

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
MERCEDES CABELLO DE CARBONERA
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD
INGLÉS**



**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE
QUINTO GRADO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE
MOQUEGUA, PERÚ**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO POR:

ANQUISE NINA, Victor Héctor

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3076-8205>

ASESORA:

Mag. GONZALES JIMENEZ, Gladis Yumar

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7274-7662>

Para optar el grado académico de Bachiller en Educación

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Estrategias de enseñanza aprendizaje de las competencias comunicativas del
idioma inglés

MOQUEGUA, PERU

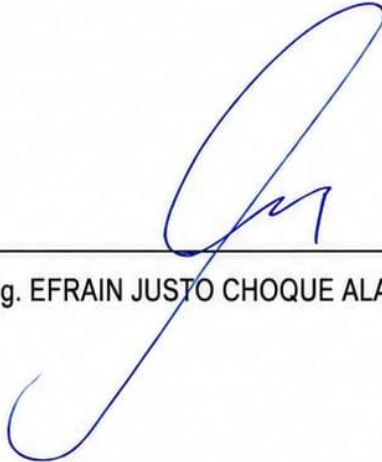
2026

JURADO DICTAMINADOR

TÍTULO: NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE MOQUEGUA, PERÚ

Moquegua, 08 de abril del 2026

PRESIDENTE :



Mg. EFRAIN JUSTO CHOQUE ALANOCA

VOCAL :



Mg. MARÍA LORENA RAMOS VALDEZ

SECRETARIO :



Mg. JULIO CÉSAR MENDIVIL SALAS

DEDICATORIA

A Dios, por su fortaleza y guía.
A mis padres, por su amor y ejemplo.
A mi esposa Nilda y a mis hijos, por su
apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

A la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Mercedes Cabello de Carbonera”, por ser el centro de mi formación profesional y personal.

A mi asesora, Mag. Gladis Yumar Gonzales Jiménez, por su dedicación y valiosas orientaciones durante esta investigación.

Al Dr. William Campos Lizarzaburu, por su apoyo académico, claridad y compromiso, fundamentales para la consolidación de este trabajo.



DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE AUTOR

VICTOR HECTOR ANQUISE NINA, egresado del programa de estudios de Educación en Idiomas, **Especialidad Inglés**, de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Mercedes Cabello de Carbonera”, declaro bajo juramento que toda la información que acompaña el presente informe titulado: “Nivel de comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa de Moquegua, Perú”, es de mi autoría, por lo tanto, declaro que:

- No ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- No ha sido publicada ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico.
- Los datos asumidos en los resultados no han sido falseados, ni copiados.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la EESPP “Mercedes Cabello de Carbonera”



Víctor Héctor Anquise Nina

DNI N°04430290

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
II. PREGUNTAS, OBJETIVOS.....	3
2.1 INTERROGANTES	3
2.1.1 Interrogante general	3
2.1.2 Interrogantes específicas	3
2.2 OBJETIVOS	3
2.2.1 Objetivo general	3
2.2.2 Objetivos específicos.....	3
III. MARCO TEÓRICO.....	4
3.1 Antecedentes del estudio.....	4
3.3 Definición de términos básicos	9
IV. METODOLOGÍA.....	12
4.1. Tipo de investigación	12
4.2 Diseño de investigación	12
4.3 Unidad de análisis	13
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	13
4.5 Validez y confiabilidad.....	15
4.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	15
V. RESULTADOS	17
5.1 Resultados globales del nivel de comprensión lectora	17
5.2 Resultados por dimensiones	19
VI. CONCLUSIONES	24
VII. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.....	26
REFERENCIAS.....	29
ANEXOS.....	31

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Ficha técnica del instrumento	14
Tabla 2 Frecuencia de la variable comprensión lectora.....	17
Tabla 3 Frecuencia de la dimensión comprensión literal.....	19
Tabla 4 Frecuencia de la dimensión comprensión inferencial.....	21
Tabla 5 Frecuencia de la dimensión comprensión crítico evaluativa.....	22

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Nivel de logro de la variable comprensión lectora.....	18
Figura 2 Nivel de logro en comprensión literal.....	20
Figura 3 Nivel de logro en comprensión inferencial.....	21
Figura 4 Nivel de logro en comprensión crítico evaluativa.....	23

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora en inglés en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de una institución educativa de Moquegua, Perú, durante el año 2025. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con un diseño no experimental y de corte transversal. La población y muestra estuvo conformada por 68 estudiantes.

Para la recolección de datos se aplicó una prueba internacional de comprensión lectora de 24 ítems, alineada al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la cual evaluó tres dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítico evaluativa.

Los resultados evidenciaron que el 41.18% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 33.82% en el nivel medio y solo el 25.00% alcanzó el nivel alto de comprensión lectora en inglés. A nivel dimensional, la comprensión literal presentó el mejor desempeño, con una amplia mayoría de los estudiantes concentrados en los niveles medio y alto; sin embargo, se observaron mayores dificultades en la comprensión inferencial, donde el 48.53% se concentró en el nivel bajo, y en la comprensión crítico evaluativa, con un 44.12% en el mismo nivel.

Se concluye que, si bien los estudiantes poseen competencias básicas para identificar información explícita en textos escritos en inglés, presentan limitaciones en habilidades de orden superior, como la inferencia y la reflexión crítico evaluativa, lo que restringe el logro de una comprensión lectora acorde con los descriptores del nivel A2 del MCER. En este sentido, los hallazgos resaltan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas que fortalezcan estos procesos cognitivos complejos en el aprendizaje del inglés.

Palabras clave: Comprensión lectora, inglés, nivel A2, educación secundaria, evaluación educativa.

ABSTRACT

The present study aimed to determine the level of reading comprehension in English among fifth-grade secondary education students from an educational institution in Moquegua, Peru, during the year 2025. The study was conducted under a quantitative, descriptive approach, with a non-experimental, cross-sectional design. The population and sample consisted of 68 students.

For data collection, a 24-item international reading comprehension test aligned with the A2 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) was administered. The test assessed three dimensions: literal comprehension, inferential comprehension, and critical evaluative comprehension.

The results showed that 41.18% of the students were at a low level, 33.82% at a medium level, and only 25.00% reached a high level of reading comprehension in English. At the dimensional level, literal comprehension showed the best performance, with a large majority of students concentrated at the medium and high levels; however, greater difficulties were observed in inferential comprehension, where 48.53% of students were at the low level, and in critical-evaluative comprehension, with 44.12% at the same level.

It is concluded that although students possess basic skills to identify explicit information in written English texts, they show limitations in higher-order skills such as inference and critical evaluative reflection, which restricts the achievement of reading comprehension consistent with the A2 level descriptors of the CEFR. In this regard, the findings highlight the need to implement specific pedagogical strategies to strengthen these complex cognitive processes in English language learning.

Keywords: Reading comprehension, English, A2 level, secondary education, educational assessment.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el dominio del idioma inglés trasciende la mera habilidad lingüística para convertirse en una competencia instrumental indispensable para la comunicación intercultural y la inserción en el mercado laboral globalizado. Dentro de este aprendizaje, la comprensión lectora (*reading comprehension*) se erige como un pilar fundamental, pues faculta el acceso al conocimiento científico y cultural a gran escala. Como explican Grabe y Stoller (2019), leer en una segunda lengua es un proceso cognitivo sofisticado que no se limita a la decodificación de signos, sino que requiere una construcción activa de significado mediante la interacción de recursos lingüísticos y saberes previos.

A nivel internacional, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece estándares para los niveles de competencia lingüística, señalando que en el nivel A2 el estudiante debe ser capaz de comprender y procesar textos breves, así como extraer información concreta y relevante (Consejo de Europa, 2020). No obstante, la literatura especializada advierte que, en contextos donde el inglés se aprende como lengua extranjera (English as a Foreign Language, EFL), particularmente en países hispanohablantes, los estudiantes suelen presentar dificultades para consolidar incluso estos estándares mínimos de comprensión lectora.

En el escenario latinoamericano, si bien los estudiantes pueden manejar la lectura literal, existen serias deficiencias en los niveles inferencial y crítico evaluativo, a menudo exacerbadas por metodologías tradicionales centradas en la traducción gramatical.

En el contexto peruano, el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016) estipula la competencia de "Lee diversos tipos de textos en inglés" como un aprendizaje fundamental, orientado hacia la reflexión crítico evaluativa. Sin embargo, la evidencia empírica en distintas regiones del país sugiere que los escolares peruanos carecen de estrategias metacognitivas suficientes para transitar hacia los niveles A2 o B1, limitándose a una comprensión superficial.

A nivel regional, Moquegua ha destacado históricamente en evaluaciones nacionales de lectura en lengua materna; sin embargo, esta realidad no se transfiere automáticamente al aprendizaje del inglés en secundaria. Si bien existen esfuerzos desde la Dirección Regional de Educación, persiste la necesidad de optimizar las prácticas pedagógicas mediante el uso de recursos tecnológicos y estrategias activas.

Es en el ámbito local, específicamente en la Institución Educativa Señor de los Milagros de Moquegua, donde esta problemática se manifiesta con mayor agudeza y pertinencia para el estudio. El análisis de la realidad problemática, fundamentado en los documentos de gestión

institucional para el año 2025, revela una situación crítica en el quinto grado de secundaria respecto a la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera". Según los datos diagnósticos recogidos en la Planificación Curricular Anual, de una población de 73 estudiantes al inicio de año escolar, ninguno logró alcanzar el nivel de logro destacado (AD). Más alarmante aún es que aproximadamente el 63% del estudiantado (46 alumnos) se sitúa en los niveles de "En Proceso", "En Inicio" o no tiene calificación registrada, mientras que solo 28 estudiantes alcanzaron el logro previsto (Aguirre Rojas, 2025).

La selección de este tema de investigación se justifica por la urgencia de abordar este déficit educativo en el grado terminal de la escolaridad. La importancia del estudio radica en que la comprensión lectora es transversal al desarrollo del pensamiento crítico y es un requisito para la competitividad en un mundo globalizado, tal como lo establece la visión institucional (Institución Educativa "Señor de los Milagros", 2025b). La persistencia de bajos niveles de comprensión lectora conlleva consecuencias severas: impide el cumplimiento de las metas institucionales de reducción de estudiantes en niveles de inicio y, a largo plazo, limita las oportunidades de éxito de los egresados en la educación superior y el campo laboral.

Existe una alta probabilidad de que esta problemática se perpetúe si no se interviene, dado que el diagnóstico institucional identifica causas subyacentes críticas. Entre ellas, el Plan Anual de Trabajo (PAT) advierte que una proporción significativa de docentes aún recurre a prácticas tradicionales como el dictado y la exposición, dejando de lado el Enfoque Comunicativo. A esto se suman debilidades en la planificación curricular y un notorio desinterés por parte de algunos padres de familia en el proceso formativo (Institución Educativa "Señor de los Milagros", 2025a).

Frente a este escenario, y ante la ausencia de evaluaciones estandarizadas que guíen la toma de decisiones, la presente investigación tiene como objetivo general determinar el nivel de comprensión lectora en inglés en los estudiantes de quinto grado de secundaria. El estudio desglosa esta variable en tres dimensiones clave: (1) comprensión literal, (2) comprensión inferencial y (3) comprensión crítico evaluativa, utilizando para ello una prueba alineada al nivel A2 del MCER.

Metodológicamente, el trabajo se enmarca en un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño no experimental de corte transversal, permitiendo caracterizar el fenómeno en su estado natural sin manipulación de variables (Hernández-Sampieri et al., 2022). Los resultados aspiran a proporcionar una evidencia sólida que permita reorientar las estrategias didácticas y de gestión, contribuyendo así a cerrar la brecha entre el perfil de egreso deseado y la realidad educativa actual.

II. PREGUNTAS, OBJETIVOS

2.1 INTERROGANTES

2.1.1 Interrogante general

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025?

2.1.2 Interrogantes específicas

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión literal en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025?
2. ¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025?
3. ¿Cuál es el nivel de comprensión crítico evaluativa en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025?

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo general

Determinar el nivel de comprensión lectora en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de comprensión literal en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025.
2. Identificar el nivel de comprensión inferencial en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025.
3. Identificar el nivel de comprensión crítico evaluativa en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025.

III. MARCO TEÓRICO

3.1 Antecedentes del estudio

La literatura reciente confirma que la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera ha sido ampliamente analizada en contextos internacionales, nacionales y regionales, y que, a pesar de la diversidad geográfica, los estudios siguen patrones metodológicos similares. En términos generales, predomina el enfoque cuantitativo descriptivo basado en pruebas vinculadas al MCER, especialmente en el nivel A2, y se observa una tendencia reiterada: los estudiantes suelen obtener mejores resultados en tareas de tipo literal, mientras que los niveles inferencial y crítico evaluativo presentan las mayores limitaciones. Esta regularidad es verificable tanto en investigaciones globales como latinoamericanas, nacionales y específicamente en la región de Moquegua, lo que evidencia una problemática consistente que sustenta la relevancia del presente estudio.

A nivel internacional, Grabe y Stoller (2019) llevaron a cabo un análisis meta-sintético que integró más de cincuenta investigaciones sobre lectura en inglés como lengua extranjera en estudiantes de secundaria y educación superior de distintos países. Su revisión, de carácter descriptivo y no experimental, se fundamentó en la comparación de resultados derivados de pruebas estandarizadas alineadas al MCER en niveles A2 y B1. Los autores concluyeron que cerca del 75% de los estudiantes alcanzaba con éxito preguntas relacionadas con comprensión literal; sin embargo, solo alrededor del 45% lograba resolver con solvencia ítems inferenciales, y apenas un 32% mostraba dominio crítico evaluativo. Esta brecha llevó a los autores a enfatizar la necesidad de fortalecer la enseñanza de estrategias metacognitivas en el aula EFL.

En la misma línea, el Consejo de Europa (2020), a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, estableció parámetros estandarizados que permiten describir el nivel de lectura A2 en contextos educativos no inmersivos. Este documento fue construido mediante un proceso de validación que involucró a más de diez mil estudiantes de países europeos e hispanohablantes y adoptó un diseño descriptivo-normativo orientado a afinar los descriptores y escalas del nivel. Las pruebas incluyeron treinta reactivos divididos en dimensiones literal, inferencial y crítico-evaluativa. Los resultados mostraron que los estudiantes lograban con mayor frecuencia el estándar esperado únicamente en comprensión literal (62%), mientras que los desempeños en tareas inferenciales (41%) y crítico evaluativas (28%) se situaban en niveles notablemente inferiores, confirmando nuevamente el patrón observado en investigaciones internacionales.

En un contexto latinoamericano, Gallegos Mamani (2022) desarrolló un estudio en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución pública del altiplano boliviano, utilizando un diseño descriptivo de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 137 estudiantes y se aplicó una prueba de comprensión lectora alineada al MCER-A2, la cual obtuvo una confiabilidad KR-20 de 0.82. Los resultados indicaron que el 68.6% de los participantes alcanzaba el nivel “Logro previsto”, aunque con diferencias notorias según dimensión: la comprensión literal alcanzó 47.4%, la inferencial 46% y la crítico evaluativa descendió hasta 38.2%. La coincidencia con estudios previos sugiere que la dificultad no es aislada, sino estructural en el aprendizaje de lectura EFL dentro de la región latinoamericana.

En el ámbito nacional peruano, también se observan resultados compatibles con esta tendencia. Rodríguez Chuquija (2023) analizó la influencia del uso de estrategias de lectura en estudiantes de cuarto grado de una institución pública de Lima Metropolitana, empleando un diseño descriptivo comparativo con medición antes y después. Su muestra estuvo integrada por 33 estudiantes y se aplicó una prueba de 35 ítems alineada al MCER-A2 con una confiabilidad de 0.79. Si bien se observaron mejoras significativas tras la aplicación de estrategias ($p < 0.002$), estas se concentraron principalmente en la dimensión literal (72%), mientras que las respuestas inferenciales (58%) y crítico evaluativas (49%) se mantuvieron en niveles inferiores, lo que indica que estas dimensiones requieren una intervención didáctica mucho más focalizada. En consonancia con este panorama, el Ministerio de Educación del Perú (2016), mediante el Currículo Nacional, estableció descriptores de logro vinculados a la competencia lectora en inglés. Este documento, validado con una muestra superior a cinco mil estudiantes durante el piloto 2015, reveló que la mayoría alcanzaba únicamente el nivel básico literal (58%), mientras que la comprensión inferencial (39%) y especialmente la crítico-evaluativa (27%) presentaban los resultados más críticos a nivel nacional. A ello se suma la investigación de Espinoza Torres (2022) en instituciones rurales de Huancavelica, quien evaluó a 85 estudiantes de quinto grado mediante un test adaptado al MCER-A2 con confiabilidad de 0.85. Los resultados mostraron un predominio de la comprensión literal (61%), nuevamente por encima de la inferencial (42%) y la crítico evaluativa (31%), situando a más de la mitad de participantes en el nivel “Proceso”.

El panorama regional en Moquegua coincide plenamente con los hallazgos internacionales y nacionales. Ventura Garavito (2017) investigó la relación entre estilos de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución pública moqueguana. El estudio, con una muestra de 98 estudiantes y un diseño descriptivo correlacional, empleó el cuestionario Honey-Alonso y una prueba de lectura validada por el MINEDU. Los resultados evidenciaron que el estilo dominante era el reflexivo y que este se

correlacionaba significativamente con la comprensión lectora, sugiriendo que la manera en que los estudiantes procesan información influye en su desempeño textual. Por otra parte, Condori Condori (2024) realizó un diagnóstico inicial en estudiantes de segundo grado de Moquegua, aplicando una prueba EFL con confiabilidad KR-20 de 0.87 a una muestra de 30 estudiantes bajo un diseño preexperimental. Los resultados revelaron que el 83.3% se encontraba en el nivel “Inicio”, evidenciando una base lectora sumamente deficitaria incluso para los estándares mínimos del MCER-A2. Finalmente, Huanca Barrantes (2022), en la provincia de Ilo, evaluó a 70 estudiantes de primer grado mediante un diseño correlacional que combinó un test de estrategias cognitivas y una prueba de lectura EFL. Aunque el 57.1% alcanzó el nivel “Logro” general, el desempeño asociado al análisis crítico, vinculado a la comprensión evaluativa, se ubicó mayoritariamente en el nivel “Proceso”, confirmando la dificultad persistente de esta dimensión en la región.

En general, los estudios revisados coinciden en que los estudiantes presentan un rendimiento más favorable en la comprensión literal, mientras que las habilidades inferencial y crítico-evaluativa continúan siendo las más problemáticas.

3.2 Bases Teórico – Científicas

La comprensión lectora en lengua extranjera integra decodificación, elaboración de significados y análisis reflexivo mediante procesos cognitivos interactivos. El modelo Construcción-Integración de Kintsch (1998) postula que el lector genera una red proposicional conectando ideas explícitas del texto con esquemas previos, formando representación situacional coherente que habilita inferencias y evaluaciones críticas.

Grabe y Stoller (2019) detallan este proceso en EFL como dinámico, donde factores lingüísticos (vocabulario, sintaxis), cognitivos (atención, memoria de trabajo) y metacognitivos (estrategias de monitoreo) interactúan para construir interpretaciones activas más allá de decodificación superficial. Estas bases teóricas sustentan el análisis dimensional (literal/inferencial/crítico evaluativa) alineado al MCER-A2 del presente estudio.

3.2.1 La comprensión lectora en inglés como proceso cognitivo

Alderson (2000) conceptualiza la comprensión lectora como interacción dinámica entre texto y lector, donde este activa conocimientos lingüísticos, contextuales y pragmáticos para interpretar mensajes escritos. El MCER establece que en nivel A2, los aprendices deben procesar textos cortos sencillos, captar información principal y detectar conexiones básicas entre ideas, sentando bases para progresión en EFL.

Grabe (2009) amplía esta visión: la comprensión trasciende decodificación para involucrar construcción activa de significados mediante inferencias y reconstrucción crítica, integrando

factores textuales, lector y situacionales. Este marco multidimensional sustenta el análisis literal, inferencial y crítico evaluativo del presente estudio.

3.2.2. Teorías del proceso lector

La comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, especialmente en el nivel de educación secundaria, puede explicarse a partir de cuatro teorías centrales que permiten comprender cómo los estudiantes procesan la información textual y por qué se observan variaciones en los niveles literal, inferencial y crítico evaluativo. Estas perspectivas teóricas resultan pertinentes para interpretar los resultados obtenidos en el presente estudio y se vinculan directamente con las dimensiones analizadas.

En primer lugar, la **Teoría del Esquema**, propuesta por Anderson y Pearson (1984), plantea que los lectores activan estructuras cognitivas previas que les permiten organizar y dar sentido a la nueva información. En el caso de la lectura en una segunda lengua, Carrell y Eisterhold (1983) señalan que la activación de estos esquemas resulta particularmente importante para generar inferencias, comprender relaciones semánticas y reconocer las intenciones del autor. Desde esta perspectiva, cuando un estudiante cuenta con esquemas sólidos en su lengua materna, pero no en la lengua inglesa, suele presentar dificultades para realizar inferencias y evaluaciones críticas, incluso si logra un buen desempeño en tareas literales. Esto ayuda a comprender por qué, en el contexto de Moquegua, muchos estudiantes muestran un dominio aceptable en la comprensión literal, pero presentan dificultades en la dimensión inferencial, ya que sus esquemas lingüísticos en inglés son aún insuficientes.

En segundo lugar, el **Modelo Interactivo de la lectura**, desarrollado por Rumelhart (1977), propone que el proceso lector es el resultado de la interacción simultánea entre mecanismos de procesamiento bottom-up (decodificación de signos gráficos) y top-down (activación de conocimientos previos, anticipaciones y expectativas semánticas). Grabe (2009) retoma este modelo para el campo del inglés como lengua extranjera y subraya que la comprensión eficiente depende del equilibrio entre el reconocimiento léxico y la integración global de significados. Este modelo permite explicar por qué, incluso cuando los estudiantes decodifican correctamente el texto, su interpretación inferencial o crítico evaluativa puede ser limitada: el procesamiento top-down no se activa adecuadamente por falta de vocabulario, conocimientos culturales o práctica lectora en inglés. Esta explicación es coherente con las tendencias observadas en los resultados preliminares de Aguirre Rojas (2025), donde se evidencia un rendimiento significativamente mayor en la dimensión literal frente a las habilidades inferenciales.

En tercer lugar, la **Teoría del Procesamiento de la Información** planteada por Gagné, Yekovich y Yekovich (1993) concibe la lectura como una serie de operaciones cognitivas organizadas en secuencia: atención, codificación, retención en memoria de trabajo y regulación metacognitiva. En este marco, los lectores gestionan su comprensión de forma activa, ajustando estrategias como el subrayado, la elaboración de inferencias, la identificación de ideas principales o la verificación de hipótesis. La ausencia de habilidades metacognitivas afecta directamente la capacidad para interpretar información implícita o valorar críticamente el contenido. Esta teoría resulta especialmente útil para comprender por qué en diversos diagnósticos en Moquegua una parte considerable de estudiantes se ubica en el nivel “En Proceso”, ya que la falta de estrategias metacognitivas limita el avance hacia la comprensión inferencial y crítico evaluativa.

Finalmente, el **Modelo Socioconstructivista**, fundamentado en los planteamientos de Vygotsky (1978), entiende la lectura como una actividad social y culturalmente mediada, en la que los aprendizajes se construyen dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En este enfoque, el docente y los compañeros actúan como mediadores que facilitan la construcción conjunta de significados, especialmente en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. Esto permite explicar por qué las prácticas tradicionales centradas en la repetición o el dictado no generan avances significativos en la comprensión profunda del texto, mientras que los enfoques comunicativos facilitan la construcción conjunta de significados en los niveles inferencial y crítico evaluativo.

3.2.3. Comprensión lectora

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo complejo en el que el lector avanza desde operaciones básicas de decodificación hasta formas superiores de análisis y valoración crítica del texto. Diversos autores, entre ellos Solé (2012), Cassany (2009), Duke y Pearson (2009), así como Grabe y Stoller (2019), coinciden en que este proceso se desarrolla de manera jerárquica y progresiva, articulándose en tres niveles fundamentales: literal, inferencial y crítico-evaluativo. Esta organización es coherente con los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020), particularmente en lo referido al nivel A2, que es el de referencia para los estudiantes participantes en este estudio. En su dimensión literal, la comprensión se centra en recuperar información explícita presente en el texto, incluyendo datos, personajes, hechos puntuales y vocabulario básico. Solé (2012) describe este nivel como la capacidad de identificar elementos que aparecen de manera directa, sin necesidad de interpretaciones adicionales. Cassany (2009) complementa esta idea al sostener que el lector debe dominar estructuras sintácticas simples y un vocabulario elemental para procesar adecuadamente la información literal. En este mismo sentido, Grabe

y Stoller (2019) clasifican estas habilidades dentro de los *lower-level skills*, indispensables para el avance hacia niveles superiores de procesamiento textual. En correspondencia con el MCER-A2, este nivel implica localizar información en textos breves y con estructuras predecibles.

El nivel inferencial representa un estadio intermedio en el que el lector construye significados implícitos a partir de pistas textuales y conocimientos previos. Duke y Pearson (2009) caracterizan esta dimensión como “leer entre líneas”, dado que implica establecer relaciones lógicas, deducir causas y consecuencias, comprender comparaciones y anticipar la intención del autor. Para Grabe y Stoller (2019), las inferencias constituyen el núcleo de la comprensión profunda en contextos de inglés como lengua extranjera, ya que permiten integrar la información textual con esquemas cognitivos previos para generar un modelo mental coherente. Este nivel es especialmente relevante para la realidad descrita en Moquegua, donde se ha reportado que un alto porcentaje de estudiantes permanece “En Proceso”, lo cual evidencia limitaciones en la activación de estrategias inferenciales (Aguirre Rojas, 2025).

Finalmente, la dimensión crítico evaluativa corresponde al nivel más alto del proceso lector, orientado hacia un juicio crítico y reflexivo sobre el texto. Cassany (2006) destaca que este nivel exige analizar la coherencia interna, valorar la intención comunicativa del autor y cuestionar la veracidad o pertinencia de la información presentada. De acuerdo con Goodman (1996), estas operaciones requieren activar procesos de pensamiento de orden superior, tales como el análisis, la valoración contextual y la toma de postura frente al contenido textual. Aunque el MCER-A2 considera apenas un acercamiento inicial a esta capacidad, como identificar el propósito comunicativo general del texto, su incorporación resulta fundamental para promover prácticas lectoras más autónomas y críticas en estudiantes de educación secundaria.

Las tres dimensiones literal, inferencial y crítico evaluativa reflejan una progresión cognitiva que va desde la comprensión de información explícita hasta el análisis crítico del texto. Este modelo jerárquico es ampliamente aceptado en la literatura especializada y coincide con los criterios de evaluación del MCER, así como con las exigencias de la prueba internacional aplicada en este estudio. La integración de estas dimensiones permite evaluar de manera completa el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, proporcionando una visión multidimensional del desarrollo de la competencia lectora en inglés como lengua extranjera.

3.3 Definición de términos básicos

Comprensión lectora

La comprensión lectora se entiende como un proceso cognitivo mediante el cual el lector construye significado integrando información explícita, conocimientos previos, inferencias y

procesos de evaluación crítica. Grabe y Stoller (2019) la describen como una interacción dinámica entre el texto, las habilidades lingüísticas y los mecanismos cognitivos que permiten interpretar su contenido. Asimismo, Kintsch (1998) plantea que este proceso implica la formación de una representación mental coherente que combina los datos del texto con la memoria del lector. En el ámbito educativo, este proceso favorece el aprendizaje reflexivo y promueve el desarrollo del pensamiento de orden superior.

Comprensión lectora en inglés

La comprensión lectora en inglés se refiere a la capacidad del estudiante para interpretar textos en una segunda lengua, activando el conocimiento léxico, las estructuras sintácticas, el procesamiento cognitivo y el contexto pragmático asociado al idioma. Alderson (2000) resalta que leer en inglés supone un doble desafío: dominar simultáneamente la lengua meta y las estrategias metacognitivas necesarias para comprenderla. En concordancia, el MCER para el nivel A2 establece que el lector debe identificar información específica en textos breves y reconocer el propósito comunicativo general (Consejo de Europa, 2020).

Dimensiones de la comprensión lectora

La comprensión lectora se organiza en tres niveles jerárquicos ampliamente reconocidos en la literatura EFL (Solé, 2012; Cassany, 2009; Grabe & Stoller, 2019), cada uno asociado a habilidades cognitivas específicas.

a) Dimensión literal

Corresponde a la identificación directa de hechos, detalles, vocabulario explícito e ideas principales sin necesidad de realizar deducciones adicionales. Solé (2012) define este nivel como la “recuperación fiel” de la información presente en el texto, constituyendo la base decodificadora indispensable para progresar hacia niveles superiores.

b) Dimensión inferencial

Implica la construcción de significados no explícitos a través de relaciones lógicas, conexiones contextuales y activación de esquemas previos. Kintsch y van Dijk (1978) explican que este nivel permite alcanzar la coherencia global del texto mediante la elaboración de inferencias. En el MCER-A2, este tipo de procesamiento incluye deducciones simples basadas en la relación entre frases y contexto. Para Grabe y Stoller (2019), esta dimensión es fundamental para lograr una comprensión profunda en inglés como lengua extranjera.

c) Dimensión crítico evaluativa

Se refiere a la capacidad del lector para juzgar críticamente la coherencia, la intención comunicativa del autor y la lógica interna del texto. Desde la perspectiva de Goodman (1996),

este nivel activa procesos de pensamiento de orden superior, como el análisis y la evaluación, y requiere un manejo metacognitivo que permita verificar la consistencia de la información.

Nivel A2 del MCER

El nivel A2 del MCER corresponde a un usuario básico capaz de comprender textos cotidianos breves, tales como anuncios, mensajes simples o correos electrónicos. En este nivel, el lector identifica información predecible, reconoce vocabulario frecuente y capta el sentido general del texto cuando la estructura lingüística es clara y accesible (Consejo de Europa, 2020).

Prueba de comprensión lectora internacional alineada al nivel A2 del MCER

Este concepto hace referencia a un instrumento estandarizado diseñado para evaluar el dominio lector de acuerdo con los descriptores oficiales del nivel A2. La prueba mide competencias en tres ámbitos: comprensión literal (información explícita), comprensión inferencial (relaciones e implicaciones no explícitas) y comprensión crítico evaluativa (juicios básicos de coherencia y pertinencia). Se aplica a textos breves propios del aprendizaje del inglés como lengua extranjera y permite obtener resultados comparables con estándares internacionales.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación

La presente investigación adopta un diseño descriptivo de enfoque cuantitativo con el propósito de caracterizar el nivel de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua. Según Hernández Sampieri et al. (2022), la investigación descriptiva se orienta al estudio de propiedades, perfiles y características de una población sin manipulación de variables ni establecimiento de relaciones causales, limitándose a registrar y presentar la realidad observada de forma objetiva.

El enfoque cuantitativo permite procesar datos numéricos y detectar patrones mediante procedimientos de estadística descriptiva. Creswell (2014) destaca que este enfoque garantiza objetividad al emplear mediciones estandarizadas y reproducibles. En este estudio se cuantifican tres dimensiones de la comprensión lectora alineadas al nivel A2 del MCER:

Dimensión literal: extracción de información explícita.

Dimensión inferencial: construcción de significados implícitos.

Dimensión crítico evaluativa: análisis crítico de la coherencia textual.

4.2 Diseño de investigación

El estudio se enmarca en un diseño no experimental, transversal y descriptivo, en el cual las variables se observan en su contexto natural sin intervención del investigador (Hernández Sampieri et al., 2022). La prueba alineada al nivel A2 del MCER se aplicó para medir el “nivel de comprensión lectora” en un único momento correspondiente al primer semestre de 2025. En cuanto a su clasificación:

Transversal: los datos se recolectaron en un único corte temporal (Kerlinger & Lee, 2002).

Descriptivo: se identificaron y reportaron porcentajes de logro sin establecer relaciones causales.

La estructura del diseño puede representarse de la siguiente manera:

M → O

M = 68 estudiantes de quinto de secundaria

O = Medición mediante prueba A2 Key

4.3 Unidad de análisis

La población estuvo conformada por 68 estudiantes matriculados en las secciones A, B y C del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Señor de los Milagros de Moquegua. Los estudiantes pertenecen al ciclo VII de la Educación Básica Regular. Dado que la investigación trabajó con el 100% de las unidades de análisis disponibles, el estudio es de tipo censal. Al respecto, López-Roldán y Fachelli (2015) sostienen que en un diseño censal no se requiere de un proceso de muestreo propiamente dicho, puesto que se analiza a cada una de las unidades que integran la población de manera exhaustiva. La selección de esta población fue no probabilística por conveniencia, justificada por el acceso directo a la institución, la disponibilidad de los estudiantes y la relevancia estratégica del grado terminal para los objetivos de la investigación.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada fue la evaluación escrita estandarizada, utilizada para medir el desempeño de los participantes mediante un instrumento formal y validado (Hernández Sampieri et al., 2022).

El instrumento correspondió a la prueba A2 Key Reading (Cambridge Assessment English, 2022), conformada por 24 questions tomados del *sample test* oficial, sin modificaciones. Su estructura se distribuyó de la siguiente manera:

- **Mensajes breves** (6 questions): Comprensión literal.
- **Notas cortas** (7 questions): Comprensión literal.
- **Diálogos** (5 questions): Comprensión inferencial.
- **Cloze múltiple** (6 questions): Comprensión crítica evaluativa.

El puntaje total fue de 24 puntos, asignándose un punto por respuesta correcta. La escala de logro utilizada fue:

- **Bajo**: 0–9 puntos (0–39%).
- **Medio**: 10–16 puntos (40–69%).
- **Alto**: 17–24 puntos (70–100%).

La aplicación se realizó mediante Google Forms, con una duración de 40 minutos, bajo supervisión y sin permitir el uso de recursos de apoyo. Posteriormente, los datos fueron exportados a Google Sheets y luego a Excel para su procesamiento. La codificación empleada fue: 1 = respuesta correcta y 0 = respuesta incorrecta u omitida.

En términos éticos, se garantizó la confidencialidad de la información, y el uso académico de los materiales provistos por Cambridge.

Tabla 1 Ficha técnica del instrumento

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
Nombre del instrument	Prueba de comprensión lectora internacional alineada al nivel A2 del MCER
Tipo de instrument	Prueba objetiva estandarizada de opción múltiple y tareas de lectura
Origen	Examen A2 Key (sample test) – Cambridge Assessment English (2022)
Material oficial disponible	https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key/exam-format/
Finalidad del instrument	Evaluar el nivel de comprensión lectora en inglés de estudiantes de secundaria en las dimensiones literal, inferencial y crítico evaluativa, según los descriptores del nivel A2 del MCER
Número total de ítems utilizados	24 preguntas originales de la sección de Reading del A2 Key (sin modificaciones de contenido, redacción o estructura)
Distribución de ítems por tipo de tarea	• Part 1: Mensajes breves → 6 ítems (Questions 1-6) • Part 2: Textos breves tipo nota → 7 ítems (Questions 7-13) • Part 3: Texto continuo → 5 ítems (Questions 14-18) • Part 4: Cloze múltiple → 6 ítems (Questions 19-24)
Dimensiones evaluadas	1. Comprensión literal (questions del 1 al 13) 2. Comprensión inferencial (questions del 14 al 18) 3. Comprensión crítico-evaluativa (questions del 19 al 24)
Puntuación	• 1 punto por respuesta correcta • 0 puntos para respuestas incorrectas u omitidas • Puntaje máximo: 24 puntos
Criterios de interpretación	• Nivel bajo: 0–39% (0–9 puntos) • Nivel medio: 40–69% (10–16 puntos) • Nivel alto: 70–100% (17–24 puntos)
Modalidad de aplicación	Virtual – Formulario digital en Google Forms
Tiempo estimado de aplicación	40 minutos
Procedimiento de administración	Aplicación grupal con supervisión docente, instrucciones previas, control de acceso y verificación del cumplimiento de condiciones (trabajo individual y sin uso de traductores)
Registro y procesamiento de datos	Recolección automática mediante Google Sheets → exportación a Excel → análisis estadístico
Validez	La prueba mantiene la validez de contenido al utilizar ítems originales del A2 Key, correspondientes a tareas auténticas alineadas al nivel A2 del MCER
Confiabilidad	Estándares psicométricos Cambridge; valores no publicados específicamente por sample test
Consideraciones éticas	Participación voluntaria, anonimato, resguardo de datos y uso académico del material. No se distribuyó el examen completo; solo se utilizaron preguntas requeridas del sample test oficial
Año de aplicación	2025

Nota. Adaptado de Key Reading and Writing: Sample test (A2 Key), por Cambridge University Press & Assessment, 2022. Se seleccionaron exclusivamente las 24 preguntas correspondientes a la sección de Reading

4.5 Validez y confiabilidad

El examen Cambridge A2 Key mantiene estándares psicométricos de alta rigurosidad establecidos por Cambridge University Press & Assessment, entidad reconocida internacionalmente por la calidad de sus instrumentos de evaluación (Cambridge University Press & Assessment, 2022). Estos estándares se sostienen mediante procesos sistemáticos de diseño, revisión y alineación de los ítems con los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), tal como se presenta en la documentación oficial del examen y en los lineamientos de calidad y rendición de cuentas de la institución (Cambridge University Press & Assessment, 2022; Cambridge English, 2023).

La consistencia interna del instrumento se fundamenta en los principios de la teoría clásica de los tests, complementados por procedimientos de revisión y control de calidad aplicados a las diferentes partes del examen. Aunque Cambridge no publica coeficientes alfa de Cronbach específicos para cada cuadernillo de muestra, certifica que sus exámenes se desarrollan bajo estándares internacionales de calidad mediante un sistema continuo de monitoreo estadístico y calibración de ítems (Cambridge University Press & Assessment, 2022; Cambridge English, 2023). En el presente estudio no se recalculó un coeficiente de confiabilidad específico sobre la muestra local, por lo que se asume la confiabilidad reportada por el organismo desarrollador del examen para la toma de decisiones descriptivas.

En consecuencia, puede asumirse que el Cambridge A2 Key constituye un instrumento adecuado, válido y confiable para investigaciones educativas en contextos EFL (English as a Foreign Language, o inglés como lengua extranjera), como el caso del presente estudio desarrollado en Moquegua.

4.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el tratamiento de los datos se utilizó Microsoft Excel, empleando procedimientos propios de la estadística descriptiva.

Procesamiento de datos:

- **Codificación:** se asignó el valor 1 a cada respuesta correcta y 0 a las respuestas incorrectas u omitidas.
- **Agrupación:** las 24 preguntas de la prueba fueron organizados según las tres dimensiones evaluadas (literal, inferencial y crítico-evaluativa).
- **Clasificación:** los puntajes obtenidos se transformaron en niveles de logro (bajo, medio y alto) de acuerdo con la escala establecida.

- **Verificación:** se revisó la consistencia interna de frecuencias y porcentajes para evitar errores en la base de datos.

Análisis estadístico:

Se aplicó estadística descriptiva básica para caracterizar el rendimiento de los estudiantes, empleando frecuencias absolutas, frecuencias relativas y porcentajes acumulados. Los resultados se presentaron mediante:

- **Tablas:** que muestran la distribución por dimensiones y el desempeño global de los 68 estudiantes.
- **Gráficos:** de barras comparativas que representan los niveles de logro alcanzados.

Grabe y Stoller (2019) recomiendan este enfoque para describir competencias en EFL, especialmente cuando se busca identificar patrones porcentuales asociados a dimensiones específicas de la comprensión lectora.

V. RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una prueba de comprensión lectora internacional alineada al nivel A2 del MCER a 68 estudiantes del quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua. Los datos se presentan mediante tablas de frecuencia y figuras comparativas que describen el nivel de logro alcanzado en la variable global y en cada una de sus tres dimensiones:

- (1) comprensión literal,
- (2) comprensión inferencial y
- (3) comprensión crítico evaluativa.

Los resultados se interpretan considerando los descriptores oficiales del nivel A2 del MCER (Consejo de Europa, 2020) y el marco conceptual del capítulo teórico.

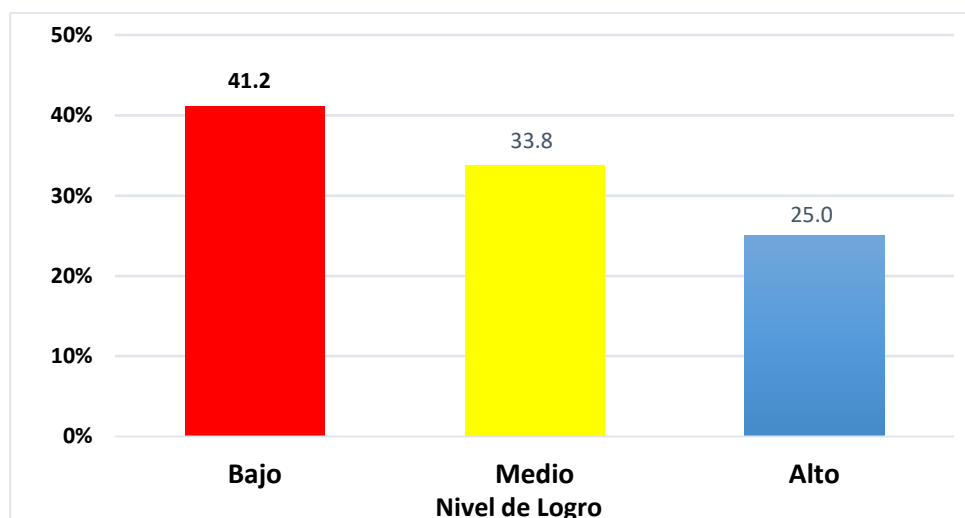
5.1 Resultados globales del nivel de comprensión lectora

La siguiente tabla resume la distribución de los estudiantes según su nivel de logro en la variable de estudio.

Tabla 2 *Frecuencia de la variable comprensión lectora*

Nivel de logro	f	%
Bajo	28	41.2
Medio	23	33.8
Alto	17	25.0
Total	68	100.0

Nota. Resultados prueba A2 Key Reading (24 questions, puntaje máximo = 24 puntos).

Figura 1*Nivel de logro de la variable comprensión lectora*

Nota. Datos obtenidos de Tabla 2. Prueba A2 Key Reading completa (24 questions, puntaje máximo = 24 puntos)

Interpretación del resultado global

Los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes no alcanza un dominio satisfactorio de la comprensión lectora en inglés al nivel A2 del MCER. El hecho de que cuatro de cada diez estudiantes se ubiquen en el nivel bajo indica dificultades generalizadas para comprender textos escritos incluso en tareas básicas como identificar información relevante, establecer relaciones simples entre ideas o interpretar el sentido global del texto.

El grupo que alcanza un nivel medio demuestra que los estudiantes logran comprender información explícita, pero no consiguen avanzar con consistencia hacia procesos de mayor complejidad, como realizar inferencias o emitir juicios básicos sobre el contenido. Esto sugiere un aprendizaje centrado en el reconocimiento superficial del texto, sin una comprensión profunda.

Solo una cuarta parte de los estudiantes logra integrar de manera adecuada las tres dimensiones de la comprensión lectora, lo que revela que el desarrollo de habilidades lectoras superiores es limitado y poco homogéneo en la población evaluada.

Desde el marco del MCER, el nivel A2 exige que el estudiante pueda localizar información predecible, comprender textos breves y establecer relaciones simples entre ideas. Sin embargo, el hecho de que el 75% no alcance el nivel alto pone en evidencia una brecha

significativa entre los estándares internacionales y el desempeño real, lo cual tiene implicancias directas para el logro del perfil de egreso esperado en la educación secundaria peruana. En términos educativos, estos resultados reflejan un predominio del procesamiento literal y una débil construcción del significado global y crítico de los textos.

5.2 Resultados por dimensiones

A continuación, se presenta el análisis detallado de cada dimensión según los puntajes obtenidos por los estudiantes.

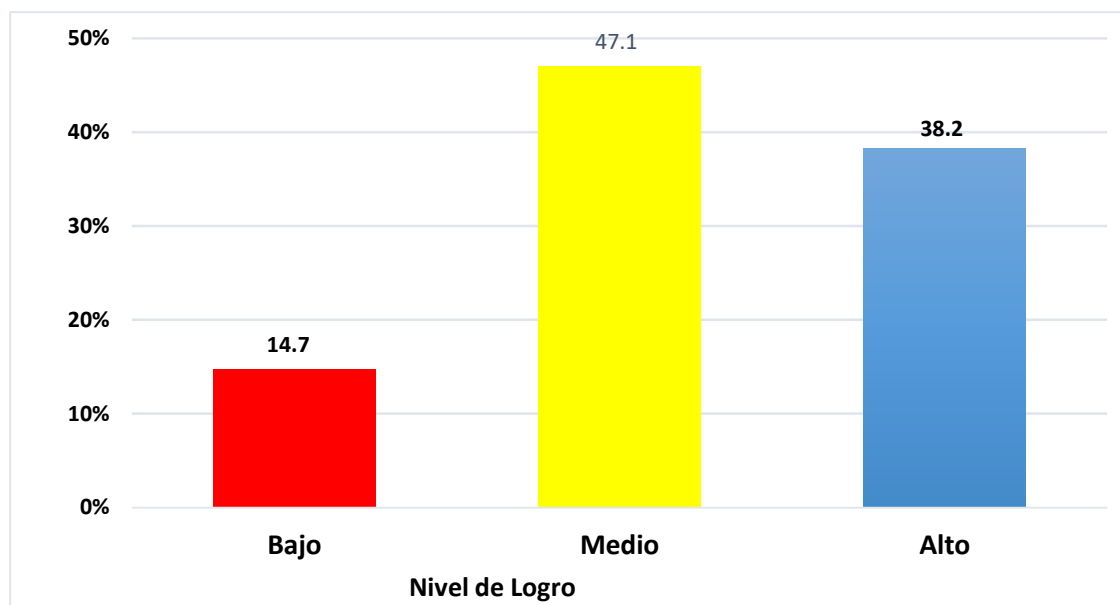
5.2.1 Dimensión 1: Comprensión literal

Esta dimensión evalúa la capacidad para identificar información explícita, reconocer detalles, localizar datos específicos y comprender oraciones simples, de acuerdo con los descriptores del nivel A2 del MCER.

Tabla 3 *Frecuencia de la dimensión comprensión literal*

Nivel de logro	f	%
Bajo	10	14.7
Medio	32	47.1
Alto	26	38.2
Total	68	100.0

Nota. Dimensión evaluada con 13 questions A2 Key (puntaje máximo = 13 puntos).

Figura 2*Nivel de logro en comprensión literal*

Nota. Datos obtenidos de Tabla 3. Dimensión evaluada con 13 questions A2 Key (puntaje máximo = 13 puntos).

Interpretación

La comprensión literal se configura como la dimensión con mejor desempeño relativo, lo que indica que la mayoría de los estudiantes puede reconocer información explícita, identificar detalles específicos y comprender mensajes breves y familiares en inglés. Este resultado es coherente con el nivel A2, donde la lectura se centra principalmente en textos simples y predecibles.

No obstante, la presencia de un grupo reducido en el nivel bajo revela que aún existen dificultades en habilidades lectoras básicas, como la decodificación de información escrita o la comprensión de instrucciones sencillas. Este grupo representa un riesgo pedagógico, ya que sin una base literal sólida es poco probable que los estudiantes desarrollen habilidades inferenciales o crítico evaluativas.

En términos pedagógicos, aunque la comprensión literal constituye una fortaleza relativa, no es suficiente para garantizar una comprensión lectora funcional, lo que explica por qué una gran proporción de estudiantes permanece en niveles institucionales “en proceso”.

5.2.2 Dimensión 2: Comprensión inferencial

Evalúa la capacidad para deducir significados no explícitos, identificar relaciones lógicas y comprender la intención comunicativa del texto.

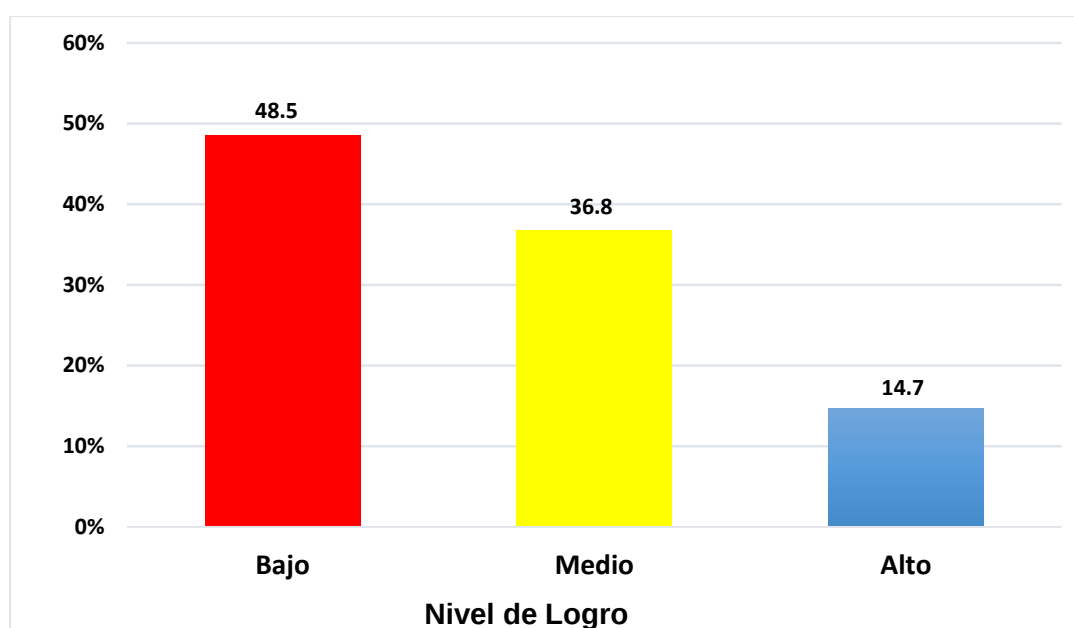
Tabla 4 Frecuencia de la dimensión comprensión inferencial

Nivel de logro	f	%
Bajo	33	48.5
Medio	25	36.8
Alto	10	14.7
Total	68	100.00

Nota. Dimensión evaluada con 5 questions A2 Key (puntaje máximo = 5 puntos).

Figura 3

Nivel de logro en comprensión inferencial



Nota. Datos obtenidos de Tabla 4. Dimensión evaluada con 5 questions A2 Key (puntaje máximo = 5 puntos).

Interpretación comprensión inferencial

La comprensión inferencial presenta un desempeño predominantemente bajo, evidenciado por el alto porcentaje de estudiantes ubicados en este nivel. Este resultado indica que una proporción considerable de los evaluados experimenta dificultades para deducir información implícita, establecer relaciones entre ideas, interpretar significados a partir del contexto y anticipar información no expresada de manera directa en el texto.

Aunque algunos estudiantes alcanzan niveles medio y alto, estos porcentajes resultan menores en comparación con la dimensión literal, lo que evidencia un desarrollo limitado de las habilidades inferenciales. Esta situación sugiere que los estudiantes no siempre logran

“leer entre líneas” ni integrar información dispersa para construir un significado global del texto.

En conjunto, los datos reflejan que la comprensión inferencial constituye una de las principales áreas de dificultad en el proceso lector en inglés, lo que podría estar relacionado con una práctica pedagógica centrada en preguntas directas y respuestas explícitas, con escasas oportunidades para el razonamiento inferencial.

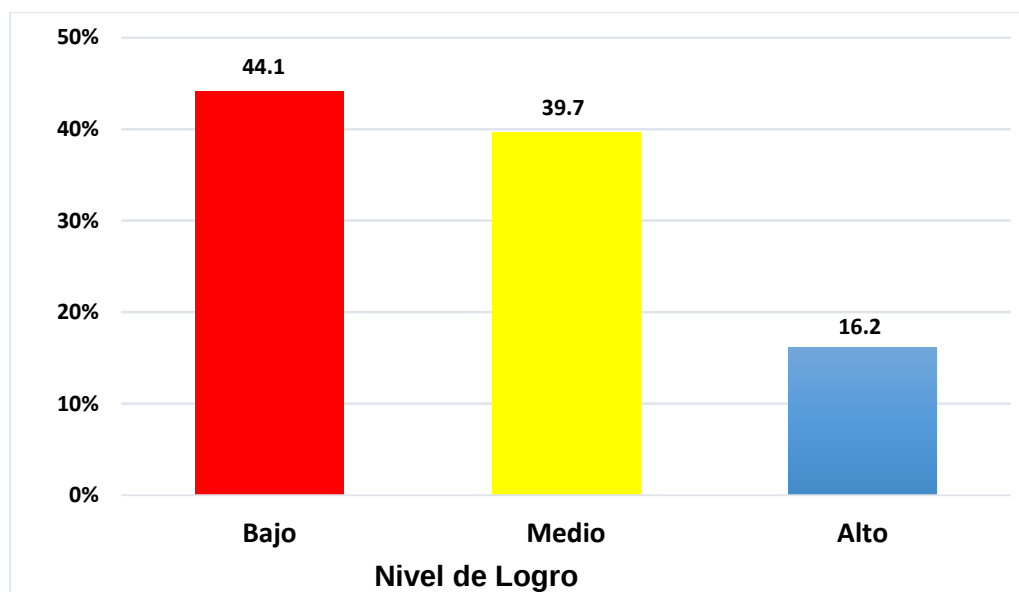
5.2.3 Dimensión 3: Comprensión crítico evaluativa

Esta dimensión examina la capacidad para analizar la coherencia textual, seleccionar opciones adecuadas según el contexto y comprender relaciones lógicas entre ideas.

Tabla 5 *Frecuencia de la dimensión comprensión crítico evaluativa*

Nivel de logro	f	%
Bajo	30	44.1
Medio	27	39.7
Alto	11	16.2
Total	68	100.0

Nota. Dimensión evaluada con 6 questions A2 Key (puntaje máximo = 6 puntos).

Figura 4*Nivel de logro en comprensión crítico evaluativa*

Nota. Los porcentajes representan la proporción de estudiantes en cada nivel (N = 68).

Dimensión evaluada con 6 questions del A2 Key (puntaje máximo = 6 puntos).

Los datos completos se presentan en la Tabla 5.

Interpretación

La comprensión crítico evaluativa muestra un desempeño predominantemente bajo-medio en los estudiantes evaluados. El 44.1 % se ubica en el nivel bajo, lo que evidencia que una proporción considerable presenta dificultades para analizar la coherencia del texto, seleccionar respuestas adecuadas según el contexto y evaluar la consistencia global de la información presentada.

Si bien el 39.7 % de los estudiantes alcanza el nivel medio, este resultado indica un desarrollo parcial de estas habilidades, ya que aún no logran aplicarlas de manera sistemática ni autónoma. Por otro lado, solo el 16.2 % se sitúa en el nivel alto, lo que revela que un grupo reducido demuestra una adecuada capacidad para reflexionar críticamente sobre el contenido del texto en inglés.

En conjunto, los resultados sugieren que las habilidades asociadas a la comprensión crítico evaluativa no se encuentran suficientemente consolidadas en la mayoría de los estudiantes. Esta situación refleja que el proceso de enseñanza de la lectura en inglés ha priorizado el reconocimiento de información explícita, dejando en segundo plano actividades orientadas al análisis, la reflexión y la evaluación del contenido textual.

VI. CONCLUSIONES

1. Conclusión general

El nivel de comprensión lectora en inglés de los estudiantes del quinto grado de secundaria de la institución educativa estudiada en Moquegua se caracteriza por un desempeño predominantemente bajo y medio, lo que evidencia que la mayoría no alcanza un dominio sólido del nivel A2 del MCER. Aunque un grupo minoritario logra un desempeño alto, los resultados globales muestran limitaciones significativas en las habilidades inferenciales y crítico evaluativas, indispensables para una comprensión profunda del texto escrito.

Estos hallazgos confirman la existencia de una brecha entre las competencias lectoras esperadas y el desempeño real de los estudiantes, especialmente en procesos cognitivos de mayor complejidad. En consecuencia, si bien los estudiantes logran acceder a información explícita, presentan dificultades para interpretar, integrar y valorar el contenido textual en inglés, lo cual limita el desarrollo de una competencia lectora funcional acorde con los estándares internacionales establecidos para el nivel A2.

2. Conclusión específica 1 – Comprensión literal

La comprensión literal constituye la dimensión con mejor desempeño, concentrando a la mayoría de los estudiantes en los niveles medio y alto. Este resultado indica que los estudiantes poseen habilidades básicas para identificar información explícita, reconocer ideas principales y comprender textos breves y de uso cotidiano, lo cual es coherente con los descriptores del nivel A2 del MCER.

No obstante, la presencia de un grupo de estudiantes en el nivel bajo evidencia que no todos han consolidado adecuadamente las habilidades lectoras fundamentales, como la decodificación y el reconocimiento de información directa. Esta situación sugiere la necesidad de reforzar los procesos iniciales de comprensión, dado que la comprensión literal constituye la base sobre la cual se desarrollan las habilidades inferenciales y crítico evaluativas.

3. Conclusión específica 2 – Comprensión inferencial

La comprensión inferencial presenta el desempeño más bajo entre las dimensiones evaluadas, lo que pone de manifiesto serias dificultades para deducir significados implícitos, establecer relaciones lógicas y comprender la intención comunicativa del texto. Estos resultados indican que los estudiantes enfrentan limitaciones al integrar la información textual con sus conocimientos previos, un proceso esencial para la construcción del significado en la lectura comprensiva.

Este bajo rendimiento inferencial revela que la lectura en inglés se desarrolla principalmente a un nivel superficial, sin una interpretación profunda del contenido. En consecuencia, se evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la inferencia, tales como la predicción, la formulación de hipótesis y la interpretación contextual.

4. Conclusión específica 3 – Comprensión crítico-evaluativa

La comprensión crítico evaluativa muestra un desempeño mayoritariamente bajo, lo que refleja debilidades en habilidades cognitivas de orden superior, como el análisis de la coherencia textual, la valoración de la pertinencia de las ideas y la selección de información adecuada según el contexto. El reducido porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel alto evidencia que estas competencias aún no se encuentran suficientemente desarrolladas.

Estos resultados sugieren que los estudiantes presentan limitaciones en procesos metacognitivos y de pensamiento crítico, fundamentales para evaluar y reflexionar sobre el contenido de los textos en inglés. En consecuencia, se hace necesario promover prácticas pedagógicas que fomenten la reflexión, el análisis textual y la evaluación crítica, con el fin de fortalecer esta dimensión clave de la comprensión lectora.

VII. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

1. Recomendación general

A partir de los resultados generales, se recomienda fortalecer la comprensión lectora en inglés mediante un enfoque comunicativo y significativo, que promueva el aprendizaje progresivo del idioma a través de textos atractivos y contextualizados. Dado que los estudiantes muestran un mejor desempeño en la comprensión literal, pero presentan dificultades en los niveles inferencial y crítico evaluativo, resulta necesario favorecer experiencias de lectura que vayan más allá del reconocimiento de información explícita.

Para ello, se sugiere integrar la lectura de cuentos cortos, relatos clásicos adaptados, short stories y textos documentales breves, acompañados de actividades orales y auditivas, que permitan a los estudiantes interactuar con el texto de manera activa. Este enfoque contribuye a que la lectura deje de percibirse como una actividad mecánica o aburrida y se convierta en un proceso comunicativo que favorezca la comprensión profunda y el uso funcional del inglés.

2. Recomendación pedagógica 1

Considerando que la comprensión inferencial fue la dimensión con menor desempeño, se recomienda desarrollar esta habilidad a través de la lectura de textos narrativos breves y significativos, como cuentos clásicos adaptados que faciliten la deducción de información implícita.

Para su implementación, se sugiere:

Antes de la lectura, realizar actividades de predicción a partir del título, imágenes o personajes, formulando preguntas como: What do you think will happen? o Who is the main character?

Durante la lectura, guiar a los estudiantes para inferir emociones, intenciones o causas, utilizando preguntas sencillas como: Why did the character do that? o What can we understand from this action?

Después de la lectura, promover la reconstrucción oral del significado, solicitando a los estudiantes que expliquen lo que el texto sugiere, aunque no lo diga explícitamente.

Estas estrategias permiten desarrollar la inferencia de manera natural, conectando la lectura con la comprensión del mensaje y la comunicación oral.

3. Recomendación pedagógica 2

Dado el bajo desempeño en la comprensión crítico evaluativa, se recomienda fomentar esta habilidad mediante actividades de reflexión sencilla y contextualizada, basadas en textos narrativos y documentales breves, adecuados al nivel A2.

Para ello, se sugiere:

Incorporar preguntas de valoración básica, tales como: Did you like the story? Why?, Was the character's action correct?, What lesson does the story teach us?

Utilizar versiones con audio de los textos leídos, permitiendo que los estudiantes escuchen y lean simultáneamente, lo que facilita la comprensión global y refuerza la evaluación del contenido.

Proponer comparaciones simples entre textos (por ejemplo, dos finales distintos de una historia) para que los estudiantes identifiquen cuál es más claro o más coherente y expliquen su elección con apoyo del docente.

Estas actividades desarrollan el pensamiento crítico de forma gradual, sin exigir análisis complejos, pero promoviendo la reflexión y el juicio básico sobre el texto.

4. Recomendación metodológica: integración lectura–listening–comunicación

Se recomienda integrar de manera sistemática la lectura con el listening y la expresión oral, utilizando audios narrados de cuentos, short stories o textos documentales breves. Esta integración favorece una comprensión más natural del idioma y mejora tanto la pronunciación como la interpretación del mensaje.

Para su aplicación, se sugiere:

Escuchar el audio antes o después de la lectura, permitiendo que los estudiantes reconozcan la entonación, el ritmo y el significado global.

Realizar actividades orales simples, como retelling, dramatizaciones breves o comentarios personales, que refuercen la comprensión y promuevan el uso comunicativo del inglés.

Evitar el uso excesivo de traducción, priorizando la comprensión por contexto y el apoyo visual y auditivo.

5. Recomendación institucional

Se recomienda promover el uso de materiales auténticos y motivadores, como cuentos clásicos adaptados, short stories, documentales breves y recursos digitales con audio, que permitan a los estudiantes aprender inglés de forma natural y progresiva.

Asimismo, se sugiere fomentar prácticas docentes que prioricen la lectura extensiva y placentera, creando espacios donde los estudiantes lean por interés y no solo por evaluación, fortaleciendo así la competencia lectora y comunicativa en inglés.

6. Recomendación para futuras investigaciones

Se recomienda realizar investigaciones que analicen el impacto del uso de cuentos, relatos breves y textos con apoyo auditivo en el desarrollo de la comprensión inferencial y crítico evaluativa en estudiantes de secundaria. Asimismo, se sugiere explorar cómo el enfoque comunicativo basado en la lectura significativa influye en la motivación y actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.

REFERENCIAS

- Aguirre Rojas, E. (2025). *Planificación Curricular Anual del área Inglés del quinto grado del nivel secundaria*. Institución Educativa Señor de los Milagros. (Documento institucional no publicado).
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935>
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). Longman.
- Cambridge University Press & Assessment. (2022). Key Reading and Writing: Sample test (A2 Key) Cuadernillo de examen estandarizado. Cambridge University Press & Assessment. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key/exam-format/>
- Cambridge English. (2023). Quality and accountability.
<https://www.cambridgeenglish.org/english-research-group/quality-and-accountability/>
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553–573.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <https://www.coe.int>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. En A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.
- Espinoza Torres, R. (2022). *Nivel de comprensión lectora en inglés en estudiantes de instituciones rurales de Huancavelica* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica].
- Gagné, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive sciences in educational practice*. Harcourt Brace.
- Gallegos Mamani, J. (2022). *Comprensión lectora en inglés en estudiantes de secundaria del altiplano boliviano* [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés].
- Goodman, K. S. (1996). *On reading*. Heinemann.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-and-Researching-Reading/Grabe-Stoller/p/book/9781138847941>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Huanca Barrantes, M. (2022). *Estrategias cognitivas y comprensión lectora en inglés en estudiantes de primer grado de Ilo* [Tesis de licenciatura, Universidad José Carlos Mariátegui].
- Institución Educativa Señor de los Milagros. (2025a). *Plan anual de trabajo 2025*. UGEL Mariscal Nieto. (Documento institucional no publicado).
- Institución Educativa Señor de los Milagros. (2025b). *Proyecto educativo institucional 2025–2027*. UGEL Mariscal Nieto. (Documento institucional no publicado).
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Foundations of behavioral research* (4th ed.). Harcourt.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Rodríguez Chuquija, P. (2023). *Estrategias de lectura y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573–603). Erlbaum.
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Graó.
- Ventura Garavito, C. (2017). *Estilos de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de Moquegua* [Tesis de licenciatura, Universidad José Carlos Mariátegui].
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ANEXOS

ANEXO 1. Prueba de comprensión lectora internacional alineada al nivel A2 del MCER.

Part 1

Questions 1 – 6

For each question, choose the correct answer.

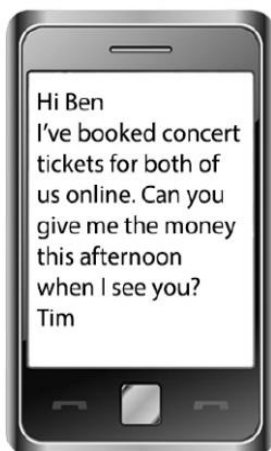
1

For Sale
Women's bicycle (small)
 11 years old - needs new tyres
 Phone Debbie
 - 0794587454



- A The bicycle that's for sale was built for a child.
- B Some parts of the bicycle must be changed.
- C Debbie is selling the bike because she's too big for it now.

2



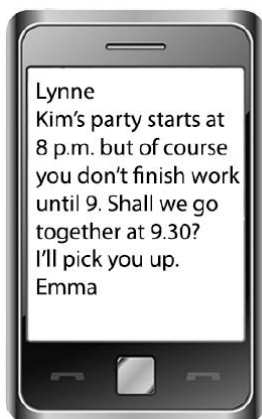
- A Tim thinks Ben should look on the concert website.
- B Tim hopes that Ben will be able to come with him.
- C Tim wants to know if Ben can pay him back today.

3



- A You get into the park by going this way.
- B It is more expensive to go here alone.
- C You will have fun if you come with friends.

4



- A Emma knows that Lynne can't be at the party when it starts.
- B Emma wants to go to the party a bit later than Lynne.
- C Emma wants to go out with Lynne but not to the party.

5



- A The ice cream shop is open for only 2 hours.
- B Two ice creams will cost the same as one.
- C You can get free ice creams all afternoon.

6



Why did Sophie write this message?

- A to check if Anna has completed her homework
- B to let Anna know what they did in class today
- C to ask Anna to contact her about the homework

Part 2

Questions 7 – 13

For each question, choose the correct answer.

		Tasha	Danni	Chrissie
7	Who writes both a magazine and a blog?	A	B	C
8	Who says that studying and writing a blog at the same time can be hard?	A	B	C
9	Who answers questions from other people who read her blog?	A	B	C
10	Who plans to stop writing her blog soon?	A	B	C
11	Who didn't have many people reading her blog in the beginning?	A	B	C
12	Who asks a member of her family to help her write her blog?	A	B	C
13	Who says writing a blog is easier than some other types of writing?	A	B	C

Young blog writers

Tasha



Last year I wrote for my college magazine, which I found really difficult, but I don't think it's hard to write a good blog. Mine is about things from daily life that make me laugh. My older brother also has a blog, but we're writing about different subjects. We don't discuss what we're planning, but we read each other's blogs sometimes. I like giving advice to people who write in asking for it – it's good to know I've helped.

Danni



I started writing my popular film blog because I love movies. I like it when readers send me articles by email about a film they've seen, and I put these on my blog for everyone to read. I'm still at college, so I'm careful about spending too long on my blog, which is difficult as writing well takes time. I don't think I'll write it for much longer. I'm busy, and it's time to do something new.

Chrissie



I began writing on a school magazine. I stopped after a few years, but I missed it, so I started my own – I'm still writing it now! The blog's new for me, and I write about daily life. I get ideas from friends or my sister when I can't decide what to write about – we always think of something interesting, sad or serious. At first, almost nobody visited my site, but now more do, I've had some lovely comments.

Part 3**Questions 14 – 18**

For each question, choose the correct answer.

A family of dancers

The women in the Watson family are all crazy about ballet. These days, Alice Watson gives ballet lessons, but for many years, she was a dancer with the National Ballet Company. Her mother, Hannah, also had a full-time job there, making costumes for the dancers.

Alice's daughter Demi started learning ballet as soon as she could walk. 'I never taught her,' says Alice, 'because she never let me.' Now aged sixteen, Demi is a member of the ballet company where her mother was the star dancer for many years.

Alice's husband, Jack, is an electrician. They met while he was working at a theatre where she was dancing and got married soon after. 'When Demi started dancing, the house was too small for her and Alice to practise in so I made the garage into a dance studio. Now the living room is nice and quiet when I'm watching television!' he says.

Last month, Demi was invited to dance in the ballet *Swan Lake*. Of course, Alice and Hannah were in the audience and even Jack was there, which made it very special for Demi. Jack says, 'I'm not that interested in ballet myself but it's fantastic seeing Demi taking her first steps with Alice's old company!' Demi was wearing a dress that Hannah made for Alice many years before.

'It was very exciting for all of us,' says Hannah. 'Demi's way of dancing is very like Alice's. I know I'm her grandmother, but I think she has a great future!'



- 14 What is Alice Watson's job now?
- A dancer
 - B teacher
 - C dress-maker
- 15 Demi had her first ballet lessons
- A at a very young age.
 - B at the National Ballet Company.
 - C from her mother.
- 16 Jack helped his wife and daughter by
- A moving to a larger house.
 - B letting them use the living room for dancing.
 - C making a place for them to practise in.
- 17 What was the best thing about the *Swan Lake* show for Demi?
- A It was her first show with the company.
 - B All her family were there.
 - C She was wearing a new dress.
- 18 Hannah says that Demi
- A will be a star one day.
 - B is her favourite granddaughter.
 - C dances better than Alice did.

Part 4

Questions 19 – 24

For each question, choose the correct answer.

William Perkin

William Perkin was born in London in 1838. As a child he had many hobbies, including model making and photography. But it was the (19)..... of chemistry that really interested him. At the age of 15, he went to college to study it.

While he was there, he was (20)to make a medicine from coal. This didn't go well, but when he was working on the problem, he found a cheap (21)to make the colour purple. At that (22).....it was very expensive to make clothes in different colours. William knew he could make a business out of his new colour. Helped by his father and brother, William (23)his own factory to make the colour. It sold well, and soon purple clothes (24)very popular in England and the rest of the world.

- | | | | |
|----|------------|-----------|------------|
| 19 | A class | B subject | C course |
| 20 | A thinking | B trying | C deciding |
| 21 | A way | B path | C plan |
| 22 | A day | B time | C hour |
| 23 | A brought | B turned | C opened |
| 24 | A began | B arrived | C became |

ANEXO2. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Nivel de comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, Perú

Problema de investigación	Objetivos	Hipótesis	Variable	Dimensiones	Metodología
Problema general: ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025? Problemas específicos: 1. ¿Cuál es el nivel de comprensión literal en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025? 2. ¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025? 3. ¿Cuál es el nivel de comprensión crítico evaluativa en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025?	Objetivo general: Determinar el nivel de comprensión lectora en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025. Objetivos específicos: 1. Identificar el nivel de comprensión literal en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025. 2. Identificar el nivel de comprensión inferencial en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025. 3. Identificar el nivel de comprensión crítico evaluativa en inglés que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, 2025.	No aplica. La investigación es descriptiva, por lo que no formula hipótesis.	Variable principal: Comprensión lectora en inglés.	Dimensión 1: Comprensión literal. Dimensión 2: Comprensión inferencial. Dimensión 3: Comprensión crítico evaluativa.	Enfoque: Cuantitativo Tipo: Descriptivo Diseño: No experimental, de corte transversal Población y muestra: 68 estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua. Técnica: Evaluación escrita estandarizada Instrumento: Prueba de comprensión lectora internacional alineada al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), conformada por 24 questions.

ANEXO 3. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Título: Nivel de comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Moquegua, Perú

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición
Comprensión lectora en inglés	Proceso cognitivo en el que el lector construye significado a partir de un texto escrito en inglés, integrando información explícita, conocimientos previos, inferencias y evaluación crítica Grabe & Stoller (2019), Kintsch (1998)	Evaluación del desempeño lector mediante una prueba estandarizada de 24 ítems alineada al nivel A2 del MCER, que mide tres dimensiones: literal, inferencial y crítico evaluativa.	1. Literal	• Identifica información explícita. • Reconoce detalles y datos específicos. • Sigue la secuencia explícita del texto.	13 Del 1 al 13	Ordinal Bajo: 0-39% (0-5 pts) Medio: 40-69% (6-9 pts) Alto: 70-100% (10-13 pts)
			2. Inferencial	• Deduce significados implícitos • Interpreta relaciones lógicas • Infiere intención comunicativa.	5 Del 14 al 18	Ordinal Bajo: 0-39% (0-2 pts) Medio: 40-69% (3 pts) Alto: 70-100% (4-5 pts)
			3. Crítico evaluativa	- Evalúa coherencia textual - Selecciona opción contextual - Identifica pertinencia léxica	6 Del 19 al 24	Ordinal Bajo: 0-39% (0-2 pts) Medio: 40-69% (3-4 pts) Alto: 70-100% (5-6 pts)

ANEXO 4. MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE DATOS

Student	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	Gral	D1	D2	D3
1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	8	5	1	2
2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	21	11	5	5
3	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	8	4	1	3
4	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	16	10	3	3
5	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	9	5	2	2
6	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	9	6	1	2
7	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	15	10	3	2
8	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	9	7	1	1
9	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	8	4	3	1
10	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	14	8	3	3
11	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	16	10	3	3
12	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8	6	1	1
13	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	9	6	3	0
14	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	16	12	1	3
15	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	8	6	1	1
16	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	9	5	2	2
17	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	16	10	3	3
18	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	9	8	0	1
19	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	8	0	1
20	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	13	9	1	3
21	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	9	7	1	1

22	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	14	9	2	3
23	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	8	6	1	1
24	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	17	10	3	4
25	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	15	10	2	3
26	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	19	12	4	3
27	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	21	11	5	5
28	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	10	8	1	1
29	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	18	12	3	3
30	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	13	7	3	3
31	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	17	11	3	3
32	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	11	7	2	2
33	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	17	10	2	5
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	22	13	4	5
35	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	13	8	3	2
36	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	8	6	1	1
37	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	14	8	3	3
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	22	12	5	5
39	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8	7	1	0
40	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	15	9	3	3
41	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	14	8	3	3
42	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	16	10	3	3
43	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	20	12	3	5
44	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	7	4	1	2
45	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	6	1	1
46	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6	0	0

47	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6	5	1	1
48	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	9	7	1	1
49	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	15	9	3	3
50	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	9	6	1	2
51	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	16	10	3	3
52	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	15	9	3	3
53	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	21	11	5	5
54	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	21	12	4	5
55	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	19	12	3	4
56	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	8	5	1	2
57	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8	7	1	0
58	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	6	3	0	3
59	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	20	10	5	5
60	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	13	7	3	3
61	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	16	10	3	3
62	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	20	10	5	5
63	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	18	10	4	4
64	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	15	9	3	3
65	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	20	12	3	5
66	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	9	7	1	1
67	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	8	1	0
68	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	8	5	2	1

Victor Hector ANQUISE NINA

informe final bachiller Victor Anquise revisión 10.pdf



EJERCICIO 1



UNIDAD DE INVESTIGACIÓN 2026



Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Mercedes Cabello de Carbonera Moquegua

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3602007261

Fecha de entrega

26 jun 2026, 2:13 p.m. UTC

Fecha de descarga

26 jun 2026, 2:28 p.m. UTC

Nombre del archivo

informe_final_bachiller_Victor_Anquise_revisión_10.pdf

Tamaño del archivo

2.1 MB

52 páginas

12.137 palabras

65.480 caracteres

16% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 14%  Fuentes de Internet
 - 7%  Publicaciones
 - 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)
-

Fuentes principales

- 14% Fuentes de Internet
- 7% Publicaciones
- 12% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

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

1	Internet	repositorio.mcc.edu.pe	4%
2	Trabajos del estudiante	Universidad Cesar Vallejo	1%
3	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
4	Trabajos del estudiante	Universidad Nacional de Cajamarca	<1%
5	Trabajos del estudiante	Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Mercedes Cabello de Carboner...	<1%
6	Internet	hdl.handle.net	<1%
7	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
8	Internet	repositorio.unc.edu.pe	<1%
9	Trabajos del estudiante	Integración ABbL	<1%
10	Internet	repositorio.uct.edu.pe	<1%
11	Internet	repositorio.monterrico.edu.pe	<1%

12	Internet	repositorio.upsc.edu.pe	<1%
13	Internet	repositorio.uss.edu.pe	<1%
14	Internet	congresos.isfodosu.edu.do	<1%
15	Trabajos del estudiante	CEIPA Fundación Universitaria CEIPA	<1%
16	Trabajos del estudiante	Universidad Internacional de la Rioja	<1%
17	Trabajos del estudiante	monterrico	<1%
18	Trabajos del estudiante	Berlin School of Business and Innovation	<1%
19	Internet	www.scielo.org.co	<1%
20	Trabajos del estudiante	Universidad del País Vasco	<1%
21	Internet	academica-e.unavarra.es	<1%
22	Internet	repositorio.unjbg.edu.pe	<1%
23	Internet	repositorio.unap.edu.pe	<1%
24	Trabajos del estudiante	Caribbean University	<1%
25	Trabajos del estudiante	Salem State University	<1%

26	Internet	cones.gov.py	<1%
27	Internet	ri.ues.edu.sv	<1%
28	Internet	www.kulturstudier.se	<1%
29	Publicación	Ana Roxana Pacherrres-Valladares, Elizabeth Sonia Barreto-Salinas, Ivane Del Soco...	<1%
30	Trabajos del estudiante	Facultad de Educación	<1%
31	Trabajos del estudiante	Foundation University, Islmabad	<1%
32	Publicación	Huanca Sivana, Luz Marina. "Las Habilidades de Argumentación Escrita en Estudi...	<1%
33	Trabajos del estudiante	Universidad Marcelino Champagnat	<1%
34	Trabajos del estudiante	Universidad Nacional de Tumbes	<1%
35	Trabajos del estudiante	Universitat Oberta de Catalunya	<1%
36	Internet	pt.slideshare.net	<1%
37	Internet	repositorio.umch.edu.pe	<1%
38	Internet	repositorio.undac.edu.pe	<1%
39	Internet	ri.uaemex.mx	<1%

40	Trabajos del estudiante	Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	<1%
41	Internet	alcance.unesum.edu.ec	<1%
42	Internet	cienciadigital.org	<1%
43	Internet	datospdf.com	<1%
44	Internet	renati.sunedu.gob.pe	<1%
45	Internet	repositorio.sanfranciscochinha.edu.pe	<1%
46	Internet	repositoriovip-api.uasd.edu.do	<1%
47	Publicación	Camargo Epiayu, Delmys Clarita. "Estrategias didácticas para fortalecer la compr...	<1%
48	Publicación	Leonardo Efraín Cabezas Arévalo, María Guadalupe Escobar Murillo. "Moodle and...	<1%
49	Publicación	Vilela Ramírez, Doramanda. "Estrategias de comprensión de lectura y su relación ...	<1%
50	Internet	apirepositorio.unh.edu.pe	<1%
51	Internet	apirepositorio.unu.edu.pe	<1%
52	Internet	espacio.digital.upel.edu.ve	<1%
53	Internet	repositorio.ulead.edu.ec	<1%

54	Internet	repositorio.umariana.edu.co	<1%
55	Internet	revistas.ucr.ac.cr	<1%
56	Internet	unl.edu.ec	<1%
57	Internet	www.lareferencia.info	<1%
58	Internet	www.slideshare.net	<1%
59	Internet	www.tesisenxarxa.net	<1%



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Victor Hector ANQUISE NINA
Título del ejercicio: EJERCICIO 1
Título de la entrega: informe final bachiller Victor Anquise revisión 10.pdf
Nombre del archivo: informe_final_bachiller_Victor_Anquise_revisión_10.pdf
Tamaño del archivo: 2.14M
Total páginas: 52
Total de palabras: 12,137
Total de caracteres: 65,480
Fecha de entrega: 26-jun-2026 02:14p. m. (UTC+0000)
Identificador de la entrega: 2989835834

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
MERCEDES CABELLO DE CARBONERA
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD
INGLÉS



NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE
QUINTO GRADO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE
MOQUEGUA, PERÚ

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO POR:

ANQUISE NINA, Víctor Héctor

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3076-8205>

ASESORA:

Mag. GONZALES JIMENEZ, Gladis Yumar

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7274-7662>

Para optar el grado académico de Bachiller en Educación

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Estrategias de enseñanza aprendizaje de las competencias comunicativas del
idioma inglés

MOQUEGUA, PERU
2026