% logró el nivel “Logro previsto” y un 7.7% el “Logro destacado”, a diferencia de las secciones “B” y “C”, donde el desempeño fue notablemente más bajo.

En la dimensión inferencial, el panorama se torna más crítico: el 86.4% de los estudiantes (38 en total) se encuentra en el nivel “En inicio”, lo que evidencia serias limitaciones para deducir información implícita, establecer relaciones o interpretar intenciones del texto. Solo el 9.1% (4 estudiantes) alcanzó el nivel “En proceso” y un reducido 4.5% (2 estudiantes) llegó al “Logro previsto”; ningún estudiante logró el nivel “Logro destacado”.

En cuanto a la dimensión crítica, el 90.9% (40 estudiantes) se sitúa en el nivel “En inicio”, y el restante 9.1% (4 estudiantes) en el nivel “En proceso”. No se reportan estudiantes en los niveles “Logro previsto” ni “Logro destacado”, lo que indica una ausencia total de análisis valorativo, juicio crítico o reflexión profunda sobre el contenido de los textos en lengua quechua.

Estos resultados son coherentes con estudios previos en contextos bilingües (Solano, 2022; Loayza & Mamani, 2020), donde se reporta que los estudiantes quechua-hablantes presentan un

mayor dominio en tareas de identificación literal, pero muestran severas dificultades en las dimensiones inferencial y crítica, muchas veces debido a una enseñanza centrada en la memorización y escasa estimulación del pensamiento complejo en su lengua originaria.

### **Relación entre comprensión lectora y formulación de preguntas**

Los resultados en torno a la formulación de preguntas muestran una estrecha relación con los niveles de comprensión lectora antes descritos. Según el análisis consolidado por rúbrica y nivel de logro, el 100% de los estudiantes (44) se encuentra en el nivel “En inicio” en cuanto a formulación de preguntas, sin que ninguno haya alcanzado los niveles “En proceso”, “Logro previsto” o “Logro destacado”.

Desglosando por tipo de pregunta, el análisis muestra que una proporción significativa de estudiantes formuló preguntas descontextualizadas: 46.1% en la sección “A”, 50% en la sección “B” y 52.9% en la sección “C”. Solo una minoría fue capaz de formular preguntas literales: 15.4% en “A”, 42.9% en “B” y 47.1% en “C”. Es importante destacar que ningún estudiante formuló preguntas inferenciales ni críticas, lo cual evidencia una ausencia total de pensamiento interrogativo de orden superior.

Asimismo, un 38.5% de estudiantes del segundo “A” y un 7.1% del segundo “B” no formularon preguntas, situación que no se presentó en la sección “C”, donde todos los estudiantes formularon al menos una pregunta, aunque muchas fueron descontextualizadas.

El patrón es consistente: aquellos estudiantes con bajo nivel de comprensión lectora, especialmente en las dimensiones inferencial y crítica, también mostraron limitaciones para formular preguntas pertinentes, lo que confirma que la formulación de preguntas está directamente vinculada al nivel de comprensión lectora alcanzado (Solano, 2022; Jiménez y Ochoa, 2021). Es decir, sin comprensión, no hay cuestionamiento significativo.

Este resultado refleja una carencia importante de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo del pensamiento interrogativo, que debería ser un componente esencial del proceso lector. Tal como lo indica Cassany (2006), enseñar a formular preguntas es una vía efectiva para fomentar el aprendizaje activo, el pensamiento reflexivo y la apropiación crítica de los textos.

En consecuencia, se reafirma la necesidad de reorientar la enseñanza de la lectura en lengua quechua, integrando enfoques que promuevan no solo la comprensión literal, sino también el análisis, la inferencia y la argumentación crítica, así como la habilidad de transformar la lectura en interrogación. Solo de este modo se podrá avanzar hacia una educación intercultural y bilingüe de

calidad, que fortalezca tanto la lengua como el pensamiento de los estudiantes en su contexto cultural originario.

## CONCLUSIONES

1. La comprensión lectora en lengua quechua se encuentra en un nivel predominantemente inicial. Los resultados muestran que el 90.9% de los estudiantes se ubica en el nivel “En inicio” en la comprensión lectora en quechua, sin que ninguno alcance el “Logro previsto” ni el “Logro destacado” en el consolidado general. Esto evidencia una baja capacidad para procesar, interpretar y reflexionar sobre textos escritos en lengua originaria, especialmente en las dimensiones inferencial y crítica, donde el 86.4% y el 90.9% respectivamente no logra superar el nivel inicial.
2. Ligera dispersión en la dimensión literal, pero sin consolidación en niveles superiores. Aunque la dimensión literal mostró una menor concentración en el nivel “En inicio” (72.7%), solo el 4.6% de los estudiantes alcanzó el nivel “Logro destacado”, lo que indica que incluso en el acceso a información explícita del texto, la comprensión aún no está sólidamente desarrollada.
3. Total, ausencia de pensamiento crítico e inferencial en la formulación de preguntas. El 100% de los estudiantes se sitúa en el nivel “En inicio” en la formulación de preguntas. A pesar de que algunos formularon preguntas literales (especialmente en las secciones “B” y “C”), se evidencia un uso limitado de esta habilidad. No se registraron preguntas inferenciales ni críticas, lo cual denota una falta de apropiación de estrategias lectoras complejas que permitan el análisis y la interrogación activa del texto en quechua.
4. La calidad de la formulación de preguntas refleja el nivel de comprensión lectora. La relación directa entre comprensión lectora y formulación de preguntas queda claramente demostrada: los estudiantes que no comprenden profundamente el texto tampoco son capaces de generar preguntas significativas. Esto sugiere que la formulación de preguntas es una manifestación de comprensión, y su escaso desarrollo reafirma las debilidades lectoras previamente identificadas.

## RECOMENDACIONES

1. Diseñar e implementar estrategias didácticas centradas en el desarrollo de la comprensión profunda en lengua quechua. Es fundamental promover metodologías que fortalezcan la lectura comprensiva más allá de la decodificación literal. Se recomienda trabajar con textos quechuas auténticos, acompañados de actividades que estimulen la inferencia, el análisis crítico y la conexión con el contexto sociocultural de los estudiantes.
2. Incorporar la formulación de preguntas como estrategia activa de lectura. Se sugiere enseñar explícitamente a los estudiantes a formular preguntas de distintos niveles (literal, inferencial y crítico) antes, durante y después de la lectura. Esta práctica favorece el pensamiento autónomo, el control metacognitivo y el aprendizaje significativo.
3. Fortalecer la enseñanza del quechua como lengua de pensamiento y no solo de comunicación. La baja comprensión lectora y la pobre formulación de preguntas en quechua podrían estar relacionadas con una visión instrumental de la lengua originaria. Por ello, se recomienda fortalecer el uso del quechua como herramienta de razonamiento, reflexión y producción académica en el aula.
4. Capacitar a docentes en estrategias de enseñanza de lectura en contextos bilingües. Se recomienda brindar formación continua a los docentes sobre enfoques pedagógicos interculturales y bilingües, que integren el desarrollo del pensamiento crítico en lengua quechua mediante el uso de preguntas abiertas, organizadores gráficos, debates y lectura dialógica.
5. Monitorear y acompañar el progreso lector con instrumentos pertinentes. Es necesario establecer un sistema de seguimiento continuo del desarrollo lector en quechua, que utilice instrumentos validados cultural y lingüísticamente pertinentes, permitiendo ajustes pedagógicos oportunos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelaar, W. F. H. (2013). *El quechua y otras lenguas andinas*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Almelhi, A. M. (2014). Enhancing reading comprehension through metacognitive strategies: A study of Saudi EFL students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(1), 191–198. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.1p.191>
- Álvarez, M., & Pascual, M. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arango, M., & Sosa, J. (2008). *La comprensión lectora y su desarrollo en la educación básica*. Editorial Magisterio.
- Asunción, L., & Uxue, L. (2013). *El placer de leer*. Ediciones Pirámide.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Barriga Villanueva, D. (2010). *Comprensión lectora en contextos bilingües*. Ministerio de Educación del Perú.
- Bertè, F. (2014). *La comprensión lectora: teoría y práctica*. Ediciones Paideia.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longman.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Carrasco, R. (2017). *Metodología de la investigación científica: Fundamentos, técnicas y procesos*. Editorial San Marcos.
- Carvajal, M. (2007). *Didáctica de la comprensión lectora*. Editorial Magisterio.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Enseñar lengua*. Graó.
- Catalá, A., Catalá, M., Molina, J., & Monclús, A. (2001). *Comprensión lectora: Teoría, evaluación y práctica*. CEPE.
- CEPAL & UNESCO. (2021). *El derecho a la educación de las personas indígenas en América Latina: Desafíos y oportunidades*.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Cooper, D. (1990). *Literacy: Helping children construct meaning*. Houghton Mifflin.

- Cueto, S., & León, J. (2012). Desigualdades en el aprendizaje - Perú: Análisis de los factores asociados con el rendimiento en matemáticas y lectura. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 57–81.
- Degregori, C. I., & Sandoval, P. (2007). *Lengua, cultura e identidad en los Andes*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). (2012). 23.<sup>a</sup> ed.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. Teachers College Press.
- Figueredo, C., & Herrera, L. (2015). *Motivación lectora: Claves para su fomento en contextos escolares*. Editorial Octaedro.
- Gagné, R. M., & Briggs, L. J. (2005). *Principios del aprendizaje y la instrucción*. Pearson Educación.
- Garach, L., López, M., & Sánchez, V. (2021). *Estrategias lectoras y comprensión*. Editorial Síntesis.
- Goodman, K. (1996). *La lectura: Un proceso psicosemiótico*. Editorial Paidós.
- Guerra, C., & Forero, A. (2015). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 45–60. <https://doi.org/10.18359/reds.1234>
- Haria, P., & Midgette, E. (2014). The effects of genre and content knowledge on students' written performance. *Reading Psychology*, 35(5), 429–456. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.739791>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Hornberger, N. H. (2017). *Lenguas indígenas y educación intercultural bilingüe en América Latina: Avances y desafíos*. UNESCO.
- INEI – Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: Resultados definitivos del Censo de Población y Vivienda 2017*.
- King, A. (1992). Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. *Educational Psychologist*, 27(1), 111–126.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

- Kobayashi, K. (2009). Combined effects of note-taking and summary writing on reading comprehension and learning. *Educational Psychology*, 29(3), 345–357. <https://doi.org/10.1080/01443410902892052>
- Leoni, C. (2020). *Leer para pensar mejor*. Editorial Eduforma.
- Loayza, A., & Mamani, M. (2020). *Comprensión lectora en lengua quechua en estudiantes de primaria rural* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano].
- López, L. E. (2008). *Interculturalidad, educación y lengua indígena*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Meneses, C., Maldonado, A., & Reyes, M. (2018). Prácticas pedagógicas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación media. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 49–61. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1642>
- MINEDU – Ministerio de Educación del Perú. (2008–2024). *Rutas del aprendizaje, informes, balances, y resoluciones*. <https://www.minedu.gob.pe>
- Moreno, L. (2019). *La comprensión lectora: Una habilidad para aprender*. Editorial San Marcos.
- Mújica, A., Carranza, M., & Rincón, L. (2012). Hábito de lectura en estudiantes de educación media. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1–11.
- OCDE. (2023). *Resultados de PISA 2022. Volumen I: El desempeño de los estudiantes*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/>
- OECD. (2022). *PISA 2022 results: Volume I – The state of learning and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/df61be29-en>
- Paredes, R. (2018). *Dificultades en la comprensión lectora en lengua quechua en estudiantes del nivel secundario* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga].
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Ariel.
- PISA – Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. (2022). *Resultados PISA 2022: Lectura, matemática y ciencias*. OCDE.
- Portocarrero, R. (2019). *Leer para transformar: La lectura como herramienta cultural*. Fondo Editorial PUCP.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Press.

- Ramos, D. (2013). *Estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio UNMSM.
- Rugama, L. (2012). *Estrategias para la comprensión lectora*. Editorial XYZ.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Sánchez, E. (2008). *Comprensión lectora: Procesos, estrategias e intervenciones*. Editorial UOC.
- Sánchez, M. (2008). *Comprensión lectora y pensamiento crítico*. Editorial Octaedro.
- Silvestri, A. (2006). *La lectura comprensiva: Estrategias didácticas para aliviar la comprensión de textos en el aula*. Paidós.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Solé, I. (1992/2001/2006/2007/2008). *Estrategias de lectura; Leer y comprender: La lectura en la escuela*. Graó.
- Toledo, D., & León, J. (2006). *Cómo hacer buenas preguntas en el aula*. Graó.
- Torero, A. (1984). *El quechua y la historia social andina*. Horizonte.
- Trujillo, F. (2018). *La lectura y sus procesos*. Editorial Síntesis.
- UNESCO. (2022). *Estado global de la crisis educativa; Informe mundial sobre el seguimiento de la educación 2022; Reimaginar nuestros futuros juntos*. <https://www.unesco.org/es/articles>
- Valverde, M., & García, R. (2013). *Leer para crecer*. Narcea Ediciones.
- Vega, M., & Alva, F. (2008). *La lectura y la comprensión lectora*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zavala, V., & Almeida, M. (2012). Prácticas letradas en contextos de educación bilingüe intercultural en el Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(3), 121–142.

**ANEXOS**

## Anexo A: Matriz de Consistencia

**Tabla 32.** *Matriz de consistencia*

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	METODOLOGÍA
¿Cuáles son las características de la comprensión lectora en quechua y de formulación de preguntas en los estudiantes de 2° de la I.E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, en el año 2025?	Describir las características de la comprensión lectora en quechua y de formulación de preguntas en los estudiantes de 2° de la I.E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, durante el año 2025.	Los estudiantes de segundo grado de la I.E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, en el año 2025, presentan características diferenciadas en la comprensión lectora en quechua y en formulación de preguntas, evidenciadas en los niveles literal, inferencial y crítico.	Variable 1  Comprensión lectora en quechua	<b>Tipo</b> Básica <b>Nivel</b> No experimental <b>Diseño</b> Descriptivo simple. M ...O: M: Estudiante O: Actividad
<b>Problemas específicos:</b>	<b>Objetivos específicos:</b>	<b>Hipótesis específico:</b>	<b>Variable 2</b>	
1. ¿Qué nivel de comprensión lectora en quechua presentan los estudiantes de 2° de la I. E. “Ricardo Palma”, Carhuapata, Lircay, en el año 2025 en sus dimensiones literal, inferencial y crítica?	1. Describir el nivel de comprensión lectora en quechua que presentan los estudiantes de 2° de la I. E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, en el año 2025, en sus dimensiones literal, inferencial y crítica.	1. Los estudiantes de 2° de la I.E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, en el año 2025, presentan un nivel de comprensión lectora en quechua que varía entre los niveles literal, inferencial y crítico, siendo el nivel literal el más desarrollado.		
2. ¿Qué tipos de preguntas literal, inferencial y crítica son capaces de formular los estudiantes de 2° de la I.E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, en el año 2025 a partir de textos en quechua?	2. Identificar los tipos de preguntas literal, inferencial y crítica que son capaces de formular los estudiantes de 2° de la I.E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, en el año 2025, a partir de textos en quechua.	2. Los estudiantes de 2° de la I.E. “Ricardo Palma”, Carhuapata – Lircay, en el año 2025, formulan predominantemente preguntas de tipo literal, en comparación con las de tipo inferencial y crítico.	Formulación de preguntas	<b>Población</b> No probabilístico 257 estudiantes <b>Muestra</b> 51 estudiantes

## Anexo B: Operacionalización de Variable

**Tabla 33.** Operacionalización de la variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Reactivos	Escala de medición
COMPRENSIÓN LECTORA EN QUECHUA	Proceso cognitivo mediante el cual los estudiantes interpretan, analizan y valoran textos escritos en quechua (Solé, 2007).	La comprensión lectora en quechua será evaluada mediante una prueba escrita basada en textos narrativos y/o informativos en quechua, diseñados según el nivel educativo correspondiente. Se medirá el desempeño de los estudiantes en tres dimensiones: literal, inferencial y crítica. (Solé, 2007).	Literal	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica personajes, lugares o acontecimientos mencionados explícitamente.</li> <li>✓ Reconoce el orden secuencial de hechos tal como se presentan en el texto.</li> <li>✓ Ubica información literal específica como fechas, nombres o datos concretos.</li> </ul>	1, 2, 7, 8, 13	Ordinal
			Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deduce causas o consecuencias a partir de la información del texto.</li> <li>- Interpreta emociones, actitudes o intenciones de personajes.</li> <li>- Establece relaciones entre partes del texto que no están unidas explícitamente.</li> </ul>	3, 4, 9, 10, 14	Inicio = 0-10 Proceso = 11-13 Logrado = 14-17 Logro destacado = 18-20
			Crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evalúa la actitud o conducta de personajes, justificando su postura.</li> <li>✓ Opina sobre el mensaje del texto desde su realidad cultural.</li> <li>✓ Compara lo leído con sus experiencias personales o con otros textos.</li> </ul>	5, 6, 11, 12, 15	

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS

<p>Habilidad del estudiante para elaborar preguntas a partir del contenido leído en quechua, clasificadas según niveles cognitivos (Anderson &amp; Krathwohl, 2001).</p>	<p>los estudiantes deberán elaborar preguntas a partir de textos leídos en quechua. Las preguntas serán clasificadas en tres tipos: literal, inferencial y crítica, siguiendo el enfoque cognitivo de la taxonomía de Bloom revisada por (Anderson &amp; Krathwohl, 2001).</p>	<p>Literal</p> <p>Inferencial</p> <p>Crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica correctamente información concreta y explícita del texto.</li> <li>✓ Formula preguntas sobre personajes, lugares, acciones, tiempo u objetos mencionados en el texto.</li> <li>✓ Utiliza palabras clave del texto en la formulación de sus preguntas.</li> <li>- Relaciona información de distintas partes del texto para construir una pregunta.</li> <li>- Formula preguntas que implican deducir causas, consecuencias o intenciones no expresadas directamente.</li> <li>- Utiliza conectores o expresiones que denotan inferencia (como “¿por qué crees...?”, “¿qué habría pasado si...?”).</li> <li>✓ Formula preguntas que expresan una opinión o juicio sobre el texto, su contenido o el autor.</li> <li>✓ Cuestiona la validez, relevancia o intencionalidad del mensaje del texto.</li> <li>✓ Relaciona el contenido del texto con experiencias personales, valores o conocimientos previos.</li> </ul>	<p>Ordinal</p> <p>Redactado de forma clara, pertinente y adaptado al nivel correspondiente.</p> <p>Inicio = 0-10 Proceso = 11-13 Logrado = 14-17 Logro destacado = 18-20</p>
--	--	--	--	--

## Anexo C: Autorizaciones

*"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"*

SUMILLA: PERMISO PARA USO DE INFORMACIÓN DE LA I.E.  
"RICARDO PALMA"



Lircay, 18 de junio de 2025.

**SEÑOR DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "RICARDO PALMA"**

Yo, Elizabeth Marcañaupa Arango, identificado con D.N.I. N° 71240045, con domicilio real en Av. Esmeralda S/N – Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, ante usted con el debido respeto me presento y digo:

Que, con la finalidad de cumplir con uno de los requisitos para la obtención del título profesional de Licenciada, me dirijo a usted con el debido respeto para solicitar la autorización correspondiente para la ejecución de mi proyecto de tesis titulado: *"Comprensión lectora en quechua y formulación de preguntas en los estudiantes de segundo grado de secundaria"*, en la Institución Educativa que dignamente dirige.

El presente estudio tiene como propósito principal analizar los niveles de comprensión lectora en lengua quechua y las capacidades de los estudiantes para formular preguntas pertinentes, como parte del proceso de fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas originarias.

La investigación es de tipo descriptiva y se desarrollará respetando todos los principios éticos, garantizando la confidencialidad de la información, el bienestar de los estudiantes y la coordinación constante con los docentes del grado correspondiente.

Por lo expuesto, solicito atentamente se me brinde la autorización correspondiente para llevar a cabo las actividades programadas, las cuales contribuirán no solo a la culminación de mi formación profesional, sino también al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en el enfoque de educación bilingüe en la institución.

Sin otro particular, quedo atenta a su favorable respuesta.

Atentamente,

Elizabeth Marcañaupa Arango  
D.N.I. N° 71240045



I.E. JEC. "Ricardo Palma" – Cahuapata



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

**OFICIO N° 0126 - 2025-UGEL – ANGARAES/I.E. "RP" - FMQ**

**AL : UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO (UDEA)**

**DEL : Lic. FELICIANO MANCHA QUINTO**  
*Director de la I.E. "Ricardo Palma"*

**ASUNTO : AUTORIZACIÓN PARA EJECUCIÓN DE PROYECTO DE TESIS**

**FECHA : 18 de junio de 2025**

De mi mayor consideración:

Por medio del presente, me es grato dirigirme a ustedes para saludarles cordialmente y, a la vez, comunicarles que la Dirección de la Institución Educativa "Ricardo Palma" – Carhuapata, AUTORIZA LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO DE TESIS titulado: "*Comprensión Lectora en Quechua y Formulación de Preguntas de Estudiantes de 2° de la I.E. Ricardo Palma, Carhuapata – Lircay, 2025*", presentado por los bachilleres Freddy Edison Cárdenas Areche y Elizabeth Marcañaupa Arango, de la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA), bajo la asesoría de la Mg. Elena Veliz Peralta.

El mencionado trabajo podrá desarrollarse en coordinación con los docentes del segundo grado de secundaria, respetando los lineamientos institucionales, el reglamento interno, así como los principios éticos de investigación. Asimismo, se deberá garantizar la confidencialidad de la información y el bienestar de los estudiantes participantes.


Sin otro particular, reitero mi disposición para colaborar con iniciativas que contribuyan al fortalecimiento del enfoque intercultural bilingüe y al desarrollo académico de los futuros profesionales.

Atentamente,



*Feliciano Mancha Quinto*  
 Lic. FELICIANO MANCHA QUINTO  
 DNI N° 83285417  
 DIRECTOR

## Anexo D: Instrumentos de Recolección de Datos



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE**

**PRUEBA ESCRITA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN QUECHUA**

**Nombres y Apellidos:** \_\_\_\_\_

**I.E. "Ricardo Palma" GRADO: 2° Sección: \_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_ / 07 / 2025 SEXO: (M) (F) EDAD: \_\_\_\_**

**YACHACHYININKUNA:** Sumaqta ñawinchaspayki, huk tapukuyllata chakanawam (X) chimpuy. Hukllatam llapa tapukuykunata chimpunayki. Qalay tapukuykunatam pichqa chunka tullimpi tukunayki.

**Miski Urunqy**

Huk punchawsi urunqy waytapa miskichanta suquq llusqirqusqa. Qallu qallupa umanmansi chayarqun, wayta waytawan uraykachimusaq ninsi, kkillanpaq hinaspas waytata qawachin. Chaywansi urunqychaqa utqayllamanña uraykun.

Urunqyqa musyarquspas sachapa pallqankama ayqirqun. Hampatuwan qallu qalluñataqsi nin:


- Uraykamun rimasunchik, nispankus qayanku.
- Mikurquwankichikmanmi, nispas urunqyqa mana munanchu.
- Ama manchakuychu, manam mikusqaykikuchu, ninsi.

Saksarquspansi mullipa kullumpi puñurqun. Urunqychaqa qunqayllamantas hampatuwan qallu qalluqa urunqy manchachinankupaq qispirqamunku.

- Ama manchakuychu, ninsi hampatu. Qamqa allin allin qarín kanki; sumaq miski ruraqmi kanki.
- Aw, ninsi urunqyqa.
- Allin llamqaq urun kanki. Ñuqanchikqa yanapanakunanchikmi, ñuqapas kusikunim riqsiyusqayman, ninsi qallu qallupas.
- Kay punchawmanta pachaya riqsinakusunchik, nintaqsi urunquypas.

Chay punchawmanta pachas kimsanku wawqintinhina kawsanku.

(Llaqtaypa willakuynin)  
 Evaluación Provincial Angareña - EPROA



**Preguntas Literales**

1. ¿Pikunawantaq urunqy tuparqusqa?
  - a) Qallu qallullawan.
  - b) Hampatullawan.
  - c) Runawan qallu qalluwan.
  - d) Qallu qalluwan hampatuwan.
2. ¿Imamantaq urunqy llusqisqa?
  - a) Qallu qallu mikuq.
  - b) Waytapa tullunta.
  - c) Waytapa miskichan suquq.
  - d) Hampatutawan qallu qalluta manchachiq.

**Preguntas Inferenciales**

3. ¿Ima hatun yachaytataq kay willakuyman yachankuman?
  - a) Allin wayta suquymanta.
  - b) Allin wayta kawsanampaq.
  - c) Allin kawsaymanta.
  - d) Allin yachaymanta.
4. ¿Imatataq yacharqa urunqy qallu qallumantawan hampatumanta?
  - a) Alli allin sumaq uywachakunakasqanmanta.
  - b) Mikurunanmanta.
  - c) Maqarunanmanta.
  - d) Allin kawsasqankumanta.

**Preguntas Críticas**

5. ¿Kay willakuykunawan imaynatataq ñuqanchik kawsachwam?
  - a) Wakillanchikmi yanapanakunanchik.
  - b) Wakillanchikmi wawqintinhina kawsachwan.
  - c) Waytatam allinta kawsachichwan.
  - d) Liwninchikmi wawqintinhina yanapanakunanchik.

**2025**

Educación Secundaria y Bilingüe



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE**

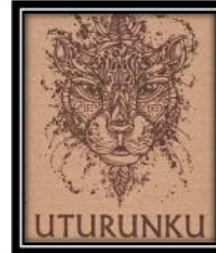
6. ¿Imatataq kay willakuypi ruwawaq kara hampatu kaspayki?
- Wayta mirachiyman urunqy aña ruwanampaq.
  - Qallu qalluta waytata mikuchiymán.
  - Urunqyta maqaruspay mikuruyman.
  - Urunqytawan llapa uywatakunata wawqiyachiyman.

**Uturukumanta**

Chinkayman riq sallqa uywam runapa chiqnisqanhina tarikun. Arí, Luritu suyupi, "Yurimaguas" llaqtapi, "2 de Mayo" sutiyuq ayllu runakunas huk uturunku uywata hapirquspanku ñakarichispanku wañurqachisqaku. Chay willakuytaqa "redes sociales" nisqankupis churasqaku: chaypim imayna hapisqankuta, ñakarichisqankutapas manaraq wañuchichkaspanku ritratukunapi, rikchanakunapi qawachirqanku. Chayta qawaspankum runaqa anchata piñakunku, llakikunku, sunqunkuta nanachikunku ima; chayna millay rurasqankumanta kihata churachunku nispa ninku.

Chay willakuykuna qawaqkunam uturunku sipiq runakunata sayapakunku, "uywankuta mikuptinmi wafuchinku" nispa, "chayraykuchá hapinku, mana chayqa mana wakayumqi qipankuman" nispa.

Liwñam wayra wasikunamantapas qawana wasimantapas willakamunkuña, ichaqa manaraqsi llaqta umalliqkuna kunankama imatapas ninkuraqchu. Chay uturunku aywata "sallqa misi" nispa riqsinku, Awya Yala suyupi "hatun misikunapa" ayllunsi. Paytaqa qaran millwanraykus sipiytaqa munanku.



Dirección de Educación Intercultural Bilingüe  
 Evaluación de Dominio de Lengua Indígena u Originaria

**Preguntas Literales**

7. ¿Imanasqakutaq runakuna uturunkuta?
- Hapiruspa ñakarichirqaku.
  - Ñakarichispa wañurqachisqaku.
  - Hapiruspa "redes sociales" nisqampi qawachisqaku.
  - Llakipayaspankus uywasqaku.
8. ¿Ima sutiwantaq uturunku uywata riqsisqaku?
- "Sallqa misi".
  - Utulu.
  - "Sallqa uywa".
  - "Hatun misi".

**Preguntas Inferenciales**

9. ¿Imamantataq kay qillqasqaqa willawanchik?
- Runakunapa sallqa uywata ñakarichispa sipisqankumanta.
  - Runakunapa rumi sunquyuq kasqanmanta.
  - Runakunapa sallqa misita qapisqankumanta.
  - Runakunapa sallqa uywata millwanrayku sipisqankumanta.
10. ¿Ima ninantaq "llaqta umalliqkuna kunankama imatapas ninkuraqchu" nisqanri?
- Chay uywa sipiqkunaman sayapakunku ninanta.
  - Uturunkuta mana riqsinkuchu ninanta.
  - "Redes sociales" nisqanku willakusqanta.
  - Sallqa uywakuna qawariyqa manam imapas qukunchu ninanta.

**Preguntas Críticas**

11. ¿Imayna chay uturunku willakuyqa llaqtaymasikikunata yachachinman?
- Sumaq uturunku ima rikunaykipaqmi churasqa.
  - Runapa millay runakunata mana ruwachinaypaq yachachinman.
  - Nawpaq pachapi uturunkukuna ima rurasqanta yuyarichinaykipaqmi.
  - Kikillan runakunapa kusikunaykipaqmi qillqasqa.



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE**

**12. ¿Ima raykutaq kay uturunku willakuyta qillqarqaku, chypi runakuna imayna ñakarichispa sipisqanmanta?**

- Uyarichinaykipaqmi, runakunaqa uturunkuta manchakunankupaq.
- Sumaq willakuykunata llaqtapi kuyanankupaq.
- Runapa millay rurananwan mana wakin runakunapas ruwachinankupaq yachachinaykipaq.
- Sallqaman chinkasqapa rikurichinaykipaqmi churasqa.

**Kawsayta Riqsichiq Willakuy**

Nawpa pachakunapiraqsi, Charapapas, Luychupas, Ukuchapas, Ankapas sumaq kuyanakupi kuska tiyasqaku. Sapa tutamantas Luychu, Ukucha, Ankapas mikuna maskaq rinankukama, Charapaqa quchamansi mikunanpaq challwaq riq kasqa. Chisinnintaqa rapikunamanta kaspikunamanta rurasqa wasinpi huñunakuspa mikuqku, hinallataq kusi kusilla rimanakuqku. Chaysi huk punchaw Luychu sacha sachapi purisqanmanta mancharisqa kutirparimuspa wakinninta nisqa: - ¡Masiykuna, huk chakuq runam arkuntin wachintin kayllapiña kachkan! ¡Utqayllaman pakakuychik! Ukuchaqa allpa ukunmansi pakakun, Luychuñataqsi sachakunapa qipanpi pakakun; Ankañataq utqayman sachaman pawan. Charapatañataqsi mana utqayman purikusqanpi chay chakuq runaqa hapirparisqa, hinaspa waskawan watarquspa apaykusqa.



Chakuq ripuchkaptinsi Charapapa kimsantin masinkuna pakakusqankumanta llusqirgamusqaku. - Imaynata ruraspapas yanapamunanchikmi - ninsi Luychuqa; chayllamansi qucha patapi wañuqtukurquspa wikapakusqa/kumpaykukusqa, chaymansi Ankaqa hawanman mikuqtukuhina tiyaykusqa. Chay chakuq runaqa Luychutawan Ankatawan rikuspansi Charapataqa pampapi saqiykuspa chay qucha pataman risqa. Chay rinankamas Ukuchaqa Charapa watasqa waskata kuturparisqa. Hinaspa Luychuwán Ankawanñataqsi, chay runa asuykamuqta rikuspa sacha sachaman ayqirparisqaku, chakuq runaqa sayarparispa mancharisqahina qawayllaña qawarparisqa.

Luychuta mana hapiyta atispansi Charapa saqisqanman kutisqa, manañas tarisqañachu, waskallañas kachkasqa. Mana imayuq qiparquspansi chakuq runaqa sacha sachapi tukuy lawman wachinkunata wischusqa; chaykamas Ukucha, Charapa, Luychu, Ankawan sasachakuymanta kutimusqankurayku kusikuypi kasqaku.

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe  
 Evaluación de Dominio de Lengua Indígena u Originaria

**Preguntas Literales**

**13. Ukucha, charapa kacharinapaq, ¿imatam rurarqan?**

- Chakuq runaqa wachinta kutkurqusqa.
- Chakuq runaqa manchachinapaq waqasqa.
- Chakinwan chutaspa waskata hurqurqusqa.
- Charapa watasqan waskata kuturqusqa.

**Preguntas Inferenciales**

**14. ¿Ima yachaytataq kay willakuymantari hurquwaq?**

- Imatapas atichwansi huñunakuspaqa.
- Uywakunaqa chakuqta pantachinkumanmi.
- Uywakunaqa mikuna maskay atiqmi.
- Uywakunaqa yachaysapas kankumanmi.

**Preguntas Críticas**

**15. ¿Imatataq qawachin ukuchapa ruwasqan chay waska apamusqanwan charapata yanapanapaq?**

- Hatun uywakunata yuyaychaspa uyarinapaqmi.
- Sachakunata sumaq kawsaypaq maqllaychaspa.
- Mana waskawan waqtanampaq.
- Masinchikta yanapanan, allinta kawsananchipaq.



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE**

**PRUEBA ESCRITA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y FORMULACIÓN DE PREGUNTAS EN QUECHUA**

**Nombres y Apellidos:** \_\_\_\_\_

**I.E. "Ricardo Palma" GRADO: 2º Sección: \_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_ / 06 / 2025 Sexo: (M) (F) EDAD: \_\_\_\_**

**YACHACHIYNINKUNA:** Sumaqta ñawinchaspayki, allin tapukuykunata qillqay sapa willakuykunapi. Qalay tapukuykunam pichqa kanman, chaynallataqmi kimsa chumka tullimpi tukunayki.

**WARMIKUNAPAS QATUN KAMACHIQ KANMANMI**

Muchika llaqtapim Cao sutiyuq quya warmi tiyarqan, payqa 1700 watapiraqmi kawsasqa, Piru suyupa umanniqpiña tiyasqa, yachasqa. 2005 watapiñam imaymana quri qullqiyuq pampasqata tarirqunku. Chakinpas, kunkanpas, uyanpas arañawan machaqwaywan chirusqata tarisqaku. Chay wirpuntaqa sumaq muchi rikchay siqikunawan achalasqa wasi ukupi tarisqaku; ñawpaq Cao Waka hatun wasi ukupi, Ruhillu llaqtapa qayllallanpi. Hinallataq chay nichunpiqa maqanakunatapas tarisqaku, 2 hatun waqtanatapas tarisqakutaq.

Chay warmipa wirpunta taqwiriptinkus, payqa yaqa 20, 30 watayullaraq kachkasansi wañukunman karqan. Yachakunchu wachakuywan, unquywan wañukusqan, chaynatam ninku. Chay pachapiqa Muchika runakuna 55 watakamallas kawsakunmanku karqan; chay quyachaqa manayá pisillatachu kawsarqan.

Cao warmita manaraq tarichkaspaqa qarikunallam kamachiqpas umalliqpas karqanku nispa nirqanku; ichaqa imayna warmi pampasqata tarispankum, warmipas umalliqmi yachaqmi karqan, nispa ninku. Paymi Chikama wayqu uraypi willka umalliq, hampiq, kamachiq ima karqan.

Paqarisqanmanta pacham paytaqa qipa pachapi umalliq kananpaq uywarqanku. Cao quya warmita riqsispaq ñawpaq llaqtakunapi warma umalliqninkuna kasqanta yachanchik; ñawpaqtaqa hampiytapas allintas warmikunaqa yacharqanku.



Dirección de Educación Intercultural Bilingüe  
 Evaluación de Dominio de Lengua Indígena u Originaria

**Kay willakuymanta tapukuykunata qillqay:**

1. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE

TAYTA INTI

Tisana awilukunam kaynata willakunku: Intis pachamamata uywantinkunata, yurantinkunata unanchasqa. Chaymanta pachamamapi miranankupaq sapa ayllupi huk qarita unanchasqa. Intiqa Pachamamaman runata kachamunanpaq Pamuri Maksiman kunasqa. Pamuri Maksiaq hatun kawsaq wampupi ripukun, allinlla qawaykusqaqa wampuqa hatunkaray machaqway mayu ukukunapi puriqmi kasqa. Wampuq machaqwaypa ukunpi llapan runakuna hamurqan: huk Tisana, huk Pira Tapuya, huk Uwanamu, huk Tuyuka ayllukuna, hinallataq hukunapas.



Chay pachaqa manas tutaqa kasqachu, chaysi runaqa Intipa kanchayninwan illasqa. Chay wampumanta uraykuchkaptinkus Intiqa sapa runaman sumaqlata apanankupaq hukninka hukta qusqa. Huk runamansi huk uchuy yana wayqachata allin watasqata qusqa. Huk kuryusu runas chay yana wayqachata paskarqusqa chaymantas achka yana sisikuna llusqirparimusqa, hinaspani Intita tutayanankama taparqusqa. Chayraqsi tisanakuna tutata riqsisqaku. Runakunaqa yana wayqaman sisikuna kutiykachiyta manas atisqakuchu; chaysi Intiqa huk kaspichawan wayqata waqtarquspa kaqmanta sisikunata kutiykachisqa, ichaqa chay mana yaykuqunas kay pachapi qipasqaku. Chaymanta pachas sisikunapas, sisipa puñunankunapas kay pachapi kan, hinallataq tutapas kan.

Ancha karum chay illayqa karqun. Mayukunapi aslla yaku kaptinqa chay wampu machaqway chimpananrayku achkayachimun, mayu piñakamuptingta wampu machaqwaymi qasiyachin. Qipataqa, Pamuri Maksiaq wampu machaqwayta mayupa ñawinninkama apasqa, hinaspani chaypi runakunata takyachisqa.

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe  
Evaluación de Dominio de Lengua Indígena u Originaria

Kay willakuymanta tapukuykunata qillqay:


4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

RÚBRICA PARA ANÁLISIS DE PREGUNTAS FORMULADAS

NIVEL	CRITERIOS	INDICADORES OBSERVABLES	PUNTAJE POR PREGUNTA
Descontextualizada / incorrecta	No tiene conexión clara con el texto o es ambigua.	- No se comprende la relación con el texto. - No hay coherencia. - Es incompleta o imprecisa.	1 punto
Literal	Recupera información explícita del texto.	- Pregunta sobre datos directamente observables (personajes, tiempo, lugares, hechos). - Usa vocabulario exacto o expresiones textuales. - Redacción clara y directa.	2 puntos
Inferencial	Integra o deduce información implícita.	- Une ideas del texto. - Pregunta por causas, efectos o intenciones. - Usa expresiones como "¿por qué crees...?", "¿qué habría pasado si...?"	3 puntos
Crítica	Analiza, evalúa o toma postura frente al contenido.	- Cuestiona el texto o al autor. - Relaciona con valores o experiencias propias. - Formula juicios sobre relevancia, veracidad o impacto del contenido.	4 puntos

## Anexo E: Validación de Instrumentos de Investigación



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE**

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES**

**I. DATOS GENERALES**

1.1. Título de la Investigación : Comprensión lectora en quechua y formulación de preguntas de estudiantes de 2º de la I.E. "Ricardo Palma", Carhuapata – Lircay, 2025.

1.2. Nombre del Instrumento : Prueba escrita de comprensión lectora en quechua.

1.3. Autores del Instrumento : Bach. Freddy Edison Cárdenas Areche  
 : Bach. Elizabeth Marcañaupa Arango

**II. DATOS DEL EVALUADOR**

2.1. Nombres y Apellidos : Edgar Marcial Volarde Rico

2.2. Cargo e institución donde labora : I.E. "Nuestra Señora del Carmen"

2.3. Especialidad : Educ. Secundaria

2.4. Grado académico : Magister

**III. ASPECTO DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	MUY DEFICIENTE (1)	DEFICIENTE (2)	REGULAR (3)	BUENO (4)	EXCELENTE (5)
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecua al alcance de ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de estudio.					X
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.				X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del estudio.				X	
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.				X	
TOTAL						47


PROMEDIO DE VALORACIÓN 47

**IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:**

a) Muy deficiente (0-10)   b) Deficiente (11-20)   c) Regular (21-30)   d) Bueno (31-40)    excelente (41-50)

**V. CALIFICACIÓN GLOBAL:**   Desaprobado ( )   Observado ( )   Aprobado ()

Lircay, 01 de julio de 2025

  
 Edgar Marcial Volarde Rico  
 Firma del juez  
 DNI: 23272043



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Título de la Investigación : Comprensión lectora en quechua y formulación de preguntas de estudiantes de 2º de la I.E. "Ricardo Palma", Carhuapata – Lircay, 2025.  
1.2. Nombre del Instrumento : Rúbrica para análisis de preguntas formuladas.  
1.3. Autores del Instrumento : Bach. Freddy Edison Cárdenas Areche  
: Bach. Elizabeth Marcañaupa Arango

II. DATOS DEL EVALUADOR

- 2.1. Nombres y Apellidos : Edgar Marcial Velarde Rizo  
2.2. Cargo e institución donde labora : I.E. "Nuestra Señora del Carmen"  
2.3. Especialidad : Educ. Secundaria  
2.4. Grado académico : Magister

III. ASPECTO DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	MUY DEFICIENTE (1)	DEFICIENTE (2)	REGULAR (3)	BUENO (4)	EXCELENTE (5)
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecua al alcance de ciencia y tecnología				/	X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de estudio.					X
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.				X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del estudio.					X
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.				X	
TOTAL						48

PROMEDIO DE VALORACIÓN 48

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

a) Muy deficiente (0-10) b) Deficiente (11-20) c) Regular (21-30) d) Bueno (31-40)  excelente (41-50)

V. CALIFICACIÓN GLOBAL: Desaprobado ( ) Observado ( ) Aprobado

Lircay, 01 de Julio de 2025

  
Edgar Marcial Velarde Rizo  
Firma del juez

DNI: 23272043



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

- I.1. Título de la Investigación : Comprensión lectora en quechua y formulación de preguntas de estudiantes de 2º de la I.E. "Ricardo Palma", Carhuapata – Lircay, 2025.  
I.2. Nombre del Instrumento : Prueba escrita de comprensión lectora en quechua.  
I.3. Autores del Instrumento : Bach. Freddy Edison Cárdenas Areche  
: Bach. Elizabeth Marcañaupa Arango

II. DATOS DEL EVALUADOR

- 2.1. Nombres y Apellidos : David Sulca Quispe  
2.2. Cargo e institución donde labora : Especialista EIB - UGEL Angaraes  
2.2. Especialidad : Educación Primaria  
2.3. Grado académico : Magister

III. ASPECTO DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	MUY DEFICIENTE (1)	DEFICIENTE (2)	REGULAR (3)	BUENO (4)	EXCELENTE (5)
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecua al alcance de ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de estudio.				X	
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del estudio.					X
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.					X
TOTAL						48

PROMEDIO DE VALORACIÓN

48

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

- a) Muy deficiente (0-10) b) Deficiente (11-20) c) Regular (21-30) d) Bueno (31-40)  Excelente (41-50)

Lircay, 01 de Julio de 2025

Firma del juez

DNI: 40155995



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES**

**I. DATOS GENERALES**

- I.1. Título de la Investigación : Comprensión lectora en quechua y formulación de preguntas de estudiantes de 2º de la I.E. "Ricardo Palma", Carhuapata – Lircay, 2025.  
I.2. Nombre del Instrumento : Prueba escrita de comprensión lectora en quechua.  
I.3. Autores del Instrumento : Bach. Freddy Edison Cárdenas Areche  
: Bach. Elizabeth Marcañaupa Arango

**II. DATOS DEL EVALUADOR**

- 2.1. Nombres y Apellidos : Edith Nilda Guzman Zuñiga  
2.2. Cargo e institución donde labora : (UDEA) Docente Universidad para el Desarrollo Andino  
2.2. Especialidad : Educ. Inicial  
2.3. Grado académico : Magister

**III. ASPECTO DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	MUY DEFICIENTE (1)	DEFICIENTE (2)	REGULAR (3)	BUENO (4)	EXCELENTE (5)
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecua al alcance de ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de estudio.				X	
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.				X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del estudio.					X
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.					X
TOTAL						47

PROMEDIO DE VALORACIÓN

47

**IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:**

- a) Muy deficiente (0-10) b) Deficiente (11-20) c) Regular (21-30) d) Bueno (31-40)  excelente (41-50)

Lircay, 01 de Julio de 2025

Firma del juez

DNI: 40206936



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES**

**III. DATOS GENERALES**

- III.1. Título de la Investigación : Comprensión lectora en quechua y formulación de preguntas de estudiantes de 2º de la I.E. "Ricardo Palma", Carhuapata – Lircay, 2025.  
 III.2. Nombre del Instrumento : Rúbrica para análisis de preguntas formuladas.  
 III.3. Autores del Instrumento : Bach. Freddy Edison Cárdenas Areche  
 : Bach. Elizabeth Marcañaupa Arango

**IV. DATOS DEL EVALUADOR**

- 2.1. Nombres y Apellidos : Edith Nilda Guzman Zuñiga  
 2.2. Cargo e institución donde labora : (UDEA) Docente Universidad para el Desarrollo Andino  
 2.2. Especialidad : Educ. Inicial  
 2.3. Grado académico : Magister

**III. ASPECTO DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	MUY DEFICIENTE (1)	DEFICIENTE (2)	REGULAR (3)	BUENO (4)	EXCELENTE (5)
11. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
12. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.					X
13. ACTUALIDAD	Adecua al alcance de ciencia y tecnología					X
14. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.				X	
15. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
16. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de estudio.				X	
17. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.					X
18. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.				X	
19. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del estudio.					X
20. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.					X
TOTAL						47

PROMEDIO DE VALORACIÓN

47

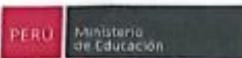
**IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:**

- a) Muy deficiente (0-10) b) Deficiente (11-20) c) Regular (21-30) d) Bueno (31-40)  Excelente (41-50)

Lircay, 01 de julio de 2025

Firma del juez

DNI: 40206936



I.E. JEC. "Ricardo Palma"-Carhuapata



*"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"*

## CONSTANCIA

La Dirección de la Institución Educativa "Ricardo Palma", ubicada en el centro poblado de Carhuapata, distrito de Lircay, provincia de Angaraes, región Huancavelica, hace constar que:

Los bachilleres Freddy Edison Cárdenas Areche y Elizabeth Marcañaupa Arango, egresados de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Escuela Profesional de Educación Secundaria y Bilingüe de la Universidad para el Desarrollo Andino – UDEA, han ejecutado de manera satisfactoria la aplicación del instrumento de investigación del proyecto de tesis titulado: *"COMPRESIÓN LECTORA EN QUECHUA Y FORMULACIÓN DE PREGUNTAS DE ESTUDIANTES DE 2º DE LA I.E. RICARDO PALMA, CARHUAPATA – LIRCAY, 2025"*.

Dicho proyecto fue aplicado en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de nuestra institución durante el mes de junio y julio de 2025, cumpliendo con los lineamientos éticos y pedagógicos establecidos, y con previa coordinación con la Dirección y el personal docente correspondiente.

Se expide la presente constancia a solicitud de los interesados, para los fines que estimen convenientes.

Carhuapata, 03 de julio de 2025.

Atentamente,

Prof. Freddy Edison Cárdenas Areche  
DIRECCIÓN

## Anexo F: Constancia de Aplicación de Instrumentos de Investigación

**UDEA** FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE

PRUEBA ESCRITA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN QUECHUA

Nombres y Apellidos: Mandi Huamani Huicho

I.E. "Ricardo Palma" GRADO: 2º Sección: C Fecha: 07 / 2025 SEXO: (M) (F) EDAD: 14

**YACHACHYININKUNA:** Sumaqta ñawinchaspayki, huk tapukuyllata chakanawam (X) chimpuy. Hukllatam llapa tapukuykunata chimpunayki. Qalay tapukuykunatam pichqa chunka tullimpi tukunayki.

**Miski Urunquy**

Huk punchawsi urunquy waytapa miskichanta suquq llusqisqusa.  
Qallu qallupa umanmansi chayarqun, wayta waytawan uraykachimusaq ninsi, kkillanpaq hinaspas waytata qawachin. Chaywansi urunquychaqa utqayllamanña uraykun.  
Urunquyqa musyarquspas sachapa pallqankama ayqirqun. Hampatuwan qallu qallunataqsi nin:  
- Uraykamun rimasunchik, nispankus qayanku.  
- Mikurquwankichikmanmi, nispas urunquyqa mana munanchu.  
- Ama manchakuychu, manam mikusqaykikuchu, ninsi.  
Saksarquspansi mullipa kullimpi pufurqun. Urunquychaqa qunqayllamantas hampatuwan qallu qalluqa urunquy manchachinankupaq qispirqamunku.  
- Ama manchakuychu, ninsi hampatu. Qamqa allin allin qarín kanki; sumaq miski ruraqmi kanki.  
- Aw, ninsi urunquyqa.  
- Allin llamkaq urun kanki. Ñuqanchikqa yanapanakunanchikmi, ñuqapas kusikunim riqsikusqayman, ninsi qallu qallupas.  
- Kay punchawmanta pachaya riqsinakusunchik, nintaqsi urunquypas.  
Chay punchawmanta pachas kimsanku wawqintinhina kawsanku.

(Llaqtaypa willakuynin)  
Evaluación Provincial Angareña - EPROA

**Preguntas Literales**

- ¿Pikunawantaq urunquy tuparqusqa?  
a) Qallu qallullawan.  
b) Hampatullawan. 1  
c) Runawan qallu qalluwan.  
d) Qallu qalluwan hampatuwan.
- ¿Imamantaq urunquy llusqisqa?  
a) Qallu qallu mikuq.  
b) Waytapa tullunta. 0  
c) Waytapa miskichan suquq.  
d) Hampatutawan qallu qalluta manchachiq.

**Preguntas Inferenciales**

- ¿Ima hatun yachaytataq kay willakuymanta yachankuman?  
a) Allin wayta suquymanta.  
b) Allin wayta kawsanampaq. 1  
c) Allin kawsaymanta.  
d) Allin yachaymanta.
- ¿Imatataq yacharqa urunquy qallu qallumantawan hampatumanta?  
a) Allin allin sumaq uywachakunakasqanmanta.  
b) Mikurunanmanta. 1  
c) Maqarunanmanta.  
d) Allin kawsasqankumanta.

**Preguntas Críticas**

- ¿Kay willakuykunawan imaynatataq ñuqanchik kawsachwam?  
a) Wakillanchikmi yanapanakunanchik.  
b) Wakillanchikmi wawqintinhina kawsachwan. 0  
c) Waytatam allinta kawsachichwan.  
d) Lliwñinchikmi wawqintinhina yanapanakunanchik.

2025

Educación Secundaria y Bilingüe

## Anexo G: Instrumentos de Investigación Aplicadas

**U** **DEA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE**

6. ¿Imatataq kay willakuypi ruwawaq kara hampatu kaspayki?  
 a) Wayta mirachiyman urunquy añata ruwanampaq.  
 b) Qallu qalluta waytata mikuchiymán. 0  
 c) Urunquyta maqaruspay mikuruyman.  
 d) Urunquytawan llapa uywatakunata wawqiyachiymán.

**Uturukumanta**

Chinkayman riq sallqa uywam runapa chiqnisqanhina tarikun. Ari, Luritu suyupi, "Yurimaguas" llaqtapi, "2 de Mayo" sutiuyq ayllu runakunas huk uturunku uywata hapirquspanku ñakarichispanku wañurqachisqaku. Chay willakuytaqa "redes sociales" nisqankupis churasqaku: chaypim imayna hapisqankuta, ñakarichisqankutapas manaraq wañuchichkaspanku ritratukunapi, rikchanakunapi qawachirqanku. Chayta qawaspankum runaqa anchata piñakunku, llakikunku, sunqunkuta nanachikunku ima; chayna millay rurasqankumanta kihata churachunku nispa ninku.

Chay willakuykuna qawaqkunam uturunku sipiq runakunata sayapakunku, "uywankuta mikuptinmi wañuchinku" nispa, "chayraykuchá hapinku, mana chayqa mana wakayuqmi qipankuman" nispa.

Lliwñam wayra wasikunamantapas qawana wasimantapas willakamunkuña, ichaqa manaraqsi llaqta umalliqkuna kunankama imatapas ninkuraqchu. Chay uturunku aywata "sallqa misi" nispa riqsinku, Awya Yala suyupi "hatun misikunapa" ayllunsi. Paytaqa qaran millwanraykus sipiytaqa munanku.

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe  
Evaluación de Dominio de Lengua Indígena u Originaria

**Preguntas Literales**

7. ¿Imanasqakutaq runakuna uturunkuta?  
 a) Hapiruspa ñakarichirqaku.  
 b) Ñakarichispa wañurqachisqaku.  
 c) Hapiruspa "redes sociales" nisqampi qawachisqaku. 0  
 d) Llakipayaspankus uywasqaku.

8. ¿Ima sutiwantaq uturunku uywata riqsisqaku?  
 a) "Sallqa misi".  
 b) Utulu.  
 c) "Sallqa uywa". 1  
 d) "Hatun misi".

**Preguntas Inferenciales**

9. ¿Imamantataq kay qillqasqaqa willawanchik?  
 a) Runakunapa sallqa uywata ñakarichispa sipisqankumanta.  
 b) Runakunapa rumi sunquyuq kasqanmanta.  
 c) Runakunapa sallqa misita qapisqankumanta. 0  
 d) Runakunapa sallqa uywata millwanrayku sipisqankumanta.

10. ¿Ima ninantaq "llaqta umalliqkuna kunankama imatapas ninkuraqchu" nisqanri?  
 a) Chay uywa sipiqkunaman sayapakunku ninanta.  
 b) Uturunkuta mana riqsinkuchu ninanta.  
 c) "Redes sociales" nisqanku willakusqanta.  
 d) Sallqa uywakuna qawariyqa manam imapas qukunchu ninanta. 1

**Preguntas Críticas**

11. ¿Imayna chay uturunku willakuyqa llaqtaymasikikunata yachachinman?  
 a) Sumaq uturunku ima rikunaykipaqmi churasqa.  
 b) Runapa millay runanakunata mana ruwachinaypaq yachachinman. 1  
 c) Nawpaq pachapi uturunkukuna ima rurasqanta yuyarichinaykipaqmi.  
 e) Kikillan runakunapa kusikunaykipaqmi qillqasqa.

2025

Educación Secundaria y Bilingüe



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE**

12. ¿Ima raykutaq kay uturunku willakuyta qillqarqaku, chypi runakuna imayna ñakarichispa sipisqanmanta?

- a) Uyarichinaykipaqmi, runakunaqa uturunkuta manchakunankupaq.  
 b) Sumaq willakuykunata llaqtapi kuyanankupaq. 0  
 c) Runapa millay rurananwan mana wakin runakunapas ruwachinankupaq yachachinaykipaq.  
 d) Sallqaman chinkasqapa rikurichinaykipaqmi churasqa.

**Kawsayta Riqsichiq Willakuy**

Nawpa pachakunapiraqsi, Charapapas, Luychupas, Ukuchapas, Ankapas sumaq kuyanakuypi kuska tiyasqaku. Sapa tutamantas Luychu, Ukucha, Ankapas mikuna maskaq rinankukama, Charapaqa quchamansi mikunapaq challwaq riq kasqa. Chisinnintaqa rapikunamanta kaspikunamanta rurasqa wasinpi huñunakuspa mikuqku, hinallataq kusi kusilla rimanakuqku. Chaysi huk punchaw Luychu sachá sachapi purisqanmanta mancharisqa kutirparimuspa wakinninta nisqa: - ¡Masiykuna, huk chakuq runam arkuntin wachintin kayllapiña kachkan! ¡Utqayllaman pakakuychik! Ukuchaqa alpa ukunmansi pakakun, Luychuñataqsi sachakunapa qipanpi pakakun; Ankañataq utqayman sachaman pawan. Charapatañataqsi mana utqayman purikusqanpi chay chakuq runaqa hapirparisqa, hinaspa waskawan watarquspa apaykusqa.



Chakuq ripuchkaptinsi Charapapa kimsantin masinkuna pakakusqankumanta llusqirqamusqaku. - Imaynata ruraspapas yanapamunanchikmi - ninsi Luychuqa; chayllamansi qucha patapi wañuqtukurquspa wikapakusqa/kumpaykukusqa, chaymansi Ankaqa hawanman mikuqtukuqhina tiyaykusqa. Chay chakuq runaqa Luychutawan Ankatawan rikuspansi Charapataqa pampapi saqiykuspa chay qucha pataman risqa. Chay rinankamas Ukuchaqa Charapa watasqa waskata kuturparisqa. Hinaspa Luychuwan Ankawanñataqsi, chay runa asuykamuqta rikuspa sachá sachaman ayqirparisqaku, chakuq runaqa sayarparispa mancharisqahina qawayllaña qawarparisqa.

Luychuta mana hapiyta atispansi Charapa saqisqanman kutisqa, manañas tarisqañachu, waskallanñas kachkasqa. Mana imayuq qiparquspansi chakuq runaqa sachá sachapi tukuy lawman wachinkunata wischusqa; chaykamas Ukucha, Charapa, Luychu, Ankawan sasachakuyman kutimusqankurayku kusikuypi kasqaku.

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe  
 Evaluación de Dominio de Lengua Indígena u Originaria

**Preguntas Literales**

13. Ukucha, charapa kacharinanpaq, ¿imatam rurarqan?

- a) Chakuq runapa wachinta kutkurqusqa.  
 b) Chakuq runata manchachinanpaq waqasqa. 1  
 c) Chakinwan chutaspa waskata hurqurqusqa.  
 d) Charapa watasqan waskata kuturqusqa.

**Preguntas Inferenciales**

14. ¿Ima yachaytataq kay willakuymantari hurquwaq?

- a) Imatapas atichwansi huñunakuspaqa.  
 b) Uywakunaqa chakuqta pantachinkumanmi. 0  
 c) Uywakunaqa mikuna maskay atiqmi.  
 d) Uywakunaqa yachaysapas kankumanmi.

**Preguntas Críticas**

15. ¿Imatataq qawachin ukuchapa ruwasqan chay waska apamusqanwan charapata yanapananpaq?

- a) Hatun uywakunata yuyaychaspa uyarinapaqmi. 0  
 b) Sachakunata sumaq kawsaypaq maqllaychaspa.  
 c) Mana waskawan waqtanampaq.  
 d) Masinchikta yanapanan, allinta kawsananchipaq.



16

PRUEBA ESCRITA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y FORMULACIÓN DE PREGUNTAS EN QUECHUA

Nombres y Apellidos: Delis Apuro Huaman

I.E. "Ricardo Palma" GRADO: 2º Sección: C Fecha: 10/07/2025 Sexo: M <sup>Foto</sup> EDAD: 14

YACHACHIYNINKUNA: Sumaqta ñawinchaspayki, allin tapukuykunata qillqay sapa willakuykunapi. Qalay tapukuykunam pichqa kanman, chaynallataqmi kimsa chumka tullimipi tukunayki.

WARMIKUNAPAS QATUN KAMACHIQ KANMANMI

Muchika llaqtapim Cao sutiyaq quya warmi tiyarqan, payqa 1700 watapiraqmi kawsasqa, Piru suyupa umanniqaña tiyasqa, yachasqa. 2005 watapiñam imaymana quri qullqiyuq pampasqata tarirqunku. Chakinpas, kunkanpas, uyanpas arañawan machaqwaywan chirusqata tarisqaku. Chay wirpuntaqa sumaq muchi rikchay siqikunawan achalasqa wasi ukupi tarisqaku; ñawpaq Cao Waka hatun wasi ukupi, Ruhillu llaqtapa qayllallanpi. Hinallataq chay nichunpiqa maqanakunatapas tarisqaku, 2 hatun waqtanatapapas tarisqakutaq.



Chay warmipa wirpunta taqwiriptinkus, payqa yaqa 20, 30 watayullaraq kachkaspani wañukunman karqan. Yachakunchu wachakuywan, unquywan wañukusqan, chaynatam ninku. Chay pachapiqa Muchika runakuna 55 watakamallas kawsakunmanku karqan; chay quyachaqa manayá pisillatachu kawsarqan.

Cao warmita manaraq tarichkaspaqa qarikunallam kamachiqpas umalliqpas karqanku nispan nirqanku; ichaqa imayna warmi pampasqata tarispankum, warmipas umalliqmi yachaqmi karqan, nispa ninku. Paymi Chikama wayqu uraypi willka umalliq, hampiq, kamachiq ima karqan.

Paqarisqanmanta pacham paytaqa qipa pachapi umalliq kananpaq uywarqanku. Cao quya warmita riqsispan ñawpaq llaqtakunapi warma umalliqinkuna kasqanta yachanchik; ñawpaqtaqa hampiytapas allintas warmikunaqa yacharqanku.

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe  
 Evaluación de Dominio de Lengua Indígena u Originaria

Kay willakuyman tapukuykunata qillqay:

1. ¿Piruwapaq lurasqa? ¿Kas wisakus imalpa wisakun?  
¿Ima hatun wachapataq kay willakuyman wachakuman?  
¿Ima llaqpi? ¿Ima watapi kawsasqa? ¿Ima waqtapi yachan?  
¿Ima = nita tullimipi? ¿Qay kawsan wañukunman kiasqa?

2. ¿Ima man suti warmipa?

3. ¿Maya las tiukusqa uamka?



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BILINGÜE

TAYTA INTI

Tisana awilukunam kaynata willakunku: Intis pachamamata uywantinkunata, yurantinkunata unanchasqa. Chaymanta pachamamapi miranankupaq sapa ayllupi huk qarita unanchasqa. Intiqa Pachamamaman runata kachamunanpaq Pamuri Maksiman kunasqa. Pamuri Maksiqa hatun kawasaq wampupi ripukun, allinlla qawaykusqaqa wampuqa hatunkaray machaqway mayu ukukunapi puriqmi kasqa. Wampuq machaqwaypa ukunpi llapan runakuna hamurqan: huk Tisana, huk Pira Tapuya, huk Uwanamu, huk Tuyuka ayllukuna, hinallataq hukkunapas.



Chay pachaqa manas tutaqa kasqachu, chaysi runaqa Intipa kanchayninwan illasqa. Chay wampumanta uraykuchkaptinkus Intiqa sapa runaman sumaqlata apanankupaq hukninka hukta qusqa. Huk runamansi huk uchuy yana wayqachata allin watasqata qusqa. Huk kuryusu runas chay yana wayqachata paskarqusqa chaymantas achka yana sisikuna llusqirparimusqa, hinaspansi Intita tutayanankama taparqusqa. Chayraqsi tisanakuna tutata riqsisqaku. Runakunaqa yana wayqaman sisikuna kutiykachiyta manas atisqakuchu; chaysi Intiqa huk kaspichawan wayqata waqtarquspa kaqmanta sisikunata kutiykachisqa, ichaqa chay mana yaykuqunas kay pachapi qipasqaku. Chaymanta pachas sisikunapas, sisipa puñunankunapas kay pachapi kan, hinallataq tutupas kan.

Ancha karum chay illayqa karqun. Mayukunapi aslla yaku kaptinqa chay wampu machaqway chimpananrayku achkayachimun, mayu piñakamuptinga wampu machaqwaymi qasiyachin. Qipataqa, Pamuri Maksiqa wampu machaqwayta mayupa ñawinninkama apasqa, hinaspansi chaypi runakunata takyachisqa.

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe  
Evaluación de Dominio de Lengua Indígena u Originaria

Kay willakuymanta tapukuykunata qillqay:

4. *¿Por qué Inti?* 2

5. 0

RÚBRICA PARA ANÁLISIS DE PREGUNTAS FORMULADAS

NIVEL	CRITERIOS	INDICADORES OBSERVABLES	PUNTAJE POR PREGUNTA
Descontextualizada / Incorrecta	No tiene conexión clara con el texto o es ambigua.	- No se comprende la relación con el texto. - No hay coherencia. - Es incompleta o imprecisa.	1 punto
Literal	Recupera información explícita del texto.	- Pregunta sobre datos directamente observables (personajes, tiempo, lugares, hechos). - Usa vocabulario exacto o expresiones textuales. - Redacción clara y directa.	2 puntos
Inferencial	Integra o deduce información implícita.	- Une ideas del texto. - Pregunta por causas, efectos o intenciones. - Usa expresiones como "¿por qué crees...?", "¿qué habría pasado si...?"	3 puntos
Crítica	Analiza, evalúa o toma postura frente al contenido.	- Cuestiona el texto o al autor. - Relaciona con valores o experiencias propias. - Formula juicios sobre relevancia, veracidad o impacto del contenido.	4 puntos

**Anexo H: Fotografías**



