

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



**BILINGÜISMO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 1°
GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I. E. "DIVINO MAESTRO"
TAMBO-AYACUCHO, 2016**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD DE LENGUA ESPAÑOLA Y
LITERATURA, CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN**

PRESENTADO POR

Br. René Melgar Galias

Br. Lucila Sulca Lozano

ASESOR

Dr. Luis Lucio Rojas Tello

**AYACUCHO-PERÚ
2016**

A mi familia, para quienes todos mis logros son motivo de su orgullo.

A mi hijo, por ser la razón de mi vida, por ser el motor que me impulsa a seguir adelante.

René Melgar Galias

Con todo cariño a mis padres Jerónimo y Carmen y a mis hermanos, porque ellos siempre estuvieron a mi lado brindándome apoyo y valiosos consejos para ser profesional proactiva.

Lucila Sulca Lozano

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, nuestra Alma Máter, por habernos acogido en sus aulas durante los cinco años de la vida universitaria, donde hallamos el espacio para formarnos profesionalmente y ser útiles para la sociedad.

Al personal docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, por habernos guiado en nuestra formación profesional, especialmente a los profesores de la especialidad de Lengua y Literatura, que durante los cinco años compartieron sus conocimientos y experiencias. Asimismo, a los doctores Gualberto Cabanillas Alvarado y Juan Ranulfo Cavero Carrasco, profesores del curso de investigación, por insertarnos en el mundo de la investigación pedagógica. Un profundo y especial agradecimiento a nuestro asesor de tesis, Dr. Luis Lucio Rojas Tello, quien con su guía y profesionalismo supo orientarnos acertadamente durante esta ardua labor. De igual manera, al Mgtr. Poma Solier Zenobio, por sus orientaciones y apoyo en el tratamiento estadístico del trabajo.

Especial agradecimiento a la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo, al señor director Niki Brand Palomino Cordero por habernos aceptado para realizar nuestra investigación en su institución y por habernos acogido amablemente y brindarnos las facilidades para el proceso de la evaluación de los instrumentos de recojo de datos de los estudiantes del primer grado “A” y “B” del nivel secundario, sin ellos no habríamos podido realizar este trabajo.

Finalmente, agradecemos a quienes no están nombrados y cuya ayuda material o moral fueron imprescindibles para el logro de este trabajo de investigación.

RESUMEN

El propósito principal del trabajo de investigación, titulado “Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la I. E. “Divino Maestro” Tambo - Ayacucho, 2016” es determinar si existe una relación entre las dos variables de estudio.

Es una investigación de enfoque cuantitativo, el tipo y nivel descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 48 estudiantes del primer grado, sección “A” y “B” de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” del distrito de Tambo, provincia de La Mar, región de Ayacucho; el tamaño muestral se eligió de una forma intencional, no probabilística. Los instrumentos de recojo de datos, se aplicó la prueba de comprensión lectora con dos textos que miden los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico; también, la guía de observación, para ubicar los niveles de bilingües incipientes, subordinados y coordinados, respectivamente. El análisis de datos se realizó mediante el método estadístico Rho de Spearman a través de tablas para el contraste de las hipótesis entre las variables del estudio y su respectiva interpretación de los datos.

Los resultados obtenidos expresó que el valor de alfa calculada es inferior al valor del nivel de significancia ($\alpha_c=0,000<0,05$), lo que significó que existió una correlación entre las dos variables de estudio, y por el valor de correlación de 0,530 se dedujo que esta correlación fue moderada. En consecuencia, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, y se comprobó la validez de la hipótesis general; es decir, existió una relación directa entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo - La Mar, Ayacucho 2016.

Palabras clave: Bilingüismo y comprensión lectora

ABSTRACT

The main purpose of the research paper, entitled "bilingualism and reading comprehension in students from the first grade of secondary education of the institution educational "Divino Maestro" Tambo - Ayacucho, 2016" is to determine whether there is a relationship between two variables of study.

It is an investigation of quantitative approach, the type and descriptive - correlational level. It shows was formed by 48 students from the first grade, section "A" and "B" of education secondary of the institution educational "Divino Maestro" of the District of Tambo, province of La Mar, region of Ayacucho; the sample size was chosen in a deliberate way, not probabilistic. Instruments of collection of data, applied compression test reading with two texts that measure levels of understanding literal, inferential and critical; also, the observation guide, to find the levels of bilingual incipient, subordinated and coordinated, respectively. Data analysis was carried out using the Spearman Rho statistician through tables for the contrast of the hypothesis among the variables of the study and its respective interpretation of the data.

The results obtained expressed that the calculated alpha value is less than the value of the level of significance ($\alpha_c = 0.000 < 0,05$), which meant that there was a correlation between the two variables of study, and by the value of 0,530 correlation was deduced that this correlation was moderate. As a result, is accept the alternate hypothesis and rejecting the null hypothesis, and it was proved the validity of the general hypothesis; that is, there was direct relationship between bilingualism and reading comprehension in students in the first grade of secondary education from the educational institution "Divino Maestro" Tambo - La Mar, Ayacucho 2016.

Key words: Bilingualism and reading comprehension

ÍNDICE

Dedicatoria.....	II
Agradecimientos.....	III
Resumen.....	IV
Abstract.....	V
Índice.....	VI
Lista de cuadros.....	VIII
Lista de gráficos.....	IX
Introducción.....	X

CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

	Pág.
1.1 Identificación y descripción del problema.....	1
1.2 Formulación del problema.....	2
1.2.1 Problema general.....	2
1.2.2 Problemas específicos.....	3
1.3 Objetivos de la investigación.....	3
1.3.1 Objetivo general.....	3
1.3.2 Objetivos específicos.....	3
1.4 Justificación de la investigación.....	3
1.5 Limitaciones.....	4

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación.....	5
2.2 Bases teóricas.....	13
2.2.1 El bilingüismo	
2.2.1.1 Lengua materna.....	13
2.2.2.2 El contacto y convivencias de dos lenguas.....	14

2.2.2.3 Definición del bilingüismo.....	16
A) Características del bilingüismo.....	17
B) Tipos de bilingüismo.....	18
C) Niveles del bilingüismo.....	19
D) Clases del bilingüismo.....	20
E) Factores de influencia.....	21
F) La interferencia lingüística.....	22
2.2.2 La comprensión lectora.....	23
2.2.2.1 La lectura.....	23
2.2.2.2 Importancia de la lectura.....	27
2.2.2.3 Tipos de lectura.....	28
2.2.2.4 Definición de la comprensión lectora.....	30
A) Estrategias y habilidades cognitivas.....	33
B) Técnicas de comprensión lectora.....	36
C) Los niveles de la comprensión lectora.....	36
a) Nivel literal.....	36
b) Nivel inferencial.....	37
c) Nivel crítico.....	38
D) Propuestas sobre los niveles de comprensión.....	39
2.3 Definición conceptual de términos básicos.....	41
CAPÍTULO III. HIPÓTESIS Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	
3.1 Formulación de hipótesis.....	43
3.1.1 Hipótesis general.....	43
3.1.2 Hipótesis específicos.....	43
3.2 sistema de variables.....	43
3.3 Operacionalización de variables.....	44

3.3.1 Variable A.....	44
3.3.2 Variable B.....	45

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque de la investigación.....	46
4.2 Tipo y nivel de investigación.....	46
4.3 Método de investigación.....	47
4.4 Diseño de investigación.....	47
4.5 Población y muestra.....	47
4.5.1 Población.....	47
4.5.2 Muestra.....	48
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	49
4.6.1 Técnica.....	49
4.6.2 Instrumentos.....	49

CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Selección y validación de instrumentos.....	51
5.2 Tratamiento estadístico e interpretación de cuadros y gráficos.....	54
5.3 Prueba de hipótesis.....	63
5.4 Discusión de resultados.....	69
CONCLUSIONES.....	71
RECOMENDACIONES.....	73
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	74
ANEXO.....	79

LISTA DE CUADROS

Cuadro N° 01 Nivel de bilingüismo de los estudiantes.....	54
Cuadro N° 02 Nivel de aprendizaje en comprensión literal de los estudiantes.....	55
Cuadro N° 03 Nivel de aprendizaje en comprensión inferencial de los estudiantes.....	56

Cuadro N° 04 Nivel de aprendizaje en comprensión crítico de los estudiantes.....	57
Cuadro N° 05 Nivel de aprendizaje en comprensión lectora de los estudiantes.....	58
Cuadro N° 06 Estadígrafos del nivel de aprendizaje en comprensión literal, inferencial, crítico y lectora de los estudiantes.....	59
Cuadro N° 07 Bilingüismo y comprensión literal en estudiantes.....	60
Cuadro N° 08 Bilingüismo y comprensión inferencial en estudiantes.....	61
Cuadro N° 09 Bilingüismo y comprensión crítico en estudiantes.....	62
Cuadro N° 10 Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes.....	63
Cuadro N° 11 Correlación entre el bilingüismo y la comprensión literal.....	64
Cuadro N° 12 Correlación entre el bilingüismo y la comprensión inferencial.....	65
Cuadro N° 13 Correlación entre el bilingüismo y la comprensión crítica.....	66
Cuadro N° 14 Correlación entre el bilingüismo y la comprensión lectora.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico N° 01 Nivel de bilingüismo de los estudiantes.....	54
Gráfico N° 02 Nivel de aprendizaje en comprensión literal de los estudiantes.....	55
Gráfico N° 03 Nivel de aprendizaje en comprensión inferencial de los estudiantes.....	56
Gráfico N° 04 Nivel de aprendizaje en comprensión crítico de los estudiantes.....	57
Gráfico N° 05 Nivel de aprendizaje en comprensión lectora de los estudiantes.....	58

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación, titulado “Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes de primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Divino Maestro, Ayacucho 2016”, busca encontrar si existe o no una relación entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de Tambo.

Durante las últimas décadas, los estudiantes se enfrentan a retos distintos, uno de ellos es comprender lo que leen; en nuestro país es más evidente porque se observan las dificultades en la comprensión lectora en los distintos niveles educativos.

Los pioneros en el estudio del bilingüismo, como Weinreich (1953), quien define al “bilingüismo” como el hábito de usar dos lenguas alternativamente, y al “bilingüe” como la persona que lo practica.

Dubois (1998) y Escobar (2000) refieren al contacto de lenguas como una situación o circunstancia en la que dos lenguas, en este caso el quechua y el español, entran en contacto o se relacionan en un determinado contexto, todo con el fin de favorecer la comunicación de los individuos. Como afirma Goodman (1989), los niños bilingües no sufren una desventaja. Tienen un potencial muy fuerte en la lengua materna y pueden, más tarde, transferir sus conocimientos para leer y escribir en una segunda lengua.

El conocimiento de varios idiomas es cada día más importante, porque vivimos en una sociedad globalizada y la distancia, entre los países, es cada día más corta y las fronteras están cada vez menos controladas. Nos desplazamos rápidamente de un país a otro y nos comunicamos con el resto con facilidad.

Cummins (2002) plantea que el desarrollo continuo de las dos lenguas favorece el aprendizaje escolar. Sin embargo, en la realidad, las escuelas del subsistema de educación indígena en nuestro país, en muchos casos, se imparte irreconocible la L2 solo como una materia. Es necesario reconocer las condiciones sociolingüísticas de los niños; un análisis del contexto específico en nuestras escuelas. El tema de la tesis mencionada, es un fenómeno verdaderamente interesante, muy discutido y muy analizado por los lingüistas y psicólogos de todo el mundo.

En la región de Ayacucho, coexisten varios sistemas idiomáticos con distintas características lingüísticas en el ámbito genético, estructural y sociolingüístico; entonces, se producen fenómenos lingüísticos como el bilingüismo, la interferencia, la

diglosia, entre otros, como consecuencia del contacto prolongado entre el español y el quechua.

Esta investigación consta de cinco capítulos, distribuidos de la siguiente manera:

El primer capítulo desarrolla el planteamiento del problema, que responde a la siguiente interrogante: ¿Qué relación existe entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo – La Mar - Ayacucho, 2016? Los objetivos definen los fines a lograr, las hipótesis tienen como propósito contrastar los resultados de la investigación con los objetivos propuestos en esta investigación.

El segundo capítulo está referido al marco teórico que es fundamental en el trabajo de investigación, para dar consistencia a las variables, en este caso, del bilingüismo y de la comprensión lectora.

El tercer capítulo plantea las hipótesis y variables de la investigación, y presenta la operacionalización de las variables.

El cuarto capítulo está referido al enfoque, tipo y nivel, método y diseño de investigación; por tanto, nos referimos a la metodología y la forma cómo se ha realizado esta investigación.

El quinto capítulo está referido al análisis de los resultados, presentando la selección y validación de los instrumentos, descripción de los instrumentos elaborados, los resultados de la prueba de hipótesis; los cuales se hallan expresados en cuadros, gráficos con sus respectivas interpretaciones.

Finalmente, se presentan las conclusiones, las recomendaciones que derivan de los objetivos e hipótesis planteados en esta investigación, la referencia bibliográfica y el anexo.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Identificación y descripción del problema

A nivel internacional, el Perú ha participado en las diferentes evaluaciones, una de ellas la de PISA, la misma que evalúa las áreas de comprensión de textos, matemática y ciencias. Las muestras son estudiantes de 15 años, quienes están por finalizar la Evaluación Básica Regular (EBR). Nuestro país participó por primera vez en las pruebas PISA del año 2000, tanto las instituciones públicas y privadas, con resultados nada óptimos, pues nos colocaron entre los últimos países de América Latina y bastante lejos con respecto a otros países, en comprensión lectora y razonamiento lógico. En los años posteriores, como 2003 y 2006, dejó de incurrir a la mencionada prueba, volviendo a participar en el 2009, ubicándose en el último lugar en comprensión de textos. En la evaluación PISA 2012, nuevamente, el Perú volvió a ocupar el último lugar en la capacidad de comprensión de textos. De acuerdo con estos resultados de las evaluaciones de PISA, el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el Perú es alarmante. Estos resultados indican que nuestros estudiantes tienen serias dificultades para localizar la información, interpretar textos y reflexionar sobre el contenido de la lectura y valoración.

Según la UNESCO (2014), los estudios revelan que el Perú es el país que ocupa los últimos lugares entre los 13 países de América Latina en comprensión de textos. Asimismo, los estudiantes de las regiones andinas y selváticas, donde existe el bilingüismo, logran obtener los puntajes más bajos en las áreas de comunicación y

matemática. Estos resultados son preocupantes lo que evidencia el aprendizaje obtenido en la educación primaria, el rendimiento deficiente y no son revertidos a lo largo de la formación escolar. Este problema afecta a los estudiantes de todos los estratos sociales, instituciones urbanas y rurales, estatales y no estatales, varones y mujeres.

En el plano regional, Ayacucho cuenta con una población que en su mayoría se ubican en las zonas rurales, con habitantes quechua hablantes, que han demostrado bajos resultados en el rendimiento de la comprensión de textos, en comparación con los grupos urbanos.

En la Institución Educativa Pública “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, los estudiantes del nivel secundario, en su mayoría, tienen como lengua materna el quechua y segunda lengua el español, realidad lingüística que lo convierte en bilingües, por lo que en sus expresiones demuestran interferencias lingüísticas y la dificultad para comprender los textos escritos, porque el sistema quechua tiene su propia estructura (sujeto – objeto – verbo); en cambio, el español tiene la estructura (sujeto – verbo – objeto). Indudablemente, en la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo – La Mar, la mayoría de los estudiantes tiene al quechua como lengua materna (L1) y al español como segunda lengua (L2).

En consecuencia, la investigación es de tipo correlacional, para conocer la relación que existe entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de tambo – La Mar - Ayacucho, 2016.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho, 2016?

1.2.2 Problemas específicos

1. ¿Qué relación existe entre el bilingüismo y la comprensión literal en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho, 2016?

2. ¿Qué relación existe entre el bilingüismo y la comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho, 2016?
3. ¿Qué relación existe entre el bilingüismo y la comprensión crítico en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho, 2016?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho, 2016.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Precisar la relación que existe entre el bilingüismo y la comprensión literal en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.
2. Señalar la relación que existe entre el bilingüismo y la comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.
3. Fijar la relación que existe entre el bilingüismo y la comprensión crítico en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.

1.4 Justificación de la investigación

La presente investigación se justifica porque permitirá:

1. Diagnosticar y conocer una información empírica sobre las fortalezas, deficiencias y dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes bilingües de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo.
2. Explicar la relación entre el bilingüismo y comprensión lectora; es decir, la relación es positiva o negativa en los estudiantes del primer grado de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar.

1.5 Limitaciones

Mencionaremos las siguientes limitaciones que se presentaron en el proceso del trabajo de investigación:

En primer lugar, la escasa bibliografía sobre el tema propuesto; no se han escrito muchos textos sobre el tema a tratar, sin embargo, recurrimos a las fuentes virtuales para concretar el trabajo de investigación

En segundo lugar, el factor económico, porque la investigación es autofinanciada; por lo tanto, nos generó muchos gastos.

En tercer lugar, el trabajo que desempeñamos en el sector magisterial nos limitó en cierta forma, porque la investigación requiere mucha dedicación y perseverancia.

En cuarto lugar, nos limitó la ubicación del colegio, puesto que se encuentra a dos horas de la ciudad de Huamanga por vía terrestre; por lo tanto, para el recojo de los datos tuvimos que esforzarnos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Sobre el problema de la investigación, se ha tenido que concretar una revisión bibliográfica detallada. Hemos acudido a diferentes fuentes bibliográficas, de las cuales hemos conseguido trabajos sobre el bilingüismo y la comprensión lectora, relacionadas con otras variables en los estudiantes de Educación Básica Regular y también del Nivel Superior. Sin embargo, no hemos encontrado investigaciones que vinculen las dos variables juntas.

2.1.1 A nivel regional

Yucra (2015), para obtener el Grado Académico de Magister en Administración de la Educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, en su tesis titulada “*Bilingüismo y producción de textos en estudiantes de secundaria. Ayacucho, 2015*”, con el tipo de investigación correlacional-no experimental, con una muestra que estuvo constituida por estudiantes de Educación Secundaria, específicamente con 30 alumnos de la Institución Educativa pública “Divino Maestro”, llegando a las siguientes conclusiones:

1. Se demuestra que la significancia unilateral obtenida es 0,000 es menor que el nivel de significancia ($\alpha= 0,05$), entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, es decir “El bilingüismo se relaciona significativamente con la planificación de la producción de textos en estudiantes del nivel de educación secundaria de Tambo.

Ayacucho, 2015. 2. Se ha demostrado que la significancia unilateral obtenida es 0,000 menor que el nivel de significancia ($\alpha=0,05$), entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, es decir, el bilingüismo se relaciona significativamente con la teatralización de la producción de textos en estudiantes del nivel de educación secundaria de Tambo. Ayacucho, 2015. 3. Se ha demostrado que la significancia unilateral obtenida es 0,004 menor que el nivel de significancia ($\alpha=0,05$), entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna; es decir, el bilingüismo se relaciona significativamente con la corrección de la producción de textos en estudiantes del nivel de educación secundaria de Tambo. Ayacucho, 2015. 4. Se ha demostrado que el nivel de significancia unilateral obtenida 0,001 menor que el nivel de significancia ($\alpha=0,05$), entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna; es decir, el bilingüismo se relaciona significativamente y alta con la producción de textos en estudiantes del nivel de educación secundaria de Tambo. Ayacucho, 2015.

Morales (2009), en una investigación auspiciada por la UNSCH, titulada *“Bilingüismo en el rendimiento académico de alumnos del nivel secundario de instituciones educativas públicas en la región de Ayacucho”*, con el tipo de investigación descriptivo-explicativa, con una muestra que estuvo constituida por estudiantes de Educación Secundaria, específicamente con 197 alumnos de seis instituciones educativas públicas, concluye: que en los estudiantes bilingües de la región Ayacucho no influye negativamente en su rendimiento académico las características bilingües ($0.435 > 0.05$, valor obtenido del análisis).

Ventura y Quispe (2015), para obtener el título profesional de Licenciado en Educación Secundaria, especialidad de Lengua Española y Literatura, con mención en Comunicación en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en su tesis titulada *“El aprendizaje cooperativo y su influencia en la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado “b” de educación secundaria, Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”* con el tipo de investigación experimental, con preprueba y postprueba, y solo un grupo experimental con el diseño preexperimental, con una muestra constituida por 30 estudiantes del Segundo Grado “B” de Educación Secundaria de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, de Ayacucho, arribaron a las siguientes conclusiones:

1. El aprendizaje cooperativo influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del Segundo Grado “B” de Educación

Secundaria de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, reflejado en los resultados hallados en la Prueba t de Student. Se concluye en que existe una mejora significativa en su aplicación, siendo el valor del significancia bilateral 0,000, menor que el nivel de significancia (α : 0,05). 2. El aprendizaje cooperativo influye significativamente en el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes del Segundo Grado “B” de Educación Secundaria de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, resultado que se corrobora mediante la Prueba t de Student. Se concluye en que existe una mejora significativa en su aplicación, siendo el valor del significado (bilateral) 0,000, menor que el nivel de significancia (α : 0,05). 3. El aprendizaje cooperativo influye significativamente en el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del Segundo Grado “B” de Educación Secundaria de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, resultado que se corrobora mediante la Prueba t de Student. Se concluye en que existe una mejora significativa en su aplicación, siendo el valor del significado (bilateral) 0,000, menor que el nivel de significancia (α : 0,05). 4. El aprendizaje cooperativo influye significativamente en el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del Segundo Grado “B” de Educación Secundaria de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, resultado que se corrobora mediante la Prueba t de Student. Se concluye en que existe una mejora significativa en su aplicación, siendo el valor del significado (bilateral) 0,000, menor que el nivel de significancia (α : 0,05).

Ochoa (2015), para obtener el grado académico de Magister en Administración de la Educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, en su tesis titulada “Relación entre el pensamiento reflexivo y la comprensión lectora de los estudiantes de la institución educativa pública “Juan Clímaco Gutiérrez Rivero” de Vilcashuamán, 2015”, con el tipo de investigación no experimental, de diseño correlacional, con una muestra conformada por 28 estudiantes del VI ciclo matriculados en la Institución Educativa Pública “Juan Clímaco Gutiérrez Rivero”, llegando a las siguientes conclusiones:

1. De acuerdo con los resultados hallados mediante el estadígrafo Tau B de Kendall se tiene que el valor de Coeficiente de correlación es 0,426 el que refleja un nivel de moderada correlación, y el valor de p (nivel de significancia) es 0,006 valor que es menor a 0,05. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. En conclusión, el pensamiento reflexivo se relaciona directamente con la

comprensión lectora en estudiantes de la Institución Educativa Pública “Juan Clímaco Gutiérrez Rivero” de Vilcashuamán. 2. Los resultados hallados mediante el estadígrafo Tau B de Kendall nos muestran que el valor de Coeficiente de correlación es 0,585 el que refleja un nivel de moderada correlación, y el valor de p (nivel de significancia) es 0,000 valor que es menor a 0,05. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Razón por el que se concluye que existe relación directa entre el pensamiento reflexivo y el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Pública “Juan Clímaco Gutiérrez Rivero” de Vilcashuamán. 3. De acuerdo a los resultados obtenidos se observa que el valor de Coeficiente de correlación es 0,343 el que refleja un nivel de baja correlación, y el valor de p (nivel de significancia) es 0,049 valor que es menor a 0,05. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Se concluye que existe relación directa entre el pensamiento reflexivo y el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Pública “Juan Clímaco Gutiérrez Rivero” de Vilcashuamán. 4. Los resultados hallados mediante el estadígrafo Tau B de Kendall Nos muestra que el valor de Coeficiente de correlación es 0,352 el que refleja un nivel de baja correlación, y el valor de p (nivel de significancia) es 0,046 valor que es menor a 0,05. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. En conclusión, existe relación directa entre el pensamiento reflexivo y el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Pública “Juan Clímaco Gutiérrez Rivero” de Vilcashuamán.

2.1.2 A nivel nacional

Callo (2015) en su tesis *“Interferencia gramatical en el quechua de hablantes bilingües del valle del Colca”*, para optar el Grado Académico de Doctor en Lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En un enfoque cualitativo, tipo descriptivo y explicativo, con una población muestra de 90 informantes de los habitantes de Colca; concluye: que el contacto de lenguas es un hecho cotidiano y universal. Este proceso conlleva a influencias mutuas entre las lenguas mayoritarias o minoritarias, oficiales y no oficiales. En Arequipa y en el Valle del Colca el contacto entre el español y el quechua, ha creado fenómenos no solo de bilingüismo individual, sino también de bilingüismo social. Los hablantes de esta comunidad de habla, o al menos parte de ellos mantienen las dos lenguas en su repertorio verbal; estas lenguas en el país se hallan desequilibradas funcionalmente, de manera que en ciertos dominios

sociales se propicia el uso del español en detrimento del quechua. Los sociolingüistas han caracterizado estas dos lenguas que sobreviven en esta situación de contacto como lengua dominante (de alto prestigio), al español, y como lengua dominada y de bajo prestigio, al quechua. Esta condición sociocultural ha definido a cada lengua con roles sociolingüísticos diferentes.

Medina y Aparicio (2014), para obtener el Grado Académico de Magister en Educación con Mención en Dificultades de Aprendizaje en la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en su tesis titulada “*Procesamiento lector en niños bilingües avanzados quechua-castellano y monolingües castellano circunscrito en dos provincias del departamento de Ayacucho (Huamanga y Vilcashuamán*”, con el tipo de investigación descriptivo-correlacional y con un diseño no experimental transeccional, con una muestra no probabilístico de tipo intencional que estuvo constituida por estudiantes bilingües y monolingües de Educación Primaria, específicamente se conformaron dos grupos de estudio, el primero el bilingüismo avanzado que estuvo constituido por 49 sujetos, y el segundo monolingüe castellano, igualmente por 49 sujetos, los que hacen en total 98 sujetos , llegando a las siguientes conclusiones:

1. No se hallaron diferencias significativas en el procesamiento lector, en función del variable género, según la condición bilingüe o monolingüe de la muestra.
2. No se hallaron diferencias significativas en el conjunto de puntuaciones en el procesamiento lector entre niños bilingües avanzados y monolingües.
3. No se hallaron diferencias significativas en los índices de precisión lectora: igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación, entre los niños monolingües y bilingües avanzados, aunque se observaron diferencias en la tarea de nombre o sonido de letras. Por otro lado, se encontraron diferencias significativas en todos los índices de velocidad lectora (nombre de letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación) entre los niños monolingües y bilingües avanzados.

Oré (2012) en su tesis titulada: “*Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una Universidad Privada de Lima Metropolitana*”, para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa de Universidad Nacional Mayor de san Marcos, Facultad de Psicología, Escuela de Posgrado, de tipo descriptivo-correlaciona, de diseño

no experimental, con una muestra conformada de 144 estudiantes, pertenecientes al primer año de estudios básicos de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el semestre 2010-II. La prueba utilizada fue el cuestionario que está constituido por 6 textos distribuidos en dos dimensiones (básicas y complementarias), cuya administración puede ser individual o colectiva, con una duración de 20 minutos. Se puede aplicar a estudiantes de secundaria y universitarios. Las conclusiones generales señala: en la comprensión lectora el 31.5% de los estudiantes se encuentra en un nivel dependiente-dificultad, el 43.5% se ubica en el nivel dependiente-malo y el 23.6% se encuentra en el nivel dificultad-pésimo.

Aliaga (2012) en su tesis titulada: “*Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla*”, optar el Grado Académico de Maestro en Educación Mención en Psicopedagogía de Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad de Educación Programa de Maestría para Docentes de la Región Callao, de tipo descriptiva y diseño correlacional, con una muestra de 60 alumnos (28 niños y 32 niñas) que fueron elegidos mediante el muestreo no probabilístico de tipo disponible. El instrumento de la investigación fue una prueba escrita ACL2, para medir los niveles de comprensión lectora de los alumnos y resultados académicos en las actas finales del año 2010 de los estudiantes que conforman la muestra. Las conclusiones finales al analizar e interpretar los resultados obtenidos a través del procesamiento estadístico realizado y del planteamiento teórico, indican lo siguiente: -Existe una relación significativa positiva entre la variable comprensión lectora y el rendimiento en el área de comunicación de los alumnos de segundo grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Ventanilla-Callao. Se afirma entonces, que a una buena comprensión lectora, mejores son los resultados académicos, a su vez, si no existe una buena comprensión lectora, los resultados académicos serán deficientes. -Existe relación significativa y positiva entre la comprensión lectora literal y el rendimiento académico en el área de comunicación de los alumnos de segundo grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Ventanilla-Callao. No existe relación entre la comprensión lectora inferencial y el rendimiento académico en el área de comunicación de los alumnos de segundo grado de educación primaria de una Institución Educativa estatal del distrito de Ventanilla- Callao. Existe una relación significativa moderada entre la comprensión lectora criterial y el rendimiento académico

en el área de comunicación de los alumnos de segundo grado de educación primaria de una Institución Educativa estatal del distrito de Ventanilla Callao.

2.1.3. A nivel internacional

Julca (2000) en su tesis *“Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso”*, tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia), para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con Mención Formación Docente. En un enfoque etnográfico de carácter cualitativo y descriptivo de las interacciones verbales que ocurre en el aula, con una población muestra de estudio de 3 profesores, 32 alumnos matriculados de 1ª a 4ª grado y 10 miembros de la asociación de los padres de Familia, concluye: que en el contexto urbano-popular, la lengua quechua está sufriendo una constante depreciación funcional a pesar de que la gran mayoría de los diferentes actores educativos desde los niños hasta las autoridades educativas manifiestan su conformidad con la incorporación de la enseñanza en quechua y la cultura. Se observa que la presencia del quechua en las interacciones cotidianas es muy poca e incluso nula, el castellano es el que sirve como medio de relaciones sociales. El castellano es la lengua de uso extendido en todos los confines de la escuela; y el quechua es la lengua de uso muy restringido que sirve para comunicar sólo ciertos mensajes, mayormente informales y domésticos. Por lo tanto, el castellano cumple todas las funciones comunicativas y pedagógicas en los procesos escolares. En cambio el quechua, se restringe sólo a algunas funciones comunicativas (llamar la atención, insultar, recriminar, amenazar) y a escasas funciones pedagógicas (para aclarar un contenido temático que no quedó claro cuando se explica en castellano). Además, el quechua es una lengua que no se sabe (cómo, cuándo, cuánto) enseñar en la escuela, los profesores la conciben como una lengua “minusválida” que no sirve para la vida académica, argumentando que carece de recursos léxicos para desarrollar contenidos curriculares y carece de un alfabeto funcional socialmente válido para desarrollar la literalidad.

El trabajo de Velázquez (2013), *“El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB”* Tesis presentada para la obtención del Grado de Magíster en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En un enfoque cuantitativo, con una muestra de 120 encuestados, concluye: la sorpresa consiste en que los estudiantes, en su mayoría, son

bilingües y sus escritos en guaraní es tan excelentes como el castellano. El aprendizaje de la L2 no dificultó su rendimiento de la L1 como podría suponerse. Al contrario, su bilingüismo actuó como un factor de optimización de ambas lenguas. Es decir, los estudiantes bilingües tienen rendimiento excepcional en producción de textos, por lo que descartamos la errónea creencia de que el monolingüismo, por supuesto el castellano, beneficia el rendimiento escolar.

Colque y Bohorquez (2006), para obtener el título de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, en su tesis titulada *“Logros y dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos narrativos en segunda lengua”*, estudio de caso de los niños y niñas de cuarto y quinto cursos de primaria de la Unidad Educativa René Fernández Becerra – Melga Sacaba – Cochabamba, de la Universidad Mayor de San Simón de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Bolivia, de tipo cualitativa etnográfica, la muestra fue los estudiantes de cuarto y quinto de primaria. Concluye que la lectura de comprensión de los niños en la L2 (castellano) estuvo enmarcada dentro de un nivel aceptable en el cual ellos aún tienen algunas dificultades para llegar a una comprensión total de lo que leen. Se debe tener en cuenta en este punto que los textos que los niños leen son cortos y simples. En este sentido la comprensión se califica como óptima, aunque los niños algunos presentan problemas al momento de dar significado a algunas palabras por ser estas nuevas para ellos. Pese a esta y otras dificultades, es bueno resaltar que la mayoría de los niños reconoce en primer lugar, el orden en el cual está escrito un texto (introducción, desarrollo y conclusión), en segundo lugar reconocen algunos de los personajes que participan en la narración y por último algunos de los temas que son tratados dentro de la narración. Como la lectura no puede ir separada de la comprensión, es necesario mencionar que algunos de los niños leen con fluidez, aunque hay algunos que aún tienen dificultades en este aspecto. En relación a la lectura, vimos que hay niños que leen con un tono de voz y una fluidez que demandan la atención de los demás participantes de la lectura.

Salas (2012), para obtener el Grado el Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación, en su tesis titulada *“El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras”*, de tipo descriptivo y explicativo, con una muestra de 42 estudiantes adolescentes de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre 15

y 17 años, del turno matutino, del tercer semestre de la Preparatoria No. 1. Los logros obtenidos en los estudiantes de la Preparatoria No.1, de la UANL, es otro cuestionamiento realizado también en las preguntas de investigación y se pudo detectar que tienen habilidad para identificar las ideas principales en un texto, ya que así lo manifiestan los resultados encontrados durante la aplicación de la encuesta aplicada a los docentes, como también la encuesta aplicada a los propios estudiantes. Por otro lado, se puede deducir que los estudiantes de la preparatoria presentan serias dificultades en relación a la comprensión lectora, una de ellas consiste en el insuficiente conocimiento léxico y semántico, dificultad que debe de ser subsanada para que los estudiantes perciban y decodifiquen el texto en su totalidad. Como parte de las dificultades que mencionaron los estudiantes de la preparatoria, también se concluye que poseen pocos conocimientos textuales, así como la de no saber identificar tipologías textuales.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 EL BILINGÜISMO

2.2.1.1 Lengua Materna

No es fácil explicar el concepto de la lengua materna. Lo importante, ante todo, es no confundirla con otro concepto muy similar, es decir, lengua madre. Estos dos conceptos se parecen mucho pero no significan lo mismo. En el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014) encontramos las definiciones siguientes: “La lengua madre es aquella de que han nacido y se han derivado otras lenguas; la lengua materna es la que se habla en un país, respecto de los naturales de él”.

Consideraremos tres definiciones diferentes de lengua materna para compararlas.

- Según la UNESCO (1953), la lengua materna es la lengua que una persona aprende en los primeros años de su vida y que normalmente se convierte en el instrumento natural de pensamiento y comunicación.
- La definición lengua materna en National encyklopedin (2010), se explica como la lengua que el niño aprende en primer lugar, es decir la primera lengua de una persona.
- El Diccionario de Lingüística: “la lengua materna o también llamada nativa es la lengua que un hablante adquiere en su primera infancia aun cuando no sea la de su madre ni sea, en su madurez, la que más frecuentemente emplee”. (Cerda, 1986).

Según estas definiciones, podemos llegar a la conclusión que la lengua materna no tiene nada que ver con la lengua hablada por la madre, sino que el concepto se refiere

al idioma que el individuo sabe mejor, sin tener en cuenta si el idioma lo ha aprendido por la madre, el padre, el colegio o la sociedad que la rodea. También tiene importancia es que para poder llamar a un idioma lengua materna, el individuo tiene que haber aprendido el idioma durante la infancia.

2.2.1.2 EL CONTACTO Y CONVIVENCIA DE DOS LENGUAS

Históricamente, el contacto entre culturas y entre lenguas se ha constituido como un hecho inevitable, un asunto cotidiano y universal. Hoy en día, en el mundo contemporáneo no existen sobre la faz de la Tierra grupos sociales completamente aislados.

Si nos referimos a la realidad lingüística nacional, sociolingüísticamente el Perú es bastante complejo. Se estima que, a inicios del siglo XXI, en este país se habla un conjunto considerable y heterogéneo de lenguas. En este marco, concebimos a la sociedad peruana como multiétnica, pluricultural y multilingüe donde existen y coexisten diversidad de etnias, culturas y lenguas, y por lo general en condiciones asimétricas. Según Weinreich (1974), el multilingüismo pone en contacto dos o más lenguas al interior de un mismo ámbito geográfico y lingüístico.

No debemos olvidar que el contacto de lenguas da lugar a fenómenos que afectan a todos los niveles lingüísticos, desde lo más superficial a lo más profundo; motivo por el cual el español sufre diversas influencias. Por tal hecho, coincidimos con Dubois (1998) y Escobar (2000), cuando refieren al contacto de lenguas como una situación o circunstancia en la que dos lenguas, en este caso el quechua y el español, entran en contacto o se relacionan en un determinado contexto, todo con el fin de favorecer la comunicación de los individuos. Como dice Goodman (1989), los niños bilingües no sufren de una desventaja. Tienen un potencial muy fuerte en la lengua materna y pueden, más tarde, realizar una transferencia para leer y escribir en un segundo idioma.

El español desde la perspectiva lingüística, de acuerdo a Escobar (2000), es una lengua romance perteneciente al phylum indo-europeo; es pentavocálico (5 vocales y 22 consonantes); posee una estructura que sigue un orden sujeto-verbo-objeto; sintácticamente, está regido por normas gramaticales; morfológicamente, es una lengua flexiva o fusional, pero con una variedad estandarizada, donde las palabras que poseen accidentes gramaticales se forman en base a lexemas; posee el acento ortográfico o tilde

de la voz. Se concreta cuando el sujeto en proceso de aprendizaje ya posee una lengua materna.

Cummins (2002) plantea que el desarrollo continuo de las dos lenguas favorece el aprendizaje escolar. Sin embargo, en la realidad, las escuelas del subsistema de educación indígena en nuestro país, la L2 en muchos casos, se imparte solo como una materia. Es necesario reconocer las condiciones sociolingüísticas de las niñas y los niños; un análisis del contexto específico en nuestras escuelas, por ejemplo: los usos de alguna lengua indígena y del español en distintos espacios sociales y en la escuela puede ayudar como un apoyo para el desarrollo del bilingüismo oral.

Podemos afirmar que, hoy en día, el bilingüismo se considera mayoritariamente una característica beneficiosa para los niños, y consideramos que tienen una mayor capacidad para resolver problemas y de atención selectiva, así como un pensamiento creativo más desarrollado que los niños monolingües.

Tipológicamente, constituyen casos opuestos de la estructura lingüística, mientras el español es una lengua que sigue primordialmente el orden Sujeto-Verbo-Objeto, el quechua es una lengua de orden básico Sujeto-Objeto-Verbo.

El resultado actual del contacto quechua y español es que este ha determinado que el quechua se vaya desestructurando cada vez más. Albó (1999) manifiesta, en estos casos, de “drenaje y trasvase” fonológicos y hasta gramaticales, camino en el que la lengua dominante va carcomiendo y aplastando a la lengua subordinada. Según Baker (1997) la relación entre las lenguas en contacto tiende a cambiar de dirección constantemente como consecuencia de una variedad de factores móviles, culturales, lingüísticos, sociales, demográficos y políticos.

En la región de Ayacucho coexisten dos o más sistemas idiomáticos con una gran distancia lingüística en el ámbito genético, estructural y sociolingüístico; se producen fenómenos lingüísticos como el bilingüismo, la interferencia, la diglosia, entre otros, como consecuencia del contacto prolongado entre el español y el quechua. De manera que, como lo refiere Pozzi-Escot (1973), en *Apuntes sobre el castellano de Ayacucho*, tenemos como características del castellano ayacuchano el uso del doble posesivo, la utilización de lo que en vez de un simple *que*, el uso incorrecto de pronombres personales, la discordancia entre género y número, la omisión continua de la preposición *a*, la utilización del término *dice* y *diciendo* en función de elementos

narrativos, entre otras. Todo ello demuestra que el contacto de lenguas da lugar a interferencias, creando varios tipos o grados de bilingüismo.

2.2.1.3 DEFINICIÓN DEL BILINGÜISMO

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014), el bilingüismo es el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona.

Bloomfield (1993) posee un concepto básico sobre el bilingüismo como “un dominio de dos o más lenguas igual que el de un nativo”. Sin embargo, el concepto de bilingüismo, además de ser un término poco unívoco, es variable y ha evolucionado a través del tiempo con gran dinamismo. Como resultado, es difícil determinar con exactitud una definición única, porque en las últimas décadas varios autores y desde diferentes disciplinas han intentado precisar este término.

La distinción entre el bilingüismo referido a un solo individuo y su relación con dos lenguas diferentes y el bilingüismo en conexión con un grupo social que se relaciona utilizando dos lenguas distintas, es otro de los factores considerados al momento de hablar de bilingüismo.

Uno de los pioneros en el estudio del bilingüismo, Weinreich (1953), definió el “bilingüismo” como el hábito de usar dos lenguas alternativamente, y al “bilingüe”, como la persona que lo practica.

Fontanillo (1986), quien define como aptitud, capacidad, destreza o habilidad de un hablante para utilizar indistintamente dos lenguas; el de Dubois (1998), quien plantea como bilingüismo a la lingüística en la que los hablantes utilizan dos lenguas distintas de acuerdo al contexto y situación; y, la de PLANCAD (2001), que refiere la comunicación mediante dos lenguas distintas en una misma comunidad social. Lam (2001) (citado por Bermúdez, Jenny) define bilingüismo como el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

Consecuentemente, existe cierta evolución en las definiciones sobre el bilingüismo. Los primeros conceptos parecen ser postulados radicales que enfatizaban la idea de un bilingüe equilibrado que domina perfectamente ambas lenguas. Por su parte, los enunciados más recientes dejan de categorizar o etiquetar a los individuos bilingües para describir o precisar su desarrollo psicológico, su organización cognitiva, sus especificidades comunicativas o su interrelación con su entorno cultural.

A. CARACTERÍSTICAS DEL BILINGÜISMO

❖ Independencia de los códigos

Partamos de una constatación: “el contacto conduce inevitablemente al bilingüismo” (Appel, 1996).

Que el bilingüismo posee dos códigos distintos, y que sea capaz de usar uno u otro según las circunstancias, significa que mantiene separados los dos códigos de tal modo que cuando utiliza la lengua L1 (primera lengua) solo emite sonidos, produce palabras y construye frases según las reglas pertenecientes a esta lengua L1 sin que antes tenga que elegir entre las posibilidades que le ofrecen los dos sistemas: separación de códigos.

Sin embargo, la independencia o separación no es completa y toda persona bilingüe, al producir un mensaje en la lengua materna (L1) en algún momento introduce algún elemento de la L2 (segunda lengua) ya sea en lo fonético, sintáctico o semántico.

Estos traspasos de elementos entre las lenguas se llaman interferencias y son más frecuentes cuando más imperfecto sea el bilingüismo. Además, un bilingüismo imperfecto es también desequilibrado y al predominar una lengua, las interferencias se producen sobre todo a favor de ella.

❖ Alternancia

El individuo bilingüe pasa rápidamente y en apariencia sin esfuerzo de un sistema lingüístico a otro en función de los cambios en las circunstancias ambientales. Así, dos personas que hablan en la lengua A, pero conocen también la lengua B, pueden pasar automáticamente a usar la lengua B en el momento en que se incorpora a la conversación otra persona que solo conoce esta lengua. La alternancia puede darse incluso en la forma de paso continuado de un código a otro, como le ocurre al que está atendiendo a la vez a dos conversaciones en dos lenguas distintas. Y vale la pena recordar que también el niño que aprende a hablar en dos lenguas, al mismo tiempo que se hace capaz de mantener separados los dos sistemas, se hace capaz de pasar rápidamente y sin esfuerzo de uno a otro si cambia de lugar o de interlocutor.

❖ Traducción

La característica más importante del bilingüismo es que no solo posee dos sistemas lingüísticos distintos, sino que es capaz de expresar unos mismos significados en los dos sistemas, como lo demuestra el hecho de que sea capaz de traducir un texto

de la lengua A a la lengua B, lo que equivale a decir es que es capaz de expresar en la lengua B los significados comprendidos en la lengua A.

Pero no todos los significados expresables en una y otra lengua pueden ser comunes. Las distintas lenguas pueden expresar significados comunes, pero también expresan significados propios e irreductibles de una lengua a otra. La traducción es siempre posible, pero nunca es fácil ni puede llegar a ser perfecta.

B. TIPOS DE BILINGÜISMO

Teniendo en cuenta la definición de bilingüismo que no es única, es lógico pensar que no todos los bilingües tienen las mismas habilidades, porque existen diversas formas de bilingüismo (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).

Una notable cantidad de estudiosos sobre el tema han considerado relevantes algunos puntos sobre otros y, en base a ellos, han establecido clasificaciones. De la misma forma, hay características en la condición del bilingüe sobre las que merece tomar conciencia. Así, el siguiente paso en el camino hacia una mejor comprensión del bilingüismo es un acercamiento desde la reflexión de sus características y tipologías, no sin antes establecer una pequeña acotación que es necesaria en relación con los sistemas lingüísticos a los que se refiere este estudio al hablar de bilingüismo, a saber, el quechua como lengua materna (L1), y el español como segunda lengua (L2).

Entre todos los tipos de bilingüismo, aún hay los manuales de referencia más actuales (García, 2009) siguen dando importancia al aditivo y al sustractivo que Lambert propuso en 1974.

a) Bilingüismo aditivo

Es la situación en la que la adquisición de una segunda lengua no representa un obstáculo para la primera, sino más bien, un estímulo para su desarrollo. En el aditivo, los individuos se alfabetizan en ambas lenguas favoreciendo la formación de bilingües equilibrados.

b) Bilingüismo sustractivo

Es cuando el progreso en una lengua logra a costa del retroceso de la otra y en vez de complementarse compiten entre ellos a nivel lingüístico y cultural. En el sustractivo, la alfabetización se da solo en una de las lenguas y la otra no está igualmente valorada en el contexto social.

C. NIVELES DEL BILINGÜISMO

Weinreich (1953, citado por Moreno) establece tres niveles de bilingüismo.

a) Bilingüismo incipiente

Se produce cuando el hablante, que se comunica con más facilidad con su lengua materna, recién está aprendiendo una lengua nueva o segunda lengua. Por tanto, su precario dominio de la nueva lengua ocasiona un gran número de interferencias.

b) Bilingüismo subordinado

Consiste en la coexistencia de una lengua dominante y una lengua dominada; donde las palabras de la lengua no dominada se interpretan a través de las palabras de la lengua dominante. Sucede cuando el hablante domina mejor la segunda lengua que su lengua materna. El grado de interferencias es reducido.

c) Bilingüismo coordinado

Consiste en el control equivalente o dominio perfecto de dos lenguas (tanto la lengua materna como la segunda lengua), separando los significados de las palabras similares es decir, en este grado, la presencia de interferencia lingüística es menor.

El coordinado es un tipo de bilingüe que tiene sistemas de significado y expresión en ambas lenguas completamente separados, en el que la L1 suele dominar a la otra, y el acceso a la segunda lengua se hace a través de la primera dando lugar a diferentes asociaciones de significado para la palabra en L1 y la palabra en L2: dos sistemas semánticos, uno para cada lengua. Un bilingüe coordinado adquiere las dos lenguas en diferentes contextos por lo que las palabras de ambas lenguas pertenecen a sistemas separados e independientes. Para él cada una de las dos palabras guarda matices diferentes que impiden considerar a los significados como idénticos.

El bilingüe coordinado es quien posee dos sistemas lingüísticos paralelos que en su uso son independientes. Para Titone (1976, citado por Alarcón), esto sería un auténtico equilingüismo. Allí, quien aprende la segunda lengua en un contexto diferente de su lengua materna desarrollará una presentación independiente para las dos expresiones equivalentes.

D. CLASES DEL BILINGÜISMO

Moreno (1998) clasifica el bilingüismo en dos componentes.

a) Bilingüismo individual

Fenómeno característico de un individuo que hace uso de una lengua denominada lengua primera, lengua materna o lengua nativa, la que se aprende durante los tres primeros años de existencia. Entre sus características básicas tenemos la independencia de los códigos, la alternancia en función de los interlocutores, las situaciones comunicativas, las circunstancias ambientales, la traducción a través de dos sistemas.

b) Bilingüismo social

Se produce cuando, además de afectar a un individuo, influye a la sociedad o comunidad de hablantes. Así, Moreno (1998) define a una comunidad bilingüe como aquella donde se habla dos lenguas o donde todos sus componentes o una parte de ellos son bilingües.

El bilingüismo como condición lingüística de un individuo que utiliza dos lenguas en su comunicación, nos lleva a referir la noción de los grados de bilingüismo individual, los cuales pueden variar de un sujeto a otro de acuerdo al uso y competencia de las dos lenguas. Por lo tanto, los rangos de competencia o dominio lingüístico son difíciles de especificar y de medir.

Appel y Muysken (1996) proponen tres formas teóricas de bilingüismo social.

- Aquella en la que las dos lenguas son habladas por dos grupos diferentes y cada grupo es monolingüe y donde algunos individuos se encargan de la comunicación intergrupal necesaria.
- Aquella en la que todos los hablantes son bilingües.
- Aquella en la que un grupo dominante es monolingüe y otro (no dominante u oprimido) es bilingüe.

Las causas del bilingüismo social pueden ser varias: la colonización que obliga a ciertas regiones/países al uso de varias lenguas debido a procesos históricos; la inmigración y la necesidad que conlleva a la integración; la superioridad demográfica de un colectivo sobre otro; las relaciones de poder y hegemonía que presiona a la imposición a escala masiva de una lengua; y, por último. una situación muy extendida actualmente generada por el estilo de vida actual, es decir, el uso de varias lenguas motivado por la facilidad de los desplazamientos, la omnipresencia de los medios de

comunicación y en el que el uso del español despunta claramente como lengua franca facilitadora de la comunicación.

E. FACTORES DE INFLUENCIA

Para disfrutar de las ventajas sociales y cognitivas del bilingüismo, García (2009) organiza una serie de factores de influencia en función de los cuales los efectos se maximizarán o minimizarán. Estos están agrupados en factores sociales y factores lingüísticos.

a) Factores sociales

❖ Estatus socioeconómico

El estatus socioeconómico es clave en el acceso a las ventajas del bilingüismo, no tanto porque tenga que ver directamente con el desarrollo intelectual del individuo, sino porque es el responsable directo de las oportunidades de acceso a ese desarrollo.

El peso de la variable socioeconómica es un factor decisivo para el éxito educativo y, por ende, en los niveles de competencia lingüística (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).

El Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) es de un alto significado, porque se ha demostrado la influencia que tiene este indicador en los resultados de la comprensión lectora. El factor económico y cultural del contexto familiar del estudiante incide de forma manifiesta en aspectos sociales, pero también en los educativos. En particular, la situación social, económica y cultural de las familias y la composición social del centro al que asiste los estudiantes tienen una clara incidencia sobre los logros escolares, que incluso puede ser más importante que la atribuida al currículo escolar y los recursos educativos.

❖ Supremacía y poder

El tipo de bilingüismo al que se tiene acceso también está determinado por los grupos que ejercen el poder. Los grupos dominantes suelen plantearlo como una opción que enriquece y nunca sustituya la lengua principal. En estos casos, el bilingüismo tiene acceso a buenas condiciones para la suma de beneficios. Sin embargo, los grupos no dominantes suelen exponerse a los aspectos menos beneficiosos de este, como la pérdida de una lengua, porque el bilingüismo se convierte en una necesidad y no en una opción.

❖ **Género**

En cuanto al género, mujeres y varones parecen tener prácticas comunicativas diferentes. A pesar de que es un fenómeno complejo, donde operan muchas variables, algunos autores justifican algunas diferencias que le relacionan al sexo y al bilingüismo.

Por ejemplo, según Lantoff, “las mujeres parecen ser más indecisas al hablar, por lo que parecen tener menos oportunidades de desarrollar su bilingüismo que los hombres” citado por García (2009).

Norton (2000) indica que las diferencias de género en lo que respecta a las oportunidades de uso de la lengua sitúan a las mujeres en inferioridad con respecto a los varones y, por lo tanto, con menores posibilidades de desarrollar su bilingüismo, citado por García (2009).

García (2009) considera otros aspectos que dentro de los factores sociales que más afectan al bilingüismo, al que tienen acceso los alumnos que forman parte de este estudio, no parecen tener tanto peso como los ya destacados: el origen étnico, la raza, la nacionalidad, la inmigración y la identidad.

b) Factores lingüísticos

❖ **Umbral**

Tal y como se refirió previamente al explicar la hipótesis del umbral de Cummins, el umbral es un factor determinante, pues, solo se tendrá acceso a los beneficios del bilingüismo si se supera un segundo nivel de competencia que implica usar ambas lenguas en forma compleja y que también incluya la alfabetización. Está estrechamente relacionada con la competencia común subyacente del bilingüe, porque solo podrá disfrutar de las competencias adquiridas en otra lengua para transferirla a otras cuando alcance cierto nivel en la L2.

F. LA INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA

Según Codina (1997) “La interferencia lingüística se refiere al cambio lingüístico que ha tenido lugar en una lengua determinada, motivado por la influencia de una segunda lengua”. En otras palabras, la interferencia consiste en el traspaso de elementos de una lengua a otra y puede alterar el mensaje donde se encuentra.

Fontanillo (1986) menciona que la interferencia lingüística es la transposición de un rasgo fonético, fonológico o léxico de una lengua en estado de latencia a otra en la que se realiza un enunciado. Es decir, como Lewandowski lo plantea, “por interferencia

se entiende el fenómeno por el cual las estructuras lingüísticas ya aprendidas afectan perturbadoramente a las estructuras que se aprenden por primera vez (...). Estas estructuras se transmiten al sistema de la lengua materna y se tratan del modo que es habitual en ella”. Es así como, en un contexto bilingüe como el nuestro, el español, en su mayoría, se adecua con la estructura quechua, surgiendo las interferencias por la influencia de la lengua materna en la segunda lengua.

En este orden de ideas, Merio citado por Domínguez (2001), está convencido de que la interferencia lingüística constituye una violación de la normativa de la lengua causada por el sistema gramatical de la lengua primaria. Sugiere Krashen citado por Martínez Agudo (1999) que se debe combatir, pues no se debe permitir que el conocimiento de la primera lengua se inmiscuya en la producción de la segunda lengua, porque la interferencia dificulta la dinámica del proceso de adquisición de la nueva lengua.

Escobar (2000) define como interferencia lingüística “...aquellas características lingüísticas que se encuentran en la lengua B, la lengua receptora, que no corresponden a las características ni de la lengua A ni de la lengua B (como las usan los monolingües), pero que se encuentran en el habla de los hablantes bilingües”. Por otro lado, refuerza su concepción acerca de la interferencia concordando con Weinreich, manifestando que “las interferencias lingüísticas producidas por el contacto entre el español y el quechua derivan de una reorganización o reinterpretación de los contrastes semánticos del sistema lingüístico del español”. De aquí que la interferencia sea entendida como un traspaso de elementos de una lengua a otra, la cual es capaz de alterar el mensaje que el hablante desea expresar.

Entonces, llegamos a la conclusión de que la ocurrencia de la interferencia lingüística presupone la existencia de un sujeto bilingüe que maneja dos o más lenguas al mismo tiempo para la producción lingüística en la cual se realiza el cambio. Es decir, implica la presencia de un sujeto que está familiarizado con más de un código lingüístico. Lo que hace un bilingüe para llegar a una interferencia lingüística.

2.2.2 COMPRENSIÓN LECTORA

2.2.2.1 LA LECTURA

Gómez, citado por Sánchez, Herrera, Pliego y Ramos (2006), afirma que: “La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una

propiedad del texto, sino que se constituye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto”. Vaca (2008) define la lectura como proceso de la recuperación y comprensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código.

En otras palabras, podemos definir que leer es una actividad compleja y también exigente y son procesos clave para poder aprender contenidos a partir de lo que se lee y de manera independiente.

Smith (2005) comenta que “La lectura involucra la búsqueda del significado, no de palabras específicas”. Es decir, el proceso de comunicación escrita es bastante complejo, en el cual el escritor codifica el mensaje a transmitir al lector y este al leerlo, decodifica dicha información. Este proceso se inicia en el cerebro de quien escribe y termina en el cerebro del lector. Los signos gráficos que utiliza el escritor transmitir sus mensajes o sus intenciones que deben existir previamente almacenados en su cerebro, lo mismo que se asimilan cuando se desarrolla la habilidad lingüística de leer. “La lectura es un proceso cognoscitivo muy complejo que involucra el conocimiento de la lengua, la cultura y del mundo.” (Pérez, 2006), de acuerdo a esta afirmación diremos que la lectura no es solamente la reproducción y repetición de la comunicación escrita, sino va más allá de la producción constructiva del texto.

“La lectura involucra un número de habilidades generales que no deben ser ignoradas en ningún análisis serio sobre el tema” (Smith, 2005). Debemos mencionar que la lectura es una fuente inagotable de conocimientos, pero que solamente serán asequibles o factibles si comprendemos de modo adecuado a los mismos. Se la llama comprensión lectora porque consiste en desarrollar significados a partir de los conceptos más relevantes que se obtuvieron de un texto y su posterior asociación con el concepto. Tal y como refiere Lugo (2007), la lectura como comprensión e interpretación de enunciados implica no solo el manejo de áreas del saber o campos específicos del conocimiento, sino una comprensión de la sociedad y la cultura puesto que no siempre nos enfrentamos a textos que tiene que ver con campos específicos del conocimiento, ya que casi la mayor parte del tiempo estamos interpretando e interiorizando la sociedad y la cultura.

Cuando leemos no solo procesamos una información, sino que abordamos los procesos comunicativos, específicamente el lenguaje, entendido no como el idioma en el que se comunican los grupos sociales, sino como todos los procesos cognitivos que

implica esa maravillosa capacidad propia de la persona humana. En diremos que, la razón de ser de la lectura es comprender e interpretar diversas clases de textos.

Najarro (1998) precisa que la lectura implica

- decodificar el mensaje total, para profundizar las intenciones de la lectura para establecer una conversación entre el lector y escritor.
- descifrar los significados implícitos en el texto, además de lo literal.
- interesarse de la información por parte del lector.
- debe criticarse todo texto en base a las experiencias personales, vivencias e ideas encontradas de la realidad del autor.

Respecto a la lectura, Solé (1996), menciona que es un proceso interno, inconsciente y automático, lo cual se logra mediante el uso de estrategias que llevan a que el lector comprenda lo que lee; leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, pues cada lector le otorga un significado propio al texto, más allá del que este último tiene en sí mismo.

Este proceso debe asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda ir construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de él aquello que le interesa. Actividad que solo puede realizarlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, sintetizar, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee, es un proceso interno.

Valenzuela (2007) argumenta que leer es un proceso intelectual complejo, lectura es la destreza o habilidad para distinguir la forma de la letra y las palabras y enfocar la visión con los movimientos oculares en la dirección en que culturalmente se realizan los movimientos del ojo para leer, de izquierda a derecha.

La lectura, como dice el autor, es una compleja actividad de conocimientos en la que intervienen diferentes capacidades y actividades muy diversas; además, el proceso lector como conjunto de destrezas, saberes y conocimientos requiere un planteamiento didáctico que repercuta en la activación de las estrategias pertinentes que confluyan en la consecución y el desarrollo progresivo de las competencias lectoras necesarias para garantizar la adecuada participación en el proceso de recepción que implica el proceso lector donde desempeñarán un papel clave las finalidades de la lectura.

Además, el autor precisa lo siguiente: como acto perceptivo, la lectura es el proceso que involucra

- el estímulo de la palabra impresa.

- el reconocimiento de esa palabra.
- atribuye significado a la palabra por medio de la experiencia previa.

Ahora bien, el proceso de lectura no solamente consiste en reconocer palabras que nos llevarán a la obtención del contenido del texto. Reconocer palabras sueltas no significa llegar a comprender todo el texto, se puede tener el significado a través de la comprensión de todo el conjunto del texto, poniendo todas las palabras en un contexto global y no identificándolas una por una.

Para Colomer, citado por Fumero (2009), afirma que el nuevo modelo de lectura supone la interrelación de tres factores: el lector, el texto y el contexto. La relación entre estos tres factores influye en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades en y fuera del aula. Por esta razón, se torna indispensable indagar y encontrar conocimientos, por un lado, y procedimientos de valoración, por otro, que permitan obtener una comprensión más adecuada de las dificultades que aparecen al evaluar la comprensión de la lectura.

Debe reconocerse que el contexto desempeña un papel determinante en conducir al lector frente a las situaciones de comprensión de la información inscrita; por último, se considera como una actividad estratégica, porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzar el aprendizaje.

Fumero (2009) manifiesta que para que suceda ello, el material escrito debe despertar la curiosidad en el lector, por lo que debe ser una lectura acorde con la edad y los intereses de cada individuo. Entonces, el acto de la lectura tiene por finalidad crear lectores críticos, activos, analíticos, creativos, cuyo fin sea lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito.

Respecto a la lectura encontramos muchas acepciones donde se menciona que el lector es quien debe construir el significado del texto a través de su información previa, con la información escrita e impresa que le provee el texto, es así que se llega a una interacción entre el texto y el lector.

Como se había indicado en los párrafos anteriores, la lectura está estrechamente ligada a la comprensión y a los significados de los textos; se podría decir que la lectura implica la comprensión, no puede haber una lectura sin que esta sea comprendida.

La lectura depende de la situación en la que se realiza y de la intención del lector, puesto que no es lo mismo leer un libro de poemas o algún texto académico, que leer un directorio telefónico. La lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y el procesamiento de la información. El cerebro controla el ojo y lo dirige para que busque aquello que espera encontrar, como manifiesta Smith (2005).

Actualmente existe una gran diversidad de definiciones en torno a la lectura que son múltiples y acertadas, porque en cada una de ellas se contemplan una serie de categorías conceptuales que ofrecen diferentes aspectos sobre esta capacidad eminentemente humana, y que permiten su análisis en toda su complejidad.

2.2.2.2 IMPORTANCIA DE LA LECTURA

La lectura representa un papel importante en la formación cultural de las personas, el aprendizaje y el dominio de la lengua.

Mayor (2001) afirma que la lectura es importante, porque:

- favorece el desarrollo del pensamiento, porque estando en ella se reflexiona, medita y se crea.
- adiestra en la manera de pensar en su lengua, porque para adquirir las destrezas en el uso de la misma es necesario aprender a pensar en dicha lengua.
- enriquece la adquisición de la lengua, porque a través de la lectura se adquiere paulatinamente la estructura y funcionamiento de ella.

También dice el autor que la lectura desarrolla la memoria visual, auditiva y motriz. Estas capacidades permiten llegar a dominar la ortografía de la lengua con las formas de escritura consideradas correctas socialmente en un momento y lugar determinado. Vale decir que, el enriquecimiento del vocabulario se obtiene con la lectura; pues, la lectura fomenta el esfuerzo, exige una participación activa y dinámica; potencia la capacidad de observación, de atención, de concentración, entre otras en la persona que lee. En consecuencia, en palabras nuevas incrementan el vocabulario, una vez aprendidas con sus respectivos significados, (homónimos, sinónimos y antónimos).

Para entender el significado de leer señala Palacios (2001): "(...) el significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen, sino

solo coincide con el significado literal del texto ya que ellos se construyen los unos en relación con los otros”. La aceptación del significado de cada palabra depende de la frase donde aparece; así como el párrafo puede contener la idea central de un texto o constituir un simple ejemplo según su articulación en el discurso.

La misma autora nos da una definición de lectura y comprensión, en que la lectura es un proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje; en cambio, la comprensión lectora es la construcción del significado de un texto según las experiencias y conocimientos que tenga el lector.

El informe PISA (2009) resalta que hoy en día, el objetivo de la educación no es únicamente el compendio y memorización de la información, sino que esos conocimientos adquiridos conformen un aprendizaje significativo, de manera que puedan ser empleados y utilizados en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Entonces, la capacidad de acceder, vislumbrar y reflexionar sobre cualquier tipo de búsqueda, es primordial para que los individuos puedan participar activamente en la sociedad.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos están relacionados de modo no arbitrario y sustancial. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo, tal como lo manifiesta Ausubel (1983).

En conclusión, diríamos que la capacidad de acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de información es fundamental para que los individuos puedan participar completamente en nuestra sociedad.

2.2.2.3 TIPOS DE LECTURA

Ruíz (2011) describe varios estilos de lectura. Su estudio trascendió el ámbito para el que fue creado y aportó nuevos términos específicos al campo de la didáctica de las lenguas. Los tipos de lectura a los que hace referencia son los siguientes:

- **Lectura receptiva**, se produce cuando la persona lectora quiere disfrutar del material impreso o simplemente quiere entender lo que se describe en un artículo. Vale decir que la lectura receptiva consiste en leer, comprender la idea central del tema pudiendo así captar la capacidad de ideas agrupadas y sacar una conclusión.

- **Lectura reflexiva**, se lee un pasaje y después interrumpimos el proceso de lectura para relacionar o contrastar lo que acabamos de leer. Este tipo de lectura es de alto nivel, puesto que se vuelve una y otra vez sobre los contenidos, intentando interpretarlos. Es una lectura que exige mayor capacidad de análisis y reflexión con respecto al texto.
- **Lectura global**, en este caso, el objetivo es conseguir una impresión global del contenido del texto. Este tipo de lectura globalizada se dirige a la percepción y el reconocimiento de las palabras, y es un nombre para una vía que facilita el proceso de aprendizaje de la lectura, facilitando del mismo modo la adquisición de la escritura.
- **Lectura selectiva**, se refiere cuando el propósito del lector es localizar una información específica. La lectura selectiva se aplica para leer la información que en verdad interesa de forma más rápida y concreta del texto. Además, se recomendaría realizar una lectura selectiva en forma previa a la lectura convencional. Es decir, buscar partes concretas del texto que sean capaces de brindar una información de interés y dar un vistazo de modo que se obtenga una idea en general del tema.
- **Lectura intensiva o analítica**, el lector realiza un estudio exhaustivo y detallado del texto. Es decir, la lectura intensiva permite al lector aprender a controlar el propio aprendizaje, vale decir que es utilizada como técnica de trabajo independiente.

Ruiz (2003) precisa los siguientes tipos de lectura:

- a) **Lectura Rápida**, para obtener una comprensión sólida del contenido en poco tiempo; importan más las ideas principales que los detalles específicos.

Existen dos tipos de lectura rápida:

- **Lectura Global**, tipo de técnica que se usa cuando el lector quiere extraer la idea o ideas más importantes de un texto. Por ejemplo, un lector puede echar un vistazo a un artículo de prensa para averiguar de qué trata. El lector básicamente obtendrá una información sobre el texto.
 - **Lectura para encontrar una información concreta (selectiva)**, tipo de técnica que se usa cuando el lector quiere localizar una información concreta sin necesidad de entender el resto del texto o pasaje. Así, el lector puede leer el capítulo de un libro lo más rápidamente posible para encontrar una información sobre una fecha concreta.
- b) **Lectura Atenta**, la lectura atenta es, generalmente, lenta, y requiere un grado alto de comprensión de lo que se lee. El objetivo de este tipo de lectura es la comprensión minuciosa del texto, tanto del mensaje que quiere transmitir como

de la forma en la que lo transmite. Un tipo de lectura atenta es la lectura crítica. Es la lectura durante la cual quién lee reacciona críticamente respecto al contenido del material de lectura que lee, relacionándolo con sus propios valores, actitudes y creencias.

- c) **Lectura por Placer**, consiste en leer en grandes cantidades, atender al significado general de lo que se lee. Su objetivo principal es la experiencia de la lectura por placer, pero también el aprendizaje de hábitos de lectura correctos y la adquisición del vocabulario y estructuras. Los tipos de lecturas son fundamentales para poner en práctica en el aula y, como consecuencia, estos diferentes estilos de lectura derivarán en la activación de múltiples y variadas estrategias para satisfacer las intenciones que cada lector se plantee.

2.2.2.4 DEFINICIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Díaz y Hernández citado por Barreto y Morón (2010), “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre la características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”. Cassany, Daniel (2009) citado por las mismas autoras, refiere la importancia que poseen “las capacidades de procesar la información, recuperar las inferencias o los datos implícitos, relacionarlos con el conocimiento previo y construir un significado coherente dentro de cada disciplina, según los modos particulares de construir conocimiento.”

Desde esta perspectiva, el acto de leer implica una interacción entre el lector y el texto y esto se ve influenciado por el aporte que brinda el lector en ese proceso de construcción de significados, usando sus conocimientos previos, propósitos de la lectura, estrategias y herramientas cognitivas.

Catalogamos que la comprensión lectora es el conjunto de procesos cognitivos que realiza una persona al leer un texto, en este conjunto también participan sus experiencias acumuladas y sus conocimientos previos, para tener un conocimiento global del texto. En nuestra opinión, todas estas características permiten al lector decodificar el texto y comprender el mensaje que intenta transmitir el autor. De esta forma, podemos reconocer que la comprensión lectora es como un punto de partida esencial para acceder a toda la información, y por ello, elemento primordial en la enseñanza de educación básica.

Cooper (1998) presenta otra definición que coincide, a grandes rasgos, con la interior y considera que “(...) la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” citado por Jouini (2005).

La Educación Censal de Estudiantes (ECE) conceptualiza a la comprensión lectora como un proceso mental en el que la persona construye significado y le atribuye sentido al texto. Este proceso necesita de la interacción de los conocimientos y experiencias previas del lector (temas, dominio de lengua, vocabulario, tipos textuales, objetivos de lectura, experiencias lectoras y de vida con las ideas) que el autor plasma en el texto en una situación determinada.

Solé (2000) opina que en la comprensión lectora interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, con sus expectativas y sus conocimientos previos. Pues leer se necesita impulsar, descodificar y aportar al texto nuestras propias experiencias; es decir nuestros conocimientos adquiridos a lo largo de nuestras vidas, y también, mencionar que en ello juega un papel importante nuestras expectativas, predicciones y nuestros objetivos, así como las características del texto a leer. También diremos que saber leer no es suficiente, sino que se necesita manejar un buen número de palabras y saber entrelazarlas sintácticamente.

Pérez (2006) “(...) es el proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto”. Entonces, la comprensión constituye un proceso de creación mental por el que, partiendo de ciertos datos aportados por un emisor, el receptor crea una imagen del mensaje que se le quiere transmitir. Diremos que es la capacidad para alcanzar un entendimiento de los hechos dando un significado a los datos que recibimos. “Esta información se almacena en la memoria semántica para evocarla cuando las circunstancias así lo precisen” (Pérez, 2006).

Además propone el autor “(...) para la comprensión es importante también, descubrir las estructuras lógicas como inducción, deducción, clasificación que han sido utilizadas por el autor”. Cabe mencionar, primero distingue el mensaje o lo que puede ser útil al resto. En este sentido diremos que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica las interacciones de características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

"Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura" (Solé, 2000).

Para cumplir dichos objetivos con éxito, el lector deberá emplear una serie de habilidades o estrategias que lo ayuden a construir sus conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos diferentes; es decir, quien construye el significado del texto es el lector.

Smith (1983) refiere que: "La información visual e información no visual son necesarias para poder leer, ya que la información visual es aportada por el texto y la no visual por quien lee, esto pone en juego la competencia lingüística, los conocimientos previos, el interés, con el propósito de obtener un significado. Afirma que cuando se lee se hace mucho más que relacionar letras con sonidos o que comprender palabras; lo que se hace en realidad es recoger ideas, imágenes, sensaciones". Así, para leer necesitamos, según el autor, de: la información visual: (estructura superficial), que nos proporciona el texto impreso y va de los ojos al cerebro. Así, en un texto la información visual comprende cada una de las letras y símbolos impresos que posee el texto y que llegan a nuestro cerebro a través de nuestros ojos. Esta información es necesaria, pero no suficiente; de allí que no puedas entender el texto. Necesitamos de una información no visual.

La información no visual: (estructura profunda), es la que va desde el conocimiento del lenguaje hasta el conocimiento de la manera en que se debe leer y el estar familiarizado con el tema y el léxico empleado; es la información y los conocimientos que el lector trae consigo. Así, para comprender cualquier texto necesita tener la información no visual necesaria: familiaridad con el tema y el conocimiento del léxico empleado. Estos dos tipos de información ayudan al lector a encontrar el significado del texto que el escrito ha querido transmitir.

Las ideas, imágenes y sensaciones durante en el proceso de la comprensión lectora son importantes para lograr el conocimiento de la misma.

Solé (1996) sostiene que "(...) se debe de hacer suyo el texto que se lee, entrelazando los conocimientos previos con los nuevos que proporciona el texto para convertirlos luego en nuevos conocimientos".

La comprensión lectora no solo se logra con el simple hecho de que el estudiante pueda decodificar con precisión, sino más bien una tarea de gran complejidad en la que están implicados diferentes procesos cognitivos desde la percepción visual de signos

gráficos hasta la construcción de una representación semántica de su significado. En suma, es pues la habilidad que posee el lector para extraer una información de un texto impreso.

Colomer citado por los autores Sánchez, Herrera, Pliego y Ramos (2006), manifiesta que: “La comprensión es la finalidad natural de cualquier acto habitual de lectura y es la finalidad del proceso (...) la comprensión no es una cuestión de comprenderlo todo o no comprender nada, sino que, como en cualquier acto de comunicación, el lector realiza un acto de interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor. Saber qué condiciones influyen en el grado de comprensión de la lectura resulta de gran interés para la planificación educativa de estos aprendizajes, ya que la capacidad de entender un texto y la posibilidad de enseñar a hacerlo han pasado a considerarse los aspectos clave de la lectura y de su enseñanza”.

A. ESTRATEGIAS Y HABILIDADES COGNITIVAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Solé (2000) sostiene que las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir por los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posible cambio, de ser necesario. De igual forma manifiesta la autora “son un conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y puede emplear para mejorar su aprendizaje”. Pensamos que la enseñanza de estrategias de lectura es primordial, porque a lo largo de la vida y durante nuestro día a día empleamos la lectura en un infinidad de ocasiones, a veces de manera inconsciente, y como afirma la autora, es una herramienta esencial para que los alumnos puedan gestionar su aprendizaje.

El lector de acuerdo a sus intereses puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados a partir de un texto. Creemos que es importante y fundamental enseñar estrategias de lectura, principalmente porque supone dotar a los alumnos de recursos necesarios para “aprender a aprender”, y puedan ser lectores autónomos, capaces de aprender a partir de los textos, estableciendo relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal. Además, gracias a la enseñanza de este tipo de estrategias, el alumno va aprendiendo y asimilando nuevos contenidos en su propio esquema cognitivo y le permite también cuestionarse

sobre todo aquello que creía conocer, replanteándose sus conocimientos y transformándolos y mejorándolos progresivamente.

Refiriéndose al uso de estrategias, Solé (2000) señala que ellas forman parte de nuestro conocimiento procedimental sobre el proceso de comprensión del discurso escrito. Su uso permite al lector tener la capacidad de decidir, en cada momento, las estrategias y subestrategias a aplicar dependiendo del nivel de desarrollo del individuo, del tipo de texto, de los conocimientos previos que posea sobre el tema o de los objetivos que en ese momento se consideran son los más importantes.

Es por eso que se concluye que la aplicación de estrategias en la comprensión lectora es fundamental, porque permite al lector aprender a controlar, guiar y adaptar su propia lectura de acuerdo a su propósito y a la naturaleza del material de lectura, a su familiaridad con el tema, al tipo de texto y su propia evaluación de si está comprendiendo o no lo que lee.

Díaz y Hernández (2002), citado por Fumero (2009), definen las estrategias didácticas como “(...) conjunto de pasos, operaciones o habilidades que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente”. Asimismo, González citado por el mismo autor, considera como “operaciones y procedimientos que una persona pueda utilizar para adquirir, retener y recordar diferentes tipos de conocimientos y actuaciones”. De esta manera, el sujeto puede usar adecuadamente el conocimiento a la hora de enfrentarse con un texto determinado.

Estrategias propuestas por las autoras Barreto y Morón (2010)

a) Estrategias de elaboración

Estos procedimientos permiten integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos; actividades que se alejan de la reproducción de la información y son cruciales tanto para la comprensión inferencial, como para el aprendizaje significativo. Entre estas estrategias se destacan:

- **La elaboración de inferencias**, es una actividad elaborativa que radica en emplear activamente el conocimiento previo y partir de allí darle el contexto y profundidad a la interpretación construida por el lector, lo cual permite la elaboración de interpretaciones hipotéticas y el desarrollo de una lectura interpretativa que permitirá entender mensajes implícitos proporcionados por el autor.

- **Identificación de la idea principal**, constituye una actividad cognitiva que pertenece al procesamiento macroestructural del texto y está referida a la construcción o identificación de enunciados de mayor relevancia utilizados por el autor para explicar el tema.

- **Elaboración de resúmenes**, están relacionadas con la construcción de las macroestructuras, puesto que, se elaboran a partir de la aplicación de macrorreglas como: supresión (desechar la información irrelevante), generalización (sustituir varios enunciados por otros que los englobe), construcción de enunciados implícitos en el texto y la integración de las informaciones relevantes de las distintas partes del texto.

b) Estrategias de organización

Estas estrategias permiten efectuar una reorganización constructiva de la nueva información en la que se organiza, agrupa, clasifica; se relacionan todas las ideas posibles de manera esquemática. Estas actividades permiten al lector ir más allá de la información escrita por el autor, porque descubre y construye significados para encontrar sentido global del texto. Entre estas estrategias se destaca.

- **Construcción de mapas conceptuales**, son recursos esquemáticos que permiten la representación de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

Esta herramienta facilita el proceso de lectura de textos informativos, puesto que mediante su utilización el lector realiza una codificación visual y semántica de conceptos y proposiciones, contextualizando las relaciones entre ambos elementos y permite, a su vez, dar explicaciones de la lectura realizada. Los elementos a considerar para su elaboración son: conceptos, conectores o palabras de enlace, proposiciones y líneas de enlace.

Estos recursos esquemáticos son estrategias que deben ser aplicados en el proceso de la lectura para permitir a los alumnos tener una representación visual espacial de los conceptos más importantes del texto; así como también, le permitan tanto al docente como al estudiante detectar las fallas que pudieran presentarse durante su construcción, posiblemente debido a la escasa comprensión de la información.

B. TÉCNICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Al momento de leer cualquier tipo de texto, existen innumerables técnicas, estrategias o destrezas que ayudan a comprender lo leído con mayor profundidad, mencionaremos las técnicas propuestas por la Universidad Pedagógica Nacional de México (2012), en la revista titulada “Comprensión lectora”, donde señala que existen técnicas de carácter concreto como:

- Ojear y hojear, es revisar el texto para reconocer su amplitud, el género, los contenidos y la estructura.
- Atender la tipografía, es vincular la atención a partir de los títulos, subtítulos, subrayados, negritas, etc.
- Subrayar el texto, es elegir la información relevante, para resaltarla, por medio de trazos o colores.
- Preguntar al texto el qué, para qué, cómo, dónde y el porqué del contenido.
- Releer, repetir el contacto con la información.
- Realizar esquemas, hacer resúmenes y ordenar son técnicas que organizan la información y aseguran la retención de los datos relevantes.

Además existen técnicas cuyo objetivo específico es mejorar los procedimientos que utiliza el lector para obtener en la lectura mejores resultados. Pertenecen a procesos meta cognoscitivos que son los conocimientos que tiene el lector sobre su forma de acceder al texto; el lector sabe cómo lee.

C. LOS NIVELES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Los niveles de comprensión deben entenderse como los procesos del pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda usar sus saberes previos. En el proceso de la comprensión se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles:

a) Nivel literal

“El nivel literal es la forma básica de relacionarse con el texto. Esto no quiere decir que no sea importante o que sea un ejercicio estéril; es el inicio en el proceso de la lectura, para llegar a niveles más complejos como el inferencial o el intertextual”. (Lugo, 2007) Es decir, identifica y recuerda los hechos tal y como aparecen expresos en la lectura.

“En este nivel se elaboran resúmenes a partir de lo leído y es posible que en la elaboración de este nuevo texto se usen las cuatro reglas que Van Dijk propone para hacer resúmenes (generalización, selección, omisión e integración)” citado por (Lugo 2007). Para lograr la elaboración del resumen, es lo primordial la comprensión global o total del texto; es decir, comprender la idea central del texto y las ideas que giran alrededor de aquella.

Al respecto, señalaremos algunos indicadores que permiten evaluar la comprensión literal:

- Identifica los personajes del texto
- Identifica los escenarios
- Recupera información explícita

Lugo (2007) refiere “(...) este nivel de lectura es de suprema importancia para la comprensión e interpretación de textos”.

b) Nivel inferencial

“Este segundo del nivel de análisis es más complejo que el primero porque exige del lector procesos mentales como la implicancia y la asociación de significados”. (Lugo, 2007) En este nivel, el lector trabaja con la información que se encuentra de forma implícita en el texto. Implica una atribución de significados relacionándolos con el conocimiento previo que se posee sobre la lectura.

Lugo (2007) manifiesta “(...) que a partir de lo expresado literalmente en el texto, el lector infiere juicios mediante procesos mentales en los que se han relaciones necesarias entre los enunciados del texto y sus implicaciones semánticas o pragmáticas”. Diríamos que un texto se distingue de otros tipos de texto por su mayor complejidad. En este caso, la complejidad está repleto de elementos no dichos, sino más bien están implícitos en el texto o en lo impreso, en otras palabras están ocultas.

Lugo (2007) manifiesta que “el lector hace deducciones a partir del texto”. Es decir, el lector deberá hacer deducciones si encuentra algún vacío dejado por el escritor, para ello hará uso de sus conocimiento previos o la información no visual tal como la manifiesta Smith (2005). Para tal efecto, el lector debe comprender el texto en su totalidad e inferir o develar conocimientos no evidentes a la mirada de un lector literal, por tal motivo se les denomina que el texto impreso se convierte en un potenciador y generador de nuevos conocimientos.

Señalaremos algunos indicadores que permiten evaluar la comprensión inferencial:

- Infiere causas o consecuencias que no están explícitas.
- Recupera información implícita
- Predice el final de las narraciones.

c) Nivel crítico

Lugo (2007) afirma que “este es el nivel más complejo o elevado de lectura” porque su característica más importante de este nivel es emitir juicios de valor sobre el texto. Asimismo, el lector es capaz de diferenciar entre un hecho y una opinión.

Lugo (2007) sostiene: “en él se pone en juego el saber enciclopédico del lector, pues se identifica en el texto su estructura, la tipología textual, la intencionalidad del autor y se exploran dimensiones como la axiológica e ideológica del texto”. Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo e interviene en la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

“En este nivel, el lector debe ser capaz de interrogar al texto y ser su interlocutor; generar valoraciones y juicios a partir de la movilización de los saberes previos que son como otro texto, y que interactúan con el texto leído”. (Lugo, 2007). La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez las de sus pares.

Señalaremos algunos indicadores que permiten evaluar la comprensión crítica:

- Emite opiniones emitiendo juicios de valor
- Juzga el comportamiento de los personajes.
- Realiza valoraciones sobre el lenguaje empleado.

En conclusión, diríamos que este es el nivel que deben alcanzar los estudiantes de secundaria, pues deben ser capaces de detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que requiere o está incompleto y si es coherente.

D. PROPUESTAS SOBRE LOS NIVELES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Autores como Díaz y Hernández, citados por Barreto y Morón (2010), distinguen cuatro niveles de comprensión (nivel de decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial y metacompreensión) que constituyen un proceso continuo, iniciado desde los micro hasta los macro procesamientos, culminando en los niveles superiores de metacompreensión, según su complejidad.

Por otra parte, citan a Cassany (2009), quien propone una diferenciación esencial entre tres tipos de lectura: una lectura literal, la cual se limita a decodificar los signos gráficos y a obtener la información; una lectura inferencial que va un paso más allá de la literalidad y es capaz de rescatar lo implícito; y, finalmente, una lectura crítica que requiere tareas más complejas de interpretación, relación, evaluación, entre otros aspectos. Para que el lector haya comprendido, debe pasar todos estos niveles según sus intereses y necesidades, y de esta manera logrará una comprensión global e integral del texto.

Elosúa y García, citados por Barreto y Morón (2010) señalan que existen niveles de comprensión que constituyen un proceso continuo, el cual, se inicia en las actividades de microprocesamiento, continúa en los niveles de comprensión más profunda donde intervienen los macroprocesos, y culmina en los niveles superiores de metacompreensión, donde los procesos de comprensión son autorregulados.

Los niveles que proponen estos autores son los siguientes:

- 1) **Nivel de decodificación**, en este caso se usa los dos primeros tipos de microprocesos: reconocimiento y asignación del significado léxico.
- 2) **Nivel de comprensión literal**, este corresponde a la “comprensión de lo explícito” del texto. En este nivel, el lector refleja aspectos reproductivos de la información en el texto, sin “ir más allá” del mismo.
- 3) **Nivel de comprensión inferencial**, en este nivel se da la aplicación de los macroprocesos, en la que existe una elaboración semántica profunda. De esta manera, el lector consigue una representación global y abstracta del texto, que le permite ir más allá de lo dicho en la información escrita por el autor (en este nivel se ubican la elaboración de inferencias, construcciones, entre otros.)
- 4) **Nivel de metacompreensión o comprensión crítica**, está referido al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de

comprensión. En este caso, el lector logra desarrollar habilidades como aprender a solucionar fallas y a evaluar el grado de comprensión logrado.

Aguilera (2005) clasifica los niveles de comprensión lectora de la manera siguiente.

- **Nivel literal** (textual). Es la comprensión directa de la información que se encuentra explícita en el texto. Las preguntas no exigen nada al lector. Toda la información está en el texto.
- **Nivel Inferencial** (interpretativo). En este nivel, el lector tiene que encontrar informaciones implícitas en el texto, pero que no están en forma explícita. Este tipo de ejercicio exige mayor concentración para inferir las ideas implícitas. Debe crear relaciones entre las partes para llegar a ciertas conclusiones.
- **Apreciativo** (crítico o profundo). Este nivel exige al lector tomar una postura a favor o en contra de lo que lee. Lo importante es que el alumno dé razones de su aceptación o rechazo. El interés gira en torno al lector, quien trae su mundo al texto, sus ideas, sus principios, sus valores, sus creencias.

Según Cassany (2009), en cualquier tipo de lectura y texto se debe reconocer las letras, realizar la hipótesis del significado, aportar un conocimiento previo, elaborar y recuperar inferencias, así como también tener control metacognitivo sobre el proceso de la lectura.

Asimismo, autores como Vieytes de Iglesias y López Blasig de Jaimes (1992), citado por Fumero, manifiestan que: en la comprensión de la lectura existen niveles que van a permitir un mejor y efectivo aprendizaje en la actividad. Las autoras clasifican estos niveles de la siguiente manera:

- a) **Nivel de comprensión literal**, Este se desarrolla cuando el lector puede extraer directamente del texto las ideas tal y como las expresa el autor.
- b) **Nivel de reorganización de la comprensión literal**, El lector puede reseñar la lectura de un texto con sus propias palabras o cuando lo expresa gráficamente a través del uso de secuencias.
- c) **Nivel inferencial**, Se caracteriza por permitir al lector imaginar elementos que no están en el texto y utilizar su intuición y la relaciona con sus experiencias personales para inferir.
- d) **Nivel de evaluación**, Está comprendido por procesos de valoración y enjuiciamiento por parte del lector, lo que hace necesario la intervención o acompañamiento por

parte del adulto o con otro par. Esto se debe a que la complejidad lectora que pueda ofrecer un texto hace que los lectores puedan desarrollar tal evaluación si es acompañado por otro sujeto más experto.

- e) **Nivel de apreciación**, Se caracteriza porque el lector puede expresar comentarios emotivos y estéticos, sobre el texto consultado. El lector puede emitir juicios sobre el uso del lenguaje del autor.

Ruíz (2003) clasifica los niveles de comprensión lectora según los objetivos del lector.

- **Comprensión literal**, Leer para entender o recordar la información contenida explícitamente en un texto.
- **Comprensión inferencial**, Leer para encontrar información que no está mencionada de forma explícita en un pasaje. Para lo cual, el lector utiliza su experiencia e intuición, así como procesos de inferencia.
- **Comprensión crítica**, Leer para comparar la información de un pasaje con el conocimiento y los valores propios del lector.
- **Comprensión valorativa**, Leer para obtener de un pasaje una respuesta de tipo emocional o de algún otro tipo valioso.

Finalmente, en nuestro de trabajo de investigación, hemos considerado el planteamiento de Lugo (2007), quien afirma que en el proceso de la lectura interviene tres niveles de la comprensión que son: literal, inferencial y crítico. Concluimos que la comprensión lectora posee tres niveles que se debe desarrollar en el ámbito educativo.

2.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS BÁSICOS

1. **Bilingüismo**, es la capacidad de una persona para utilizar indistintamente dos lenguas en cualquier situación comunicativa y con la misma eficacia.
2. **Bilingüismo incipiente**, se da cuando el hablante, que se comunica con más facilidad con su lengua materna, recién está aprendiendo una lengua nueva o segunda lengua. Por lo tanto, su precario dominio de la nueva lengua ocasiona un gran número de interferencias.
3. **Bilingüismo subordinado**, consiste en la coexistencia de una lengua dominante y una lengua dominada; cuando las palabras de la lengua no dominada se interpretan a través de las palabras de la lengua dominante.

4. Bilingüismo coordinado, propone que el individuo desarrolle dos sistemas lingüísticos paralelos, utilizándolos independientes y según la situación. Para ello una palabra dispone de dos significantes y dos significados

5. Bilingüismo social, se produce cuando, además de afectar a un individuo, influye a la sociedad o comunidad de hablantes.

6. Bilingüismo individual, fenómeno característico de un individuo que usa una lengua denominada lengua primera, la que se aprende durante los tres primeros años de existencia de un ser.

7. Lectura, proceso interactivo que se lleva a cabo entre un lector y un texto. El lector, aprovechando sus conocimientos previos, extrae información de un texto con el objeto de construir su conocimiento.

8. Comprensión lectora, es un proceso complejo por el cual el lector decodifica y procesa el significado o contenido proposicional del texto, discriminando los elementos del mismo y relacionándolos con las ideas y conocimientos previos propios de su esquema mental.

9. Niveles de comprensión lectora, los niveles de comprensión lectora son procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente, en la medida que el lector pueda usar de sus saberes previos.

10. Nivel de comprensión literal, la comprensión literal significa entender la información que el texto presenta explícitamente.

11. Nivel de comprensión inferencial, es la capacidad para obtener la información o establecer conclusiones que no están expresados explícitamente en el texto. En este nivel, el lector no solo asimila la información, sino que aporta sus saberes previos con que cuenta.

12. Nivel de comprensión crítico, en este nivel, se expresa un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios y parámetros preestablecidos. Se lee no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.1 Formulación de hipótesis

3.1.1 Hipótesis general

El bilingüismo se relaciona directamente con la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho, 2016.

3.1.2 Hipótesis específicas

- a) Existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión literal en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho, 2016.
- b) Existe una relación directa entre el bilingüismo y la comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho, 2016.
- c) Existe una relación directa entre el bilingüismo y la comprensión crítico en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho, 2016.

3.2 Sistema de variables

❖ **Variable A**

Bilingüismo

❖ **Variable B**

Comprensión lectora

3.3 Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
VARIABLE A Bilingüismo	Es la aptitud, capacidad, destreza o habilidad de un hablante para utilizar indistintamente dos lenguas	Los estudiantes de la muestra, leen con atención los textos de los instrumentos y contestan las preguntas.	Incipiente	-Entienden castellano, pero responden en su lengua materna. -Dan información básica sobre sí mismos y familiares cercanos. -Describen seres mencionando sus características.	4 ítems ❖ No entiende ni habla. ❖ Entiende expresiones sencillas, pero no habla. ❖ Entiende y ejecuta indicaciones sencillas. ❖ Usa expresiones de cortesía (gracias, por favor, etc.)	Nominal
			Subordinado	-Relatan actividades que realizan en su casa y en la escuela. -Narran historias cortas. -Comunican experiencias cotidianas.	4 ítems ❖ Menciona objetos y seres de su entorno. ❖ Pregunta y responde sobre su situación personal de su familia. ❖ Participa en diálogos sencillos combinando L1 y L2. ❖ Describe situaciones cotidianas	Nominal
			Coordinado	-Describen objetos del aula y seres de su entorno considerando sus diferentes características y cualidades.	4 ítems ❖ Participa en conversaciones espontaneas. ❖ Relata experiencias personales. ❖ Sigue instrucciones para realizar	Nominal

				-Relatan con detalle actividades que realizan o que observan. -Emiten opiniones y comentarios sobre hechos ocurridos en su comunidad o fuera de ella.	actividades. ❖ Narra historias y cuentos.	
VARIABLE	La comprensión lectora es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico.			Nivel literal	10 ítems para el nivel literal	Ordinal Proceso (00-10) Regular (11-13) Bueno (14-17) Muy bueno (18-20)
				Nivel inferencial	10 ítems para el nivel inferencial	Ordinal Proceso (00-10) Regular (11-13) Bueno (14-17) Muy bueno (18-20)
B				Nivel crítico	10 ítems para el nivel crítico.	Ordinal Proceso (00-10) Regular (11-13) Bueno (14-17) Muy bueno (18-20)
Comprensión lectora				<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los personajes del texto. • Identifica los escenarios. • Recupera información explícita. 		
				<ul style="list-style-type: none"> • Infiere causas o consecuencias que no están explícitas. • Recupera información implícita • Predice los finales de las narraciones. 		
				<ul style="list-style-type: none"> • Emite opiniones haciendo juicios de valor • Juzga el comportamiento de los personajes. • Realiza valoraciones sobre el lenguaje empleado. 		

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Enfoque de la investigación

Esta investigación se aplicó el enfoque cuantitativo, porque se midió a través de la guía de observación los niveles de dominio de la lengua quechua y el español de los estudiantes del colegio “Divino Maestro” de Tambo, con relación a la capacidad de comprensión de textos.

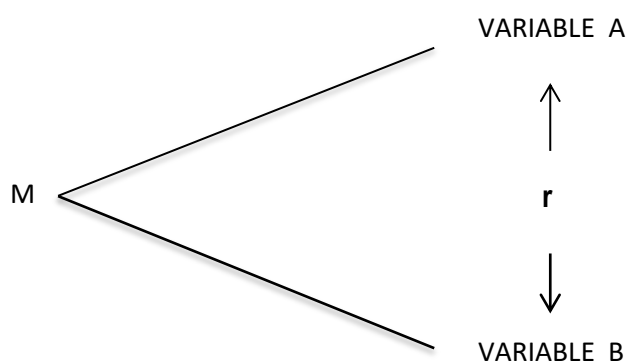
Hernández y otros (2010) refieren que “el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”.

Precisamente, este trabajo consistió en recolectar datos a través de guía de observación y prueba de comprensión lectora, para probar las hipótesis se utilizó métodos estadísticos.

4.2 Tipo y nivel de investigación

Según el problema y los objetivos planteados, la presente investigación fue de tipo descriptivo-correlacional. Descriptivo porque no se ha manipulado ninguna variable y en los que solo se observó los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. Según Hernández (2010), los estudios descriptivos permiten detallar situaciones y eventos, es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno y busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, y es de carácter correlacional, porque “describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un

momento determinado” (Hernández, 2010). Además, nos proporcionó realizar comparaciones necesarias, requeridas para la hipótesis de la investigación y nos sirvió para las interpretaciones significativas con relación a los resultados del estudio.



Donde:

M: muestra de estudiantes

VA: variable A: bilingüismo.

VB: variable B: comprensión lectora.

r: relación de las variables de estudio entre el bilingüismo y comprensión lectora.

4.3 Método de investigación

En la presente investigación se presentó un método de carácter correlacional con un diseño no experimental.

4.4 Diseño de investigación

El diseño que se utilizó en esta investigación fue de tipo no experimental transaccional correlacional, según Hernández (2010), "este diseño describe relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Los diseños transaccionales descriptivos tienen como objeto indagar la incidencia y valores en que se manifiesta una o más variables".

4.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

4.5.1 Población

Según Hernández (2006), "las poblaciones deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, de lugar y en tiempo"; a la vez, refiere que la "población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones". La población para el presente estudio estuvo

conformada por los estudiantes de primer grado “A”, “B”, “C” y “D” de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar. Se considera a todos los estudiantes matriculados en la mencionada institución educativa y grado respectivo.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA POBLACIÓN DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “DIVINO MAESTRO” DE TAMBO - LA MAR - AYACUCHO, 2016

Sección	Sexo		N° de estudiantes
	M	F	
“A”	15	9	24
“B”	14	10	24
“C”	8	17	25
“D”	13	12	25
TOTAL			98

Fuente: Nómina de matrícula 2016 de la I.E. “Divino Maestro” de Tambo – La Mar.

4.5.2 Muestra

Hernández (2006) sostiene que: “la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población”. De dicha población se obtuvo una muestra de 48 estudiantes, mediante el muestreo no probabilístico intencionado por conveniencia; es decir, por sujetos de fácil acceso para el investigador.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “DIVINO MAESTRO”. DE TAMBO-LA MAR - AYACUCHO, 2016

Secciones	Sexo		N° de estudiantes
	M	F	
“A”	15	9	24
“B”	14	10	24
TOTAL			48

Fuente: Nómina de matrícula 2016 de la I.E. “Divino Maestro” de Tambo – La Mar.

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recopilación de datos se aplicó la técnica de la observación y examen, las cuales se aplicó a una muestra poblacional de 48 estudiantes, con la finalidad de obtener una información referente a las variables e indicadores de estudio; los instrumentos que utilizamos que la guía de observación de 12 ítems para los niveles del bilingüismo, y prueba de comprensión lectora de 30 ítems para la comprensión lectora.

VARIABLE	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	FUENTE
V.A: BILINGÜISMO	Observación	Guía de observación	Estudiantes del primer grado “A” y “B” de Educación Secundaria.
V.B: COMPRENSIÓN LECTORA	Examen	Prueba de comprensión lectora de 30 ítems.	Estudiantes del primer grado “A” y “B” de Educación Secundaria.

4.6.1 Técnicas

Se utilizó la técnica de observación y el examen de comprensión lectora que permitió obtener una información de primera mano sobre el bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, para describir y explicar los resultados obtenidos.

Según Quispe (2012), la técnica es “el conjunto de procedimientos operativos que permiten recoger de manera eficiente la información necesaria en una muestra determinada, con economía de tiempo y esfuerzo. Estas se eligen de acuerdo al tipo de hipótesis y diseño de investigación”.

4.6.2. Instrumentos

Hemos utilizado la guía de observación y la prueba de comprensión lectora con una serie de preguntas o ítems respecto a las variables a medir.

En este caso, la guía de observación referido a la variable A, sobre el bilingüismo, consta de 3 dimensiones: incipiente, subordinado y coordinado; en cada dimensión hemos considerado sus respectivas indicadores e ítems. El instrumento referido a la variable B, sobre la comprensión lectora tuvo 3 dimensiones, de las cuales la dimensión nivel literal; nivel inferencial y nivel crítico constaron de 3 indicadores y 10 ítems, respectivamente; haciendo un total de 9 indicadores y 30 ítems.

4.6.3 Análisis estadístico

Se comprobó la prueba de hipótesis a través de coeficiente Rho de Spearman, por tratarse de variables cualitativa y cuantitativa.

Donde:

- ✓ De 0,00 a 0,19 es muy baja correlación
- ✓ De 0,20 a 0,39 es baja correlación
- ✓ De 0,40 a 0,59 es moderada correlación
- ✓ De 0,60 a 0,79 es buena correlación
- ✓ De 0,80 a 1,00 es muy buena correlación

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Selección y validación de instrumentos

En la presente investigación, se utilizó los instrumentos: las pruebas de comprensión lectora, y la guía de observación. Las cuales fueron validadas por profesionales universitarios de reconocida solvencia académica, entre ellos tenemos al: Mg. Alberto Palomino Aguilar, Dr. Víctor Gedeón Palomino Rojas y Mg. Valerio Meza Sotomayor, quienes indican la adecuada selección de preguntas o interrogantes del instrumento que se pretendió aplicar para el recojo de datos; para ello, se requirió de una muestra adecuada y representativa del contenido, constituyendo preguntas en base a los indicadores de la variable comprensión lectora, en función a las siguientes dimensiones:

Niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico

Para verificar que los instrumentos mencionados cumplan con los objetivos trazados, se siguieron los siguientes pasos:

- a) Se operacionalizó las variables teniendo como base los conceptos e indicadores que se presentaron en el marco teórico.
- b) Se elaboró las pruebas de comprensión lectora, con 10 ítems correspondientes a cada nivel de comprensión lectora.
- c) Los instrumentos antes señalados fueron proporcionados a tres expertos en materia de comprensión lectora, para su revisión y corrección; solicitándoles su opinión y juicio en los puntos redactados de la siguiente manera:

1. ¿Los instrumentos miden los indicadores que se pretende medir?
2. ¿Los reactivos son suficientes para la medición de todos los indicadores?
3. ¿Las instrucciones de los instrumentos le parecen apropiados?
4. ¿Los reactivos son comprensibles y están bien redactados?
5. ¿El ordenamiento de los reactivos es adecuado?
6. ¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) de los instrumentos son adecuados?
7. ¿Los objetivos y variables están formuladas de forma que pueden ser medibles y comprobables?
8. ¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente?
9. ¿Se observa precisión y concisión en la formulación del instrumento?
10. ¿La hoja de respuesta está bien presentada?

Para la confiabilidad del instrumento de evaluación se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de la escala, cuyos resultados han sido de la siguiente forma:

Resultados de juicio de expertos

EXPERTOS	ÍTEMS										PROMEDIO
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3,8
2	4	5	3	5	4	4	3	5	5	5	4,3
3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3,9
PROMEDIO DE PONDERACIÓN											4

Fuente: Informes de validación de los instrumentos de los expertos. Ver anexo.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	
Deficiente	1
Regular	2
Bueno	3
Muy bueno	4
Excelente	5

Para determinar **la confiabilidad de los instrumentos** se seleccionó una prueba piloto de 40 estudiantes del primer grado “C” y “D” de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo y el nivel de confiabilidad se determinó a través Alfa de Cronbach en el programa de SPSS versión 22, cuyo resultado es el siguiente:

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	40	100,0
	Excluido^a	0	,0
	Total	40	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,767	30

Como el valor alfa obtenido es 0,767, entonces la confiabilidad del instrumento es muy alta, por lo que fue aceptada su aplicación.

5.2 Tratamiento estadístico e interpretación de cuadros gráficos

5.2.1 A nivel descriptivo

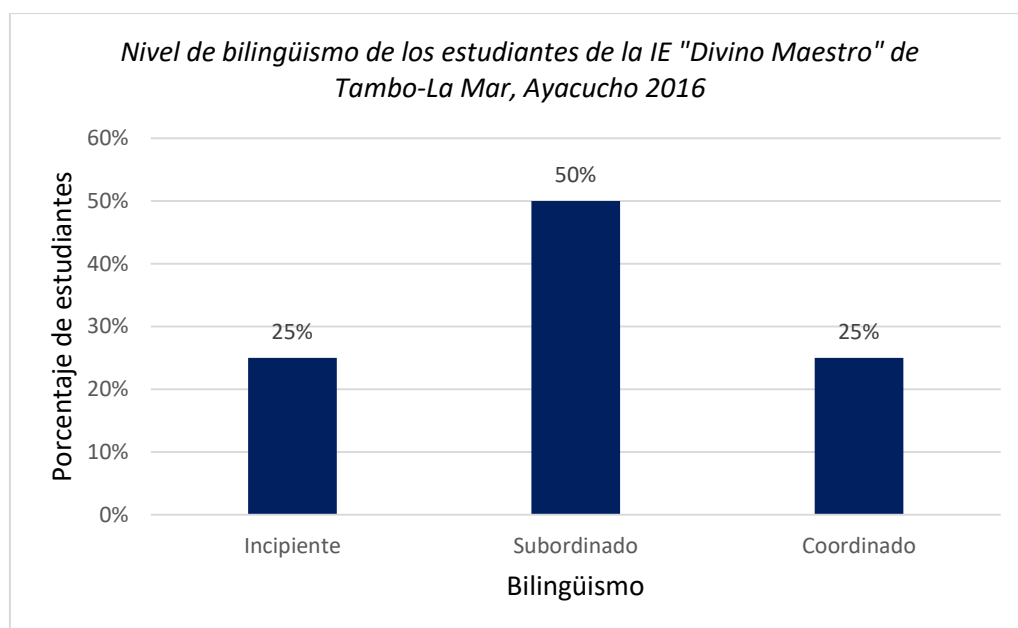
Cuadro 1

Nivel de bilingüismo de los estudiantes de la IE "Divino Maestro" de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016

Nivel de Bilingüismo	N° Estudiantes	Porcentaje (%)
Incipiente	12	25%
Subordinado	24	50%
Coordinado	12	25%
Total	48	100%

Fuente: base de datos obtenidos mediante la observación. Elaboración: investigadoras

Gráfico 1



En el cuadro y gráfico 1 se observa respecto al nivel de **bilingüismo**, que del 100% de los estudiantes de la muestra, el 25% de ellos se encuentran en el nivel incipiente, el 50%, en el nivel subordinado y otros 25% en el nivel coordinado.

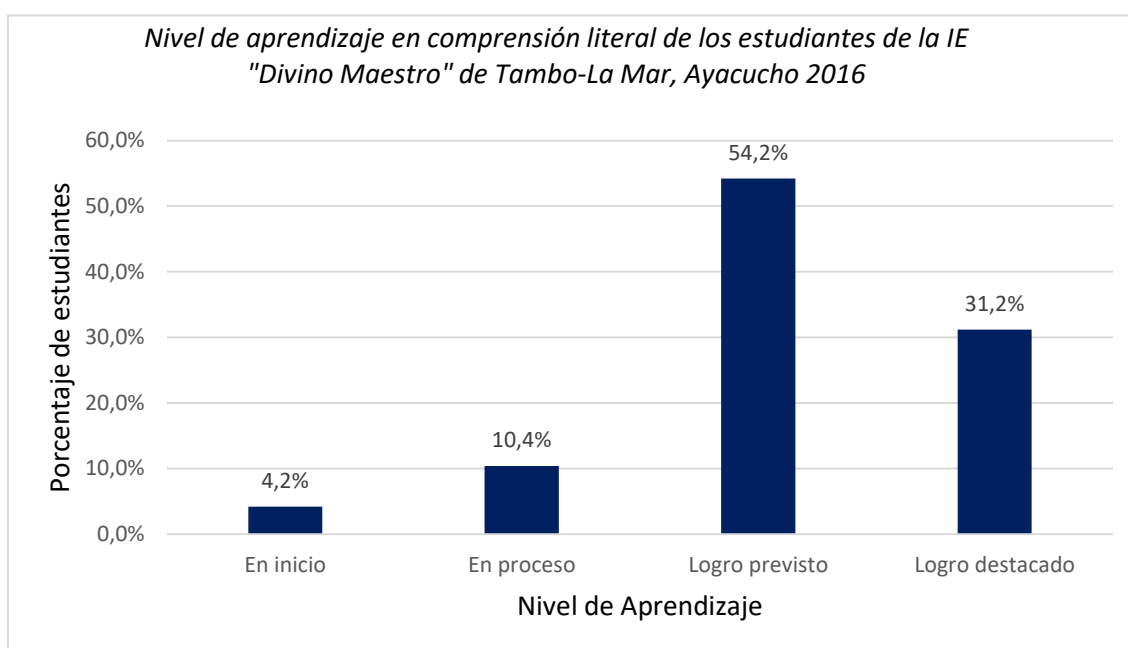
Cuadro 2

Nivel de aprendizaje en comprensión literal de los estudiantes de la IE "Divino Maestro" de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016

Nivel de aprendizaje	Nº de estudiantes	Porcentaje (%)
En inicio	2	4.2%
En proceso	5	10.4%
Logro previsto	26	54.2%
Logro destacado	15	31.2%
Total	48	100.0%

Fuente: base de datos obtenidos mediante la observación. Elaboración: investigadoras

Gráfico 2



En el cuadro y gráfico 2 revela en relación al nivel de aprendizaje en **comprensión literal**, del total de los estudiantes de la muestra, el 4.2% de ellos se encuentran en inicio; el 10.4%, en proceso; el 54.2%, en logro previsto y el 31.2% en logro destacado.

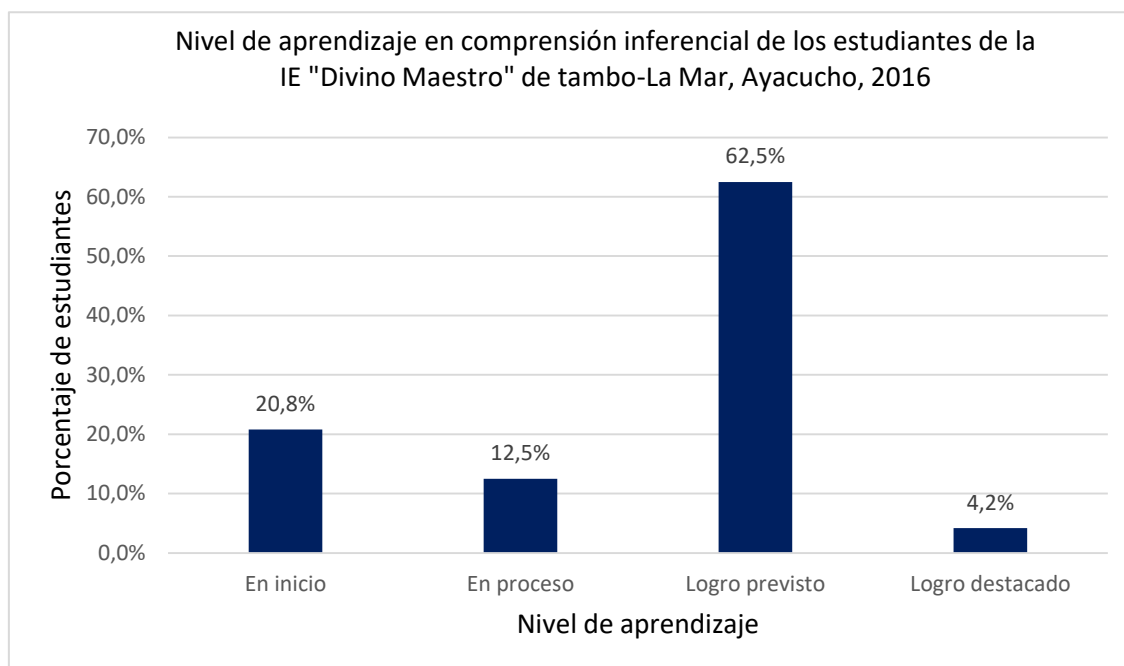
Cuadro 3

Nivel de aprendizaje en comprensión inferencial de los estudiantes de la IE "Divino Maestro" de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016

Nivel de aprendizaje	N° de estudiantes	Porcentaje (%)
En inicio	10	20.8%
En proceso	6	12.5%
Logro previsto	30	62.5%
Logro destacado	2	4.2%
Total	48	100%

Fuente: base de datos obtenidos mediante la observación. Elaboración: investigadoras

Gráfico 3



En el cuadro y gráfico 3 indica en relación al nivel de aprendizaje en **comprensión inferencial**, del total de los estudiantes de la muestra, el 20.8% de ellos se encuentran en inicio; el 12.5%, en proceso; el 62.5%, en logro previsto y el 4.2% en logro destacado.

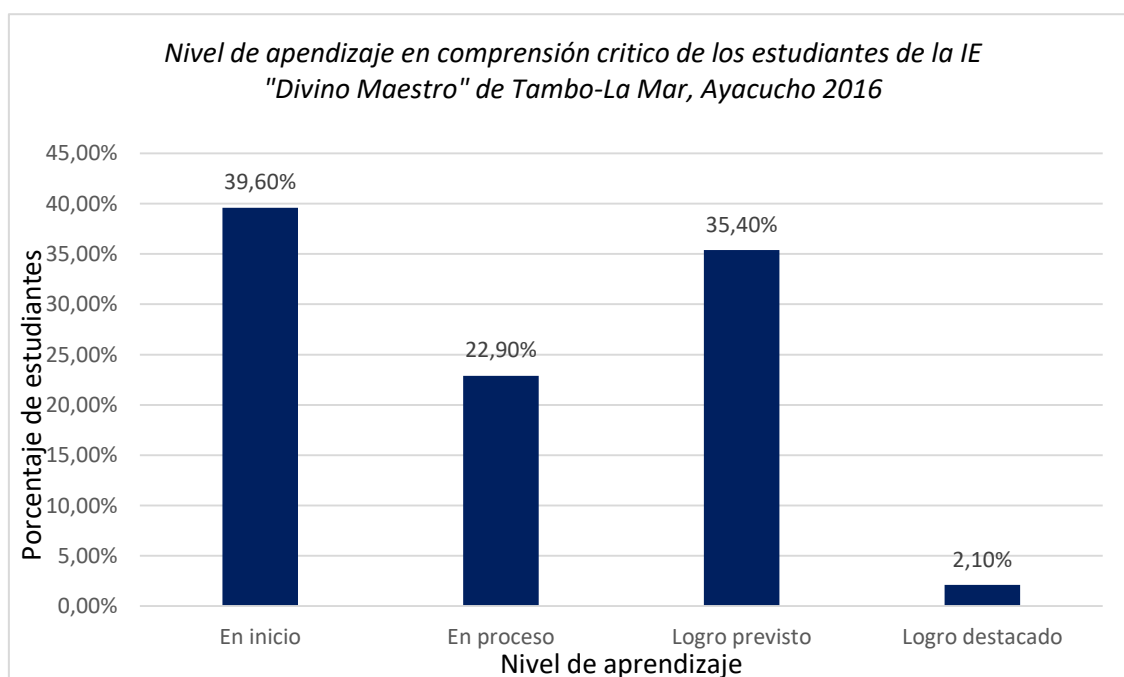
Cuadro 4

Nivel de aprendizaje en comprensión crítico de los estudiantes de la IE "Divino Maestro" de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016

Nivel de aprendizaje	N° de estudiantes	Porcentaje (%)
En inicio	19	39.60%
En proceso	11	22.90%
Logro previsto	17	35.40%
Logro destacado	1	2.10%
Total	48	100%

Fuente: base de datos obtenidos mediante la observación. Elaboración: investigadoras

Gráfico 4



En el cuadro y gráfico 4 se observa en relación al nivel de aprendizaje en **comprensión crítico**, del total de los estudiantes de la muestra, el 39.6% de ellos se encuentran en inicio; el 22.9%, en proceso; el 35.4%, en logro previsto y el 2.1% en logro destacado.

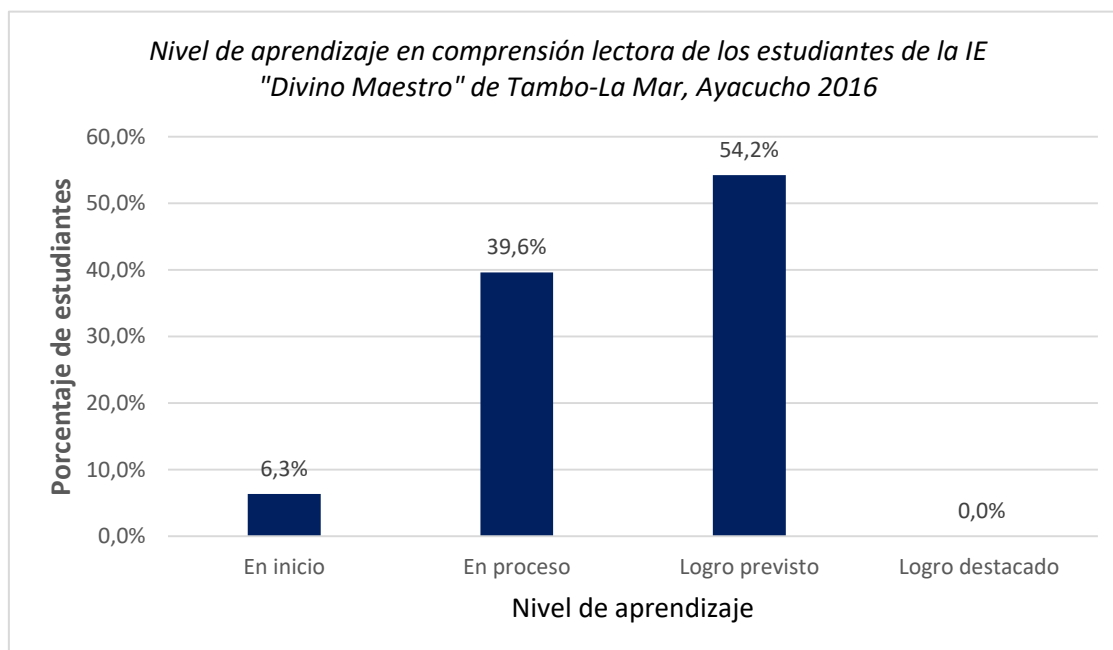
Cuadro 5

Nivel de aprendizaje en comprensión lectora de los estudiantes de la IE "Divino Maestro" de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016

Nivel de aprendizaje	N° de estudiantes	Porcentaje (%)
En inicio	3	6.3%
En proceso	19	39.6%
Logro previsto	26	54.2%
Logro destacado	0	0.0%
Total	48	100%

Fuente: base de datos obtenidos mediante la observación. Elaboración: investigadoras

Gráfico 5



En el cuadro y gráfico 5 revela respecto al nivel de aprendizaje en **comprensión lectora**, del total de los estudiantes de la muestra, el 6.3% de ellos se encuentran en inicio; el 39.6%, en proceso; el 54.2%, en logro previsto y ninguno en logro destacado.

Cuadro 6

Estadígrafos del nivel de aprendizaje en comprensión literal, inferencial, crítico y lectora de los estudiantes de la IE “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016.

Estadígrafos		Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión crítico	Comprensión lectora
N	Válidos	48	48	48	48
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	15,83	13,33	11,33	13,46
	Mediana	16,00	14,00	12,00	14,00
	Moda	16	14	14	15
	Desv. típ.	2,346	2,234	3,385	1,935
	Varianza	5,504	4,993	11,461	3,743
	Asimetría	-,678	-,152	-,657	-,725
	Error típ. de asimetría	,343	,343	,343	,343
	Curtosis	,171	-,602	,197	,256
	Error típ. de curtosis	,674	,674	,674	,674
	Rango	10	8	16	9
	Mínimo	10	10	2	8
	Máximo	20	18	18	17

En el cuadro 6 respecto a los estadígrafos o medidas de tendencia central y de dispersión de los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico, se observa que la media, la mediana y la moda son mayores en comprensión literal que en la inferencial y crítico; lo que significa que los estudiantes alcanzan mejores niveles de comprensión literal y va disminuyendo progresivamente en nivel inferencial y crítico; asimismo, tienen bajos logros en el nivel de comprensión crítico. A nivel general en la comprensión lectora, los niveles de comprensión son relativamente regulares. De la misma manera, a partir de los valores de la desviación estándar y varianza podemos inferir que las calificaciones en comprensión literal e inferencial son más homogéneos, en cambio, en comprensión crítico es más heterogéneo o más disperso.

Cuadro 7

Bilingüismo y comprensión literal en estudiantes de la IE “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016

		Comprensión Literal				Total	
		En inicio	En proceso	Logro previsto	Logro destacado		
Bilingüismo	Incipiente	N°	1	3	7	1	12
		%	2,1%	6,3%	14,6%	2,1%	25,0%
	Subordinado	N°	1	2	9	12	24
		%	2,1%	4,2%	18,8%	25,0%	50,0%
	Coordinado	N°	0	0	10	2	12
		%	0,0%	0,0%	20,8%	4,2%	25,0%
Total	N°	2	5	26	15	48	
	%	4,2%	10,4%	54,2%	31,3%	100,0%	

Fuente: base de datos obtenidos mediante la observación. Elaboración: investigadoras

En el cuadro 7, se observa que del 100% de los estudiantes de la muestra: el 14,6% de ellos se encuentran en el nivel de bilingüismo incipiente y en el logro previsto respecto a comprensión literal; el 18,8% en el nivel de bilingüismo subordinado y en el logro previsto en comprensión literal; el 25% en el nivel de bilingüismo subordinado y en el logro destacado concerniente a comprensión literal y el 20,8% en el nivel de bilingüismo coordinado y en el logro destacado en comprensión literal. Asimismo, en relación al bilingüismo, el 50% de los estudiantes se ubican en el nivel subordinado; el 25% en incipiente y otros 25% en coordinado, y respecto a la comprensión literal, el 54,2% se encuentran en el nivel de logro previsto y el 31,3% en logro destacado.

Cuadro 8

Bilingüismo y comprensión inferencial en estudiantes de la IE “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016

		Comprensión Inferencial				Total	
		En inicio	En proceso	Logro previsto	Logro destacado		
Bilingüismo	Incipiente	N° 4	2	6	0	12	
		%	8,3%	4,2%	12,5%	0,0%	25,0%
	Subordinado	N° 6	2	15	1	24	
		%	12,5%	4,2%	31,3%	2,1%	50,0%
	Coordinado	N° 0	2	9	1	12	
		%	0,0%	4,2%	18,8%	2,1%	25,0%
Total		N° 10	6	30	2	48	
		%	20,8%	12,5%	62,5%	4,2%	100,0%

Fuente: base de datos obtenidos mediante la observación. Elaboración: investigadoras

En el cuadro 8, se observa que del total de los estudiantes de la muestra: el 12,5% se encuentra en el nivel de bilingüismo incipiente y en el logro previsto respecto a comprensión inferencial; el 12,5% en el nivel de bilingüismo subordinado y en el inicio de comprensión inferencial; el 31,3% en el nivel de bilingüismo subordinado y en el logro previsto concerniente a comprensión inferencial y el 18,8% en el nivel de bilingüismo coordinado y en el logro previsto en la comprensión inferencial. Asimismo, en relación al bilingüismo, el 50% de los estudiantes se ubican en el nivel subordinado; el 25% en incipiente y otros 25% en coordinado y respecto a la comprensión inferencial; el 62,5% se encuentran en el nivel de logro previsto, seguido del 20,8% que se ubican en inicio.

Cuadro 9

Bilingüismo y comprensión crítico en estudiantes de la IE “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016

		Comprensión Crítico				Total	
		En inicio	En proceso	Logro previsto	Logro destacado		
Bilingüismo	Incipiente	N°	8	2	2	0	12
		%	16,7%	4,2%	4,2%	0,0%	25,0%
	Subordinado	N°	9	5	9	1	24
		%	18,8%	10,4%	18,8%	2,1%	50,0%
	Coordinado	N°	2	4	6	0	12
		%	4,2%	8,3%	12,5%	0,0%	25,0%
Total		N°	19	11	17	1	48
		%	39,6%	22,9%	35,4%	2,1%	100,0%

Fuente: base de datos obtenidos mediante la observación. Elaboración: investigadoras

En el cuadro 9, se observa que del total de los estudiantes de la muestra: el 16,7% de ellos se ubican en el nivel de bilingüismo incipiente y en un inicio respecto a la comprensión crítica; el 18,8% en el nivel de bilingüismo subordinado y en un inicio en comprensión crítica; el 18,8% en el nivel de bilingüismo subordinado y en logro previsto concerniente a comprensión crítica y el 12,5% en el nivel de bilingüismo coordinado y en el logro previsto en la comprensión crítica. Asimismo, en relación al bilingüismo, el 50% de los estudiantes se ubican en el nivel subordinado; el 25% en incipiente y otros 25% en coordinado; y respecto a la comprensión crítica; el 39,6% se encuentran en el nivel de inicio, el 35,4% en logro previsto, seguido del 22,9% que se ubican en proceso.

Cuadro 10

Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes de la IE “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016

		Comprensión Lectora				Total
		En inicio	En proceso	Logro previsto	Logro destacado	
Bilingüismo	Incipiente	1 2,1%	9 18,8%	2 4,2%	0 0,0%	12 25,0%
	Subordinado	2 4,2%	6 12,5%	16 33,3%	0 0,0%	24 50,0%
	Coordinado	0 0,0%	4 8,3%	8 16,7%	0 0,0%	12 25,0%
	Total	3 6,3%	19 39,6%	26 54,2%	0 0,0%	48 100,0%

Fuente: base de datos obtenidos mediante la observación. Elaboración: investigadoras

En el cuadro 9, se observa que del 100% de los estudiantes de la muestra: el 18,8% de ellos se encuentran en el nivel de bilingüismo incipiente y en proceso respecto a la comprensión lectora; el 12,5% en el nivel de bilingüismo subordinado y en proceso en la comprensión lectora; el 33,3% en el nivel de bilingüismo subordinado y en logro previsto concerniente a la comprensión lectora y el 16,7% en el nivel de bilingüismo coordinado y en el logro previsto en la comprensión lectora. Asimismo, en relación al bilingüismo, el 50% de los estudiantes se ubican en el nivel subordinado; el 25% en incipiente y otros 25% en coordinado; y respecto a la comprensión lectora: el 54,2% se encuentran en el nivel de logro previsto, seguido del 39,6% que se ubican en proceso.

4.2.2 A NIVEL INFERENCIAL

4.2.2.1 Prueba de las hipótesis

En el presente trabajo, la primera variable referido al bilingüismo es cualitativa categorizadas en incipiente, subordinado y coordinado; en cambio, la segunda variable referente a la comprensión lectora es cuantitativa con escala de medición vigesimal; por consiguiente, la prueba no paramétrica que se eligió es el coeficiente de Rho de

Spearman, prueba que nos permite encontrar la correlación entre las dos variables de estudio y a su vez constituye una prueba de hipótesis.

Al respecto, Gamarra, Wong, Rivera y Pujay (2015) refieren: “Esta prueba estadística permite medir la correlación o asociación de dos variables y es aplicable cuando las mediciones se realizan en una escala ordinal, aprovechando la calificación por rangos” (p.231).

a. Prueba de la primera hipótesis específica

Sistema de hipótesis:

H₁: Existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión literal en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo - La Mar, Ayacucho 2016.

H₀: No existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión literal en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo - La Mar, Ayacucho 2016.

Contraste

Cuadro 11

Correlación entre el bilingüismo y la comprensión literal

			Bilingüismo	Comprensión literal
Rho de Spearman	Bilingüismo	Coefficiente de correlación	1,000	,328*
		Sig. (bilateral)	.	,023
		N	48	48
	Comprensión literal	Coefficiente de correlación	,328*	1,000
		Sig. (bilateral)	,023	.
		N	48	48

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: resultados obtenidos mediante el programa SPSS-22

En el cuadro 11, se observa que el valor de alfa calculada es inferior al valor del nivel de significancia ($\alpha_c=0,023<0,05$), lo que significa que existe una correlación entre las dos variables de estudio, pero por el valor de correlación de 0,328 se infiere, que esta correlación es baja.

Conclusión: se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, con el cual se comprueba la validez de la primera hipótesis específica; es decir, existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión literal en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo - La Mar, Ayacucho 2016.

b. Prueba de la segunda hipótesis específica

Sistema de hipótesis:

H₁: Existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016.

H₀: No existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016.

Contraste

Cuadro 12

Correlación entre el bilingüismo y la comprensión inferencial

		Bilingüismo	Comprensión inferencial
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1,000	,365*
	Bilingüismo	Sig. (bilateral)	.
		N	48
	Comprensión inferencial	Coefficiente de correlación	,365*
	Sig. (bilateral)	,011	.
	N	48	48

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: resultados obtenidos mediante el programa SPSS-22

En el cuadro 12, se observa que el valor de alfa calculada es inferior al valor del nivel de significancia ($\alpha_c=0,011<0,05$), lo que significa que existe una correlación entre las dos variables de estudio, pero por el valor de correlación de 0,365 se infiere, que esta correlación es baja.

Conclusión: se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, con el cual se confirma la validez de la segunda hipótesis específica; es decir, existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016.

c. Prueba de la tercera hipótesis específica

Sistema de hipótesis:

H₁: Existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión crítica en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.

H₀: No existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión crítica en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.

Contraste

Cuadro 13

Correlación entre el bilingüismo y la comprensión crítico

		Bilingüismo	Comprensión crítica
Bilingüismo	Coefficiente de correlación	1,000	,382**
	Sig. (bilateral)	.	,007
Rho de Spearman	N	48	48
	Coefficiente de correlación	,382**	1,000
Comprensión crítica	Sig. (bilateral)	,007	.
	N	48	48

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: resultados obtenidos mediante el programa SPSS-22

En el cuadro 13, se tiene que el valor de alfa calculada es inferior al valor del nivel de significancia ($\alpha_c=0,007<0,05$), lo que significa que existe una correlación entre las dos variables de estudio, pero por el valor de correlación de 0,382 se deduce, que esta correlación es baja.

Conclusión: se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, con la cual se demuestra la validez de la tercera hipótesis específica, es decir, existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión crítica en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016.

5.3 Prueba de la hipótesis general

Sistema de hipótesis.

H₁: Existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016.

H₀: No existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016.

Contraste

Cuadro 14

Correlación entre el bilingüismo y la comprensión lectora

		Bilingüismo	Comprensión lectora
Bilingüismo	Coefficiente de correlación	1,000	,530**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	48	48
Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,530**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	48	48

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: resultados obtenidos mediante el programa SPSS-22

En el cuadro 14, se tiene que el valor de alfa calculada es inferior al valor del nivel de significancia ($\alpha_c=0,000<0,05$), lo que significa que existe una correlación entre las dos variables de estudio, y por el valor de correlación de 0,530 se deduce, que esta correlación es moderada.

Conclusión: se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, con la cual se comprueba la validez de la hipótesis general; es decir, existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo - La Mar, Ayacucho 2016.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente trabajo se basó en la hipótesis planteada que el bilingüismo y la comprensión lectora se relacionan directamente en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-Ayacucho, 2016

En el análisis de los resultados obtenidos, a través de la aplicación de los procedimientos estadísticos; efectivamente, se demostró que el bilingüismo y la comprensión lectora se relacionan directamente; similar conclusión se tiene respecto a las hipótesis específicas, en las que se concluyó que existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión literal, inferencial y crítico en los estudiantes de la Institución Educativa Pública “Divino Maestro” de Tambo-Ayacucho, 2016. Siendo así, es conveniente afirmar que los resultados obtenidos en esta investigación respaldan el procesamiento del marco teórico y los antecedentes de la investigación.

Estos resultados obtenidos también apoyan lo planteado por Morales y otros (2009), en una investigación titulada “*Bilingüismo en el rendimiento académico de alumnos del nivel secundario de instituciones educativas públicas en la región de Ayacucho*”, quienes llegaron a una conclusión general: que en los estudiantes bilingües de la región Ayacucho no influye negativamente en su rendimiento académico las características bilingües ($0.435 > 0.05$, valor obtenido del análisis). Este resultado es corroborado por Cummins (2002), quien manifiesta que el desarrollo continuo de las dos lenguas favorece el aprendizaje escolar. En tal sentido, podemos afirmar que es necesario reconocer las condiciones sociolingüísticas de las niñas y los niños; un análisis del contexto específico en nuestras escuelas, por ejemplo: los usos de alguna lengua indígena y del español en distintos espacios sociales y en la escuela puede ayudar a un apoyo para el desarrollo del bilingüismo oral y entre otras.

De igual manera, el trabajo de Velázquez (2013), “El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB” Tesis presentada para la obtención del Grado de Magíster en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), concluye: la sorpresa consiste en que los estudiantes, en su mayoría, son bilingües y sus escritos en guaraní es tan excelentes como el castellano. El aprendizaje de la L2 no dificultó su rendimiento de la L1 como podría suponerse. Al contrario, su bilingüismo actuó como un factor de optimización de ambas lenguas. Es decir, los estudiantes bilingües tienen

rendimiento excepcional en producción de textos, por lo que descartamos la errónea creencia de que el monolingüismo, por supuesto el castellano, beneficia el rendimiento escolar. Este resultado coincide con lo que dice Goodman (1989), los niños bilingües no sufren de una desventaja. Tienen un potencial muy fuerte en la lengua materna y pueden, más tarde, hacer una transferencia para leer y escribir en el segundo idioma.

Esmeralda Sotoca Sienes, en una Revista Complutense de Educación (2013), titulada “La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la comunidad de Madrid” llega a una conclusión: evaluando el rendimiento académico, los resultados hallados en relación con las calificaciones escolares, los mejores resultados en la prueba externa fueron por parte de los centros bilingües, puede mostrar que efectivamente estos alumnos tienen un mayor rendimiento en Lengua y Matemáticas que los alumnos escolarizados en centros monolingües.

En el IV Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura desarrollado en Salamanca-España (2012) Esther Acuña Ríos y Norma Eyzaguirre Rojas con el tema “Comprensión lectora de los estudiantes bilingües interculturales en el Perú. Aportes y desafíos a la propuesta pedagógica de EIB”, precisan: En base a los resultados hallados, se puede afirmar que los estudiantes que tienen como lengua originaria, lenguas andinas como el Aymara y Quechua, tienen mejores rendimientos de comprensión lectora en castellano como segunda lengua.

CONCLUSIONES

El presente trabajo ha permitido plantear las siguientes conclusiones:

1. Los resultados hallados mediante Rho de Spearman se observa que el valor de alfa calculada es inferior al valor del nivel de significancia ($\alpha=0,023<0,05$) lo que significa que existe una correlación entre las dos variables de estudio; pero, por el valor de correlación de 0,328 se infiere, que esta correlación es baja. En consecuencia, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, con que se comprueba la validez de la primera hipótesis específica; es decir, existe una relación directa entre el bilingüismo y la comprensión literal en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016. (ver cuadro n° 11)
2. De acuerdo con los resultados hallados mediante el Rho Spearman se tiene que el valor de alfa calculada es inferior al valor del nivel de significancia ($\alpha=0,011<0,05$), lo que significa que existe una correlación entre las dos variables de estudio, pero por el valor de correlación de 0,365 se infiere, que esta correlación es baja. Por tanto, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, con la cual se confirma la validez de la segunda hipótesis específica; es decir, existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016. (ver cuadro n° 12)
3. Los resultados obtenidos mediante el Rho de Spearman se tiene que el valor de alfa calculada es inferior al valor del nivel de significancia ($\alpha=0,007<0,05$) lo que significa que existe una correlación entre las dos variables de estudio, pero por el valor de correlación de 0,382 se deduce, que esta correlación es baja. En conclusión, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, con la cual se demuestra la validez de la tercera hipótesis específica; es decir, existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión crítica en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016. (ver cuadro n° 13)

4. De acuerdo a los resultados hallados, se observa que el valor de alfa calculada es inferior al valor del nivel de significancia ($\alpha=0,000<0,05$), lo que significa que existe una correlación entre las dos variables de estudio, y por el valor de correlación de 0,530 se deduce, que esta correlación es moderada. En consecuencia, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, con el cual se comprueba la validez de la hipótesis general; es decir, existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar, Ayacucho 2016. (ver cuadro nº 14)

RECOMENDACIONES

1. La Dirección Regional de Educación de Ayacucho incentive a los profesores que laboran en las zonas rurales de habla quechua, proponiendo la enseñanza de los adolescentes utilizando diversas estrategias en Educación Intercultural Bilingüe; es decir, los estudiantes deben educarse partiendo de sus propias costumbres, sobre todo en la lengua materna que está en proceso de extinción.
2. Los directivos y docentes revaloraren la lingüística quechua y planteen en su currículo mantener el uso de la lengua materna como medio de enseñanza a lo largo del sistema escolar; así fomentar el uso coordinado y aditivo de ambas lenguas en favor de los grupos bilingües y continuar preparando recursos humanos en EIB, elaborando materiales educativos en lengua materna.
3. Los estudiantes no deben sentirse menos o discriminados al expresar en su primera lengua (quechua), porque en nuestro medio hay una cultura occidentalizada que aún marginan a los quechua hablantes sin antes haber analizado su valor lingüístico en la comunicación.
4. A los investigadores, que el presente investigación sirva como marco referencial para futuros estudios, debido a la escasez de las investigaciones sobre el tema planteado.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Albó, X. (1974). *Los mil rostros del quechua*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. Trillas México
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, S.A.
- Bloomfield, L. (1933). *El lenguaje*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Cabanillas, G. (2013). *Cómo hacer tesis en educación y ciencias afines*. Perú: Educación.
- Cassany, D. (2009). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cerdá, R. (1986). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Anaya
- Codina, V. (1997). *Estudios de lingüística aplicada*. Universidad Jaume: Barcelona.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Dubois, J. y otros. (1998). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza Editorial
- Escobar, A. M. (2000). *Contacto social y lingüístico*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fontanillo, E. (1986). *Diccionario del lenguaje*. España: E.G. ANAYA, S.A.
- Gamarra, G., Wong, F. J., Rivera, T. A. y Pujay, O. E. (2015). *Estadística e investigación con aplicaciones de SPSS*. Lima: San Marcos.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5º ed.) México: McGraw-hill.
- La Unesco, (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: Autor.
- López, H. (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos. 2ª ed.
- Lugo, A. (2007). *Comprensión y producción de textos científicos*. Ed. Fondo de publicación

- Martínez J. (1999): Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera.
- Mayor, J. y otros. (2001). *Estrategias metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Ed. Trillas. México
- Ministerio de Educación (2009). *La lectura en PISA 2009*. Marcos y pruebas de la evaluación. Madrid. Ministerio de Educación.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel S.A.
- Najarro, A. (1998). *Fundamentos de la educación bilingüe III*. Editorial: Guatemala: URL.
- Palacios, M. (2001) *Leer para pensar, búsqueda y análisis de la información*. Ed. Trillas. México.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Ed. Cooperativa editorial magisterio
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas de comprensión lectora*. Ministerio de Educación.
- Pozzi – Escot, I. (1973). *Apuntes sobre el castellano de Ayacucho*. Lima: Centro de Investigación de Lingüística Aplicada de la UNMSM. Documento de Trabajo N° 21.
- Plancad (2001). *Abordar la realidad lingüística*. Comunicación (Fascículo Autoinstructivo). MED.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Madrid: Espasa, 2014.
- Ruíz, R. (2011). *Lectura intensiva a la extensiva en la clase fundamentos didácticos*. Granada.
- Ruiz, B. (2003) *Lectura efectiva*. Guatemala.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Trillas-México

- Smith, F. (2005). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Ed. Trillas-México
- Solé, I. (1996). *Proceso de comprensión*. Buenos Aires.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Ed. Barcelona-España: Grao.
- Vaca, Jorge. (2008). *Leer*. México
- Valenzuela, C. (2007). *Enseñanza del lenguaje, un nuevo enfoque*. Edición Guatemala 2012. Editorial: piedra santa.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE LA TESIS

- Aliaga, L. (2012) *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del Segundo Grado de una Institución Educativa de Ventanilla*. Lima-Perú
- Callo, D. (2015). “*Interferencia gramatical en el quechua de hablantes bilingües del valle de colca*”. (1ra ed.). Lima, Perú.
- Colque, M y Bohórquez, J. (2006) *Logros y dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos narrativos en segunda lengua*. Cochabamba-Bolivia
- Gaona, I. (2013). “*El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB*”. L a Plata, Argentina.
- Julca, F. (2000). “*Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana*”: un estudio de caso. Cochabamba: (3ra ed.).
- Medina, G. y Aparicio, P. (2014). “*Procesamiento lector en niños bilingües avanzados quechua-castellano y monolingües castellano circunscrito en dos provincias del departamento de Ayacucho (Huamanga y Vilcashuamán)*”. Lima-Perú:
- Morales, F. y otros (2009). *Bilingüismo en el rendimiento académico de alumnos del Nivel Secundario de Instituciones Educativas Públicas en la Región de Ayacucho*. Ayacucho: Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación– UNSCH.
- Oré, R. (2012) *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*. Lima- Perú

Salas, P. (2012) *EL desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma De Nuevo León*. México

Ventura y Quispe (2015) El aprendizaje cooperativo y su influencia en la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado “B” de educación secundaria, Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”. UNSCH

Yucra, V. (2015). *Bilingüismo y producción de textos en estudiantes de secundaria. Ayacucho, 2015. Ayacucho*: Posgrado de la Universidad César Vallejo.

WEB GRAFÍAS

Acuña, E. y Eyzaguirre, N. (2012). *Comprensión lectora de los estudiantes bilingües interculturales en el Perú. Aportes y desafíos a la propuesta pedagógica de EIB*. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. Salamanca – España. Encontrado en: www.oei.es/histórico/congresolenguas/comunicaciones.

Aguilera, N. (2005). *Niveles de comprensión lectora*. Encontrado en: [fundacionalda.org/mm/file/biblio../29_niveles de la comprensión lectora](http://fundacionalda.org/mm/file/biblio../29_niveles%20de%20la%20comprensi3n%20lectora).

Bermúdez, J. y Fandiño, Y (1998). *El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en el bilingüismo*. Revista de la Universidad de la Salle. Encontrado en revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/viewFile/1982/1848

Coronado, B y Ruiz, D (2010). *Estrategias para la comprensión inferencial en la lectura del hipertexto telemático*. Revista de la Universidad de Los Andes de Venezuela. Encontrado en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33600/1/articulo1.pdf

Domínguez, M. (2001). Entorno al concepto de interferencia. Universidad Santiago de Compostela. Encontrado en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/ dominguez.htm>

Fumero, F. (2009). *Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula*. Revista de la Investigación y Posgrado UPEL. Encontrado en: revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/909

- García, O., (2009) *Bilingual Education in the 21 Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell. Encontrado en: www.bdigital.unal.edu.co/11560/1/angelicamontoyaavila.2013.pdf
- Informe Anual 2014 - Unesco. Encontrado en: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/.../pdf/reporteannualfinal.pdf
- Khemais, J. (2005). *Glosas didácticas*. Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Revista electrónica internacional. Encontrado en: www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13.pdf National Encyklopedyn, 2010. *La palabra de busca: lengua materna*. Recogido 2010-01-25
- Lambert, (1974). *Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe*. Encontrado en: <http://iesvaldeleganes.juntaextremadura.net/descargas/4vila/ponencia.pdf>
- Lam, A. (2001). “*Bilingualism*”. En R. Carter & D. Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. ´
- Resultados de PISA 2012 en Foco - OECD encontrado en: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Sánchez, F. (2006). *La comprensión lectora en la escuela primaria*. Encontrado en [dgfcms.sep.gob.mx/html/Materiales/PRI/ Docs/PB07/Comp_lect_esc_prim.pdf](http://dgfcms.sep.gob.mx/html/Materiales/PRI/Docs/PB07/Comp_lect_esc_prim.pdf)
- Sotoca, E. (2013) *La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la comunidad de Madrid*. *Revista Complutense de Educación*. Encontrado en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/41732/42946>
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanella, S. A. Universidad Pedagógica Nacional. (2012). *Comprensión Lectora*. México. www.revistas.unp.mx › Inicio › Vol 5, No 1 (2013) › Cárdenas Espinoza

ANEXOS

ANEXO N° 01

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Bilingüismo y comprensión lectora en los estudiantes de 1° grado de educación secundaria de la I. E. “Divino Maestro” Tambo - Ayacucho. 2016.				
PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>General</p> <p>¿Qué relación existe entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo- La Mar-Ayacucho. 2016.</p> <p>Específicos</p> <p>1. ¿Qué relación existe entre el bilingüismo y la comprensión literal en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo - La Mar-Ayacucho. 2016.</p>	<p>General</p> <p>Analizar la relación que existe entre el bilingüismo y la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.</p> <p>Específicos</p> <p>1. Precisar la relación que existe entre el bilingüismo y la comprensión literal en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.</p>	<p>General</p> <p>El bilingüismo se relaciona directamente con la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar- Ayacucho. 2016.</p> <p>Específicos</p> <p>1. Existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión literal en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.</p>	<p>Bilingüismo</p> <p>Es la aptitud, capacidad, destreza o habilidad de un hablante para utilizar indistintamente dos lenguas.</p>	<p>TIPO: correlacional</p> <p>- Finalidad: investigación básica</p> <p>- Carácter: correlacional</p> <p>-Naturaleza: cuantitativa</p> <p>- Alcance temporal: transversal</p> <p>- Orientación que asume: comprobación</p> <p>DISEÑO: no experimental correlacional</p> <p>POBLACIÓN: Estudiantes del 1° grado de educación secundaria</p>

<p>2. ¿Qué relación existe entre el bilingüismo y la comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016?</p> <p>3. ¿Qué relación existe entre el bilingüismo y la comprensión crítico en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016?</p>	<p>2. Señalar la relación que existe entre el bilingüismo y la comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Divino Maestro” de Tambo - La Mar-Ayacucho. 2016.</p> <p>3. Fijar la relación que existe entre el bilingüismo y la comprensión crítico en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.</p>	<p>2. Existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.</p> <p>3. Existe relación directa entre el bilingüismo y la comprensión crítico en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Divino Maestro” de Tambo-La Mar-Ayacucho. 2016.</p>	<p>Comprensión Lectora</p> <p>La comprensión lectora es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico.</p>	<p>de la I.E. “Divino Maestro”</p> <p>MUESTRA: estudiantes del 1° grado “A” y “B” de la I.E. “Divino Maestro”</p> <p>MUESTREO: no probabilístico e intencionado</p> <p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación - examen <p>INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE DATOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación - Prueba de comprensión lectora
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO N° 02

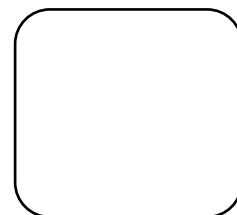
INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN



PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA
ESPECIALIDAD DE LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “DIVINO MAESTRO” DE TAMBO

Apellidos y nombres:.....

Grado y sección:.....



Instrucciones: Lee atentamente los siguientes textos y marca la respuesta con un aspa (x).

El Zorro y el cuy

Todos los días, don Mariano Huallpa, se levantaba de mañanita, salía de su casa de paredes blancas, puerta pintada de color azul y techo rojo, para mirar su chacra de alfalfa.

La chacra era bonita: pero un día, don Mariano vio que muchas de sus plantas de alfalfa estaban rotas, entonces, puso una trampa y una mañana, muy de mañana, escuchó unos chillidos, rápidamente fue hasta dónde venían los chillidos y encontró un cuy. Muy molesto lo sacó de la trampa y lo amarró a un palo, cerca de su casa. “Qué rico cuy con papas voy a comer mañana”, pensaba don Mariano.

El cuy estaba muy triste cuando pasó por allí un zorro.

- Compadre, ¿qué ha pasado?- dijo.
- Nada, compadrito – contestò el cuy, esta es la casa del famoso don Mariano que tiene tres lindas hijas, con una de ellas debo casarme y me tiene amarrado hasta que aprenda a comer gallina. Esta familia sólo come gallina. Si quisieras, podrías cambiar mi suerte.

Pronto el zorro desató al cuy y se hizo amarrar. El cuy se fue muy contento. Al rato, salió de su casa don Mariano con un cuchillo en la mano para matar al cuy. Muy grande fue su sorpresa al encontrar al zorro.

- ¡Desgraciado! ¡Anoche eras cuy y ahora eres zorro! Igual te voy a zurrar - dijo el dueño dándole latigazos.

- ¡Sí me voy a casar con tu hija! ¡Te lo prometo! También te prometo que comeré carne de gallina todos los días- gritaba el zorro. Al oír este atrevimiento, el dueño lo azotaba con más fuerza, hasta que en una tregua de la tunda, el zorro le explicó toda la mentira del cuy. El dueño se puso a reír y después lo soltó, un tanto arrepentido de haber descargado su ira en otra persona. Desde ese día, el zorro comenzó a buscar al cuy. Quería cobrarse la revancha de todos los latigazos que recibió del chacarero.

Un día se topó con él y pensó que había llegado la hora de la venganza. El cuy, viendo que ya no podía huir se puso a empujar una enorme roca y el zorro se le acercó para cumplir su cometido; pero, el cuy reaccionó

- Compadre zorro - le dijo - a tiempo has venido. Tienes que ayudarme a sostener esta roca.

Entonces el zorro corrió hasta donde el cuy y se puso a sostener la piedra.

- Para sostener la piedra, voy por un palo dijo el cuy- ahora mismo regreso.

El zorro estuvo esperando al cuy mucho rato. No quería soltar la piedra por temor a morir aplastado. Al fin, ya muy cansado, cerrando los ojos dio un gran salto. No pasó nada. Entonces, sólo entonces, se dio cuenta que el cuy era un mañoso.

Otra vez el zorro se puso a buscar y lo encontró. Estaba en una chacra. Al ver al zorro, se puso a hacer un hueco en el suelo.

- ¡Rápido! ¡rápido! – gritaba- que el fin del mundo llega. Que lloverá candela.

Al zorro le dio un gran susto y se puso a ayudar al cuy. Cuando el hueco ya estaba bien grande, el cuy se metió velozmente y le pidió al zorro:

- Tápame, tápame con tierra, hermanito.

El zorro, asustado, le contestó:

- Viendo bien las cosas, tú eres menos pecador que yo. A ti no te castigaré demasiado la lluvia de fuego. Mejor entiérrame tú.

- Tienes razón compadre. Cambiemos, pues, de lugar - le dijo el cuy, saliendo del hueco. El cuy no solamente le echó tierra, sino también, ortigas y espinas. Y mientras lo tapaba iba diciendo:

-¡Achacau, achacau, ya empezó la lluvia de fuego! Cuando terminó, se limpió las manos y se fue riendo. Pasaron los días y dentro del hueco el zorro empezó a sentir hambre.

Quiso sacar una mano y se topó con las ortigas.

- Achacau- dijo-. Deben ser las chispas de la lluvia de fuego. Días después, el hambre le hizo arriesgarse: salió entre el ardor de las ortigas y los pinchos de las espinas. Vio que afuera todo seguía igual.

"Ya se habrá enfriado el fuego ", pensó. Estaba más flaco que una paja. Finalmente, se convenció de que había sido burlado, nuevamente. Lo buscó, entonces, sin descanso, día tras día y noche tras noche. Una noche que andaba buscando comida, encontró al cuy al borde de un pozo de agua. El cuy, al verlo, se puso a lloriquear.

-¡Qué mala suerte tienes, compadre! - le dijo -. Yo estaba llevando un queso grande, pero se me ha caído en este pozo. El zorro se asomó al pozo y vio en el fondo el reflejo redondo de la luna.

- Ése es el queso - le dijo el cuy. - Tenemos que sacarlo - dijo el zorro. - Hagamos esto, compadre: Usted entra de cabeza y yo lo sujeto de los pies. - Y así lo hicieron por un buen rato. El cuy, sosteniéndolo, le decía:

- Es usted muy pesado, compadre. Ya casi no puedo sostenerlo. Dicho esto, lo soltó. El zorro, gritando, cayó de cabeza al fondo del pozo. Así dicen que murió.

<https://es.scribd.com/doc/79417479/El-Zorro-y-El-Cuy-Para-Ninos>

PREGUNTAS DE NIVEL LITERAL

1. ¿Quién vio que las alfalfas están rotas?

- a) Las tres hijas
- b) El hacendado
- c) El zorro
- d) Mariano Huallpa

2. ¿Quién supuestamente murió ahogado en el pozo?

- a) El dueño de la chacra
- b) El cuy
- c) El zorro
- d) Mariano Huallpa

3. ¿Dónde cayó atrapado el cuy?

- a) Al borde de la laguna
- b) Entre los alfalfares
- c) En una casa
- d) En una estaca

4. ¿Dónde fue encontrado el cuy después del segundo engaño?

- a) Empujando una tremenda roca
- b) Haciendo hueco para esconderse
- c) En una chacra
- d) Al borde de un pozo

5. ¿El zorro por qué no quería soltar la piedra?

- a) Por temor a morir aplastado.
- b) El cuy le dijo que no lo soltara
- c) Porque la santa tierra estaba a punto de voltearse
- d) Quería demostrar que si tenía fuerza

PREGUNTAS DE NIVEL INFERENCIAL

1. ¿La afirmación, “podrías cambiar mi suerte” nos hace pensar?

- a) Se lamentaba de su destino
- b) Quería salvarse de la muerte
- c) Pedía que no lo castigara
- d) Que debemos ser precavidos

2. ¿Qué pasaría con el cuy, si el zorro sería más inteligente?

- a) Hubiera aprendido a comer gallina
- b) Se casaría con una de las hijas
- c) Hubiera sido devorado por el zorro
- d) Hubiese muerto aplastado por la roca

3. ¿Cómo estaría el zorro si no hubiera hecho caso al cuy por última vez?

- a) El zorro estaría vivo
- b) Estaría comiendo caldo de gallina todos los días
- c) Estaría en el pozo dando vueltas
- d) Se hubiese ido lejos y no nunca volvería

4. ¿Por qué crees que el cuy iba a la chacra de don Mariano?

- a) Porque tenía amigos
- b) Porque en la chacra había alfalfa
- c) Porque quería ver a sus hijas
- d) Quería ser amigo del zorro

5. ¿Por qué el zorro casi muere de hambre?

- a) Porque el cuy no se dejaba comer
- b) No encontraba gallinas
- c) Porque estaba enterrado en el hoyo
- d) Por andar buscando el cuy

PREGUNTAS DE NIVEL CRÍTICO

1. ¿Qué opinas sobre el cuento?

- a) El texto nos hace confundir entre la realidad y la fantasía
- b) El texto nos presenta como vive la gente del campo
- c) El texto nos relata la realidad de nuestra sierra y debemos revalorarlo
- d) El texto pertenece a la sierra central

2. ¿Qué enseñanza nos da el cuento?

- a) No, porque el texto divertido
- b) Sí, porque debemos ser astutos y engañar
- c) Sí, porque el zorro es castigado por ser creído y envidioso
- d) No se debe mentir a las personas

3. ¿Cómo calificas el comportamiento de don Mariano Huallpa?

- a) Es una persona que vive en el campo
- b) Una persona alto y flaco
- c) Una persona que se deja llevar por su ira y luego se siente arrepentido
- d) Una persona que tiene chacras de alfalfas

4. ¿Qué opinas sobre el comportamiento del cuy?

- a) Es buen amigo del zorro
- b) Actúa mal, porque no se debe mentir ni engañar a las personas
- c) Estaba atrapado en los alfalfares
- d) Nos enseña a mentir a nuestros amigos

5. ¿Qué te pareció el cuento?

- a) Nos enseña a engañar
- b) Me gustó porque es fácil de entender
- c) Nos cuenta del cuy y del zorro
- d) El cuento es una fantasía

Las jarjachas

Las Jarjachas, son seres de la mitología andina que, a diferencia de los condenados o almas en pena, son realmente personas vivas. Las jarjachas, físicamente, adoptan distintas formas, según las historias, aunque la más popular es la de mitad hombre y mitad llama. Para que una persona se vuelva una jarjacha, ha tenido que cometer un acto incestuoso.

Las Jarjachas, reciben este nombre, por el peculiar sonido que las identifica “jar-jar-jar” y que es la antesala de su ataque. Se cree que la Jarjacha es capaz de hipnotizar o atraer a su víctima para luego asesinarla.

En ciertas historias, se dice que la Jarjacha no es consciente de que lo es, ya que la transformación se da durante la noche, y en horas del día es una persona normal. También se dice, que en ciertos casos su fin no es asesinar, sino simplemente asustar a los pobladores. Otro mito alrededor de las Jarjachas, es su rasgo de inmortalidad, se piensa que las personas más viejas de una población, cuya edad no puede revelarse, pueden ser unas jarjachas, ya que como estas, nunca mueren por causas naturales.

En la costa, a las Jarjachas se las suele llamar “lloronas”, y suelen caracterizarse por caminar bastante rápido, por lo que es casi imposible atraparlas. Del mismo modo, estos seres, presentan como alas, y suelen vestir siempre de negro.

El mito dice que es recomendable no enfrentarse solo a uno de estos seres, y que si se los enfrenta, es mejor hacerlo en grupo y portando, entre sus utensilios sogas de pelo de llama, crucifijos y armas de metal que asustan a la Jarjacha. Los mitos de captura de Jarjachas en la costa, muestran que estas no logran ser plenamente identificadas. En un caso local, me contaron hace poco, que hace como veinte años los pobladores de la localidad donde vivo atraparon a una “llorona” y la apalearon, al parecer, la llorona logró escapar, pero a todos les pareció muy sospechoso, ver al día siguiente, a una de las mujeres más viejas del distrito, llena de vendas.
<https://cuentameunahistoria.wordpress.com/2013/10/14/jarjachas>

PREGUNTAS DE NIVEL LITERAL

- 1. Es un ser que emite sonido como jar-jar-jar, estamos hablando de un o una:**
 - a) Jarjacha
 - b) Animal salvaje
 - c) Chanco
 - d) Llama

2. ¿Cómo son las jarjachas o condenados físicamente?

- a) Cuerpo de llama y cabeza de hombre
- b) Mitad varón y mitad mujer
- c) Mitad hombre y mitad llama
- d) Mitad alpaca y mitad hombre

3. En la costa, a las jarjachas ¿Cómo suelen llamarlas?

- a) Cabezas voladoras
- b) Lloronas
- c) Condenados
- d) Pistacos

4. ¿En qué lugar son llamados “lloronas” a las jarjachas?

- a) En otros países
- b) En todo el Perú
- c) En la Costa
- d) En la Sierra

5. Según el texto ¿Con qué utensilios es recomendable enfrentarse a las jarjachas?

- a) Sogas de pelo de llama, crucifijos y armas de metal
- b) Soga de pelo de llama, agua y rosarios
- c) Crucifijos, armas de metal y cuchillo
- d) Cuchillo, rosario y armas de metal

PREGUNTAS DE NIVEL INFERENCIAL

1. ¿Cuál es el propósito del autor para crear este texto?

- a) Para informarnos sobre la mitología andina
- b) Para informarnos sobre los jarjachas
- c) Para darnos a conocer sobre los condenados
- d) Para darnos a conocer sobre la llorona

2. ¿Por qué crees que las jarjachas solo salen de noche?

- a) Porque tienen miedo a que la población los vea
- b) Porque son seres monstruosas
- c) Porque solo de noche se transforman
- d) Porque prefieren estar escondidas

3. Si las jarjachas salieran de día ¿Qué pasaría?

- a) La población se levantaría contra ellos
- b) Asustaría a toda la población
- c) Serían señalados por toda la población
- d) No vivirían en paz

4. ¿Por qué crees que en la costa son llamados lloronas?

- a) Porque de día llora y de noche duerme
- b) Porque emite un sonido y no deja dormir a la población
- c) Porque es un personaje que no emite sonidos
- d) Porque llora por sus hijos

5. ¿Qué poder tendrá las jarjachas para poder dejar paralítico a las personas?

- a) Telequinesis (mover algo con la mente)
- b) El Poder del Faquir (no sentir dolor)
- c) Salir al Plano Astral (salir del cuerpo físico y entrar en el cuerpo astral)
- d) Hipnosis (controlar la mente de otros, instantáneamente)

PREGUNTAS DE NIVEL CRÍTICO

1. ¿Crees que algún día dejen de existir las jarjachas?

- a) Si dejarán de existir
- b) No dejarán de existir
- c) Tal vez
- d) Muy pronto

2. Según tu opinión ¿Existen las jarjachas?

- a) Sí, porque lo he visto
- b) No, porque no creo en eso
- c) No, porque solo es un mito
- d) Sí, porque es uno de los castigos del pecado.

3. Según tu punto de vista ¿Qué representan la jarjacha?

- a) A la persona normal que se disfraza de animal
- b) Al incesto que es castigado por Dios.
- c) Al pecado cometido por familiares y que por castigo es transformado.
- d) A la violencia

4. Según tu opinión ¿Por qué crees que el autor escribió el texto?

- a) Para causar miedo a la población
- b) Para informarnos sobre el origen de las jarjachas
- c) Para contarnos la historia del autor
- d) Para informarnos sobre los condenados

5. ¿Por qué crees que las jarjachas salen de noche y no de día?

- a) Porque no quieren que los vean
- b) Por miedo
- c) Porque son seres hermosos
- d) Porque solo de noche pueden convertirse

ANEXO N° 03

LA FICHA DE VALIDEZ DE EXPERTOS



TABLA DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Palomino Rojas, Víctor Gedeón

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Comprensión lectora

Título de la investigación: "Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes de Tarma"

Autor del instrumento: Melgar Galias René - Sulca Lozano Lucila

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

N°	CRITERIOS	CALIFICACIÓN					
		DEFICIENTE 1	REGULAR 2	BUENO 3	MUY BUENO 4	EXCELENTE 5	PROMEDIO
1	¿El instrumento mide los indicadores que se pretende medir?				X		4
2	¿Los reactivos son suficientes para la medición de todos los indicadores?				X		4
3	¿Las instrucciones del instrumento le parecen apropiadas?				X		4
4	¿Los reactivos son comprensibles y están bien redactados?				X		4
5	¿El ordenamiento de los reactivos es adecuado?			X			3
6	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiado?				X		4
7	¿Los objetivos y variables están formulados de forma que pueden ser medibles y comprobados?				X		4
8	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente?				X		4
9	¿Se observa precisión y concisión en la formulación del instrumento?			X			3
10	¿La hoja de respuesta está bien presentada?				X		4
	PROMEDIO						

OBSERVACIÓN:

.....

Ayacucho, 04 de agosto de 2016

FIRMA DEL EXPERTO

Teléfono: 966672367



TABLA DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Mg. Alberto Salomino Aguilera

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Comprensión lectora

Título de la investigación: "Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes de Tambo"

Autor del instrumento: Nelgar Galias, René - Sulca Lozano, Lucila

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

N°	CRITERIOS	CALIFICACIÓN					PROMEDIO
		DEFICIENTE 1	REGULAR 2	BUENO 3	MUY BUENO 4	EXCELENTE 5	
1	¿El instrumento mide los indicadores que se pretende medir?				X		4
2	¿Los reactivos son suficientes para la medición de todos los indicadores?					X	5
3	¿Las instrucciones del instrumento le parecen apropiadas?			X			3
4	¿Los reactivos son comprensibles y están bien redactados?					X	5
5	¿El ordenamiento de los reactivos es adecuado?				X		4
6	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiado?				X		4
7	¿Los objetivos y variables están formulados de forma que pueden ser medibles y comprobados?			X			3
8	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente?					X	5
9	¿Se observa precisión y concisión en la formulación del instrumento?					X	5
10	¿La hoja de respuesta está bien presentada?					X	5
	PROMEDIO						

OBSERVACIÓN:

.....

.....

.....

Ayacucho, 02 de agosto de 2016

FIRMA DEL EXPERTO

Teléfono:



TABLA DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Mg. Valerio Meza Gotomayor

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Comprensión lectora

Título de la investigación: "Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes de Tambo"

Autor del instrumento: Melgar Galias, René - Sulca Lozano, Lucila

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

N°	CRITERIOS	CALIFICACIÓN					
		DEFICIENTE 1	REGULAR 2	BUENO 3	MUY BUENO 4	EXCELENTE 5	PROMEDIO
1	¿El instrumento mide los indicadores que se pretende medir?				X		4
2	¿Los reactivos son suficientes para la medición de todos los indicadores?				X		4
3	¿Las instrucciones del instrumento le parecen apropiadas?			X			3
4	¿Los reactivos son comprensibles y están bien redactados?					X	5
5	¿El ordenamiento de los reactivos es adecuado?				X		4
6	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiado?					X	5
7	¿Los objetivos y variables están formulados de forma que pueden ser medibles y comprobados?				X		4
8	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente?				X		4
9	¿Se observa precisión y concisión en la formulación del instrumento?			X			3
10	¿La hoja de respuesta está bien presentada?				X		4
	PROMEDIO						

OBSERVACIÓN:

.....

.....

.....

Ayacucho, 02 agosto de:2016



 FIRMA DEL EXPERTO
 Teléfono:

ANEXO N° 04
RESOLUCIÓN DE LA APROBACIÓN DEL PROYECTOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RESOLUCIÓN DECANAL N° 064-2016-FCE-D

Ayacucho, 19 de agosto de 2016

Visto la solicitud de registro de trámite N° 619-2016 sobre aprobación de proyecto de tesis; y

CONSIDERANDO:

Que, las bachilleres René MELGAR GALIAS y Lucila SULCA LOZANO, egresadas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, con el documento indicado en la introducción presentan un Proyecto de Tesis titulado: "BILINGÜISMO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 1º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "DIVINO MAESTRO" TAMBO-AYACUCHO, 2016", asesorado por el Dr. Luis Lucio ROJAS TELLO y solicitan su aprobación y autorización para su ejecución;

De conformidad con lo previsto en el inciso c) del artículo 11º del Reglamento de Grados y Títulos del Plan de Estudios 2004 de las Escuelas de Formación Profesional de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación, aprobados con Resoluciones del Consejo Universitario N°s 463, 464, 465 y 466-2004 y 448-2012-UNSCH-CU, los proyectos de tesis se aprueban con acto administrativo y se autorizan su ejecución y sustentación en el término de un (01) año;

Estando con la opinión favorable del Coordinador de Asesoría de Tesis de la Facultad de Ciencias de la Educación y dictamen y opinión favorable de la Comisión Revisora y Dictaminadora, designada en concordancia con lo previsto en el inciso b) del artículo 11º del Reglamento de Grados y Títulos aludido en el párrafo precedente, integrada por los profesores Úver Ladislao VALENZUELA BENDEZÚ, Máximo OREJON CABEZAS y Wilmer RIVERA FUENTES, por la aprobación del mismo;

El Decano, en uso de sus atribuciones establecidas en el artículo 289º del Estatuto de la UNSCH;

RESUELVE:

Artículo 1º.- APROBAR el Proyecto de Tesis titulado: "BILINGÜISMO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 1º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "DIVINO MAESTRO" TAMBO-AYACUCHO, 2016", presentado por las bachilleres René MELGAR GALIAS y Lucila SULCA LOZANO de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Artículo 2º.- AUTORIZAR a las bachilleres solicitantes la ejecución del proyecto de tesis aprobado en el numeral precedente y sustentación dentro del término de un año.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE

Distribución:
Vicerrectorado Académico
Secretaría Docente
EFP Educación Secundaria
Prof. Úver L. VALENZUELA BENDEZÚ
Prof. Máximo OREJON CABEZAS
Prof. Wilmer RIVERA FUENTES
Prof. Luis L. ROJAS TELLO
Interesadas
Archivo


UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr. ELOY E. FERIA MACIZO
DECANO

**ANEXO N° 05
CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN**



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE AYACUCHO
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE LA MAR
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA "DIVINO MAESTRO"
Vista Alegre – Tambo – La Mar



"AÑO DE LA CONSOLIDACIÓN DEL MAR DE GRAU"

EL QUE, SUSCRIBE DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA "DIVINO MAESTRO" DE VISTA ALEGRE – TAMBO - UGEL – LA MAR - REGIÓN AYACUCHO, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

Que, las tesis doña René MELGAR GALIAS y Lucila SULCA LOZANO pertenecen a la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, han ejecutado el Proyecto de Tesis Titulado **"BILINGÜISMO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 1° GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "DIVINO MAESTRO"** – Vista Alegre, distrito de Tambo; provincia a La Mar, Región Ayacucho, con los estudiantes de primer grado "A" y "B" en la institución a mi cargo, realizado el día 15 de agosto del año en curso.

Se expide el presente documento, a petición de las interesadas, para los fines que estime conveniente.

Vista Alegre, 15 de agosto del 2016.

Atentamente,



UCE 007 / VRAE / LA MAR
I.E.P. DIVINO MAESTRO
TAMBO - LA MAR
[Handwritten Signature]
Lic. Nika B. Palomino Cordero
DIRECTOR GENERAL

ANEXO N° 06:

APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “DIVINO MAESTRO” DE TAMBO-LA MAR





