

**UNIVERSIDAD NACIONAL SAN CRISTÓBAL DE
HUAMANGA**

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**La semántica del español andino y su incidencia en la comprensión
lectora literal en estudiantes del quinto grado de educación secundaria,
institución educativa “Luis Carranza”, Ayacucho 2020**

Tesis para obtener el Grado Académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presentado por:

Mg. Marcos David Caveró Arostegui

Asesor:

Dr. Nicolás Cuya Arango

Ayacucho - Perú

2024

Dedicatoria

Dedicado a todos los estudiantes peruanos de origen andino.

Agradecimientos

Mi sincero agradecimiento a todos los estudiantes que colaboraron con desarrollar la encuesta y el test de comprensión lectora en la I.E. “Luis Carranza”. Asimismo, a los profesores Nicolás Cuya Arango y David Calsín Vilca del Área académica de Quechua del Departamento Académico de Lenguas y Literatura UNSCH por sus valiosos aportes en relación con el análisis lingüístico del quechua.

De igual forma mi gratitud a la Oficina General de Investigación e Innovación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga por su apoyo económico para llevar a cabo el presente trabajo de investigación.

Índice General

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice General	iv
Índice de tablas	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Anexos	x
Resumen.....	xi
Abstract	xii
Introducción	13
Capítulo I Planteamiento Del Problema	17
1.1. Descripción del problema.....	17
1.2. Formulación del problema	19
1.2.1. Problema general.....	19
1.2.2. Problemas específicos	20
1.3. Formulación de objetivos	20
1.3.1. Objetivo general	20
1.3.2. Objetivos específicos.....	20
1.4. Justificación.....	21
1.4.1. Justificación teórica.....	21
1.4.2. Justificación práctica	21
1.4.3. Justificación metodológica.....	22
Capítulo II Marco Teórico	23
2.1. Antecedentes	23
2.1.1. A nivel internacional	23

2.1.2. Antecedentes a nivel nacional	25
2.1.3. Antecedentes a nivel regional.....	28
2.2. <i>Bases teóricas</i>	33
2.2.1. Fundamentos	33
<i>Fundamentos filosóficos</i>	33
<i>Fundamentos epistemológicos</i>	33
<i>Fundamentos pedagógicos</i>	34
2.2.2. El español andino	34
<i>Las interferencias morfosintácticas</i>	35
<i>Las interferencias semánticas</i>	38
<i>La traducción literal quechua-español</i>	39
<i>El signo lingüístico: el significante y el significado</i>	41
<i>Escala de medición del español andino</i>	44
2.2.3. Comprensión lectora.....	44
<i>La lectura en el nivel literal</i>	45
<i>El problema de la comprensión lectora</i>	49
<i>El problema semántico</i>	49
<i>Escala de medición de la comprensión lectora</i>	54
2.3. <i>Bases conceptuales</i>	54
2.3.1. Comprensión lectora	54
2.3.2. Español andino	55
2.3.3. Español bilingüe.....	55
2.3.4. Español estándar o general.....	55
2.3.5. Interferencias morfológicas.....	55
2.3.6. Interferencias semánticas	55

2.3.7. Interlecto.....	56
2.3.8. Morfosintaxis	56
2.3.9. Semántica del español andino	56
2.3.10. Semántica.....	56
2.3.11. Signo lingüístico.....	56
Capítulo III Marco Metodológico.....	58
3.1. <i>Hipótesis y variables</i>	58
3.1.1. Hipótesis de la investigación.....	58
3.1.2. Hipótesis específicas	58
3.1.3. Variables.....	58
3.1.4. Operacionalización de las variables	59
3.2. <i>Tipo y nivel de investigación</i>	61
3.3. <i>Métodos</i>	61
3.4. <i>Diseño de investigación</i>	61
3.5. <i>Población y muestra</i>	62
3.5.1. Población.....	62
3.5.2. Muestra.....	63
3.5.3. Técnica de muestreo.....	63
3.6. <i>Técnica e instrumentos de recolección de datos</i>	63
3.6.1. Técnica	63
<i>La encuesta</i>	64
<i>Prueba de rendimiento</i>	64
3.6.2. Instrumentos	64
<i>Cuestionario de encuesta</i>	64
<i>Prueba de comprensión lectora</i>	65

3.7. Validez y confiabilidad de los instrumentos	65
3.7.1. Validez	65
<i>Validez de contenido.</i>	66
<i>Validez de constructo.</i>	66
<i>Validez de criterio.</i>	67
3.7.2. Confiabilidad.....	67
3.8. <i>Procesamiento y análisis de datos</i>	68
3.8.1. Procesamiento descriptivo.....	68
3.8.2. Procesamiento inferencial	68
3.9. <i>Aspectos éticos</i>	69
Capítulo IV Resultados Y Discusión	70
4.1. <i>Resultados descriptivos</i>	70
4.2. <i>Resultados inferenciales</i>	74
4.1.1. Prueba de hipótesis general	74
4.1.2. Prueba de la hipótesis específica 1	75
4.1.3. Prueba de la hipótesis específica 2	76
4.3. <i>Discusión de resultados</i>	77
Propuesta como resultado de la investigación	83
Conclusiones	89
Recomendaciones	91
Referencias Bibliográficas	93
Anexos	99

Índice de tablas

Tabla 1 La semántica del español andino y la comprensión lectora en un nivel literal	70
Tabla 2 La traducción literal de vocablos quechua al español y la comprensión lectora en el nivel literal.....	71
Tabla 3 Comprensión de significados en español andino y la comprensión lectora en un nivel literal.....	73
Tabla 4 Correlación entre la semántica del español andino y la comprensión lectora en un nivel literal.....	75
Tabla 5 Correlación entre la traducción literal de vocablos quechua al español y la comprensión lectora en un nivel literal	76
Tabla 6 Correlación entre la comprensión del significado de vocablos del español andino y la comprensión lectora en un nivel literal	77

Índice de Figuras

Figura 1 Expresiones del substrato quechua y su traducción.	40
Figura 1 Componentes del signo lingüístico.	41
Figura 3 Comprensión lectora en el nivel literal.	47
Figura 4 Texto modelo.	48

Índice de Anexos

Anexo 1 Matriz de consistencia	100
Anexo 2 Instrumento 1. Cuestionario de comprensión de español andino	102
Anexo 3 Instrumento 2. Comprensión lectora literal	106
Anexo 4 Reporte de procesamiento de validez de los instrumentos	110
Anexo 5 Reporte de procesamiento de confiabilidad de los instrumentos	118
Anexo 6 Reporte de resultados descriptivos	120
Anexo 7 Reporte de resultados inferenciales	124
Anexo 8 Base de datos	136
Anexo 9 Propuesta innovativa.....	148
Anexo 10 Autorización de la institución educativa.....	162

Resumen

La presente tesis tuvo como objetivo principal determinar el grado de incidencia de la semántica del español andino en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. El estudio se desarrolló dentro del enfoque cuantitativo, tipo de investigación básica observacional, nivel correlacional con diseño correlacional transversal. La muestra estuvo constituida por 150 estudiantes, esto es, todos los estudiantes del quinto grado de educación secundaria. Los datos sobre la semántica del español andino fueron recolectados a través de un cuestionario y sobre la comprensión lectora a través de una prueba de rendimiento. Los resultados ($p=0,586>0,05$) indican que la semántica del español andino no incide significativamente en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. A pesar de que se advierte una correlación directa ($\text{Tau-c}=0,028$) muy baja ($0,000<0,028<0,1$), en relación con r no es significativa. Se observa que el nivel predominante en el dominio del español andino es el nivel medio con 50,0%, de los cuales solo el 23,3% se encuentra en el nivel logro previsto de comprensión lectora; es decir, a mayor nivel de español andino, no necesariamente corresponden mayor nivel de comprensión lectora o viceversa.

Palabra clave: Semántica, español andino, comprensión lectora, español subestándar.

Abstract

The main objective of this thesis was to determine the degree of incidence of the semantics of Andean Spanish in reading comprehension at the literal level in students of the fifth grade of secondary education, educational institution "Luis Carranza" of Ayacucho, 2021. The study was developed within the quantitative approach, type of basic observational research, correlational level, with a cross-sectional causal correlational design. The sample consisted of 150 students, that is, all the students from the fifth grade of secondary education. Data on the semantics of Andean Spanish were collected through a questionnaire and on reading comprehension through an achievement test. The results ($p=0.586>0.05$) indicate that there is no significant relationship between the semantics of Andean Spanish and reading comprehension at the literal level in students in the fifth grade of Secondary Education, educational institution "Luis Carranza" of Ayacucho, 2021. Although there is an exceptionally low direct correlation ($\text{Tau-c}=0.028$) ($0.000<0.028<0.200$), it is not significant. It is observed that the predominant level in the domain of Andean Spanish is the average level with 50.0%, of which only 23.3% is at the expected achievement level of reading comprehension. That is, a higher level of Andean Spanish does not necessarily correspond to a higher level of reading comprehension or viceversa.

Keywords: Semantics, Andean Spanish, reading comprehension, substandard Spanish.

Introducción

Según datos obtenidos del Consejo Nacional de Educación (CNE), los peruanos leen menos de un libro por año, con un preocupante promedio de 0,86 %. En el ámbito de la educación formal, en repetidas ocasiones la lectura se considera como una imposición. Se tiende a asociarla con un conjunto de obligaciones que en realidad nada tienen que ver con la lectura. La lectura es una actividad cognitiva por excelencia, por lo que en edad escolar no sería necesario acompañarla de tareas, controles de lectura o asignaciones. Por lo expuesto, si se desea que los estudiantes lean, se hace mal en convertir la lectura en una obligación. Esta debe ser una actividad que dé placer y produzca una sensación de una nueva percepción de la realidad.

Pero ¿qué sucede cuando el estudiante tiene problemas en comprender lo que lee? El estudiante rehúye a la lectura. Algunos casos de comprensión lectora están en función a la retórica compleja y densa del autor del texto; en otros casos, postulo que, en la zona andina del Perú, el problema de comprensión lectora se debe, entre otras causas, a las interferencias lingüísticas entre la variedad subestándar del español que domina el lector y el español estándar.

Según los expertos, una comprensión lectora cabal es primordial para impulsar la competencia cognitiva y el valor crítico en los escolares. Un estudiante con dificultades de comprensión lectora tendrá serias barreras en su formación profesional, así como en la cimentación social y ciudadana. Es por esta razón se aborda el problema de una comprensión lectora deficiente y esta deficiencia se halla, entre muchos otros factores, en la semántica de vocablos y expresiones del español andino que es una variedad del español estándar.

El estudio se desarrolló siguiendo los métodos hipotético-deductivo y el método estadístico. El marco teórico consiste en la revisión exhaustiva de la literatura sobre la semántica del español andino, donde se analizó detenidamente los rasgos de la morfología

y la sintaxis del español andino que difieren en varios aspectos del español estándar. Por ejemplo, la morfología del español andino no toma en cuenta la relación de género entre los artículos (el, la, los, las, un, una) y el sustantivo que debe corresponder: “La clima está cambiando”; “Estoy comprando un moto” u omite estos artículos: “¿Dónde está caballo?”; por cuanto, estas categorías gramaticales no existen en el quechua. De igual forma, la tipología sintáctica del español andino tiende a la construcción de oraciones con tipología del quechua: sujeto, objeto, verbo (SOV): “Al parque estoy yendo”, debiendo ser SVO: “Estoy yendo al parque”. Con relación a la semántica misma del español andino, se realizó un análisis lingüístico detallado de palabras y expresiones de esta variedad andina, que en varios contextos se presenta mimetizadas y aparentemente se confunde con el español estándar: “Juana había tenido cuatro hijos” significa que el hablante no sabía que Juana tenía cuatro hijos. Asimismo, la expresión andina “Estoy yendo a venderme” podría causar confusión o un malentendido en una persona ajena al español andino pues esta expresión significa “Estoy yendo a vender”.

Con relación a la comprensión lectora en el nivel literal, también se analizó en detalle la teoría de la comprensión lectora en el nivel literal, así como sus componentes. La primera clave para comprender un pasaje escrito es entenderlo desde un punto de vista literal: la definición de las palabras, el contexto del escrito, la idea principal del pasaje y la secuencia de pensamiento elegida por el autor. La comprensión literal se reserva el estudio de la interpretación del autor hasta después de que el estudiante comprenda el mensaje básico de un pasaje escrito.

No obstante que, cada palabra en un pasaje tiene una definición específica; cada palabra también se define por las palabras que rodean en una oración. Un análisis contextual de una palabra implica mirar estas palabras circundantes en busca de pistas sobre el significado, o significado alternativo, de palabras desconocidas.

La idea principal de un pasaje o párrafo está relacionada a lo principal o idea central que presenta toda la obra. Cada párrafo trata un tema diferente, pero relacionado al tema de todo el texto. Asimismo, cada párrafo contiene detalles mayores y menores que coadyuvan la idea principal del párrafo.

Por otra parte, un estudio secuencial es leer un pasaje en un orden específico. El orden del pasaje se convierte en un elemento importante para entender cómo se debe interpretarlo. Por ejemplo, si uno está leyendo una secuencia de acción, cada enunciado construye la escena, agregando más información a la imagen a medida que el pasaje describe la acción. Leer la última línea primero causaría confusión, sin información sobre el significado o la perspectiva del pasaje. Un estudio secuencial demuestra cómo se pueden encontrar pistas de interpretación sobre un pasaje a partir de la información previa que contiene.

Respecto de la comprensión lectora general, lo relevante de este tema se puede describir mediante un marco teórico, el denominado Simple View of Reading (SVR), que postula la comprensión de lectura como el producto de la decodificación de palabras y la comprensión lingüística (Gough & Tunmer, 1986). En muchos idiomas, la investigación ha demostrado que la comprensión lectora puede explicarse por las diferencias individuales en estos dos componentes, aunque la relación relativa de los componentes cambia con el tiempo (Catts, 2018). Al principio del desarrollo, la decodificación está más estrechamente asociada con la comprensión lectora que con la competencia lingüística, pero una vez que se domina la decodificación, la comprensión lingüística se convierte en un mejor predictor de la comprensión lectora en general.

La recopilación de los datos fue realizada con la aplicación de instrumentos validados y altamente confiables.

Los resultados de la presente investigación constituyen aportes significativos a la sistematización de conocimientos sobre el tema de la semántica del español andino y sus implicancias en la comprensión lectora porque, por un lado, cubre este vacío existente en la literatura científica y, por otro, abre líneas a las investigaciones científicas vinculadas al estudio de la semántica del español andino correlacionando diversas variables en el campo educativo. Las evidencias empíricas ($p=0,586 > 0,05$) indican que, no existe relación significativa entre la semántica del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Si bien los resultados muestran una correlación directa ($Tau-c=0,028$) muy baja ($0,000 < 0,028 < 0,200$), esta no es significativa. Se observa que el nivel predominante en el dominio del español andino es el nivel medio con 50,0%, de los cuales solo el 23,3% se encuentra en el nivel logro previsto de comprensión lectora. Entonces, no necesariamente a mayor nivel de español andino corresponde mayor nivel de comprensión lectora o viceversa.

Este trabajo de investigación está estructurado en cuatro capítulos. En el capítulo I se describe y se formula el problema, los objetivos y la justificación; en el capítulo II se presentan los antecedentes, bases teóricas y bases conceptuales; en el capítulo III se describen aspectos metodológicos y en el capítulo IV se presentan los resultados, la discusión y la propuesta innovadora; por último, las conclusiones y recomendaciones.

En el proceso investigativo se tuvo dificultades para acceder a fuentes bibliográficas impresos, debido a las medidas adoptadas por la COVID 19 y la escasez de producciones locales y nacionales sobre el campo temático de la semántica del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal. Situación que fue superada con la adquisición de textos en formato digital y artículos en revistas científicas indizadas y de acceso abierto.

Capítulo I

Planteamiento Del Problema

1.1. Descripción del problema

De acuerdo con la base de datos de PISA (2019), en la prueba de Competencia Lectora Pisa 2019 para escolares del nivel de Educación Secundaria, el Perú ocupó el último lugar en comprensión lectora en América del Sur y también se ubica en el nivel 1A a escala mundial con menos de 420.07 sobre una puntuación media de 555 ocupado por China como primer lugar. Por otra parte, la publicación de la ECE-2019 (2016-2019) en la provincia de Huamanga reporta los siguientes datos con relación a la capacidad lectora de los estudiantes del Segundo grado de Educación Secundaria: Preinicio 23,6%; en inicio 38,4%; en proceso 24,8%; satisfactorio 13,2%. Por lo tanto, de acuerdo con estos datos señalados, se estudió un grave problema de la comprensión lectora en la población estudiantil de la región Ayacucho.

El autor de este estudio postula que este problema de la baja comprensión lectora en Ayacucho deriva –entre otros factores –del contacto ya secular de las lenguas español-quechua, contacto que ha generado un español dialectal denominado español andino, cuya semántica en algunos casos difiere del español estándar, como ya se explicó brevemente en la parte introductoria y que afectaría y afecta principalmente a la comprensión lectora.

Este contacto de lenguas se originó en la región andina del Perú aproximadamente en el siglo XVI mediante un interlecto, término que Escobar (1976) utilizó para la caracterización de la realidad lingüística del Perú. Sostuvo que el interlecto podría definirse como un español hablado como segunda lengua (L2) en etapas iniciales de la adquisición del español como segunda lengua; es decir, como una variedad de español que tiene fuerte interferencia con otra lengua que, en el caso peruano, corresponde al quechua o al aymara y otras lenguas originarias del Perú.

Este fenómeno del interlecto se originó en la región Ayacucho debido a los primeros contactos entre los pueblos originarios de la región y los invasores españoles. Es de esta manera cómo se desarrolló el denominado “español ayacuchano” o, en términos más genéricos, el español andino, debido a un contacto de lenguas de larga duración, como lo menciona Zavala (1999). Según afirma Escobar, el estudio de esta variedad lingüística del español resulta complejo ya que es hablado en todas las regiones de la sierra peruana y también en las zonas urbano-marginales de las ciudades grandes de la costa donde los hablantes andinos se asentaron de modo estable como resultado de los procesos migratorios. Esta variedad lo hablan tanto los “bilingües que adquirieron el español como segunda lengua, sino también por hablantes monolingües del castellano que no conocen el quechua y que viven en la sierra peruana, especialmente en áreas rurales o urbano marginales” (Merma, 2004, p. 193). Es decir, el español andino está presente en todos los habitantes que viven las zonas de influencia de la sierra peruana.

Esta variedad lingüística andina se caracteriza por una fuerte influencia del substrato quechua en el español, principalmente en los aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos y semánticos. Ahora, se entiende que, las causas de una comprensión lectora bastante deficiente en nuestros estudiantes de la Educación Básica Regular como ya se ha visto en el informe ECE-2019 podría deberse, entre otros factores, a la interferencia lingüística quechua-español. Por ejemplo, si se toma el componente semántico, cuando a un hablante del español andino se le ofrece algo para comer, pero él no desea comer porque ya comió, generalmente responde de la siguiente manera: “No, gracias, vine comiendo.” Entonces un interlocutor, que no está familiarizado con el habla regional de Ayacucho o español andino, va a entender que la persona no desea comer porque vino comiendo en el trayecto; sin embargo, el verdadero mensaje del hablante del español andino fue que él no desea comer porque vino después de haber comido. Este ejemplo de problema de

comprensión o comunicación que, se puede dar también en la forma escrita porque algunos estudiantes redactan como hablan, proviene del sustrato quechua: “Mikuspa hamuni” (ya comiendo vine), pero que traducido literalmente al español se expresa como “Vine comiendo.” Entonces este parece ser el problema que atañe en relación con la comprensión lectora: divergencias semánticas causadas por el español andino, cuya característica semántica, que es bastante mimetizada, y que implica una traducción literal o casi literal de la expresión quechua al español, pero bien se sabe que las traducciones no se realizan literalmente sino culturalmente, de acuerdo con el equivalente de la expresión en una cultura dada.

Para ver la magnitud del problema de la comprensión lectora en el departamento de Ayacucho, se presenta este estudio acompañado de los siguientes datos del Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], Evaluación Censal de Estudiantes del Segundo grado de Secundaria (ECE, 2019): Previo al inicio 23,1%; en inicio, 45,6%; en proceso 21,3% y en satisfactorio 10,0%.

Entonces, bajo las razones descritas líneas arriba, se considera pertinente plantear lo siguiente: ¿Son las divergencias de tipo semántico que existe entre el español andino y el español general o estándar uno de los factores causantes de una deficiente comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado del nivel Secundaria, en la institución educativa “Luis Carranza” de la ciudad de Ayacucho?

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿En qué medida incide la semántica del español andino en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021?

1.2.2. Problemas específicos

¿En qué medida incide la traducción literal de vocablos quechua al español que se da en la variedad del español andino en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021?

¿En qué medida incide el significado de vocablos y expresiones del español andino que se presentan en forma mimetizada o camuflada como español estándar en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021?

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar el grado de incidencia de la semántica del español andino en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar el grado de incidencia de la traducción literal de vocablos quechua al español que se da en la variedad del español andino en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021.

Determinar el grado de incidencia del significado de vocablos y expresiones del español andino que se presentan en forma mimetizada o camuflada como español estándar en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021.

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación teórica

Según la base de datos de PISA (2018), en la prueba Pisa de Competencia lectora 2018, el Perú ocupó el último lugar en comprensión lectora en América del Sur y lógicamente, esta información no es nada buena para los educadores peruanos. Es hora de preguntarnos el porqué de esta situación para luego tomar medidas para mejorar esta realidad.

Junyent (2016), por otro lado, afirma que en primer lugar los niños rurales conforman el grupo de mayor riesgo de no desarrollar óptimamente la comprensión lectora. En segundo lugar, los resultados del estudio muestran cómo los factores relacionados con las características individuales, como son: edad, oportunidades en el entorno, crecimiento, la educación de los padres, el español escrito, nivel socio económico y lugar de residencia, explican el desarrollo del vocabulario. La comprensión de textos orales y el vocabulario adquirido explican el grado de comprensión lectora anticipadamente.

Sin embargo, este y otros estudios no han tomado en cuenta las variantes dialectales del español o el bilingüismo y su relación con la comprensión lectora. Por lo tanto, el presente estudio se justifica en el sentido de que aborda la variante dialectal del español en Ayacucho, una zona de la sierra sur del Perú de habla dialectal denominada por lingüistas como el español andino. El presente trabajo postula que el componente semántico del español andino en esta región es una posible causa -entre otros factores- de la deficiente comprensión lectora en estudiantes de la zona.

1.4.2. Justificación práctica

El estudio busca evaluar en qué medida esta variedad del español estándar, denominado español andino, interfiere mediante su componente semántico en la

competencia de comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del nivel educativo secundario.

Algunos sondeos realizados por el tesista en una institución educativa pública de la ciudad de Ayacucho han puesto al descubierto que los estudiantes, cuya lengua dominante es el español andino están en una pequeña desventaja en comprensión lectora literal frente a estudiantes con lengua dominante español estándar, ya sean estos últimos estudiantes bilingües quechua-español o monolingües en español. El presente estudio puede ayudar a detectar y corregir las interferencias semánticas que se dan.

1.4.3. Justificación metodológica

Es necesario precisar que el aporte metodológico del presente estudio consiste en la elaboración de un instrumento nuevo que puede clasificar a personas con lengua dominante español andino, por un lado, y por otro a personas con lengua dominante español general o estándar.

Por otro lado, también se puede anotar que otro aporte significativo es la prueba o test de comprensión lectora en el nivel literal diseñada específicamente por el autor del presente estudio para medir las interferencias de tipo semántico que se da entre el español andino y el español estándar.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. *A nivel internacional*

Se ha podido confirmar que existen pocos estudios realizados a nivel internacional sobre el problema planteado cual es determinar cómo afecta la semántica del español andino en la comprensión lectora en el nivel literal, no obstante que la variedad del español andino se habla en los andes centrales desde el Ecuador, Perú, el occidente de Bolivia, abarcando el noroeste argentino y la puna de Chile (Moreno-Fernández, 2014). Sin embargo, se ha podido consultar bibliografía respecto al problema de la comprensión lectora en los Estados Unidos, aunque estas no son muy recientes. Tinker (1984) realizó un estudio que consistió en analizar todos los estudios realizados hasta 1984 relacionados a la investigación del uso del Black English (“Inglés negro”) -una variedad subestándar del inglés estándar- y la comprensión lectora en niños de educación primaria y jóvenes de secundaria en el sur de los Estados Unidos. El estudio concluye que si bien existe interferencia en el nivel fonético, morfológico y sintáctico entre el Black English (BE) y el Standard English (SE) estos no afectan la comprensión lectora, a pesar de que los estudiantes de origen afro-norteamericanos a nivel general tienen un menor logro de comprensión lectora que los estudiantes blancos norteamericanos. El estudio concluye en que se ha intentado destacar un factor que afecta el rendimiento en lectura, pero, aunque existe un efecto, el alcance del efecto es prácticamente difícil de estimar debido a la conglomeración de otras variables que deben tenerse en cuenta. Mencionan que algunos autores han ido tan lejos como para plantear que está claro que los niños desfavorecidos (hablantes de dialecto negro en los Estados Unidos) probablemente padezcan prácticamente de todos los problemas imaginables por el hecho de que muchos de ellos son pobres. La relación de la estratificación

social y sus correlatos con los hablantes no estándar no se puede ignorar y tiene consecuencias para la lectura (Entwisle, 1979). Factores confusos tales como la atención de la salud, el tamaño de la casa y la familia, las comodidades del hogar y la cantidad de libros con los que se cuenta afectan el desempeño escolar de los niños. Otros factores del hogar, como la calidad de la interacción lingüística, las actitudes familiares y la motivación, también influyen en el desempeño de algunos niños en la escuela. Más allá del hogar están las variables relacionadas con la escuela, como la calidad de la educación, la disponibilidad de materiales, las actitudes de los maestros, los métodos y estilos de enseñanza, que influyen en las situaciones de aprendizaje de los niños. Fuera de la escuela también están los conflictos culturales que afectan la educación de algunos niños.

En otro estudio de tipo experimental realizado por Cox (1963), en los Estados Unidos, en relación con pruebas de vocabulario, la autora en mención midió las respuestas respecto a palabras comunes con múltiples significados mediante una prueba de respuestas múltiples de

100 ítems en estudiantes anglosajones y estudiantes también norteamericanos, pero de ascendencia de grupos étnicos minoritarios -mayormente de origen mexicano con interferencia de la segunda lengua, el inglés, y estudiantes nativos norteamericanos (Apache, Navajo, y Pueblo)- del sexto grado de educación primaria, en una escuela de New Mexico, Estados Unidos. Como referencia, aquí solo indicaremos los resultados entre los niños anglosajones y mexicano-norteamericanos de clase social media: los niños anglosajones en número de 84 obtuvieron un puntaje de 87 % sobre el 100 por ciento de 100 preguntas. Los niños hispano-norteamericanos en número de 61 obtuvieron el puntaje de 58 % del total de 100 preguntas. El estudio no menciona los factores que influyeron en los resultados del estudio, pero sí menciona la necesidad de impartir una educación bilingüe-intercultural para los estudiantes de minorías étnicas.

Por otro lado, la Federación de Enseñanza de C.C.O.O. de Andalucía (2012) con su publicación *Los Problemas de la Comprensión Lectora* donde aborda las dificultades de la lectura en niños españoles y resume que para una comprensión lectora adecuada se necesita el involucramiento de habilidades específicas y no específicas. Estas forman parte de un número de factores, muchos de los cuales se comparten con el lenguaje oral. Según la revista en mención, el fracaso en la lectura comprensiva puede producirse por una insuficiente operatividad de alguno de estos mecanismos, pero lo más común es que la causa se dé por un conjunto de habilidades, por cuanto estos están bastante relacionados entre sí. Se puede mencionar algunas causantes de acuerdo con el estudio mencionado y estas son a) dificultades en la decodificación, b) confusiones relacionadas a los requerimientos de la tarea, c) escaso vocabulario, d) escasa experiencia previa, e) dificultades de memoria, f) falta de conocimiento y/o insuficiente dominio de las estrategias de la lectura comprensiva, y g) poco control de las estrategias metacognitivas relacionadas a la comprensión.

Como se puede apreciar, a estas causas que afectan a la comprensión lectora y que también se dan en la realidad peruana, se puede añadir el problema de la interferencia del español dialectal en la comprensión lectora.

2.1.2. Antecedentes a nivel nacional

Respecto al tema de estudio, tampoco se ha encontrado antecedentes específicos que apunten al presente estudio, de modo que se ha visto la necesidad de tomar investigaciones relacionadas al tema. De esta manera, Quesada (2019) en la tesis titulada *De la palabra al entendimiento. Análisis de la relación entre comprensión lectora y riqueza léxica en estudiantes de secundaria de diferentes variedades del español en el Perú*, tuvo como propósito primordial establecer la relación que existe entre las variables de comprensión lectora y riqueza léxica de acuerdo con las variedades del español hablado en el Perú en estudiantes de secundaria.

Este estudio de tipo básico con un diseño correlacional-comparativo tuvo la participación de 832 estudiantes: español riverense, 257 provenientes de Lima; español andino, 500 provenientes de Cusco, Huánuco, Huaraz, Huancayo, y Tarma; español bilingüe, 75 provenientes de Ayacucho. Se utilizó el método Cloze para medir la comprensión lectora y una prueba de riqueza léxica que midió la cantidad de aciertos.

Los resultados establecieron que existe una correlación positiva entre riqueza léxica (vocabulario) y comprensión lectora, aunque la riqueza léxica no es el único factor que contribuye a la comprensión lectora, aunque sí prioritaria. Por otro lado, los puntajes en relación con la comprensión lectora en función de las variedades del español arrojaron las siguientes cifras promedio: riverenses 7,22; andinos 5,95; bilingües 3,7 (Significativo $p < 0.05$). De igual forma los puntajes de riqueza léxica se distribuyeron de la siguiente manera: riverense 0.32; andino 0.38; bilingües 0.59 (Significativo $p < 0.05$).

En términos generales, los resultados del estudio nos muestran que el desempeño lector de nuestros estudiantes de secundaria a nivel nacional indica un nivel de comprensión lectora deficiente, lo que se traduce en que nuestros estudiantes tienen serias dificultades en la interpretación de los significados del texto. El puntaje promedio de 5.66 equivalente al 30% de rendimiento para toda la muestra corresponde al nivel de lector deficitario.

Núñez (2013) en su tesis *Relación entre dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura*. Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013, tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad Lengua y Literatura. Es una investigación de tipo básico, de nivel correlacional, diseño no experimental correlacional transeccional. La recopilación de datos se realizó con la aplicación de un cuestionario de dominio semántico y una prueba de comprensión lectora sobre una muestra de 70 estudiantes. Los resultados de la investigación indican que existe

relación entre el dominio semántico y la comprensión lectora con un coeficiente de correlación igual a 0,693. A nivel de dimensiones, se observa una relación media (0,453) en el nivel literal, una relación débil (0,276) en el nivel Inferencial, y una relación baja (0,369) en el nivel criterial.

Por otro lado, Manini (2017) con la tesis titulada Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa 7074 “La Inmaculada” del distrito de San Juan de Miraflores, investigación que busca hallarla relación existente entre las actitudes hacia la lectura y el nivel de comprensión lectora en alumnos de la institución educativa en mención mediante un estudio cuantitativo, descriptivo correlacional, en una población de 70 alumnos entre varones y mujeres, del primer grado de educación secundaria, a quienes se les aplicó, según el autor, la Escala de actitudes hacia la lectura y la prueba de evaluación de las competencias de comprensión. En términos resumidos, en la escala de actitudes hacia la lectura, se halló que 87% de los alumnos presentaban una actitud positiva hacia la lectura y el 13% de los alumnos evidenciaron una actitud negativa hacia la lectura. En el test de evaluación de las Competencias de comprensión lectora ECLE-3, el 50% de los alumnos del primer año de secundaria mostraron un nivel medio de comprensión lectora, el 37% de los estudiantes mostraron un nivel alto de comprensión lectora y, el 13% de los estudiantes mostraron un nivel bajo de comprensión lectora. Aquí es importante notar la relación que existe entre el 87% de estudiantes que mostraron una actitud positiva hacia la lectura y el nivel de logro en lectura: el 50% de estudiantes mostraron un nivel medio de comprensión lectora, más el 37% de estudiantes que registraron un nivel alto de comprensión lectora. Por otra parte, el 13% de estudiantes que registraron una actitud negativa hacia la lectura corresponde directamente al 13% de estudiantes que presentaron un nivel bajo de comprensión lectora. Concluye que

en dicha población existe relación significativa entre las actitudes hacia la lectura y el nivel de comprensión lectora.

2.1.3. Antecedentes a nivel regional

A nivel local y regional, tampoco se ha hallado antecedentes específicos referente al tema de estudio, pero sí existen varias investigaciones relacionadas a las interferencias lingüísticas con relación al problema del habla y redacción en estudiantes universitarios de los primeros ciclos, que fueron tomadas por su utilidad metodológica para presente investigación.

Chahúd (2008) en su artículo científico *Una aproximación a la redacción de los estudiantes del primer ciclo UNSCH*, cuyo objetivo fue determinar las razones por las cuales los estudiantes se resisten a leer, no obstante haber ingresado a la universidad. El estudio se realizó mediante un estudio cuantitativo, con la aplicación de un cuestionario de encuesta sobre hábitos de lectura ya que la lectura y la redacción están íntimamente relacionadas. La muestra fue de 60 estudiantes universitarios del primer ciclo de estudios. Entre sus conclusiones la profesora universitaria pone de manifiesto que la experiencia de los estudiantes con la lectura es desalentadora. “La lectura no forma parte de sus intereses, lo cual se evidencia en su escaso hábito de la lectura; más bien se puede apreciar cierta resistencia para leer” (p.56). En este sentido, concluye que como consecuencia del escaso hábito de lectura en sus estudiantes, su redacción se encuentra por debajo, incluso, del básico requerido para un estudiante universitario. Sin embargo, la autora menciona que sus hallazgos no son concluyentes, por tanto, deja abierta la interrogante ¿cuál es la razón por la cual se resisten a leer estos estudiantes?

De manera similar Altamirano (2001) en el artículo científico *Problemas de coherencia y cohesión en la redacción de los estudiantes de la UNSCH*, plantea que el problema gravitante de los estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de

Huamanga, en Ayacucho, se refleja en las pruebas escritas, así como en los trabajos monográficos que presentan una falta de cohesión. Altamirano menciona al respecto:

Esta incohesión obedece a los fallos reiterados en el uso de mecanismos de cohesión referencial e interfrásica. Y los fallos continuos son consecuencia del desconocimiento de los mecanismos de cohesión de tipo sintáctico-semántico que se utiliza para relacionar los enunciados y los párrafos. Este desconocimiento de los procedimientos de cohesión lleva a los estudiantes a construir textos incohesivos. (p.24)

En ambos estudios se percibe que el problema, tanto del empleo incorrecto e ineficaz del español y la falta de cohesión en la redacción, se debería a una interferencia del quechua en el manejo oral y escrito de la lengua española puesto que Ayacucho es una región con fuerte contacto entre las lenguas español-quechua. Según el Censo INEI (2017) en la región Ayacucho, el 63.58% de los censados de 5 y más años de edad informó que lengua materna (L1) con el que aprendió a hablar en su niñez fue el quechua; el 35,57% de la población manifestó haber aprendido español como lengua materna (L1) y el 0,12% declaró que aprendió aimara.

Respondiendo la pregunta de Chahúd sobre ¿cuál es la razón por la cual se resisten a leer estos estudiantes? la respuesta podría ser que estos estudiantes universitarios tienen escaso hábito de lectura porque no lo han desarrollado en sus estudios en el nivel de la educación básica regular, entre otros varios factores que amerita un estudio profundo sobre el problema.

Por otro lado, en la tesis doctoral de Morales (2013) titulada Las interferencias sociolingüísticas en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas públicas de la zona urbano-marginal del distrito de Ayacucho -2013, tuvo como objetivo la caracterización, el análisis y explicación de la realidad educativa relacionada al ámbito socio lingüístico que confrontan los estudiantes con interferencias lingüísticas. El estudio analizó

los obstáculos comunicativos y la marginación lingüística a la que son sometidos los estudiantes provenientes de zonas urbano-marginales en su interacción lingüística. El tipo de investigación tuvo un enfoque cualitativo, con un diseño etnográfico. La población de este estudio estuvo compuesta por cinco instituciones educativas de la zona urbano-marginal del distrito de Ayacucho. La muestra intencional posibilitó elegir a 20 alumnos entre los 12 y 17 años con interferencias lingüísticas; es decir, con un bilingüismo incipiente en los primeros grados, y con un bilingüismo subordinado en los últimos grados de estudios. Los resultados que se obtuvieron en la investigación se realizaron por medio del análisis de las categorías y subcategorías que surgieron en el transcurso investigativo.

La investigación llegó a las siguientes conclusiones principales: 1) La muestra de alumnos de este trabajo presentaron interferencias lingüísticas a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico, y semántico, que se dan en las formas orales y escritas del español; por esta razón, se puede afirmar que los estudiantes manejan un bilingüismo incipiente y subordinado en proceso de aprendizaje del español. 2) Las interferencias lingüísticas se mostraron más evidentes en los primeros grados de la educación secundaria las cuales ocasionan obstáculos no solo lingüísticos, sino también de tipo social y cultural; es decir, la interferencia sociolingüística. 2) Las interferencias sociolingüísticas inciden en el desenvolvimiento de los estudiantes, debido a que tienen dificultades en el manejo de la L2, asunto que les causa dificultades en su interrelación cotidiana y escolar. Por lo señalado, sufre su inteligencia y empeño académico debido al opacamiento causado por las interferencias. Este problema les impide un mejor desempeño en la redacción, en la comprensión oral y escrita; asimismo, en sus intervenciones orales públicas. 3) Las interferencias comunicacionales ocasionan problemas académicos, generalmente en las exposiciones y las lecturas orales, debido a que estos estudiantes son sometidos a mofas, apodos y demás actos discriminatorios de parte de

sus compañeros, que trasciende en el silencio que los alumnos prefieren mantener en sus interrelaciones en el ámbito escolar.

Meza et al. (2010) con su investigación *Morfología reflexiva quechua y su influencia en la sintagmática del español dialectal ayacuchano*, plantean la interferencia de la partícula quechua –ku y su variante -ka en el uso cuasirreflejo de los pronombres átonos del español *me, se, te*. El estudio tuvo como objetivo general demostrar que la forma reflexiva del quechua afecta la construcción sintagmática del español dialectal ayacuchano y andino. El estudio fue de tipo mixto, con un enfoque etnográfico, en correlación con el método analítico descriptivo. La población estudiada constó de 63 estudiantes del quinto grado de Secundaria de una institución educativa del distrito de Carmen Alto, zona urbano-marginal de la ciudad de Ayacucho.

El estudio descubrió que los estudiantes de la muestra usaban profusamente expresiones con interferencias quechua en el uso cuasirreflejo de los pronombres átonos del español *me, se, te*: por ejemplo la expresión ‘Estoy yendo a venderme’ (*rantikuqmi richkani*) en reemplazo de la expresión castiza ‘voy a vender’; ‘se está orinando’ en reemplazo de ‘Está orinando’. Los autores de la investigación mencionan que muchas veces este tipo de significación es motivo de burla u objeto de observación por los hablantes que respetan o tienen dominio de la variedad estándar del español. La observación que puede darse en relación con este tipo de expresiones dialectales es la confusión o ambigüedad.

En la encuesta empleada como técnica de recolección de datos se encontró que el 73% de todos los estudiantes de la muestra, tanto varones como mujeres, tenían el quechua como sistema lingüístico materno, mientras que el español representaba un mínimo porcentaje, 27%. En el análisis de la traducción del español al quechua del corpus obtenido demostró que en todas las oraciones empleaban la partícula –ku (-ka) en su estatus de cuasirreflejo o seudorreflejo. Este fenómeno lingüístico demuestra que esta partícula

interfiere directamente en la construcción oracional de los usuarios del español dialectal ayacuchano y andino.

Como conclusión se puede establecer que existe una clara interferencia de las partículas quechua -ku y su variante -ka en las construcciones oracionales de la lengua española, usadas por los estudiantes del quinto grado del nivel Secundaria de la institución educativa “Abraham Valdelomar, Carmen Alto, Ayacucho. Asimismo, los estudiantes mencionados optaron por reconocer su hábito lingüístico en las construcciones interferidas en un 64%.

Coronado y Pérez (2011) en la tesis titulada *Las interferencias lingüísticas y su influencia en la participación verbal de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. Los Libertadores de Ayacucho, 2010*, con el objetivo de determinar cómo influyen las interferencias lingüísticas en la participación verbal oral de los estudiantes y explicar cuáles son los factores lingüísticos y socioculturales que influyen en la participación verbal oral, además de evaluar las consecuencias que trae consigo las interferencias lingüísticas que derivan de un bilingüismo sustractivo; es decir, el aprendizaje de L2 a expensas de L1. Estudio explicativo de diseño no experimental con aplicación tres instrumentos: cuestionario de encuesta, ficha de entrevista, ficha de observación y lista de cotejo a una muestra de 80 estudiantes bilingües de ambos sexos, con procedencia de zonas rurales y urbano-marginales. El estudio concluye que los estudiantes muestran “la presencia de dificultades fonético- fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas, poca participación verbal de los estudiantes en su aprendizaje, lo que ocasiona inhibición, complejo de inferioridad y limitaciones en el desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 98).

Estos, si bien no son específicos referente al tema de estudio, fueron tomadas por su utilidad metodológica para presente investigación, que tienen aportes importantes para la consecución de la presente investigación.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. *Fundamentos*

Fundamentos filosóficos. De acuerdo con el principio fenomenológico, Heidegger (1977) apunta hacia el lenguaje desde el lenguaje mismo. En este marco, aclara, que no pretende fundamentarlo a partir de otro campo que no sea el lenguaje mismo ni explicar otros fenómenos a partir de él. Procede, según mi punto de vista, de manera diferente a la acostumbrada; por ejemplo, por la psicología y la psicolingüística, y por la antropología filosófica que fundamentan sus teorías mediante otras disciplinas.

Por otra parte, Chomsky (1957), en su famosa obra *Estructuras sintácticas*, causó una revolución en el mundo de la lingüística relacionado a la adquisición de la lengua materna cuando postuló la existencia de un dispositivo cerebral, la cual nos permite aprender y utilizar el lenguaje de forma casi instintiva mediante una gramática generativa que se da también universalmente, comprobando a la vez que los principios generales de la gramática son universales en la especie humana, a lo que llamó la Gramática Universal.

Fundamentos epistemológicos. El presente estudio es fiel a los fundamentos epistemológicos que rigen el estudio del conocimiento científico. Ha procurado en todo lo posible circunscribirse a la validez, objetividad, verdad, fiabilidad y, por supuesto, al método científico vigente.

Fundamentos psicológicos. En el caso de la Psicología y la psicolingüística, el lenguaje es concebido por Heidegger (1977) como una capacidad humana dependiente del desarrollo psíquico del individuo o, entre otras cosas, en relación con una competencia ligada al dispositivo lingüístico para su adquisición que, finalmente, Heidegger lo expresa en la capacidad del sujeto para generar o transformar oraciones con sentido dentro de la estructura lingüística. También se exalta el valor diferencial del hombre como único ser capaz de hablar.

Fundamentos pedagógicos. Las interferencias lingüísticas que se dan entre lenguas en contacto son fenómenos naturales. En este caso las interferencias entre el español y quechua se dan en todos los componentes de la lengua: fonético-fonológica, sintáctica, morfológica, y semántica. Por lo tanto, el presente estudio sirve como medio para concientizar a los docentes, principalmente del área académica de Comunicación, que aborden el tema de una gramática comparativa entre el español estándar y el español andino para de este modo crear una consciencia lingüística en los estudiantes. Así mismo, este análisis comparativo de la gramática servirá para superar los desfases que existen entre el español estándar y el español andino, las cuales pueden interferir en el logro de una comunicación más eficiente.

2.2.2. *El español andino*

El contacto de lenguas se inicia en el Perú con la conquista española. En el caso del Perú no solamente se trató del contacto de las lenguas español y quechua sino también de otras lenguas como el aymara, el culle y el mochica hoy extintas (Rivarola, 1995. pp. 140-141).

Sin embargo, el contacto más duradero y a mayor escala se dio entre el español y el quechua debido a que esta última lengua abarcaba por entonces gran parte el territorio que es hoy conocido como Perú. El contacto de lenguas implica que una comunidad que una vez fue monolingüe se torna bilingüe, y en el caso específico de la zona de Ayacucho este bilingüismo quechua-español y español-quechua se inició a fines del siglo XVI.

El contacto de lenguas también implica que se dé una interferencia entre las lenguas en contacto en todos los aspectos de una lengua, como son: en el componente fonético-fonológico, en el componente morfológico, en el componente sintáctico y el componente semántico. Por otra parte, se puede decir que la interferencia más notable entre el quechua y el español se da en el aspecto fonético-fonológico, es decir en el habla. Así el lingüista Cerrón-

Palomino (1990) ha realizado un estudio sobre los aspectos sociolingüísticos de la motosidad en el Perú donde menciona que la llamada “motosidad” no solo abarca el componente fonético-fonológico sino también todos los otros niveles o aspectos de la lengua, incluyendo los suprasegmentales de acento, ritmo y entonación.

Asimismo, es necesario señalar que la motosidad es una manifestación universal que ocurre en contextos de aprendizaje de lenguas y por lo tanto en el contacto de lenguas, cuando una comunidad que fue monolingüe se torna bilingüe. No obstante, los aspectos lingüísticos que nos interesa en el presente estudio es el morfosintáctico y principalmente el semántico.

Cerrón-Palomino menciona la siguientes características *morfosintácticas* del quechua:

- no existen los artículos gramaticales;
- no es necesaria la concordancia entre género y número;

la conjugación verbal es enteramente regular; no existen verbos irregulares

precedencia de modificadores en relación del núcleo, es decir:

- el adjetivo va antes del sustantivo
- el elemento que posee precede al elemento poseído
- el objeto precede al verbo
- la oración subordinada precede a la oración principal

Las interferencias morfosintácticas. A continuación Cerrón-Palomino da ejemplos de las interferencias lingüísticas que ocurren en el habla del español debido a las características morfosintácticas del quechua:

‘¿Dónde está caballo?’ (¿Dónde está el caballo?)

‘Estoy comprando un moto’ (Estoy comprando una moto)

‘Los libros es de él.’ (Los libros son de él.)

‘grande reja, viejo cuchara’ (reja grande, cuchara vieja)

‘*A la plaza estoy yendo*’ (Estoy yendo a la plaza.)

‘Pan voy a comprar’ (Voy a comprar pan.)

‘De lo que faltastes se molestó’ (Se molestó porque faltaste.)

‘*La chacra estoy trabajando*’ (Estoy trabajando en la chacra)

‘*De mi profesor su casa es*’ (Es la casa de mi profesor.)

“Está cambiando la clima.” (El clima está cambiando.)”

‘Que vengas dice mi tía’. (Mi tía dice que vengas.)

El español bilingüe, así como el español andino son variedades del español general o estándar y son producto del contacto de lenguas español-quechua. La primera variedad mencionada no es materna, mientras que la variedad español andino sí lo es. No obstante, la mayor parte de las características lingüísticas descritas en el español andino son compartidas por el español bilingüe, como lo afirma Escobar (1992).

Los hablantes del español bilingüe son hablantes del quechua y hablan el español como L2. Los hablantes del español andino tienen como L1 el español, pero pueden ser también hablantes maternos del quechua. Los hablantes del español andino pueden o no hablar el quechua (Escobar, 1992. p.190)

Para este estudio, el español andino, variedad subestándar del español estándar, es lo que produciría los desfases semánticos de una manera u otra y que afectan la comprensión lectora a un nivel literal. Gran parte de los trabajos de investigación que se han realizado sobre el español andino peruano, hasta el momento se han contextualizado dentro de una metodología descriptiva y con un enfoque centrado en lo gramatical. La tesis doctoral de Merma (2007) *Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano*, es un estudio de nivel cualitativo que también aborda esta perspectiva gramatical, pero está

complementado con un planteamiento cognitivo-pragmático que no se ha dado hasta la fecha.

La investigación de Merma tuvo como fin aclarar y establecer, desde un enfoque cognitivo-pragmático, los pormenores de transferencia morfosintáctica más importantes entre el quechua y el español. Ha tomado en consideración que el aporte del quechua al español y viceversa no se limita solamente al vocabulario, sino que ha evolucionado a fenómenos de transferencia en el plano morfosintáctico; es decir, en los aspectos de forma de las palabras y el orden en que se construye las expresiones. Finalmente, se concluye que, en la coyuntura de los fenómenos de transferencia lingüística, son las necesidades pragmáticas las que han predominado imponiéndose sobre las funciones morfosintácticas propias. Debido a ello, Merma sostiene que los principales elementos con base a los cuales el hablante andino genera un enunciado son su intención, que implica la capacidad del hablante para desarrollar un tipo determinado de enunciado. Por otro lado, el contexto, percibido como el contexto lingüístico y, particularmente, el contexto situacional-nocional (físico) y sociocultural imponen obligaciones, restricciones al mismo tiempo, generando de esta manera un juego ingenioso, pero a la vez complejo de reglas de cortesía, de relevancia, de poder, de solidaridad, de prestigio, etc. Finalmente, toma en cuenta la “referencialidad” mediante la cual el hablante andino trae a colación los objetos o hechos referentes que pertenecen también a la experienciao dominio de su interlocutor. Para poner un ejemplo, la expresión andina “Rosa vino con su hijo más”, proviene del quechua “Rosaqa wawan-wan hamusqa” (Rosa vino con su hijo), donde el sufijo -wan significa “más” “por lo que el hablante del español andino lo traduce como “Rosavino con su hijo más. Aquí esta traducción literal puede causar confusión en el sentido de que se puede entender que “Rosa vino con un hijo más”.

Es entonces de este modo cómo la intencionalidad del hablante andino ha generado en muchos casos la traducción literal de expresiones quechua al castellano dando de esta forma lugar a las interferencias de tipo semántico.

Las interferencias semánticas. En relación con las interferencias semánticas solo se ha encontrado una breve reseña de Cerrón-Palomino (1989) quien menciona que este “castellanoandino se caracteriza semánticamente por su naturaleza ‘más abstracta’ y pasa muchas veces sin ser advertida que la interferencia fonética” (p.112).

Por ejemplo, de acuerdo con Cerrón-Palomino, se trata en muchos casos de concurrencias completamente mimetizadas. Veamos los siguientes ejemplos recopilados por el autor del presente estudio: la expresión ‘Julia había tenido tres hijos’ que bien se puede leer en un artículo periodístico u obra literaria en español general no tendrá el significado del verbo en tiempo pluscuamperfecto “Julia había tenido tres hijos (cuando...)” (al momento de ocurrir un incidente paralelo en tiempo pasado), sino esta expresión significará para el hablante del castellano andino que ‘no sabía, o no me consta que Julia tenía tres hijos. De igual forma, la expresión “¿Qué diciendo compraste tanta carne?” no significa ¿Qué dijiste para comprar tanta carne?” sino “¿Por qué compraste tanta carne?”; “Vine comiendo” en castellano ayacuchano y andino no significa que en el trayecto vino la persona comiendo, sino que la persona vino después de comer. A esta lista habría que añadir la interferencia de la partícula quechua –ku y su variante-ka en el uso cuasirreflejo de los pronombres átonos del español *me, se, te* (Meza, Valenzuela, et al. (2010). Un ejemplo: ‘Estoy yendo a venderme’ (rantikuqmi richkani) (*Estoy yendo a vender.*).

Ahora bien, al margen de que estas expresiones con diferentes códigos pueden causar confusión entre hablantes, pero que algunas veces fácilmente se pueden aclarar en una conversación, esto no se puede hacer en la forma escrita en tiempo real.

La traducción literal quechua-español. La esencia de estas interferencias semánticas se da porque el hablante del español andino utiliza frecuentemente las construcciones morfosintácticas y expresiones del quechua para generar oraciones en castellano. Es decir, los hablantes del español andino traducen sus expresiones del quechua al español, pero de una manera literal o cuasi literal.

La traducción literal implica la traducción de textos palabra por palabra y no se tiene en cuenta el contexto, ni la cultura ni otras referencias. Por ejemplo, la expresión inglesa “It's raining cats and dogs” literalmente se puede traducir como “Está lloviendo gatos y perros”, pero es una mala traducción. En realidad, la traducción cultural de esta expresión inglesa muy conocida debería ser “Llueve a cántaros”, utilizando la técnica de traducción de equivalencia.

Por otra parte, la traducción literal es aplicable entre lenguas bastante emparentadas; es decir, cuando entre dos lenguas existe una correspondencia previa de estructura y de significación e impera una equivalencia exacta entre las distintas palabras. Por ejemplo, el idioma italiano es una lengua bastante emparentada con el español y la traducción de la oración “Me gusta mucho el mar” sería “Mi piace molto il mare.” Ahora, si quisiéramos traducir literalmente la expresión inglesa “How old are you?” al español, el resultado sería “¿Cuán viejeres tú?” entonces vemos que en lenguas que no están emparentadas, como el caso del inglés y el español, tenemos que realizar una traducción utilizando la técnica de adaptación, en la que los elementos culturales del idioma de origen se adaptan a la cultura del idioma de destino, y el resultado de la traducción de la expresión inglesa “How old are you?” sería “¿Qué edad tienes? o ¿Cuántos años tiene?”.

La traducción literal es una forma de traducción que traslada el significado del texto de origen de una manera exactamente igual en el texto de llegada; en estos casos hay que encontrar una correspondencia de conceptos y de funciones a nivel de palabras. Las

estrategias de la traducción literal establecen uno de los procesos primarios que el traductor dispone para dedicarse más a los verdaderos problemas de una traducción profesional.

Entonces, lo que hemos visto en muchas expresiones provenientes del español andino en la región Ayacucho es que todas éstas tienen un substrato quechua y han sido traducidas literal o cuasi literalmente. Veamos los ejemplos:

Figura 1

Expresiones del substrato quechua y su traducción.

Expresión ↓	Lengua ↓	Traducción literal al español ↓	Español Traducción correcta ↓	Substrato origen ↓
“Ñuqaraqmi llusisaq.”	quechua	“Yo todavía saldré.”	“Yo saldré primero.”	Sufij.-raq “todavía”
“Estudiaspa hamum.”	quechua	“Vino estudiando.”	“Vino después de estudiar.”	Sufijo verbal durativo.-spa “-ando-endo”
“¿Imanisparaqtaq achka aychata rantinki? “	quechua	“¿Qué diciendo compraste tanta carne?”	“¿Por qué compraste tanta carne?”	Vocablo imanisparaqtaq ¿por qué? ¿pensando en qué?

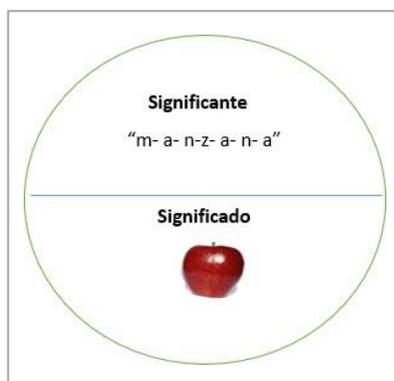
Sin embargo, lo que nos interesa para esta investigación es el aspecto cognoscitivo desde el punto de vista del hablante del español andino. ¿Cuánto de una exposición académica de un artículo o capítulo de una materia ‘X’ expuesto en castellano estándar puede entender un hablante del castellano andino en comparación con un hablante del español estándar, sin tomar en cuenta la complejidad del tema? Si, por ejemplo, el estudiante de una zona rural hablante del castellano ayacuchano lee o escucha el siguiente enunciado en español general: “Muchos matrimonios son como un barco sin rumbo. Permanecen a flote, pero todavía sin dirección...” ya hemos visto en el ejemplo de arriba que el adverbio “todavía” se utiliza en el español andino con el significado de “primero”, entonces podría

darse el caso de que el hablante lector de lengua dominante español andino va a entender el texto del ejemplo como “Muchos matrimonios son como un barco sin rumbo. Permanecen a flote, pero *primero* sin dirección...”

El signo lingüístico: el significante y el significado. El signo lingüístico es toda palabra o conjunto de palabras que expresa un significado. El signo lingüístico se puede considerar como una moneda de dos caras puesto que está compuesto por un lado por el significante y , por el otro, por el significado.

Figura 2

Componentes del signo lingüístico.



Entonces, con base a la figura de arriba, podemos afirmar que el significante es la imagen acústica que se produce en nuestra mente cuando alguien articula o lee la palabra “m-a-n-z-a-n-a”. El significado es el concepto que tenemos de esa imagen. Así, entendemos por “manzana” como un fruto comestible, que tiene forma redondeada y un poco hundida por los extremos, cáscara fina, de color generalmente rojizo, pulpa blanca y jugosa, de sabor dulce o algo ácido, y cuyas semillas son pepitas pequeñas.

El signo lingüístico es arbitrario; es decir, la unión del significante y el significado es una convención, no es una relación natural. Así “manzana” en inglés es “apple” y en francés es “pomme” y en alemán es “Apfel”. En idioma quechua no existe el signo lingüístico para el vocablo “manzana” ya que se trata de una fruta que no es originaria de América.

El signo lingüístico es lineal; es decir, los sonidos o fonemas que se articulan van uno detrás de otro. Asimismo, el signo lingüístico es parte de un sistema lingüístico o código que forma parte de una comunidad lingüística. El signo puede variar a lo largo del tiempo, es mutable.

Sin embargo, el signo lingüístico adquiere su real dimensión dentro de una oración. Por esta razón Chomsky (1971) sostiene que la estructura de cualquier frase u oración de una lengua cualquiera puede describirse, de una parte, en términos de una teoría semántica universal que representa el sentido de la oración o frase y, de otra, en términos de una teoría fonética universal que representa su aspecto sonoro, pero como la teoría semántica universal se encuentra todavía en un estado incipiente y como la relación entre la representación semántica y la expresión fonética es muy complicada e indirecta para su descripción, la gramática generativa asocia a cada frase u oración de la lengua una descripción estructural que consiste en un conjunto de relaciones abstractas que juegan un rol intermediario entre la representación semántica y la expresión fonética de cada frase u oración. En este sentido es la sintaxis o descripción estructural la que suministra lo esencial de esta descripción de tal manera que ella determina explícitamente tanto la descripción fonética como la descripción semántica de las oraciones de una lengua. Por ejemplo, si tomamos la oración “Juan lava el carro”, donde “Juan” es el sujeto de la oración y “carro el objeto”, al cambiar el orden sintáctico “El carro lava a Juan”, obtenemos una oración incoherente desde el punto de vista semántico.

En este modelo la teoría transformacional de Chomsky consta de tres componentes:

El componente fonológico. Es una exposición de las reglas mediante las cuales el hablante actúa respecto al sistema de sonidos verbales de su lenguaje. Es un componente interpretativo.

El componente morfosintáctico. Es una exposición de las reglas mediante las cuales el hablante organiza esos sonidos de su lenguaje en estructuras oracionales. Es un componente generativo donde el hablante es capaz de producir un sinnúmero de oraciones desde un conjunto de reglas finitas. Este componente morfosintáctico tiene una función central en la gramática y consta a la vez de dos subcomponentes: el básico (o de base) y el transformacional.

El subcomponente básico produce, de modo abstracto; es decir, mental, la estructura profunda de las oraciones básicas u oraciones-tipo que son interpretadas por el componente semántico que asigna a cada una de ellas una interpretación significativa.

Este subcomponente incluye:

Reglas de estructura sintagmática o de orden (horizontal)

Reglas de subcategorización

Estructura del lexicón o vocabulario

El subcomponente transformacional. Este subcomponente toma como eje las estructuras profundas generadas por el subcomponente básico; igualmente el *componente fonológico* toma como eje las estructuras superficiales generadas por el subcomponente transformacional, que transforma estructuras gramaticales profundas a estructuras superficiales. Ejemplo: “¡Qué frío!”, es la estructura superficial de “Yo siento mucho frío” (estructura profunda o mental). También la estructura superficial puede producir oraciones de sentido ambiguo: si en la estructura mental o profunda tengo la expresión “Mi vecino, que es un perro, no me dejó dormir”, en la estructura superficial se puede expresar diciendo “El perro de mi vecino no me dejó dormir”, causando de esta manera ambigüedad en el sentido de que el perro (animal) de mi vecino no me dejó dormir.

Para este estudio se entiende que el hablante del español andino utiliza en algunas expresiones el subcomponente superficial correspondiente a la lengua quechua, pero

traducido literalmente al español. A nuestro parecer aquí se halla el problema cognitivo e interpretativo que queremos probar. Se presume que el español andino se originó tomando como base el significante de expresiones quechua traducidas literalmente al español. Pero bien se sabe que las traducciones generalmente no se realizan en forma literal sino de acuerdo con el equivalente cultural de la lengua meta.

Escala de medición del español andino. La escala de medición del español andino en el presente estudio es ordinal. Es elaboración propia del autor y se da de la siguiente manera:

Nivel alto de español andino, 14-20 respuestas acertadas.

Nivel medio de español andino, 10 -13 respuestas acertadas.

Nivel bajo de español andino, 0 -9 respuestas acertadas.

Para concretar la escala de medición se ha considerado el número total de ítems en la encuesta de español andino que es 20, es decir el 100 %. En porcentajes la medición 14-20 respuestas acertadas es igual a 70 % y 100% nivel alto. 10-13 respuestas acertadas es igual a 50 % y 65% nivel medio. 0-9 respuestas acertadas es igual a 0 % y 45% nivel bajo.

2.2.3. *Comprensión lectora*

Varios autores sostienen que la comprensión lectora es un proceso mental mediante el cual el lector no solamente comprende lo que lee, sino que también concibe un significado en su interacción personal con el texto”. En otras palabras, el significado del texto no lo da solamente el escritor, sino que es el lector quien integra el proceso al momento de realizar la lectura.

En este sentido, el Marco de Evaluación de la Competencia Lectora (PISA 2018) prefiere utilizar el término “competencia lectora” en vez de “comprensión lectora” porque parece ser una forma más precisa para señalar lo que mide el estudio de comprensión lectora. La lectura, comúnmente, se entiende como una simple decodificación o muchas veces como

lectura en voz alta. Por otro lado, la competencia lectora integra un conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas que van desde el conocimiento de palabras, la gramática, hasta las estructuras textuales y lingüísticas para la comprensión. Esto involucra la integración del significado con el conocimiento del mundo. Asimismo, la competencia lectora comprende habilidades metacognitivas que se activan para procesar los textos, conduciendo a los lectores a pensar, monitorear y ajustar su actividad de lectura para lograr un propósito particular.

Cassany (2001) concibe a la comprensión lectora como un proceso integral que a la vez está compuesta por un conjunto de habilidades más concretas. Estas se denominan micro habilidades. Su propuesta se basa en dedicarse a estas micro habilidades por separado para lograr una gran destreza a la hora de comprender todo aquello que leamos, como por ejemplo realizando conexiones con nuestra experiencia, haciéndonos preguntas sobre lo que se ha leído, visualizando los eventos, determinando la importancia del texto, haciendo inferencias de la información que se obtiene, y finalmente sintetizando la información recabada para crear nuevos pensamientos o percepciones.

Dicho esto, es indudable que un buen desenvolvimiento académico de los estudiantes va unido estrechamente con una eficaz comprensión lectora, en tanto que esta habilidad está necesariamente ligada al desarrollo de otras competencias.

La lectura en el nivel literal. En términos existen tres niveles de lectura: Lectura literal, Lectura inferencial y la Lectura Crítica. Respecto a la lectura literal Patiño (2019) considera que:

Lectura literal se constituye la lectura predominante en el ámbito académico. Es el nivel básico de lectura centrado en las ideas y la información que está explícitamente expuesta en el texto. La lectura literal es reconocimiento de detalles (nombres, personajes, tiempos y lugar del relato), reconocimiento de la idea principal de un párrafo del texto,

identificación de secuencias de los hechos o acciones e identificación de relaciones de causa o efecto (identificación de razones explícitas relacionadas con los hechos o sucesos del texto). (p. 31)

Entonces las exigencias de la comprensión lectora a este nivel abarcan solo la comprensión local del texto ¿Qué dice el texto?

Lastiri (2022) en la revista especializada *Iris* argumenta que la comprensión literal significa comprender un texto, incluidos hechos, ideas, vocabulario, eventos e información declarada. Implica obtener respuestas específicas a preguntas o recopilar información para preguntas que comienzan con "qué, dónde, cuándo, quién", etc.

La comprensión literal requiere respuestas directas y explícitas a preguntas extraídas de un texto. La comprensión literal es una habilidad esencial porque sirve como base para los niveles más avanzados de comprensión.

Asimismo, el nivel de comprensión literal requiere algunas habilidades que son necesarias para comprender cualquier texto o declaración en general, e incluyen: La capacidad de entender lo que dice una oración sin analizarla, de comprender el significado literal de las palabras y el significado literal de las oraciones.

Para desarrollar las habilidades resaltadas anteriormente y extraer respuestas de cualquier documento sin problemas, el estudiante o profesional que trabaja debe desarrollar habilidades de comprensión literal, como las palabras clave, la lectura rápida y el escaneo. Estas habilidades le permitirán localizar y utilizar la información más rápidamente. La capacidad de hojear y escanear rápidamente un gran volumen de materiales y extraer o recuperar información esencial del documento es una habilidad de productividad vital.

Figura 3

Comprensión lectora en el nivel literal.

NIVEL 1: LECTURA LITERAL Comprensión local del texto ¿Qué dice el texto?	
<p>En este nivel el lector identifica y comprende lo que el autorexpresas en forma directa, es decir, el lector toma en cuenta la información explícita del texto. La comprensión local del texto requiere que el lector comprenda el significado de las palabras, identifique la relación entre los componentes de la oración y dentro del párrafo; identifique los sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto. Para responder la pregunta ¿qué dice el texto? el lector debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> -identificar el tema general del texto. -identificar el propósito del autor. -identificar la ruta del desarrollo del texto. -Develar el significado de cada una de las palabras del texto. -interpretar el significado de las oraciones - No perder el hilo de lo que lee para ir interconectando las ideas. <p>(Comprensión literal del texto)</p>	<p>Para responder la pregunta ¿qué dice el texto? El lector debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> -identificar el tema general del texto. -identificar el propósito del autor. -identificar la ruta del desarrollo del texto. -Develar el significado de cada una de las palabras del texto. -interpretar el significado de las oraciones - No perder el hilo de lo que lee para ir interconectando las ideas.
<p>En este nivel el lector requiere poner en práctica las competencias gramaticales de morfología, sintaxis y semántica</p>	

Veamos a continuación los tres tipos de lectura: literal, inferencial, y crítico en un texto modelo.

Figura 4

Texto modelo.

Oliver Cromwell: el lord que lideró la república inglesa

Por Tomás Fernández y Elena Tamaro

Ambicioso dictador regicida para unos, héroe de las libertades para otros, Cromwell (1599-1658) es una de las figuras más controvertidas e importantes en la historia de Inglaterra. Fue un puritano radical y un gobernante lleno de contradicciones.

A finales de 1630, un caballero inglés llamado Oliver Cromwell se disponía a abandonar Inglaterra rumbo a América del norte. En torno a 1638 había experimentado una profunda conversión religiosa que él había llevado a entrar en las filas del puritanismo, y deseaba practicar su fe con libertad, algo que parecía difícil en una nación donde la iglesia anglicana se deslizaba crecientemente hacia patrones católicos. Se hallaba en esa tesitura cuando recibió la visita de algunos correligionarios que le instaron a permanecer en suelo inglés.

El parlamento -disuelto en 1629 por el rey Charles I- iba a ser nuevamente convocado, ya que el monarca necesitaba dinero para reprimir la rebelión escocesa. A juicio de los puritanos, Cromwell, que había sido parlamentario desde 1628, debía presentarse a las nuevas elecciones. Cromwell aceptó, fue elegido y desempeñó un papel activo en el impulso de normas que garantizaban la libertad de pensamiento y la no disolución del parlamento. Sin embargo, el monarca no deseaba que el parlamento se convirtiera en un organismo que pudiera limitar su poder regio y procedió a disolverlo. Esta vez los parlamentarios no estaban dispuestos a consentir aquella manifestación de despotismo y se alzaron en armas. No deja de ser significativo el programa de los rebeldes - en su mayoría puritanos- porque contrasta con los de otras revoluciones y es muy similar al de los insurgentes de Norteamérica del siglo XVIII. No buscaban implantar una sociedad utópica sino que, por el contrario, pretendían que quedaran garantizados más allá de cualquier duda algunos derechos elementales como la libertad de conciencia y expresión, o la propiedad privada. Sus aspiraciones podían parecer modestas, pero hicieron más por el avance de la democracia que cualquier otro movimiento.

Nota. <http://araceliregolodos.blogspot.com/2015/02/oliver-crowellel-hombre-que-lidero-la.html>

En el ejemplo de arriba, en una lectura literal el lector debe reconocer lo siguiente:

¿Quiénes son los personajes de la narración?

¿Dónde tienen lugar los hechos del relato?

¿Cuál es la idea principal del texto?

La fecha en que ocurren los hechos narrados.

¿El significado de la palabra regicida y puritano?

En la lectura inferencial el lector debe inferir:

Cuáles son los acontecimientos que determinan esta conducta rebelde en Cromwell?

¿Qué esperaba el rey al disolver el parlamento?

¿Quiénes eran los posibles aliados de Cromwell?

Si el rey no hubiese decidido disolver el parlamento por segunda vez ¿qué hubiese ocurrido?

En la lectura crítica el lector debe cuestionarse acerca de:

¿Por qué Cromwell busca la libertad de conciencia y expresión?

La validez de los hechos relatados.

La postura asumida (juicio crítico) ante los hechos narrados.

Cuál es la intención del autor del texto.

El problema de la comprensión lectora.

Según el Portal de Educación Infantil y Primaria (2019) las causas más resaltantes del problema de la comprensión lectora son: dificultades de memoria; es decir, falta de retención, memoria incorrecta.

Es necesario mencionar aquí que la memoria a corto plazo o la memoria de trabajo son indispensables para la comprensión lectora. También otra causa importante implica un vocabulario pobre de parte del lector, lo que deriva a problemas en la decodificación y comprensión de las palabras, frases y oraciones. Este problema puede llevar a una interpretación errónea respecto a la información obtenida. Otra causa de carácter más psicológico tiene que ver con la inseguridad o autoestima baja, y/o la falta de interés o motivación por la actividad lectora.

El problema semántico.

Como ya se mencionó, estimo que el factor principal para nuestro caso de estudio es que el hablante del español andino o español ayacuchano utiliza en algunos contextos el subcomponente superficial correspondiente a la lengua quechua, pero con léxico español.

A nuestro parecer aquí se halla el problema cognitivo e interpretativo que queremos probar. Por ejemplo, cuando un hablante andino habla o escribe la frase “Carlos, ¿qué

dices?’ (¿Carlos, ¿imatataq rimanki?) significa “Carlos, estás hablando tonterías”, y no como el monolingüe del español estándar entendería como “Carlos ¿qué es lo que dices?”. O cuando un hablante del español andino dice: “Vine estudiando”, no significa que la persona vino estudiando en el trayecto, sino “Vine después de haber estudiado”, que denota el sustrato quechua ‘Estudiaspa hamurqani’, (estudi-ando vine) donde el sufijo -spa es un marcador de oración subordinada con significado de acción durativa simultánea, y en este caso con denotación en tiempo pasado, lo que causa el desfase en la traducción. De esta manera “estudiando vine” lo traducen al español como “Vine estudiando” que es el resultado de una mala traducción del quechua al español. De igual forma, ocurre con el uso incorrecto del adverbio “todavía” en el español andino. Cuando el hablante de español andino dice “Yo todavía saldré”, en un contexto donde varias personas tienen que salir de un lugar, la expresión andina señalada podría significar para un hablante de español estándar que ‘Yo todavía no saldré’, sino que el real significado andino es “Yo saldré primero”. Este ejemplo nuevamente tipifica el sustrato quechua de donde proviene: “Nuqaraqmi llusisaq”, donde el sufijo -raq significa “todavía, aún” ambos con valores temporales ya que ‘todavía’ en quechua se entiende que todavía nadie ha salido, entonces “yo primero saldré”.

Por otra parte, la idea de transtextualidad (Lanier, 2019) sugiere que cuando uno lee un texto, la interpretación y comprensión del texto no solo proviene de lo que uno tiene al frente, sino que parte del significado se transfiere de otro lado. Ese otro significado proviene de cinco tipos de relaciones transtextuales: a) la intertextualidad, b) la paratextualidad, c) la metatextualidad, d) la architextualidad, y e) la hipertextualidad.

La intertextualidad sostiene que el texto contiene palabras o ideas que provienen de otro trabajo o de otra persona. La paratextualidad sostiene que estamos influenciados por los títulos, los datos a pie de página, los prólogos y otros factores que no están presentes en el mismo texto. La metatextualidad toma el factor de las referencias, de las menciones, de las

citas de otros trabajos, incluso si no existen referencias. La architextualidad está referido a cómo el texto se ubica directa o indirectamente en una categoría general a causa de su título, aun antes de que se haya leído la obra. Es decir, el título de una obra o la ausencia de un signo de puntuación o la falta de una palabra en un título pueden causar suposiciones sobre los textos que pueden variar o incidir en las expectativas del lector. La hipertextualidad se refiere a la relación entre dos textos: el hipertexto y otro texto al que se le denomina hipotexto. El hipertexto transforma, modifica, elabora o amplía el hipotexto, pero no se ajusta al estilo “del comentario” del texto original.

Otro problema que atañe al problema de la baja comprensión lectora y redacción incoherente que se viene dando en nuestros escolares en nuestro medio se debería, en primer lugar, al factor morfosintáctico, cuyos ejemplos paradigmáticos son del autor del presente estudio:

a) Tipología sintáctica del español: Sujeto- verbo- objeto (SVO) Yo estudio matemáticas en la universidad.

S V O

Tipología sintáctica del quechua: Sujeto- objeto- verbo (SOV)

Ñoqa matematicata universidapi estudiani. (“Yo matemática estudio en la universidad.”)

S O V

a) Los sustantivos en español tiene artículos determinados e indeterminados. Los animales no querían comer el ichu.

Art.

Los sustantivos en quechua no llevan artículos determinados e indeterminados.

_____0_Uywakunaqa manam ichuta mikuyta munaqanchu.(“Animales no quiere comer ichu.”)

a) En español debe existir una correspondencia o concordancia de género y número entre el sustantivo y el artículo.

Las mujeres también saben trabajar en el campo.

Art. Fem Sust. FemPlural plural

El hombre trabaja más duro en el campo.

Art. masc. Sust. masc.Singular Singular

b) En quechua esta concordancia no es necesaria ya que no se usa artículos.

a) En español también debe existir concordancia entre género del sustantivo y el adjetivo.

Las mujeres gordas trabajan también bien.

Sust. Fem Adj. Fem.

Los hombres gordos trabajan también bien.

Sust. masc. Adj. masc.

b) En quechua, como en inglés, no existe concordancia de género entre sustantivo y adjetivo.

Wira-warmikunaqa allinta llamkan. (“Gordas mujeres bien trabajan”.)

Adj. Sust. fem.

Wira-qarikunaqa allinta llamkan.

Adj. Sust. masc.

a) En español existen verbos irregulares, donde la forma verbal en la conjugación varía sustancialmente. Veamos el verbo “*ir*”: Yo voy, tú fuiste, nosotros fuimos, ellos fueron.

b) En quechua existe un solo sistema de conjugación verbal enteramente regular. Veamos por ejemplo el verbo -RI (ir):

Ñoqa ri-nipay ri-n

ñoqanchik ri-nikupaykuna ri-nqa

a) En español el adjetivo calificativo es posterior al sustantivo. Los animales pequeños necesitan más protección.

Sustantivo adjetivo

b) En quechua el adjetivo es anterior al sustantivo.

Uchuy uywakunaqa aswuan allinta uywana. (“Pequeños animales más cuidado necesitan.”)

Adj. sustantivo

a) En español el elemento poseído va antes del elemento poseedor. La casa del alcalde es grande.

elem. poseído elem. poseedor

b) En quechua el elemento poseído va después del elemento poseedor. Alcaldi-pa wasin hatunsi (“Del alcalde su casa es grande”.) elem. Poseedor elem. poseído

a) En español precede el verbo al objeto (SVO) (Yo) estudio inglés.

S V Obj.

b) En quechua el objeto precede al verbo.

Noqa inglesta estudiachkani. (“Yo inglés estudio”.) S Obj V

a) En español la oración principal antecede a la oración subordinada.

Los españoles llegaron a América sin saber dónde estaban.

Oración principal Oración subordinada

b) En quechua la oración principal es posterior a la oración subordinada. Manas yachankuchu maypi kasqankuta españolkuna Americata

Oración subordinada oración principal chayaramusqaku. (Sin saber dónde estaban, los españoles llegaron a América.)

Entonces lo que observamos es que las interferencias en el nivel morfosintáctico pueden repercutir en la capacidad de comprensión lectora en todos los niveles de lectura, pero esto ya es materia de otro estudio.

Escala de medición de la comprensión lectora. La escala de medición de la comprensión lectora en el nivel literal es numérica y toma en consideración EL Diseño Curricular Nacional propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU 2009) con fines orientadores. En consecuencia, se tomó en cuenta cuatro escalas considerando:

Logro destacado (20-18). El alumno demuestra el logro de los aprendizajes previstos, evidenciando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio.

Logro previsto (17-14). El alumno demuestra el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado. En proceso (13-11).

Cuando el alumno se encuentra en la ruta de lograr los aprendizajes previstos. En inicio (10-00).

Cuando el alumno se encuentra en la fase inicial del desarrollo de los aprendizajes previstos o muestra dificultades para el desarrollo de estos.

En el presente estudio se ha tomado 10 preguntas en total con un valor de dos (2) puntos cada una sobre comprensión lectora literal de diversos tipos de textos: texto expositivo, texto narrativo, texto informativo.

2.3. Bases conceptuales

2.3.1. *Comprensión lectora*

Es un proceso de elaboración de significados en la interacción personal con el texto. Es indudable que el buen rendimiento académico de los alumnos va ligado estrechamente con la comprensión lectora, ya que esta habilidad es necesaria para el desarrollo de competencias.

2.3.2. *Español andino*

Variante o dialecto del español estándar que se caracteriza por tener un sustrato quechua o aymara en la generación de algunas expresiones. El español andino es una variante del español general, producto del contacto de lenguas español-quechua. Los hablantes del español andino o ayacuchano son hablantes maternos del español, pero pueden ser también hablantes maternos del quechua; es decir, bilingües simultáneos.

2.3.3. *Español bilingüe*

Es igualmente una variedad del español general o estándar, pero a diferencia del español andino esta no es una variedad materna. Se debe también al contacto de las lenguas español-quechua. El término bilingüe se refiere al conocimiento de dos o más lenguas que puede tener una persona. La mayor parte de las características lingüísticas descritas en el español andino son compartidas por el español bilingüe.

2.3.4. *Español estándar o general*

También denominado español general, es la forma controlada o estándar lingüístico establecido por los organismos competentes como son la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española; en otras palabras, es el español normativo.

2.3.5. *Interferencias morfológicas*

La interferencia morfológica se produce cuando en la formación de la palabra de una lengua se absorben o eliden los afijos de otra lengua. Entonces, la interferencia morfológica ocurre debido a la formación de palabras al usar o elidir el afijo del primer idioma en el segundo idioma -idioma de destino- o viceversa.

2.3.6. *Interferencias semánticas*

La interferencia semántica es la distorsión en la comprensión o interpretación de un mensaje debido a la ambigüedad en las palabras utilizadas y al tecnicismo de las frases. El

uso de palabras con varios significados o frases con numerosas interpretaciones posibles provoca ambigüedad durante la comunicación.

2.3.7. *Interlecto*

El interlecto es descrito como una variedad social debido a que sus hablantes comparten características lingüísticas y sociales. Esta variedad es usada por hablantes nativos del quechua y aymara que se encuentran en etapas iniciales del proceso de adquisición del español como L2, y además estos hablantes forman parte de los estratos sociales más desfavorecidas de la estructura socioeconómica del Perú.

2.3.8. *Morfosintaxis*

La gramática se puede dividir en morfología y sintaxis. Por ejemplo, cuando la sintaxis establece las reglas de concordancia, lo que hace es ajustar la forma de las palabras para que exista la concordancia debida.

2.3.9. *Semántica del español andino*

Esta se caracteriza por asignar a algunas palabras y expresiones otro significado, pero con el mismo significante del español estándar, de modo que su estructura conceptual pasa muchas veces inadvertida por estar mimetizada con el español estándar.

2.3.10. *Semántica*

Es la rama de la lingüística y la lógica que se ocupa del significado. Estudia la lógica, el sentido, la referencia y la implicación del significado de la palabra y las relaciones entre ellas, así la forma cómo los hablantes de una lengua conceptualizan o entienden la realidad.

2.3.11. *Signo lingüístico*

Está constituido por el significante, que se refiere a la forma acústica o escrita y el significado, que se refiere a su sentido o concepto. El signo lingüístico tiene una naturaleza arbitraria pues en su mayoría no hay conexión entre las dos partes del signo: no hay un

vínculo intrínseco entre la secuencia de sonido t-i-g-r-e y al animal al que se refiere. Así en japonés se dice “tora” y en inglés “tiger”.

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1. Hipótesis y variables

3.1.1. *Hipótesis de la investigación*

La semántica del español andino incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

3.1.2. *Hipótesis específicas*

La traducción literal de vocablos quechua al español que se da en la variedad del español andino incide significativamente en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021

El significado de vocablos y expresiones del español andino que se presentan en forma mimetizada o camuflada como español estándar incide significativamente en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021.

3.1.3. *Variables*

La presente investigación estudia dos variables causales:

La semántica del español andino

La Comprensión lectora en el nivel literal

3.1.4. Operacionalización de las variables

Variable 1. La semántica del español andino

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
La semántica del español andino	Algunos significados en la variante del español general, que se denomina español andino, varían debido a una traducción literal o cuasi literal del quechua al español. Cerrón-Palomino (1989)	Cuestionario: Con base a 20 preguntas para determinar quiénes son de lengua dominante español andino.	Semántica quechua La traducción literal quechua- español Significado diferente de vocablos y expresiones en español andino con relación al español estándar.	<p>“Vine comiendo.” – que se debe interpretar como “vine después de comer”. Proviene de una mala traducción del quechua “Mikuspa hamuni” (comiendo ya vine) debido al sufijo -spa (miku-spa) que significa una acción durativa simultánea, y en este caso con denotación en tiempo pasado, lo que causa el desfase en la traducción.</p> <p>“La profesora está enferma dice”, proviene de la expresión “Profesoras unqusqa kasqan”, traducido literalmente debido al sufijo validador de veracidad -s (profesora-s) que significa que no le consta personalmente al hablante que la profesora esté enferma, sino que alguien dijo que la profesora estaba enferma.</p> <p>La traducción correcta debe ser “ Se dice que la profesora está enferma.”</p> <p>-Atribuye diferente significado a ciertas palabras como son: adv. ‘todavía’ significado en español andino “primero”: Ñuqaraqmi lluqisaq”, traducido como “Yo todavía saldré.” v. ‘dice’ significado en español andino “alguien dijo que...” adv. ‘seguramente’ significado en español andino “posiblemente”.</p>	Ordinal: Alto (14-20) Medio (10-13) Bajo (00-09)

Variable 2. Comprensión lectora literal

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
2. La comprensión lectora en un nivel literal	<p>Para Pinzás (2001) “La comprensión literal es la comprensión de la información y los hechos directamente establecidos en el texto. Se reconoce como el primer y más básico nivel de comprensión en la lectura” (Ramos, 2022, p. 74).</p> <p>El nivel literal es la parte más fundamental de la lectura. Abarca tanto el reconocimiento de palabras en una página como la conexión de estas palabras con su significado. A veces se le conoce como leer sobre líneas, porque sólo se presta atención exactamente a lo que está escrito frente a nosotros.</p>	<p>Test de comprensión lectora:</p> <p>Cuatro (04) textos cortos de aprox. 300 palabras cada uno, escritos en español estándar, con preguntas a final de cada texto, para medir el nivel de comprensión lectora en el nivel literal</p>	<p>-Identificación de la idea principal</p> <p>-Identificación de relaciones causa-efecto</p> <p>-Dominio del vocabulario básico correspondiente a su edad Lago et al. (2007)</p>	<p>-Identifica el tema general del texto.</p> <p>-Identifica el propósito del autor</p> <p>-Identifica la ruta del desarrollo del texto que responde generalmente a las preguntas: ¿Qué sucedió primero? ¿Qué sucedió después? ¿Por qué?</p> <p>-identifica las analogías.</p> <p>-No confunde conceptos.</p> <p>-Interpreta correctamente el significado de las palabras.</p>	<p>Ordinal:</p> <p>AD: Destacado (17-20)</p> <p>A: Previsto (14-17)</p> <p>B: En proceso (11-13)</p> <p>C: En inicio (00-10)</p>

3.2. Tipo y nivel de investigación

El tipo de investigación corresponde a la investigación básica con enfoque cuantitativo, de nivel correlacional (Hernández y otros, 2014). Se utilizan procedimientos cuantitativos para copiar y analizar información sobre las variables de estudio semántica del español andino y comprensión lectora literal.

3.3. Métodos

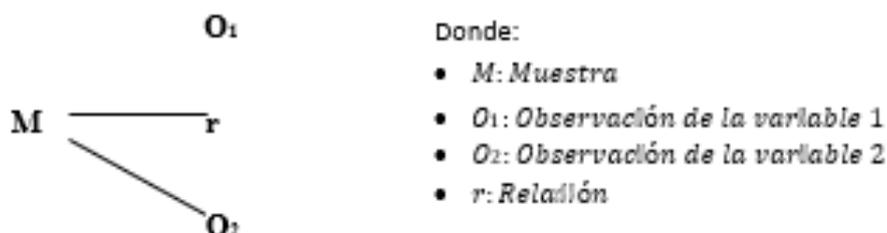
En el presente trabajo de investigación se utilizó el método hipotético-deductivo (Marfull, 2017), que consiste en la siguiente estructura: planteamiento del problema; revisión de la literatura que explica el problema, formulación de una hipótesis a partir de la base teórica; conjeturas sobre consecuencias observables de las hipótesis planteadas, que se conciben como hipótesis derivadas; contraste de las hipótesis tanto la hipótesis de partida como de las hipótesis derivadas.

Por otro lado, para garantizar el rigor científico se recurrió al apoyo del método estadístico (Infante y Llantoy, 2019). Este método permitió obtener, organizar, resumir y presentar de forma pertinente los datos. Siendo su propósito la contrastación de una parte de la realidad (problema); así como, de una o varias consecuencias deducidas de la hipótesis general. En la actualidad este método se lleva a cabo con la aplicación de programas informáticos especializados que facilitan enormemente la realización de cálculos y procedimientos estadísticos.

3.4. Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación corresponde al diseño correlacional transversal, que de acuerdo con Huiré (2019) este diseño permite describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. No solo se trata descripciones aisladas de cada variable, sino fundamentalmente de establecer el grado de asociación y describir los rasgos característicos de dicha asociación o relación.

La estrategia elegida dentro de los diseños no experimentales, también conocidos como diseños observacionales, donde no hay manipulación de las variables. En este caso es el diseño correlacional transversal. Hernández y otros (2014). Este diseño presenta el siguiente esquema:



3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

La población, conforme a López (2004), está compuesto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación. El universo o población puede estar integrado por personas, animales, los nacimientos, muestras de laboratorio, los accidentes viales entre tantos otros.

La población del presente estudio está conformada por 150 estudiantes del quinto grado de Educación secundaria de la I.E. “Luis Carranza”, Ayacucho.

N.º	Sección	Cantidad		Total
		Varón	Mujer	
1	A	20	10	30
2	B	22	09	30
3	C	22	06	30
4	D	22	08	30
5	E	21	09	30
Total				150

3.5.2. Muestra

La muestra, de acuerdo con López (2004) es un subconjunto o parte del universo o población en la que se realizará el estudio. La muestra es una porción representativa de la población.

La muestra del presente estudio está conformada por 148 estudiantes; es decir, toda la población del 5to. Grado de Educación secundaria de la institución educativa “Luis Carranza”, de la ciudad de Ayacucho.

N.º	Sección	Cantidad		Total
		Varón	Mujer	
1	A	20	10	30
2	B	22	09	30
3	C	22	06	30
4	D	22	08	30
5	E	22	06	30
Total				150

3.5.3. Técnica de muestreo

El censo. Es una técnica de investigación estadística en la que se recopilan los datos para todos y cada uno de los elementos/unidades de la población a la cual se le denomina método censal. También se le conoce como “enumeración completa” o “enumeración al 100%” o “encuesta completa”. Es útil cuando se requiere un estudio intensivo de casos o el área es limitada

3.6. Técnica e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnica

El término "Técnicas e instrumentos de recopilación de datos" se refiere a las herramientas/dispositivos utilizados para recopilar datos, como un cuestionario en papel o

un sistema para entrevistas realizadas por computadora. De acuerdo con Tamayo C., et al. (2016) las herramientas utilizadas para recopilar datos incluyen estudios de casos, listas de verificación, entrevistas, observación ocasional, encuestas y cuestionarios. En la presente investigación se empleó la técnica de encuesta y prueba de rendimiento.

La encuesta. Según Casas et al. (2020) es una técnica constituida por una serie de procedimientos estandarizados de investigación. Mediante estos se obtiene y analiza un conjunto de datos de una muestra de casos representativos de una población o universo más amplio del que se pretende describir, explorar y predecir y/o explicar un conjunto de características.

Prueba de rendimiento. Según Torrado (2011) las pruebas de rendimiento son una serie de pruebas que permiten medir la velocidad de ejecución de un conjunto de tareas en un sistema, bajo unas condiciones establecidas. De este modo se puede demostrar si el sistema cumple con los criterios establecidos.

3.6.2. Instrumentos

Son las herramientas utilizadas por los investigadores para recopilar datos en el proceso de investigación. De acuerdo con IGI Global (2007) los instrumentos comunes de recolección de datos en investigación incluyen entrevistas, cuestionarios, análisis documental y observación. En el caso de la presente investigación se empleó el cuestionario de encuesta y cuestionario de prueba de rendimiento.

Cuestionario de encuesta. De acuerdo con Wikipedia (2020) el cuestionario de encuesta “es un instrumento de investigación que consiste en un conjunto de preguntas u otros tipos de indicaciones que tiene como objetivo recopilar información de un encuestado. Un cuestionario de investigación suele ser una combinación de preguntas cerradas y preguntas abiertas” (León, 2022, p. 41).

Los cuestionarios pueden considerarse como una especie de entrevista escrita. Se pueden realizar de forma presencial, telefónica, o por medio del Internet.

En este caso particular, el cuestionario sobre la semántica del español andino (diseño del autor de esta investigación) consiste en 20 ítems donde cada ítem contiene en una expresión propia del español andino. Cada expresión o enunciado tiene dos significados (a, b) las cuales representan ya sea el significado en español andino o español estándar. El cuestionario se aplica en un máximo de 20 minutos. Las dimensiones que contienen los 20 ítems abarcan el nivel morfológico, el nivel sintáctico y el nivel semántico en la expresión andina. La escala de medición es nominal y los valores son: Sí/No.

Prueba de comprensión lectora. La prueba de comprensión lectora es un instrumento con respuestas múltiples (diseño del autor de esta investigación) consiste en la presentación total de cuatro textos cortos: dos (02) textos de tipo narrativo, un (01) texto de tipo expositivo, y un (01) texto de tipo argumentativo. El test de rendimiento se aplica en un tiempo máximo de 30 minutos y con una escala de medición ordinal, con los siguientes valores: Deficiente (0-10); Regular (11-13); Buena (14-16); Muy buena (17-20).

3.7. Validez y confiabilidad de los instrumentos

3.7.1. Validez

La validez es una medida que refleja el grado de correlación de los ítems de un instrumento con la base teórica que explica la variable que se pretende medir. El proceso de validación de un instrumento de investigación consiste en verificar que si efectivamente los ítems propuestos están relacionados con las características o atributos de la variable según el marco teórico correspondiente (Mohajan, 2017).

Validez de contenido. Consiste en determinar la correlación entre los ítems del instrumento y la base teórica relacionada con variable que pretende medir.

El proceso de validación se efectúa tomando en cuenta los criterios de representatividad, relevancia y pertinencia (Lozano y Turbany, 2013). Las evidencias respecto a la validez de contenido se recogen mientras el instrumento se encuentra en construcción o adaptación, principalmente por medio de opinión de los expertos.

Para el caso de la presente investigación, se realizó mediante la opinión de 5 expertos integrados por los doctores Nicolás Cuya Arango, Luis Rojas Tello, Rina Lilibet Felices Morales, Víctor Gutiérrez Gonzales y Federico Altamirano Flores; quienes emitieron sus opiniones mediante la codificación dicotómica de estar en acuerdo o en desacuerdo con la pertinencia, relevancia, claridad y el sesgo acerca del contenido de los ítems de los instrumentos. Como resultado expresaron su aprobación para su aplicabilidad en el proceso de recolección de datos. El coeficiente de validez V de Aiken por ítems y en general resultó 1,00 en todos los casos y ambos instrumentos (Ver anexo 3). Esto que indica que los instrumentos cumplen con todos los criterios de validez de contenido.

Validez de constructo. Consiste en reunir evidencias de validez basadas en la estructura interna. Este tipo de validez se verifica mediante el análisis factorial que de acuerdo con Lozano y Turbany (2013) es una técnica de análisis que permite evaluar la contribución de los diferentes ítems a las dimensiones e indicadores respectivos a partir de las puntuaciones iniciales del instrumento.

En el presente estudio mediante el análisis factorial se verificó la agrupación de los ítems por dimensiones con el método de extracción de componentes principales.

Para el caso del cuestionario de comprensión de español andino, las comunidades de los ítems resultaron todos por encima de 0,511. La agrupación de los ítems se determinó mediante la matriz de componentes rotados. La varianza total explicada fue de 51,01% para

la dimensión traducción literal quechua-español y 33,22% para la dimensión significado diferente de vocablos y expresiones en español andino. Por lo tanto, cuestionario de comprensión de español andino presenta varianza total explica acumulada de 84,23% (ver anexo 4).

Con relación al Test de comprensión lectora a nivel literal, se evidenciaron comunalidades superiores a 0,820 y varianza total explicada de 87,862%. La varianza explicada por factores fue: identificación de la idea principal con 36,69%, identificación de relaciones causa-efecto con 29,99% y dominio del vocabulario básico correspondiente a su edad con 24,54%.

Validez de criterio. Consiste en determinar el grado correlación del instrumento con variables ajenas a dicho instrumento. Una variable ajena al instrumento sirve de criterio cuando teóricamente guarda relación con la variable que pretende medir el instrumento. Entonces el instrumento tendrá validez de criterio si los datos recopilados por dicho instrumento se relaciona con las medidas de la variable criterio (Domínguez, 2014).

En el presente estudio se correlacionó los datos recopilados en la prueba piloto sobre la variable comprensión lectora a nivel literal con la variable competencias comunicativas con datos proveniente de la evaluación del área curricular de comunicación en el periodo anterior. Como resultado de esta prueba se encontró coeficientes mayores a 0,717 con niveles de significancias menores a 0,05. Esto indica que bajo el criterio retrospectivo de logros de competencias comunicativas el instrumento es válido.

3.7.2. Confiabilidad

Según Prieto y Delgado (2010) la confiabilidad “se concibe como la consistencia o estabilidad de las medidas cuando el proceso de medición se repite” (p. 67). En la presente investigación, la confiabilidad del instrumento se sometió al Alfa de Cronbach, que es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, sobre una muestra

piloto de 12 estudiantes que no formaron parte de muestra de estudio. Para el caso del cuestionario del español andino se determinó un coeficiente de confiabilidad de 0,970 y los coeficientes de correlación ítem-total superiores a 0,605. Con respecto al test de comprensión lectora a nivel literal se determinó un coeficiente de confiabilidad de 0,916 y el coeficiente de correlación ítem-total superiores a 0,445. Estas evidencias indican que ambos instrumentos utilizados en la presente investigación son altamente confiables.

3.8. Procesamiento y análisis de datos

3.8.1. *Procesamiento descriptivo*

El procesamiento (evaluación y sistematización) de la información obtenida sobre el español ayacuchano implicó el uso del método hermenéutico, que consistió en una técnica de interpretación de textos, escritos u obras artísticas de distintos ámbitos. Su propósito principal fue servir de ayuda en el área comprensiva de un texto. Los pasos para seguir son, en primer lugar, la recopilación de datos, luego la tabulación de datos y, finalmente, el procesamiento de datos cuantitativos.

Los datos obtenidos sobre el nivel de comprensión lectora entre los participantes han sido organizados y analizados empleando la estadística descriptiva, con el apoyo del método hermenéutico.

3.8.2. *Procesamiento inferencial*

El procesamiento inferencial se realizó mediante el uso del software estadístico IBM SPSS 25. El grado de correlación se determinó aplicando el estadístico de prueba de rangos Tau c de Kendall por la naturaleza ordinal de las variables. La interpretación se realizó tomando en cuenta el valor de la significancia calculada, conforme al contexto de la muestra de la presente investigación.

3.9. Aspectos éticos

El trabajo de investigación es de absoluta responsabilidad de su autor Prof. Marcos David Cavero Aróstegui, con el aval de la Escuela de Posgrado UNSCH. mediante la resolución de aprobación del proyecto de investigación. Todos los datos obtenidos en el presente estudio guardan estricta confidencial por parte del autor.

El presente estudio tiene el consentimiento informado de todos los estudiantes del 5to.grado de la Institución educativa “Luis Carranza” de la ciudad de Ayacucho.

Capítulo IV

Resultados Y Discusión

4.1. Resultados descriptivos

A continuación, se muestran los resultados descriptivos obtenidos luego del procesamiento de la base de datos de la encuesta “español andino” y test de Comprensión lectora literal:

Tabla 1

La semántica del español andino y la comprensión lectora en un nivel literal

		La comprensión lectora en un nivel literal					Total
		En inicio	En proceso	En logro previsto	En logro destacado		
La semántica del español andino	Bajo	f	7	3	4	2	16
		f%	4.7%	2.0%	2.7%	1.3%	10.7%
	Medio	f	16	13	35	11	75
		f%	10.7%	8.7%	23.3%	7.3%	50.0%
	Alto	f	17	10	22	10	59
		f%	11.3%	6.7%	14.7%	6.7%	39.3%
Total		f	40	26	61	23	150
		f%	26.7%	17.3%	40.7%	15.3%	100.0%

Nota. f: frecuencia absoluta simple. f%: frecuencia relativa porcentual. Cuestionario de escala de procrastinación académica y escala de actitudes hacia las matemáticas aplicados a los estudiantes de educación secundaria en Institución Educativa del distrito de Ayacucho 2022.

Según la tabla 1, el 10,7% de los estudiantes presentan nivel bajo de dominio de la semántica del español andino; de los cuales, el 4,7% se ubicaron en inicio con relación a la comprensión lectora en un nivel literal; el 2,0%, en proceso; el 2,7%, en logro previsto y el 1,3%, en logro destacado. Por otro lado, el 50,0% de los estudiantes presentan un nivel

mediode dominio de la semántica del español andino; de los cuales, el 10,7% se ubicaron en inicio con relación a la comprensión lectora en un nivel literal; el 8,7%, en proceso; el 23,3%, en logro previsto, y el 7,3%, en logro destacado. 39,3% de los estudiantes presentan nivel alto dedominio de la semántica del español andino, de los cuales, el 11,3% se ubicaron en inicio conrelación a la comprensión lectora en un nivel literal; el 6,7%, en proceso; el 14,7%, en logro previsto y el 6,7%, en logro destacado.

Se observa que el nivel predominante en el dominio del español andino es el nivel mediocon 50,0%; de los cuales, el 10,7% se ubicaron en inicio con relación a la comprensión lectoraen un nivel literal; el 8,7%, en proceso; el 23,3%, en logro previsto y el 7,3%, en logro destacado. Esto permite concluir que, no existe una incidencia significativa. Esto es, a mayor nivel de dominio español andino no necesariamente corresponde mayor nivel de comprensiónlectora o viceversa.

Tabla 2

La traducción literal de vocablos quechua al español y la comprensión lectora en el nivel literal

		La comprensión lectora en un nivel literal					Total
		En inicio	En proceso	En logro previsto	En logro destacado		
La traducción literal de vocablos quechua al español y la comprensión lectora en el nivel literal	Bajo	f	14	5	9	6	34
		f%	4.7%	9.3%	3.3%	6.0%	4.0%
	Medio	f	17	15	36	11	79
		f%	10.7%	11.3%	10.0%	24.0%	7.3%
	Alto	f	9	6	16	6	37
		f%	11.3%	6.0%	4.0%	10.7%	4.0%
	Total	f	40	26	61	23	150
		f%	26.7%	17.3%	40.7%	15.3%	100.0%

Nota. f: frecuencia absoluta simple. f%: frecuencia relativa porcentual. Cuestionario de escalade procrastinación académica y escala de actitudes hacia las matemáticas aplicados a los estudiantes de educación secundaria en Institución Educativa del distrito de Ayacucho 2022.

Según la tabla 2, el 22,7% de los estudiantes presentan nivel bajo de dominio de la traducción literal de vocablos quechua al español; de los cuales, el 9,3% se ubicaron en inicio con relación a la comprensión lectora en un nivel literal; el 3,3%, en proceso; el 6,0% en logro previsto y el 4,0%, en logro destacado. En otro orden, el 52,7% de los estudiantes presentan nivel medio de dominio de traducción literal de vocablos quechua al español; de los cuales, el 11,3% se ubicaron en inicio con relación a la comprensión lectora en un nivel literal; el 10,0%, en proceso; el 24,0%, en logro previsto y el 7,3%, en logro destacado. Asimismo, 24,7% de los estudiantes presentan un nivel alto de dominio de traducción literal de vocablos quechua al español; de los cuales, el 6,0% se ubicaron en inicio con relación a la comprensión lectora en un nivel literal; el 4,0%, en proceso; el 10,7%, en logro previsto y el 4,0%, en logro destacado.

Se observa el nivel predominante en el dominio de traducción literal de vocablos quechua al español es el nivel medio con 52,7%; de los cuales, el 11,3% se ubicaron en inicio con relación a la comprensión lectora en un nivel literal; el 10,0%, en proceso; el 24,0% en logro previsto y el 7,3% en logro destacado. Esto permite concluir que, no existe una incidencia significativa. Esto es, a mayor nivel de dominio de traducción literal de vocablos quechua al español no necesariamente corresponde mayor nivel de comprensión lectora o viceversa.

Tabla 3

Comprensión de significados en español andino y la comprensión lectora en un nivel literal

		La comprensión lectora en el nivel literal					Total
		En inicio	En proceso	En logro previsto	En logro destacado		
Comprensión de significados en español andino	Bajo	f	0	0	0	0	0
		f%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	Medio	f	23	16	44	17	100
		f%	15.3%	10.7%	29.3%	11.3%	66.7%
	Alto	f	17	10	17	6	50
		f%	11.3%	6.7%	11.3%	4.0%	33.3%
Total	f	40	26	61	23	150	
	f%	26.7%	17.3%	40.7%	15.3%	100.0%	

Nota. *f: frecuencia absoluta simple. f%: frecuencia relativa porcentual. Cuestionario de escalade procrastinación académica y escala de actitudes hacia las matemáticas aplicados a los estudiantes de educación secundaria en Institución Educativa del distrito de Ayacucho 2022.*

Según la tabla 3, el 66,7% de los estudiantes presentan nivel medio de comprensión de significados en español andino; de los cuales, el 15,3% se ubicaron en inicio con relación a la comprensión lectora en un nivel literal; el 10,7%, en proceso; el 29,3%, en logro previsto y el 11,3%, en logro destacado. El 33,3% de los estudiantes presentan nivel alto de dominio de comprensión de significados en español andino; de los cuales, el 11,3% se ubicaron en inicio con relación a la comprensión lectora en un nivel literal; el 6,7%, en proceso; el 11,3%, en logro previsto y el 4,0%, en logro destacado.

Se observa el nivel predominante en comprensión de significados en español andino es el nivel medio con 66,7%; de los cuales, el 15,3% se ubicaron en inicio con relación a la

comprensión lectora en un nivel literal; el 10,7%, en proceso; el 29,3%, en logro previsto y el 11,3%, en logro destacado. Esto permite concluir que, no existe una incidencia significativa. Esto es, a mayor nivel comprensión de significados en español andino no necesariamente corresponde mayor nivel de comprensión lectora o viceversa.

4.2. Resultados inferenciales

A continuación, se muestran los resultados inferenciales obtenidos luego del procesamiento de la base de datos del cuestionario del “español andino” y Test de Comprensión lectora literal. La prueba de hipótesis se realizó con una significancia de 5% y nivel de confianza de 95%. Se tomó la decisión de aplicar el coeficiente de correlación de rangos Tau-c de Kendall para determinar el grado de relación y el chi-cuadrado de independencia para determinar la significancia calculada. La aplicación de estos estadísticos de prueba obedece a que las dos variables son cualitativas ordinales con diferente cantidad de categorías, razón por la cual incluso ya no fue necesario la realización de la prueba de normalidad.

4.1.1. Prueba de hipótesis general

Hipótesis nula. No existe relación significativa entre la semántica del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

Hipótesis alterna. Existe relación significativa entre la semántica del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

Tabla 4

Correlación entre la semántica del español andino y la comprensión lectora en un nivel literal

Tau-c de Kendall			Chi-cuadrado de Pearson			
N de casos válidos	Valor	Significación aproximada	N de casos válidos	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
150	0.028	0.706	150	4,678a	6	0.586

Nota. a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,45.

Según la tabla 4, el valor de la significancia calculada de la prueba chi-cuadrado de independencia es mayor que la asumida ($0,586 > 0,05$); por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Es decir, no existe relación significativa entre la semántica del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Si bien se advierte una correlación directa ($\text{Tau-c}=0,028$) muy baja ($0,000 < 0,028 < 0,200$), esta no es significativa. Es decir, la semántica del español andino no incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes de quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

4.1.2. Prueba de la hipótesis específica 1

Hipótesis nula. No existe relación significativa entre la traducción literal de vocablos quechua al español y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

Hipótesis alterna. Existe relación significativa entre la traducción literal de vocablos quechua al español y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes de

quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

Tabla 5

Correlación entre la traducción literal de vocablos quechua al español y la comprensión lectora en un nivel literal

Tau-c de Kendall			Chi-cuadrado de Pearson			
N de casos válidos	Valor	Significación aproximada	N de casos válidos	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
150	0.082	0.278	150	6,284a	6	0.392

Nota. a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,21.

Según la tabla 5, el valor de la significancia calculada de la prueba chi-cuadrado de independencia es mayor que la asumida ($0,392 > 0,05$); por lo tanto, se acepta a la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Es decir, no existe relación significativa entre la traducción literal de vocablos quechua al español y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Si bien se advierte una correlación directa ($\text{Tau-c}=0,028$) muy baja ($0,000 < 0,082 < 0,200$), esta no es significativa. Es decir, la traducción literal de vocablos quechua al español no incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

4.1.3. Prueba de la hipótesis específica 2

Hipótesis nula. No existe relación significativa entre la comprensión del significado de vocablos del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

Hipótesis alterna. Existe relación significativa entre la comprensión del significado de vocablos del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

Tabla 6

Correlación entre la comprensión del significado de vocablos del español andino y la comprensión lectora en un nivel literal

Tau-c de Kendall			Chi-cuadrado de Pearson			
N de casos válidos	Valor	Significación aproximada	N de casos válidos	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
150	-0.145	0.085	150	3,183a	3	0.364

Nota. a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,67.

Según la tabla 6, el valor de la significancia calculada de la prueba chi-cuadrado de independencia es mayor que la asumida ($0,364 > 0,05$); por lo tanto, se acepta a la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Es decir, no existe relación significativa entre la comprensión del significado de vocablos del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Si bien se advierte una correlación inversa (Tau-c=-0,145) muy baja ($0,000 < 0,145 < 0,200$), esta no es significativa. Es decir, la comprensión del significado de vocablos del español andino no incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

4.3. Discusión de resultados

Las evidencias empíricas demuestran que el hecho de tener mayor prevalencia de español andino no incide realmente en el grado de comprensión lectora en el nivel literal,

por cuanto según las cifras estudiadas, el 52% de estudiantes con prevalencia de español andino obtuvieron un puntaje superior a 14 puntos sobre 20 puntos en comprensión lectora a nivel literal. No obstante, el hecho que ninguno obtuvo el mayor puntaje se debe principalmente a errores de interferencia semántica del español andino en preguntas relacionadas a la comprensión lectora literal, particularmente en alto porcentaje los términos “seguramente” con “posiblemente” del español estándar. De igual forma, confundieron el verbo “dice” con el término andino “alguien dijo que”.

En tanto al objetivo general, se observa que el nivel predominante en el dominio del español andino es el nivel medio con 50,0%; de los cuales, solo el 23,3% se encuentra en el nivel logro previsto de comprensión lectora. Esto permite concluir que, no existe una incidencia significativa, es decir, a mayor nivel de dominio español andino no necesariamente corresponde mayor nivel de comprensión lectora o viceversa. Los resultados de la prueba de hipótesis indican que no existe relación significativa entre la semántica del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Si bien se advierte una correlación directa ($Tau-c=0,028$) muy baja ($0,000 < 0,028 < 0,200$), esta no es significativa. Es decir, la semántica del español andino no incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Tinker (1984) sobre uso del Black English (“inglés negro”) -una variedad subestándar del inglés estándar- y la lectura en niños de educación primaria y jóvenes de secundaria en el sur de los Estados Unidos. El estudio concluye que si bien existe interferencia en el nivel fonético, morfológico y sintáctico entre el Black English (BE) y el Standard English (SE) estos no afectan la comprensión lectora, a pesar de que los estudiantes de origen afronorteamericanos a nivel

general tienen un menor logro de comprensión lectora que los estudiantes blancos norteamericanos. Este menor logro se debería a varios otros factores sociales, educativos y económicos. Asimismo, Cox (1963), con relación a pruebas de vocabulario, encontró resultados similares. Los resultados de su estudio sobre antónimos, analogías simples y significados múltiples de palabras en estudiantes anglosajones y estudiantes también norteamericanos, pero de ascendencia de grupos étnicos minoritarios - mayormente de origen mexicano y nativos norteamericanos- del sexto grado de educación primaria, en una escuela de New Mexico, Estados Unidos, indican que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en ambos grupos. Sin embargo, Vivanco (2015) sobre componentes del lenguaje oral y la comprensión lectora entre sus conclusiones muestra que “existe una relación estadísticamente significativa entre los componentes Morfología, Semántica y Pragmática del lenguaje oral y el proceso Semántico de la Comprensión Lectora, es decir, el dominio de las habilidades lingüísticas actúa como un ente predictor en el buen desempeño del lector.” (p. 87). En la misma línea Núñez (2013) sobre la relación entre dominio semántico y comprensión lectora, determinó que existe una relación significativa moderada entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria. Si bien estos hallazgos difieren con el resultado de la presente investigación, tampoco lo contradicen puesto que en el análisis no incluyen el componente subestándar como producto de choque de dos lenguas. Por otro parte, Cerrón-Palomino (1990) sobre los aspectos sociolingüísticos de la motosidad en el Perú sostiene que la llamada “motosidad” no solo abarca el componente fonético-fonológico sino también todos los otros niveles o aspectos de la lengua, incluyendo los suprasegmentales como son el acento, ritmo y entonación. Sin embargo, no advierte que esta condición podría tener implicancias en la comprensión lectora. Estos hallazgos y planteamientos corroboran que la semántica del español andino no incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal

en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

Respecto a la dimensión traducción literal de vocablos quechua al español, se observa que el nivel predominante es el nivel medio con 52,7%; de los cuales, solo el 24,0% se encuentra en el nivel de logro previsto en la comprensión lectora. Esto permite concluir que, no existe una incidencia significativa. Esto es, a mayor nivel de dominio de traducción literal de vocablos quechua al español no necesariamente corresponde mayor nivel de comprensión lectora o viceversa. El resultado de la prueba de hipótesis indica que, no existe relación significativa entre la traducción literal de vocablos quechua al español y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Aun cuando se advierte una correlación directa ($Tau-c=0,028$) muy baja ($0,000 < 0,082 < 0,200$), esta no es significativa. Es decir, la traducción literal de vocablos quechua al español no incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Concordante con lo planteado por Cerron-Palomino (1989, p.53) “La traducción literal es un método de traducción que permite de trasladar el significado del texto de origen de una manera exactamente igual en el texto de llegada, manteniendo las mismas características lingüísticas y de estilo”. Al respecto Meza et al. (2010) plantean la interferencia de la partícula quechua *-kuy* su variante *-ka* en el uso cuasi reflejo de los pronombres átonos del español *me*, *se*, *te*. En el análisis de la traducción del español al quechua del corpus obtenido demostró que en todas las oraciones empleaban la partícula *-ku* (*-ka*) en su estatus de cuasirreflejo o seudorreflejo. Este fenómeno lingüístico demuestra que esta partícula interfiere directamente en la construcción oracional de los usuarios del español dialectal ayacuchano y andino. Al respecto Mena (2007) plantea que los sustanciales

componentes que utiliza el hablante andino para generar un enunciado son la “intencionalidad”, que involucra la competencia del hablante para construir un tipo determinado de enunciado. Asimismo, refiere el “contexto”, ya sea el lingüístico nocional y, en particular, el contexto situacional (físico) y también sociocultural, factores que exigen obligaciones y restricciones, originando un encuentro sutil y complejo de reglas de relevancia, de poder, de cortesía, de solidaridad, de prestigio, etc. Para concluir, Mena también refiere la “referencialidad” por medio del cual el hablante andino rememora los objetos o hechos concernientes que pertenecen de igual forma al conocimiento o dominio de su interlocutor. Lo expuesto significa que todas estas caracterizaciones no tienen implicancias negativas en la comprensión lectora, no obstante que la intencionalidad del hablante andino, en muchos casos, genera la traducción literal de expresiones quechua al castellano dando lugar a las interferencias de tipo semántico. Los bajos niveles de comprensión lectora relativos se deberían a otros factores. Estos planteamientos corroboran que el dominio en la traducción literal de vocablos quechua al español no incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

En relación con la dimensión comprensión de significados en español andino, se observa el nivel predominante es el nivel medio con 66,7%, de los cuales, solo el 29,0% se encuentra en el nivel logro previsto de comprensión lectora. Esto permite concluir que, no existe una incidencia significativa; es decir, a mayor nivel comprensión de significados en español andino no necesariamente corresponde menor nivel de comprensión lectora o viceversa. El resultado de la prueba de hipótesis indica que, no existe relación significativa entre la comprensión del significado de vocablos del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación

Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Si bien se advierte una correlación inversa ($Tau-c=-0,145$) muy baja ($0,000 < 0,145 < 0,200$), esta no es significativa. Es decir, la comprensión del significado de vocablos del español andino no incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Sobre la comprensión del significado de vocablos del idioma subestándar, Cox (1963), concluye que no existe implicancias significativas sobre la comprensión lectora debido ésta no depende únicamente del factor significado de vocablos sino de diversos factores que según Tinker (1984) son muy confusos tales como la atención de la salud, el tamaño de la casa y la familia, las comodidades del hogar y la cantidad de libros con los que se cuenta afectan el desempeño escolar de los niños. Otros factores del hogar, como la calidad de la interacción lingüística, las actitudes familiares y la motivación, también influyen en el desempeño de algunos niños en la escuela. Más allá del hogar están las variables relacionadas con la escuela, como la calidad de la educación, la disponibilidad de materiales, las actitudes de los maestros, los métodos y estilos de enseñanza, que influyen en las situaciones de aprendizaje de los niños. Fuera de la escuela también están los conflictos culturales que afectan la educación de algunos niños. Estos hallazgos y planteamientos corroboran que la comprensión del significado de vocablos del español andino no incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.

Propuesta como resultado de la investigación

Denominación

Adquisición de una consciencia gramatical para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de secundaria

Introducción

La presente propuesta plantea que una de las posibles causas de la deficiencia en la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en el Perú se debe a una falta de una conciencia gramatical del español estándar, particularmente en lo referente a la morfosintaxis. La conciencia gramatical se entiende como la capacidad para reflexionar conscientemente sobre los aspectos morfosintácticos del lenguaje y ejercer control intencional sobre la aplicación de las reglas gramaticales, así como evaluar una oración como gramaticalmente correcta o incorrecta, habilidad con la que no cuentan muchos estudiantes -según un estudio realizado por este autor- por lo que su comprensión lectora de géneros académicos puede ser deficiente o errónea.

En ese sentido hay planteamientos de que esa intuición, o grado de conciencia y sensibilidad lingüística se aplica no sólo a los diferentes niveles lingüísticos, semántico, lexical, sintáctico, sino también al uso textual y pragmático de las lenguas” (Gombert, 1990, p. 117).

Por lo señalado, la presente propuesta aborda un método denominado “Consciencia gramatical para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.”

Justificación

Según la base de datos de PISA (2018), en la prueba PISA de Competencia lectora, 2018, el Perú ocupó el último lugar en comprensión lectora en América del Sur y lógicamente, esta información no es nada buena para los educadores y la sociedad peruanos en general. Conforme a los resultados de acuerdo con la base de datos de PISA 2018 sobre

Competencia lectora para escolares del nivel de Educación Secundaria, el Perú ocupó el último lugar en comprensión lectora en América del sur y también se ubica en el nivel 1A a escala mundial con menos de 420.07 sobre una puntuación media de 555 ocupado por China como primer lugar. Por otro lado, la publicación de ECE-2019 (2016-2019) en la provincia de Huamanga reporta los siguientes datos en relación con la capacidad lectora de los estudiantes del Segundo grado de Educación Secundaria: capacidad lectora en Preinicio 23,6%; capacidad lectora en Inicio 38,4%; capacidad lectora en proceso 24,8%; capacidad lectora Satisfactorio 13,2%. De acuerdo con estos datos señalados, la presente propuesta innovadora apunta a proponer una metodología al grave problema de la comprensión lectora en la población estudiantil del Perú y de la región Ayacucho.

Fundamentos

Fundamento pedagógico. Los programas educativos, a través de las instituciones sectoriales, esperan superar el déficit en la comprensión lectora en los escolares peruanos, pero este reto no se concretiza en el uso de métodos para generar una comprensión lectora satisfactoria, bajo una dirección de acciones que permitan alcanzar los niveles de logro deseado. Por lo señalado, cobra importancia la necesidad de mejorar la competencia didáctica mediante estrategias y recursos para lograr una adecuada comprensión lectora.

Fundamento filosófico. Se habla bastante en el sentido de que la humanidad se halla en la “Era del conocimiento”, esto debido a tremendo desarrollo de la informática, pero si nos preguntamos ¿qué hacer con todo el conocimiento que tenemos en la palma de las manos? La respuesta adecuada sería utilizar el conocimiento para generar cambio, para solucionar los problemas de aprendizaje, entre ellos el problema de la deficiente comprensión lectora en el país.

Solo así, sociedades como la peruana y la ayacuchana, sumida en contradicciones culturales y económicas, podrán insertarse con ventaja en un mundo caracterizado por un

vertiginoso desarrollo tecnológico, con extensos volúmenes de información producidos y superados cada día.

Fundamento epistémico. En la educación básica, especialmente en el nivel secundario es donde se concretiza la relación pedagógica, con mediaciones que son articuladas por el currículo y un programa que determina el fin último: la transmisión eficaz, ya sea verbal, gráfica o escrita para la apropiación de conocimientos teóricos y el fortalecimiento de habilidades técnicas de los estudiantes. Para romper este paradigma, ubicando al estudiante como centro del proceso hay necesidad de innovar las metodologías, implementando procesos que permitan cuestionar continuamente los conocimientos, las metodologías y los roles asignados tanto a docentes como a estudiantes.

Fundamento psicológico. En el caso de la Psicología y la psicolingüística, el lenguaje concebido por Heidegger (1977) como una capacidad humana dependiente del desarrollo psíquico del individuo o, entre otras cosas, con relación a una competencia ligada al dispositivo lingüístico para su adquisición. Heidegger lo expresa en la capacidad del sujeto para generar o transformar oraciones con sentido dentro de la estructura lingüística, donde el hablante es capaz de producir un sinnúmero de oraciones desde un conjunto de reglas finitas. También Heideggerse exalta el valor diferencial del humano como único ser capaz de hablar. Entonces se puede afirmar que el habla, como actividad propia del ser humano, es una respuesta a un medio ecológico y social que tiene que controlar para lograr una vida plena.

Objetivos

Priorizar en las sesiones de clases del área de Comunicación la práctica de la comprensión lectora asociada al análisis sintáctico en las oraciones o partes del texto que se hace difícil de comprender debido a su estructura sintáctica compleja o densa.

Promover acciones reflexivas para convertir el aula en un espacio de investigación permanente y continua.

Utilizar los recursos pedagógicos y tecnológicos para el desarrollo de procesos asociativos orientados al logro de una mayor comprensión lectora.

El método de la consciencia gramatical para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria

Junyent (2016), al tratar el problema de comprensión lectora, afirma que en primer lugar los niños rurales conforman el grupo de mayor riesgo de no desarrollar óptimamente la comprensión lectora. En segundo lugar, los resultados de su investigación muestran cómo los factores relacionados con las características individuales, como son: edad, oportunidades en el entorno, crecimiento, la educación de los padres, el español escrito, nivel socioeconómico y lugar de residencia, explican el desarrollo del vocabulario. También el estudio demostró que la comprensión de textos orales y el vocabulario adquirido explican el grado de comprensión lectora anticipadamente.

Tomando como base esta investigación de Junyent, esta propuesta aborda el español estándar escrito como punto de partida para llevar a cabo el análisis sintáctico como medio para mejorar la comprensión lectora.

Según MacNamara (2010) las dificultades en la comprensión lectora son diversas. A continuación, se hace un listado de lo expuesto por MacNamara:

Deficiencias en la decodificación.

Escasez de vocabulario.

Escasez de conocimientos previos sobre el tema de la lectura

Poco hábito de lectura

Problemas de memoria. (por saturación)

Carencia de estrategias lectoras.

Es en el tema de carencia de estrategias lectoras donde se puede encajar el método de consciencia gramatical que se propone.

Requerimientos para llevar a cabo la propuesta

Es necesario señalar que previo al inicio de trabajar con la metodología innovadora planteada se requiere por parte del docente los siguientes:

Una didáctica eficaz. La enseñanza ineficaz es posiblemente la causa más importante de las dificultades en el aprendizaje de los alumnos, y éste se debe principalmente a la comprensión lectora. Muchas veces el profesor en su afán de terminar sus programas recarga en forma excesiva los conocimientos que deben comprender y aprender sus alumnos, despreocupándose en consecuencia de que comprendan y asimilen la enseñanza. Otras veces realizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera monótona y aburrida recurriendo en forma exagerada al “dictado”, omitiendo la explicación o demostración de algunos contenidos.

Adaptación del tema de enseñanza a los intereses de los alumnos. Las investigaciones en la neurociencia han demostrado el importante papel que desempeña el interés o motivación en el aprendizaje. Es decir, las emociones influyen en el que aprende y en el que enseña. El proceso cognitivo es un binomio donde la cognición y la emoción van juntos. Así, un escolar puede resistirse a aprender ortografía si es que no conoce la importancia de describir correctamente; si no le ve la importancia de la lectura evitará leer el texto, si no le ve la importancia de la aritmética evitará el hacer ejercicios.

La falta de atención de que se quejan algunos maestros deriva casi siempre de la falta de interés del alumno por lo que se enseña, además de las estrategias aburridas utilizadas.

Relación Maestro-Alumno. Frecuentemente, los fracasos escolares son propiciados por una falta de contacto y comprensión entre maestro y alumno. Muchas veces el maestro lejos de comprender al alumno que tiene dificultades en su aprendizaje lo reprime, tiende a criticarlo y castigarlo delante de sus compañeros, así mismo le muestra abiertamente una actitud negativa.

Como es de esperar este tipo de relación repercute negativamente en el interés por parte del estudiante. Sin amor a la escuela, a la lectura, y al alumno, entonces no habrá una comprensión lectora eficaz. Por el contrario, si se muestra interés y preocupación por el alumno y lo alentamos continuamente en sus pequeños pero grandes progresos difícilmente será un problema en el colegio y en su aprendizaje porque éste depende de la comprensión de la lectura.

Condiciones de la Infraestructura. Las malas condiciones de la infraestructura escolar contribuyen a disminuir los hábitos de lectura y éste repercute en el rendimiento académico. Por ejemplo, la iluminación imperfecta, la bulla en el exterior del aula, la falta o mal estado de las pizarras, la falta de carpetas, aulas demasiado reducidas, alrededores deprimentes, que son justamente las características de algunas instituciones educativas, que no cuentan con los requisitos mínimos para la enseñanza-aprendizaje, y menos libros a disposición de los estudiantes.

Conclusiones

En lo que respecta al objetivo general, los resultados de la prueba de hipótesis ($p=0,586>0,05$) indican que, no existe relación significativa entre la semántica del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Si bien se advierte una correlación directa ($\text{Tau-c}=0,028$) muy baja ($0,000<0,028<0,200$), esta no es significativa. Se observa que el nivel predominante en el dominio del español andino es el nivel medio con 50,0%, de los cuales solo el 23,3% se encuentra en el nivel logro previsto de comprensión lectora. Es decir, a mayor nivel de español andino no necesariamente corresponden mayor nivel de comprensión lectora o viceversa.

Respecto al primer objetivo específico, los resultados ($p=0,392>0,05$; $\text{Tau-c}=0,028$) indican que, no existe relación significativa entre la traducción literal de vocablos quechua al español y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. También es necesario señalar que aun cuando se advierte una correlación directa muy baja ($0,000<0,082<0,200$), esta no es significativa. Se observó que el nivel predominante es el nivel medio con 52,7% de los cuales solo el 24,0% se encuentra en el nivel de logro previsto en la comprensión lectora. Esto es, a mayor nivel de dominio de traducción literal de vocablos quechua al español no necesariamente corresponde mayor nivel de comprensión lectora o viceversa.

Respecto al segundo objetivo específico, los resultados ($p=0,364>0,05$; $\text{Tau-c}=-0,145$) indican que no existe relación significativa entre la comprensión del significado de vocablos del español andino y la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021. Si bien se advierte una correlación inversa muy baja

($0,000 < 0,145 < 0,200$), esta no es significativa. Se observó que el nivel predominante es el nivel medio con 66,7%, de los cuales solo el 29,0% se encuentra en el nivel logro previsto de comprensión lectora. Es decir, a mayor nivel comprensión de significados en español andino no necesariamente corresponde menor nivel de comprensión lectora o viceversa.

Por todo lo señalado, se puede concluir que las causas subyacentes que muestran un nivel bajo en comprensión lectora en el nivel literal en los estudiantes de la muestra se hallan en otros factores como son: deficiencias en el sistema educativo, el poco hábito de lectura, escasez de vocabulario, problemas de memoria por saturación y carencias de estrategias lectoras, entre otros.

Recomendaciones

Como se mencionó en líneas arriba del trabajo de investigación, la lectura es primordial para potenciar el conocimiento con el objeto de fomentar una nueva percepción del mundo ya que el siglo XXI trae consigo una revolución de cambios nunca antes visto y esos cambios se deben al conocimiento abrumador que logramos principalmente mediante la lectura. Asimismo, la lectura conlleva a la búsqueda de la verdad por lo que su ausencia nos hace menos libres. Tal es así que el Consejo Nacional de Educación destaca que los peruanos leemos menos de un libro por año, un peligroso promedio de 0,86.

Sobre la base de esta premisa, me dirijo a las autoridades educativas de la región, a los directores de las instituciones educativas y docentes, en especial a aquellos de la especialidad de Comunicación, para plantear la siguiente pregunta; ¿cómo se puede motivar a nuestros estudiantes en el hábito de lectura? La respuesta que recomiendo consistiría en lo siguiente:

La necesidad de convertir la lectura en un acto placentero y no en una carga. Convertir el salón de clase en un lugar donde el factor clave sea una didáctica eficaz, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de una manera motivadora, divertida y a la vez desafiante.

De igual forma, los temas de lectura deben adaptarse a los intereses de los alumnos. La falta de atención de que se quejan algunos maestros deriva casi siempre de la falta de interés del alumno por lo que se enseña.

La buena relación entre maestro-estudiante. Frecuentemente con los fracasos escolares son propiciados por una falta de contacto y comprensión entre maestro y alumno. Al mostrar interés y preocupación por el alumno lo alentamos continuamente en sus pequeños pero grandes progresos, entonces el alumno difícilmente será un problema en el colegio y en su aprendizaje.

Por último, se recomienda adecuadas condiciones de la infraestructura escolar que contribuyan a incentivar los hábitos de lectura, ya que estos repercuten en el rendimiento académico. Por ejemplo, la iluminación adecuada, ausencia de bulla en el exterior del aula, pizarras en buen estado, carpetas en buen estado, aulas espaciosas, alrededores limpios, más libros a disposición, son los requisitos mínimos adecuados.

A modo de finalizar con el tema de este estudio recomiendo los investigadores del área de lingüística continuar sus investigaciones sobre las causas del grave problema de la baja comprensión lectora que se da en estudiantes peruanos del nivel educativo básico y cómo solucionarlo. Asimismo, esta recomendación también va dirigida al Vicerrectorado de Investigación UNSCH con el fin de propugnar la creación del Instituto de Estudios Lingüísticos Hispánicos y Andinos.

Referencias Bibliográficas

- Altamirano, F. (2001). Problemas de coherencia y cohesión en la redacción de los estudiantes de la UNSCH. *Investigación*, 15(15), 15-21. Ayacucho: UNSCH.
- Casas, J. Repullo, J.R. & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria* 31(8), 527-538. <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- Cassany, D. (2005). *Enseñar Lengua*. España: Ed. GRAO
- Catts H. W., Adlof S. & Weismer S. (2005). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Cerrón-Palomino, R. (1989) Castellano Andino. Aspectos sociolingüísticos, sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales. PUCP: Fondo editorial.
- Cerrón-Palomino, R. (1990). Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la morosidad en el Perú. *Temas de Lingüística Amerindia*, 153-180. Lima: Concytec.
- Chahúd, Y. (2008). Una aproximación a la redacción de los estudiantes. *Revista educación* 8(8), 153-180. UNSCH: NER/FCE
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Introd. , notas, apéndice y trad. de C. P. Otero. Siglo XXI , México, 1974.
- <https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/1659/1652> Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Coronado, M. & Pérez, N. (2011). *Las interferencias lingüísticas y su influencia en la participación verbal de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. 'Los Libertadores. Ayacucho. 2010* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de san Cristóbal de Huamanga]. <http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/981>

- Cox, C. (1963). *An experimental Study in the Teaching of Certain Facets of the English Language to Navajo pupils in the Sixth Grade*, paper, College of Education, University of New Mexico, July 1963.
- ECE (2019) Evaluación Censal de Estudiantes 2019-Evaluación de logros de aprendizaje. Resultados 2019/MINEDU <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf> El cuestionario (4 de mayo de 2023). En Wikipedia. <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Cuestionario&oldid=150932714>
- Entwistle, N.J. (1979). Approach to Learning and Levels of Understanding. *British Educational Research Journal* (BERJ). <https://berajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/0141192790050110>
- Escobar, A. (1992). El español andino y el español bilingüe semejanzas y diferencias en el uso del posesivo. *Lexis, revista de lingüística y literatura*. 26 (2). https://www.academia.edu/29058333/El_espa%C3%B1ol_andino_y_el_espa%C3%B1ol_biling%C3%BCe_semejanzas_y_diferencias_en_el_uso_del_posesivo
- Escobar, E. (1976). Tipología, variedades y zonificación del español en el Perú: Propuestas para un debate. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua* 11.13-33
- Federación de Enseñanza de C.C.O.O. de Andalucía (2011). Las dificultades de comprensión lectora. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales en la enseñanza*. 21(21). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9613.pdf>
- Gough P. B. & Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Heidegger, m.: *Ser y tiempo* (Traducción de Jorge Eduardo Rivera). Editorial Universitaria S.A., Santiago de Chile, 1997 (*Sein und Zeit*, GA 2, 1977).

- Hernández, R., Fernández, C. & Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
<http://isbn.bnpp.gov.pe/catalogo.php?mode=detalle&nt=128759>
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/marco-fundamentacion-pisa.pdf>
- Huaire, E. J. (2019). *El método de investigación. Material de clase*.
<https://www.aacademica.org/edson.jorge.huaire.inacio/35.pdf>
- IGI Global (2007). *What is Data Collection Instruments*. <https://www.igi-global.com/dictionary/data-collection-instruments/79103>
- Infante, C. & Llanto, M. (2019). *Apuntes metodológicos de investigación en la ciencia de la Comunicación*
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2017). *Ayacucho. Resultados definitivos*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1568/
- Junyent, A. (2016). La comprensión lectora en niños peruanos. *Economía y sociedad*.
https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2017/01/la_comprension_lectora_en_los_ninos_peruanos_a_junyent.pdf
- Lago, J. C, Moreno, J. & Domínguez, M. (2007). *Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del Manual de la evaluación de la comprensión lectora*.
<https://es.calameo.com/read/004928774fecc18c68288>
- Lastiri, L. (2022) en Iris Reading, LLC. What are the levels of Comprehension? June 21, 2022. <https://irisreading.com/what-are-the-levels-of-comprehension/>
- López, P. (2004) *Población y muestra. Artículo versión On-line* ISSN 1815-0276. Punto Cero v.09 n.08 Cochabamba 2004.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012

MacNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.

Marfull, A (2017). *El método hipotético-deductivo de Karl Popper*.

Merma, G. (2007) *Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano*.

<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcd8g2>

Meza, V., Valenzuela, U. (2010). *Morfología reflexiva quechua y su influencia en la sintagmática del español dialectal ayacuchano*. Revista pedagógica “Aprender” Año 1, N°1, p.66. Facultad de Ciencias de la Educación, UNSCH.

Ministerio de Educación del Perú (2019). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2018 4.º grado de primaria / 2.º grado de secundaria*.

<https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/06/DRE-Ayacucho-2016-Marzo-2019-06-05-19.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2019). *Evaluación PISA 2018. Resultados PERÚ*.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2009) *Diseño curricular nacional*.

http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf

Mohajan, H. (2017) *Two Criteria for Good Measurements in Research Validiy and*

Reliability. MPRA Munich personal RePEc Archive. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/83458/1/MPRA_paper_83458.pdf

Morales, F. (2013). *Las interferencias sociolingüísticas en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas públicas de la zona urbano-marginal del distrito de Ayacucho -2013* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación

“Enrique

Guzmán

y

Valle”].<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/339/355>

Moreno-Fernández, F. (2014). *La lengua española y su geografía*. Madrid: Arco/libros

Núñez, K. (2013). *Relación entre dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura. Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, 2013* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San

Marcos].https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7218/Nu%C3%B1ez_mk.pdf

Pérez, J. y Merino, M. (2008). Actualizado: 2012. *Definición del método inductivo*.
<https://definicion.de/metodo-inductivo/>

Pinzás, J. (2001) *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. PUCP.<https://www.pucp.edu.pe/profesor/juana-pinzas-garcia>

PISA 2018. Marco de la evaluación de la competencia lectora de PISA 2018. Capítulo 1

Quesada, M. (2019). *De la palabra al entendimiento. Análisis de la relación entre comprensión lectora y riqueza léxica en estudiantes de secundaria de diferentes variedades del español en el Perú* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11408/Quesada_mm.pdf

Ramos, C. (2022). *La gamificación y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/102552/Ramos_CC-SD.pdf

Rivarola, J. (1995). *Aproximación histórica a los contactos de lenguas en el Perú*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/304707922.pdf>

- Tamayo, C. & Silva I. (2016). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos*.
<https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/23.pdf>
- Tinker, G. (1984) *Dialect and Reading: The Question of Interference*. Georgia State University. <https://core.ac.uk/download/pdf/71427053.pdf>
- Torrado, M. (2011). *Pruebas de Rendimiento*. Universidad de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/21285/1/Pruebas%20de%20rendimiento.pdf>
- Vivanco, K. (2015) *Componentes del Lenguaje Oral y la Comprensión Lectora en los Alumnos del Tercer Grado de un Centro Educativo Parroquial del Distrito de San Isidro* [Tesis de grado, Universidad Ricardo Palma].
<https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/743>
- Zavala, V. (1999). Reconsideraciones en torno al español andino. *Lexis*, 23(1), 25-85.
<https://doi.org/10.18800/lexis.199901.002>

Anexos

Anexo 1

Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>1.PROBLEMA PRINCIPAL</p> <p>¿En qué medida incide la semántica del español andino en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021?</p> <p><i>Problemas específicos</i></p> <p>¿En qué medida incide la traducción cuasi literal de vocablos quechua al español que se da en la variedad del español andino en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021?</p> <p>¿En qué medida incide el significado de vocablos y expresiones del español andino que se presentan en forma mimetizada o camuflada como español estándar en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución</p>	<p>Objetivo general cualitativo Determinar el grado de incidencia de la semántica del español andino en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021.</p> <p><i>Objetivos específicos</i></p> <p>Determinar el grado de la traducción cuasi literal de vocablos quechua al español que se da en la variedad del español andino en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021.</p> <p>Determinar el grado de incidencia del significado de vocablos y expresiones del español andino que se presentan en forma mimetizada o camuflada como español estándar en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación</p>	<p><i>. Hipótesis de la investigación</i></p> <p>La semántica del español andino incide de manera significativa en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza”, Ayacucho, 2020. <i>Hipótesis específicas</i></p> <p>La traducción cuasi literal de vocablos quechua al español que se da en la variedad del español andino incide significativamente en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021</p> <p>El significado de vocablos y expresiones del español andino que se presentan en forma mimetizada o camuflada como español estándar incide en la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria,</p>	<p>Variable independiente</p> <p>La semántica del español andino</p> <p>Indicadores:</p> <p>-Atribuye diferente significado a ciertas palabras como son: ‘todavía’, ‘dice’, ‘más’, ‘seguramente, etc.</p> <p>Variable dependiente</p> <p>La comprensión lectora en el nivel literal</p> <p>Indicadores:</p> <p>- Identifica el tema general del texto.</p> <p>-Identifica el propósito del autor</p> <p>-Identifica la ruta del desarrollo del texto que responde generalmente a las preguntas: ¿Qué sucedió primero? ¿Qué sucedió después?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>-identifica las analogías.</p> <p>-No confunde conceptos.</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo Tipo: Observacional Nivel: Correlacional.</p> <p>Diseño: Correlacional causal transversal</p> <p>Población: 150 estudiantes del 5to. Grado de Educación secundaria de la I.E. “Luis Carranza”, Ayacucho.</p> <p>Muestra: 150 estudiantes del 5to. Grado</p> <p>Muestreo: Por censo.</p> <p>Técnica: La encuesta y La prueba de rendimiento</p> <p>Instrumentos: Cuestionario y Test de comprensión lectora.</p>

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE E INDICADORES	METODOLOGÍA
educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021?	secundaria, institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho-2021	institución educativa “Luis Carranza” de Ayacucho, 2021	-Interpreta correctamente el significado de las palabras.	

Anexo 2

Instrumento 1. Cuestionario de comprensión de español andino

Marque con una “X” o con **un círculo** el significado que denota la expresión.
¡gracias por su valiosa colaboración!

ESTIMADO(A) ESTUDIANTE: MARCA CON UNA “X” O CON UN CÍRCULO EL SIGNIFICADO QUE TE PARECE CORRECTO. ¡GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN!

“Sírrete unas tunas”. “No gracias, vine comiendo”. “Vine comiendo” significa:

Vine comiendo en el camino.

Vine después de haber comido.

Ninguno de los mencionados.

“¿Qué también traerá mi hermano?”, significa:

¿Qué más va a traer mi hermano?

¿No sé qué traerá mi hermano?

Ninguno de los mencionados.

“Jaime me necesitaba para hacérsele un dibujo” significa:

Jaime me necesitaba para hacerle un dibujo para él

Jaime me necesitaba para hacerle un dibujo de él.

Ninguno de los mencionados.

“Juan dice que está comiendo”, significa:

Juan dice que está comiendo.

Alguien me dijo que Juan está comiendo.

Ninguno de los mencionados.

“Yo todavía saldré”, significa:

Yo saldré primero

Yo no saldré todavía

Ninguno de los mencionados.

“Julia había tenido tres hijos”, significa:

Julia una vez tuvo tres hijos.

Yo no sabía que Julia tenía tres hijos.

Ninguno de los mencionados.

“La Sra. Rosa vino con su hijo más”, significa:

La Sra. Rosa vino con un hijo más.

la Sra. Rosa vino acompañada de su hijo.

Ninguno de los mencionados.

“En mi casa sólo puedo ver tele haciendo mis tareas”, significa:

En mi casa sólo puedo ver tele mientras hago mis tareas.

En mi casa sólo puedo ver tele después de hacer mis tareas.

Ninguno de los mencionados.

“¿Qué diciendo has comprado tanta carne?” significa:

¿Por qué has comprado tanta carne?

¿Qué dijiste para comprar tanta carne?

Ninguno de los mencionados.

“María salió de casa peinándose”, significa:

María salió de casa después de peinarse.

María salió de casa mientras se peinaba

Ninguno de los mencionados.

“Y ¿tú cocinas? Claro, los hombres también sabemos, como este año todavía hemostrabajado en un concurso.”, significa:

“¿Y tú cocinas? Claro, los hombres también sabemos, este año aún no hemos participado en un concurso.”

“Y tú cocinas? Claro, los hombres también sabemos, este año ya hemos participado en un concurso.”

Ninguno de los mencionados.

“Todavía lloverá”, significa:

No va a llover todavía.

Aún va a llover.

Ninguno de los mencionados.

“José se está orinando”, significa:

José se está orinando sobre sí mismo.

José está orinando.

Ninguno de los mencionados.

“El alcalde todavía había sido profesor del colegio”, significa:

EL alcalde fue primero profesor del colegio.

El alcalde todavía no había sido profesor del colegio.

Ninguno de los mencionados.

“Tú habías sido canosa”, significa:

Tú fuiste una vez canosa.

No sabía que tú eras canosa.

Ninguno de los mencionados.

“Juan, lavando la ropa recordaba a su madre”, significa:

Juan recordaba a su madre mientras lavaba la ropa.

Juan recordaba a su madre lavando ella la ropa.

Ninguno de los mencionados.

“María está contenta seguramente” significa:

María posiblemente esté contenta.

Con seguridad María está contenta.

Ninguno de los mencionados.

“La profesora está mal, dice”, significa:

Dice la profesora que está mal.

Alguien dijo que la profesora está mal.

Ninguno de los mencionados.

“Se siente frío abriendo la puerta”, significa:

Se siente frío al tener la puerta abierta.

Se siente frío al abrir la puerta.

Ninguno de los mencionados.

¿Qué haciendo te has caído?” significa:

¿Cómo te has caído?

¿Qué hacías cuando te caíste?

Ninguno de los mencionados.

Anexo 3

Instrumento 2. Comprensión lectora literal

POR FAVOR LEA Y DISFRUTE LOS SIGUIENTES TEXTOS CORTOS.
LUEGO MARQUE LAS RESPUESTAS CORRECTAS.

ESTABLECER OBJETIVOS Por Thomas A. Harris

Un barco sin rumbo va a la deriva y es arrastrado por los mares en todas direcciones; cruje y rechina en la tormenta y se desliza tranquila y apaciblemente en la calma. Hace exactamente lo que hace el mar. Muchos matrimonios son como un barco sin rumbo. Permanecen a flote, **pero todavía** sin dirección. Sus decisiones se basan primordialmente en ese factor: ¿Qué hacen los demás? Se adaptan a su círculo social en cuanto al atuendo, a la morada, a la manera de educar a los hijos, a los valores, o a las doctrinas. “Puesto que lo demás lo hacen, debe de estar bien”. Esa es su norma de conducta. Si “todo el mundo” compra una determinada marca de carro de lujo, también ellos compararán ese automóvil, aunque cada fin de mes la lluvia de deudas a pagar sea ya algo más que un diluvio. Estos matrimonios **todavía** no tienen su propia escala de valores adoptada a su realidad, y por eso acaban a menudo desilusionados y con el agua hasta el cuello.

MARQUE LAS RESPUESTA CORRECTA:

El texto señala que:

un barco sin rumbo está varado y es arrastrado por los mares en todas direcciones.

muchos matrimonios permanecen a flote, pero todavía sin dirección.

muchos **matrimonios primero** permanecen sin dirección.

El autor sostiene

que **primero** muchos matrimonios no tienen su propia escala de valores adoptada a su realidad.

que muchos matrimonios son felices.

que estos matrimonios todavía no tienen su propia escala de valores adoptada a su realidad,

En cuanto a las decisiones que toman los matrimonios, Harris menciona que muchos matrimonios hacen lo que hacen porque ya han elaborado su propia escala de valores.

muchos matrimonios hacen lo que hacen porque no tienen aún su propia escala de valores.

muchos matrimonios hacen lo que hacen porque no les interesa la escala de valores.

De acuerdo con el autor:

Muchos comprarán dos o más carros de lujo para deslumbrar a “todo el mundo”.

Muchos comprarán un carro de lujo primero que los demás.

Muchos comprarán un carro de lujo aunque apenas puedan pagarlo.

NOTICIAS (AFP). El inmunólogo Anthony Fauci, asesor de la Casa Blanca durante la pandemia de la COVID-19, califica de “increíblemente impresionantes” los primeros resultados de la candidata a vacuna del laboratorio estadounidense Moderna contra la enfermedad. “El hecho de que tengamos un 94,5%” de efectividad en una posible vacuna es increíblemente impresionante. Es un resultado realmente espectacular, y creo que nadie había anticipado que sería tan bueno,” dijo.

La candidata a vacuna se basa en una tecnología reciente que consiste en insertar instrucciones genéticas en el organismo para que las células fabriquen un antígeno del coronavirus y desaten una respuesta del sistema inmunitario.

“Mucha gente tenía dudas” con ese método, “que todavía no había sido probado”, recordó Fauci. “Algunos de nosotros recibieron incluso críticas por eso”. La alianza entre el laboratorio estadounidense Pfizer y el alemán BioNTech anunció la semana pasada una potencial vacuna con una efectividad del 90% contra la COVID-19, con la misma tecnología.

El **inmunólogo dice que** “Los datos hablan por sí solos”. “Creo que cuando se tienen dos candidatas a vacunas como estas, que demostraron una efectividad de más del 90%”, la tecnología “ya no tiene nadamás que demostrar”.

MARQUE EL ENUNCIADO VERDADERO DE ACUERDO CON LA LECTURA.

De acuerdo con el texto

El inmunólogo dijo que las vacunas demostraron una efectividad de más de 90%.

Alguien le dijo al inmunólogo que las vacunas demostraron una efectividad de más de 90%.

Los que crearon la vacuna más efectiva son

los del laboratorio Pfizer y el alemán BioNTech.

los del laboratorio Moderna.

Según el artículo,

Fauci dice que “Los datos hablan por sí solos”.

Alguien dijo que “Los datos hablan por sí solos”

EL VIEJO Y EL MAR (novela corta). Era un viejo que pescaba solo en un bote en la corriente del Golfo y hacía ochenta y cuatro días que no cogía un pez. En los primeros cuarenta días había tenido consigo a un muchacho. Pero después de cuarenta días sin haber pescado, los padres del muchacho le habían dicho que **seguramente el** viejo estaba salao por alguna razón, lo cual era la peor forma de la mala suerte; y por orden de sus padres, el muchacho había salido en otro bote, que cogió tres buenos peces la primera semana. Entristecía al muchacho ver al viejo regresar todos los días con su bote vacío, y siempre bajaba a ayudarle a cargar los rollos de sedal o el bichero y el arpón y la vela arrollada al mástil. La vela estaba remendada con sacos de harina y, arrollada, parecía una bandera en permanente derrota.

Los padres del muchacho le habían dicho que

posiblemente el viejo pescador estaba definitivamente salao.

con seguridad el viejo pescador estaba definitivamente salao.

En los primeros cuarenta días

el muchacho acompañó al viejo pescador.

el viejo pescador no sabía que el muchacho lo acompañaba.

NOTICIA (AFP). Varios proyectiles fueron disparados el martes por la noche contra la embajada de Estados Unidos en Bagdad, rompiendo así la tregua respetada desde hace un mes por los grupos iraquíesproiraníes, indicó a la AFP una fuente de los servicios de seguridad.

Los periodistas de AFP, que vinieron sorprendidos por las noticias, oyeron varias explosiones seguidas del sonido de otras detonaciones y de destellos rojos en el cielo, lo que indica que el sistema de defensa estadounidense C-RAM **todavía estaba activado** en la sede diplomática no obstante el periodo de tregua. La embajada está situada en la Zona Verde de Bagdad, la más segura de la capital.

La denominada Zona Verde, que alberga un gran número de embajadas y edificios gubernamentales en Bagdad, así como el aeropuerto capitalino, suele ser objetivo de ataques con cohetes.

Cuando varios proyectiles fueron disparados contra la embajada de EE.UU,

El sistema de defensa estadounidense C-RAM no estaba aún activado en la sede diplomática.

El sistema de defensa estadounidense C-RAM estaba activado en la sede diplomática.

El sistema de defensa estadounidense C-RAM no los detectó.

Anexo 4

Reporte de procesamiento de validez de los instrumentos

Instrumento cuestionario de español andino Validez de contenido

Experto 1	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1

Experto 2	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1

Experto 3	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem	S	N	C	V										
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1

Experto 5	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11	ítem 12	ítem 13	ítem 14	ítem 15	ítem 16	ítem 17	ítem 18	ítem 19	ítem 20	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1

Validez de constructo

Comunalidades	Matriz de componente rotadoa				
	Inicial	Extracción	Componente		
			1	2	
P1	1,000	,995	P10	,956	,241
P2	1,000	,995	P9	,933	,226
P3	1,000	,995	P8	,916	,131
P4	1,000	,995	P17	,887	,218
P5	1,000	,866	P13	,886	,042
P6	1,000	,853	P16	,858	,291
P7	1,000	,511	P14	,855	,233
P8	1,000	,856	P12	,839	,395
P9	1,000	,921	P18	,838	,074
P10	1,000	,972	P15	,835	,173
P11	1,000	,692	P19	,811	,374
P12	1,000	,860	P20	,791	,500
P13	1,000	,787	P11	,761	,336
P14	1,000	,785	P1	,148	,987
P15	1,000	,728	P2	,148	,987
P16	1,000	,820	P3	,148	,987
P17	1,000	,834	P4	,148	,987
P18	1,000	,707	P5	,277	,889
P19	1,000	,798	P6	,511	,769
P20	1,000	,875	P7	,389	,600

Método de extracción: análisis de componentes principales

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Validez de criterio

Correlaciones del resultado de prueba piloto con calificaciones de expresión oral

	D1	D2	GR	EO	
	Correlación de Pearson	,800**	,696*	,795**	1
EO	Sig. (bilateral)	,002	,012	,002	
	N	12	12	12	12

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

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

Instrumento Test de comprensión lectora Validez de contenido

Experto 1	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1

Experto 2	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1

Experto 3	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1

Experto 4	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1

Experto 5	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1

Validez de constructo

Comunalidades

	Inicial	Extracción
P1	1,000	,993
P2	1,000	,993
P3	1,000	,993
P4	1,000	,937
P5	1,000	,901
P6	1,000	,848
P7	1,000	,814

	Comunalidades	
	Inicial	Extracción
P8	1,000	,956
P9	1,000	,868
P10	1,000	,820

Método de extracción: análisis de componentes principales. a. 3 componentes extraídos

Matriz de componente rotadoa

Componente	Componente		
	1	2	3
P1	,975	,180	,100
P2	,975	,180	,100
P3	,975	,180	,100
P5	-,028	,917	,244
P4	,319	,886	,224
P6	,413	,758	,321
P7	,607	,657	,118
P9	,080	,098	,923
P8	-,002	,330	,920
P10	,410	,392	,706

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Validez de criterio

Correlaciones entre comprensión lectora a nivel literal y las calificaciones del área curricular de comunicación

CL	COM
----	-----

CL	Correlación de Pearson	1	,717**
	Sig. (bilateral)		,009
	N	12	12
COM	Correlación de Pearson	,717**	1
	Sig. (bilateral)	,009	
	N	12	12

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

Anexo 5*Reporte de procesamiento de confiabilidad de los instrumentos***Cuestionario de español andino**

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,970	20

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	55,33	181,333	,605	,970
P2	55,33	181,333	,605	,970
P3	55,33	181,333	,605	,970
P4	55,33	181,333	,605	,970
P5	55,25	179,114	,668	,969
P6	55,50	175,545	,813	,968
P7	55,50	179,182	,615	,970
P8	55,67	165,515	,830	,968
P9	55,17	171,061	,905	,967
P10	55,58	161,174	,935	,966
P11	55,25	176,750	,805	,968
P12	55,67	163,333	,910	,967
P13	55,50	174,091	,759	,968
P14	55,42	170,992	,837	,967
P15	55,50	169,727	,772	,968
P16	55,50	165,364	,869	,967
P17	55,33	171,697	,854	,967

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P18	55,33	176,606	,732	,969
P19	55,42	170,265	,870	,967
P20	55,42	166,629	,929	,966

Test de comprensión lectora

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,916	10

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	26,08	27,720	,699	,908
P2	26,08	27,720	,699	,908
P3	26,08	27,720	,699	,908
P4	26,00	22,909	,825	,903
P5	25,92	27,356	,616	,912
P6	26,00	24,182	,853	,897
P7	25,92	25,902	,813	,900
P8	26,42	29,720	,553	,915
P9	26,33	30,424	,446	,919
P10	26,17	26,879	,765	,904

Anexo 6

Reporte de resultados descriptivos

La semántica del español andino * La comprensión lectora en un nivel literal

Tabla cruzada

La comprensión lectora en un nivel literal

		En inicio	En proceso	En logro previsto	
La semántica del español andino	Bajo	Recuento	7	3	4
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	17,5%	11,5%	6,6%
	Medio	Recuento	16	13	35
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	40,0%	50,0%	57,4%
	Alto	Recuento	17	10	22
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	42,5%	38,5%	36,1%
Total	Recuento	40	26	61	
	% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla cruzada

		En logro destacado	La comprensión lectora en un nivel literal	Total
La semántica del español andino	Bajo	Recuento	2	16
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	8,7%	10,7%

	Medio	Recuento	11	75
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	47,8%	50,0%
	Alto	Recuento	10	59
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	43,5%	39,3%
Total		Recuento	23	150
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	100,0%	100,0%

La traducción literal quechua-español * La comprensión lectora en un nivel literal

Tabla cruzada

La comprensión lectora en un nivel literal

		En inicio	En proceso	En logro previsto	
La traducción literal quechua-español	Bajo	Recuento	14	5	9
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	35,0%	19,2%	14,8%
	Medio	Recuento	17	15	36
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	42,5%	57,7%	59,0%
	Alto	Recuento	9	6	16
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	22,5%	23,1%	26,2%
Total		Recuento	40	26	61
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada

		En logro destacado		La comprensión lectora en un nivel literal	Total
La traducción literal quechua-español	Bajo	Recuento		6	34
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal		26,1%	22,7%
	Medio	Recuento		11	79
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal		47,8%	52,7%
	Alto	Recuento		6	37
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal		26,1%	24,7%
Total	Recuento		23	150	
	% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal		100,0%	100,0%	

Significado diferente de vocablos y expresiones en español andino * La comprensión lectora en un nivel literal

Tabla cruzada

La comprensión lectora en un nivel literal

		En inicio		En proceso	En logro previsto
Significado diferente de vocablos y expresiones en español andino	Medio	Recuento	23	16	44
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	57,5%	61,5%	72,1%
	Alto	Recuento	17	10	17

% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal		42,5%	38,5%	27,9%
Total	Recuento	40	26	61
	% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada

La comprensión lectora en un nivel literal

		En logro destacado	Total
Significado diferente de vocablos y expresiones en español andino	Medio	Recuento	17
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	73,9%
	Alto	Recuento	6
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	26,1%
Total		23	150
		% dentro de La comprensión lectora en un nivel literal	100,0%
			100,0%

Anexo 7

Reporte de resultados inferenciales

La semántica del español andino * La comprensión lectora en un nivel literal

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,284a	6	,392
Razón de verosimilitud	6,179	6	,403
Asociación lineal por lineal	1,464	1	,226
N de casos válidos	150		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,21.

Medidas simétricas

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada	
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,083	,077	1,085	,278
N de casos válidos	150				

No se presupone la hipótesis nula.

Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

La traducción literal quechua-español * La comprensión lectora en un nivel literal

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,678a	6	,586
Razón de verosimilitud	4,580	6	,599
Asociación lineal por lineal	,335	1	,563
N de casos válidos	150		

a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,45.

Medidas simétricas

Valor		Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada	
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,029	,076	,377	,706
N de casos válidos		150			

No se presupone la hipótesis nula.

Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Significado diferente de vocablos y expresiones en español andino * La comprensión lectora en un nivel literal

Pruebas de chi-cuadrado

Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson	3,183a	3	,364
Razón de verosimilitud	3,168	3	,366
Asociación lineal por lineal	2,927	1	,087
N de casos válidos		150	

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,67.

Medidas simétricas

Valor		Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada	
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,129	,075	-1,723	,085
N de casos válidos		150			

No se presupone la hipótesis nula.

Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA VARIABLE 1 EN LA PRUEBA PILOTO

VARIABLE: El español ayacuchano

ITEM 1°	“Se fue al examen estudiando”, significa: “ Se fue al examen mientras estudiaba.” “ Se fue al examen después de haber estudiado.” Ninguno de los mencionados				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Comprensión de español estándar	% de acertados
	b	19	76%	6	24%

En este ítem, los encuestados en su gran mayoría comprendieron el significado.

b) que denota el sustrato quechua “ estudiaspa hamun”, es decir, “ Vino estudiando”, resultado de una traducción literal del sufijo -spa (estudia-spa) que es un marcador de oración subordinada con significado de acción durativa simultánea, y en este caso con denotación en tiempo pasado, lo que causa el desfase en la traducción.

ITEM 2°	”¿Qué también traerá mi hermano?”, significa: ¿Qué más va a traer mi hermano? “¿No sé qué traerá mi hermano?” Ninguno de los mencionados				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Comprensión de español estándar	% de acertados
	b	10	40%	15	60%

En este ítem, los encuestados en mayoría comprendieron el significado a) que denota el significado del español estándar del adverbio “también”. Es decir el concepto de “más” referido a adición. El adverbio “también” es utilizado por los quechua hablantes con el sustrato interrogativo quechua ”¿imataqña wawqiy apamunqa?” es decir, “¿No sé qué es lo que traerá”, pero traducido como ¿Qué también traerá...? El hecho de que la mayoría de

estudiantes escogió el significado estándar nos puede estar indicando que su lengua dominante es el español.

ITEM N°3	<p>“María me necesitaba para hacérsele un dibujo” significa: María me necesitaba para hacerle un dibujo para ella. María me necesitaba para hacerle un dibujo de ella. Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Comprensión de español estándar	% de acertados
	a	19	76%	6	24%

Aquí la doble pronominalización de objeto es muy común en el español ayacuchano y proviene del quechua dibuju-ta paypaq runanaypaq (el dibujo para ella hacerle), lo que equivale a “hacerle un dibujopara ella”.

ITEM N°4	<p>“Vine comiendo”, significa: En el camino vine comiendo. Vine después de comer Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Comprensión de español estándar	% de acertados
	b	17	68%	8	32%

Esta expresión proviene de “mikusqa hamuni” (“Habiendo comido vine) donde el sufijo -spa (miku- spa) es un marcador de oración subordinada con significado de acción durativa simultánea, y en este caso con denotación en tiempo pasado, lo que causa el desfase en la traducción.

ITEM N°5	5. “Yo todavía saldré”, significa: Yo saldré primero Yo no saldré todavía Ninguno de los mencionados				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Comprensión de español estándar	% de acertados
	a	16	64%	9	36%

Aquí el adverbio “todavía” es muy común en el español ayacuchano y se usa para significar “antes” “yo saldré antes”. La mayoría lo interpretó correctamente en su significado de Español ayacuchano.

ITEM N°6	”Julia había tenido tres hijos”, significa: Julia una vez tuvo tres hijos. Yo no sabía que Julia tenía tres hijos. Ninguno de los mencionados				
	Clave de respuesta	Comprensión De español ayacuchano	% de acertados	Comprensión de español estándar	% de acertados
	B	18	72%	7	28%

En este ítem vemos también que una buena mayoría entendió correctamente el sustrato quechua de la respuesta que proviene de “Juliaqa kimsa wawakuq kasqa” (Julia había tenido tres hijos), es también una mala traducción de vocablo *kasqa*, pero con la connotación de sorpresa o desconocimiento que se da en quechua.

ITEM N°7	“La Sra. Rosa vino con su hijo más”, significa: La Sra. Rosa vino con un hijo más.
-------------	---

	la Sra. Rosa vino acompañada de su hijo. Ninguno de los mencionados				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	b	22	88%	3	12%

Aquí el adverbio “mas” viene de la mala traducción del sufijo -wan (wawan-wan) que significa “con suhijo” pero se traduce como “Con su hijo más.”

ITEM N°8	“Ayer temprano levanté para estudiar”, significa: Ayer me levanté temprano para estudiar. Ayer temprano lo levanté para estudiar. Ninguno de los mencionados				
	Clave de respuesta	Comprensión De español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	a	23	92%	2	8%

Aquí se elidió el pronombre de objeto en primera persona “me” porque en quechua no se usa el pronombre de objeto.

ITEM N°9	“¿Qué diciendo has comprado tanta carne?” significa: Por qué has comprado tanta carne? Qué dijiste para comprar tanta carne? Ninguno de los mencionados				
	Clave de respuesta	Comprensión De español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	a	11	44%	14	56%

Esta expresión proviene del quechua “Imanispataq” (¿Qué diciendo...?), que equivale a “¿Porqué?” o “¿pensando en qué?” Es una traducción literal.

ITEM N°10	<p>“Los colores que contrastan es la misma”, significa: Los colores que contrastan son los mismos. Los colores contrastan igual que otros colores. Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	a	17	68%	8	32%

Esta expresión adolece de concordancia de número y género entre sujeto y adjetivo predicativo, pues el quechua no necesita esta concordancia.

ITEM N°11	<p>“¿Y tú cocinas? Claro, los hombres también sabemos, como este año todavía hemos trabajado en un concurso.”, significa: “¿Y tú cocinas? Claro, los hombres también sabemos, este año todavía no hemos participado en un concurso.” “Y tú cocinas? Claro, los hombres también sabemos, este año ya hemos participado en un concurso.” Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión De español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	b	16	64%	9	36%

Aquí el adverbio “todavía” se utiliza para significar el adverbio “previamente, o ya”

ITEM N°12	<p>“Todavía lloverá”, significa: No va a llover todavía. Aún va a llover.</p>
-----------	---

	Ninguno de los mencionados				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	b	21	84%	4	16%

El adverbio “todavía” se utiliza en la variedad andina para significar “aún”, adverbio consignificado temporal.

ITEM Nº13	<p>“Aquí está el criminal que lo mató a Pedro”, significa: Aquí está el criminal que mató a Pedro. Aquí está el criminal que Pedro mató. Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	a	22	88%	3	12%

El pronombre de objeto “lo” proviene del sufijo –Ta (Pedrut-ta wañuchin) pronominal de objeto indirecto del quechua. También una mala traducción

ITEM Nº14	<p>“El alcalde todavía había sido profesor del colegio”, significa: EL alcalde fue primero profesor del colegio. El alcalde todavía no había sido profesor del colegio. Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	a	19	76%	6	24%

Aquí el adverbio “todavía” significa “primero” “El alcalde ya fue profesor del colegio”.

ITEM N°15	<p>“Tú habías sido canosa”, significa: Tú fuiste una vez canosa. No sabía que tú eras canosa. Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	b	19	76%	6	24%

En este ítem vemos también que una buena mayoría entendió correctamente el sustrato quechua de la respuesta b) que nuevamente es una mala traducción de la expresión “Suqu uma kasqa- nki”, donde el vocablo *kasqa*, tiene connotación de sorpresa o desconocimiento que se da en quechua.

ITEM N°16	<p>“Juan está comiendo, dice”, significa: “Juan dice que está comiendo.” Alguien me dijo que Juan está comiendo.” Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	b	18	72%	7	28%

El verbo “dice” en el español ayacuchano significa “alguien dijo” o “alguien me dijo”
Proviene del sufijo validador –si (no me consta.) Juan-si mikuchkan.

ITEM N°17	<p>“María está contenta seguramente” significa: “María posiblemente esté contenta.” “Con seguridad María está contenta.” Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	a	20	80%	5	20%

En este texto, el adverbio “seguramente” se usa en el español ayacuchano con el significado de “posibilidad”.

ITEM N°18	<p>“La profesora está mal, dice”, significa: “Dice la profesora que está mal.” Alguien dijo que la profesora está mal.” Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	b	21	84%	4	16%

El verbo “dice” en el español ayacuchano significa “alguien dijo” o “alguien me dijo” (No meconsta.) Proviene del sufijo validador –si/ del quechua (yachasiq-si unqusqa), es también una traducción literal.

ITEM N°19	<p>“Se siente frío abriendo la puerta”, significa: “Se siente frío al tener la puerta abierta.” “Se siente frío al abrir la puerta.” Ninguno de los mencionados</p>				
	Clave de respuesta	Comprensión de español ayacuchano	% de acertados	Nº de errores	Comprensión de español estándar
	a	10	40%	15	60%

La forma de gerundio se usa con frecuencia en el español ayacuchano. Proviene del sufijo verbalquechua -ptiy. (Punkuta kicha-ptiy) “Al abrir la puerta”), es decir la forma verbal equivalente al verbo en aspecto progresivo del español. Es también una mala traducción.

ITEM N°20	“¿Qué haciendo te has caído?” significa: ¿Cómo te has caído?” ¿Qué hacías cuando te caíste?” Ninguno de los mencionados				
	Clave de respuesta	Comprensión De español ayacuchano	% de acertados	N° de errores	Comprensión de español estándar
	a	10	40%	15	60%

Proviene del vocablo “¿imaynatataq urmarqanki?” (¿Cómo te has caído), pero la palabraitnrogativa “¿cómo?” lo traducen como “¿Qué haciendo...?”

Anexo 8

Base de datos

Base de datos de opinión de expertos cuestionario de español andino

Experto 1	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1

Experto 2	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1

Experto 3	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1

Experto 4	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1

Experto 5	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	20	2	1

Base de datos de opinión de expertos test de comprensión lectora

Experto 1	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1

Experto 2	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1

Experto 3	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1

Experto 4	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1

Experto 5	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	S	N	C	V
Claridad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Coherencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Sesgo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1
Relevancia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	2	1

Base de datos prueba piloto Cuestionario español andino

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	D1	D2	GR	EO
3	3	3	3	3	2	3	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2
3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3
2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	1	2	3	2	3	3	2	3	3
2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2
3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3
3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3
3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3
4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	2	3	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2
3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2

Test de comprensión lectora literal

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	CL	COM
3	3	3	1	2	2	2	3	3	3	3	3
3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3
2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3
2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2
3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3
3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4
3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4
4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
4	4	4	4	3	3	4	2	2	3	3	3
3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	CL	COM
2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2

Base de datos de la muestra

N°	EAD1	EAD2	EAG	CLGRAL
1	2	2	2	3
2	1	3	1	3
3	1	3	1	2
4	2	2	3	2
5	2	2	2	1
6	1	3	2	1
7	1	3	2	3
8	1	3	1	1
9	2	2	3	1
10	1	3	2	1
11	2	2	2	3
12	1	3	1	4
13	3	1	3	2
14	2	2	3	2
15	1	2	2	1
16	3	1	3	1
17	1	3	2	2
18	2	2	3	2
19	2	2	3	3
20	1	3	2	3
21	1	2	2	4
22	2	2	3	2
23	3	1	3	3

N°	EAD1	EAD2	EAG	CLGRAL
24	1	3	2	3
25	2	2	2	3
26	2	2	3	3
27	1	2	2	2
28	1	3	1	1
29	1	3	2	2
30	2	1	3	1
31	1	3	1	1
32	1	3	1	1
33	2	2	2	1
34	1	3	1	3
35	1	2	2	3
36	2	2	2	3
37	2	2	2	4
38	3	2	3	1
39	2	2	2	3
40	1	3	1	2
41	1	2	2	3
42	2	2	2	3
43	1	3	1	1
44	1	2	2	3
45	2	2	2	1
46	2	2	2	3
47	1	3	1	1
48	1	2	2	3
49	2	2	2	3
50	3	1	3	1
51	3	2	3	3

N°	EAD1	EAD2	EAG	CLGRAL
52	1	3	1	1
53	1	3	1	1
54	1	2	2	3
55	3	2	3	2
56	1	2	2	2
57	3	1	3	3
58	2	2	2	4
59	3	2	3	3
60	3	2	3	1
61	1	3	2	2
62	3	2	3	1
63	3	2	3	4
64	3	2	3	3
65	2	2	3	1
66	2	2	3	1
67	2	2	2	3
68	1	3	1	1
69	3	2	3	4
70	1	3	2	1
71	2	2	3	1
72	1	2	2	2
73	1	3	2	2
74	2	2	2	3
75	1	3	1	3
76	1	3	2	3
77	1	3	1	1
78	1	3	2	3
79	3	2	3	1

N°	EAD1	EAD2	EAG	CLGRAL
80	1	2	2	3
81	1	3	1	4
82	1	3	1	4
83	1	3	1	3
84	1	3	1	1
85	1	3	1	3
86	1	3	2	3
87	1	3	1	3
88	2	2	3	3
89	3	1	3	1
90	2	2	2	4
91	1	3	1	1
92	3	1	3	4
93	1	3	2	3
94	1	3	1	1
95	1	2	2	1
96	1	3	1	1
97	2	2	2	4
98	2	2	2	3
99	2	2	2	1
100	3	2	3	1
101	2	2	3	3
102	1	3	1	3
103	1	2	2	3
104	1	3	1	3
105	1	3	1	2
106	1	3	2	2
107	3	2	3	1

N°	EAD1	EAD2	EAG	CLGRAL
108	1	3	1	2
109	3	1	3	3
110	1	3	1	2
111	3	1	3	3
112	1	2	2	3
113	3	2	3	3
114	2	2	2	2
115	2	2	2	3
116	1	3	1	4
117	3	2	3	4
118	2	2	2	3
119	1	3	1	3
120	2	2	2	3
121	3	2	3	3
122	3	2	3	2
123	2	2	3	1
124	2	2	3	3
125	1	3	2	3
126	2	2	3	4
127	1	2	2	4
128	1	3	1	4
129	2	2	3	4
130	1	2	2	4
131	3	2	3	4
132	2	2	3	1
133	2	2	3	1
134	2	2	3	3
135	1	3	1	4

N°	EAD1	EAD2	EAG	CLGRAL
136	3	2	3	3
137	3	2	3	3
138	3	2	3	3
139	3	2	3	3
140	3	1	3	3
141	3	1	3	2
142	3	1	3	2
143	3	1	3	3
144	3	1	3	2
145	2	2	2	2
146	2	2	2	2
147	3	2	3	3
148	2	2	3	4
149	3	1	3	4
150	2	2	3	4

Anexo 9

Propuesta innovativa

Denominación

Adquisición de una consciencia gramatical para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de secundaria

Introducción

La presente propuesta plantea que una de las posibles causas de la deficiencia en la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en el Perú se debe a una falta de una consciencia gramatical del español estándar, particularmente en lo referente a la sintaxis. La consciencia gramatical se entiende como la capacidad para reflexionar conscientemente sobre los aspectos morfosintácticos del lenguaje y ejercer control intencional sobre la aplicación de las reglas gramaticales, así como evaluar una oración como gramaticalmente correcta o incorrecta, habilidad con la que no cuentan muchos estudiantes por lo que su comprensión lectora de géneros académicos puede ser deficiente o errónea.

En ese sentido hay planteamientos de que esa intuición, o grado de consciencia y sensibilidad lingüística se aplica no sólo a los diferentes niveles lingüísticos, semántico, lexical, sintáctico, sino también al uso textual y pragmático de las lenguas” (Gombert, 1990, p. 117)

Por lo señalado, la presente propuesta aborda un método denominado “consciencia gramatical” para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

Justificación

Según la base de datos de PISA (2018), en la prueba PISA de Competencia lectora, 2018, el Perú ocupó el último lugar en comprensión lectora en América del sur y lógicamente, esta información no es nada buena para los educadores peruanos y la sociedad peruana en general. Conforme a los resultados de acuerdo con la base de datos de PISA

2018 sobre Competencia lectora para escolares del nivel de Educación Secundaria, el Perú ocupó el último lugar en comprensión lectora en América del sur y también se ubica en el nivel 1Aa escala mundial con menos de 420.07 sobre una puntuación media de 555 ocupado por China como primer lugar. Por otro lado, la publicación de ECE-2019 (2016-2019) en la provincia de Huamanga reporta los siguientes datos en relación con la capacidad lectora de los estudiantes del Segundo grado de Educación Secundaria: capacidad lectora en Pre inicio 23,6%; capacidad lectora En inicio 38,4%; capacidad lectora En proceso 24,8%; capacidad lectora Satisfactorio 13,2%. De acuerdo con estos datos señalados, la presente propuesta innovadora apunta a proponer una metodología al grave problema de la comprensión lectora en la población estudiantil del Perú y de la región Ayacucho.

Fundamentos

Fundamento pedagógico

Los programas educativos, a través de las instituciones sectoriales, esperan superar el déficit en la comprensión lectora en los escolares peruanos, pero este reto no se concretiza en el uso de métodos para generar una comprensión lectora satisfactoria, bajo una dirección de acciones que permitan alcanzar los niveles de logro deseado. Por lo señalado, cobra importancia la necesidad de mejorar la competencia didáctica mediante estrategias y recursos para lograr una adecuada comprensión lectora.

Fundamento filosófico

Se habla bastante en el sentido de que la humanidad se halla en la “Era del conocimiento”, esto debido a tremendo desarrollo de la informática, pero si nos preguntamos

¿qué hacer con todo el conocimiento que tenemos en la palma de las manos? La respuesta adecuada sería utilizar el conocimiento para generar cambio, para solucionar los problemas de aprendizaje, entre ellos el problema de la deficiente comprensión lectora en el país.

Solo así, sociedades como la peruana y la ayacuchana, sumida en contradicciones culturales y económicas, podrán insertarse con ventaja en un mundo caracterizado por un vertiginoso desarrollo tecnológico, con extensos volúmenes de información producidos y superados cada día.

Fundamento epistémico

En la educación básica, especialmente en el nivel secundario es donde se concretiza la relación pedagógica, con mediaciones que son articuladas por el currículo y un programa que determina el fin último: la transmisión eficaz, ya sea verbal, gráfica o escrita para la apropiación de conocimientos teóricos y el fortalecimiento de habilidades técnicas de los estudiantes. Para romper este paradigma, ubicando al estudiante como centro del proceso hay necesidad de innovar las metodologías, implementando procesos que permitan cuestionar continuamente los conocimientos, las metodologías y los roles asignados tanto a docentes como a estudiantes.

Fundamento psicológico

En el caso de la Psicología y la psicolingüística, el lenguaje es concebido por Heidegger (1977) como una capacidad humana dependiente del desarrollo psíquico del individuo o, entre otras cosas, en relación con una competencia ligada al dispositivo lingüístico para su adquisición. Heidegger lo expresa en la capacidad del sujeto para generar o transformar oraciones con sentido dentro de la estructura lingüística, donde el hablante es capaz de producir un sinnúmero de oraciones desde un conjunto de reglas finitas. También Heidegger se exalta el valor diferencial del humano como único ser capaz de hablar. Entonces se puede afirmar que el habla, como actividad propia del ser humano, es una respuesta a un medio ecológico y social que tiene que controlar para lograr una vida plena.

Objetivos

Priorizar en las sesiones de clases del área de Comunicación la práctica de la comprensión lectora asociada al análisis sintáctico en las oraciones o partes del texto que se hace difícil de comprender debido a su estructura sintáctica compleja o densa.

Promover acciones reflexivas para convertir el aula en un espacio de investigación permanente y continua.

Utilizar los recursos pedagógicos y tecnológicos para el desarrollo de procesos asociativos orientados al logro de una mayor comprensión lectora.

El método de la consciencia gramatical para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria

Junyent (2016), al tratar el problema de comprensión lectora, afirma que en primer lugar los niños rurales conforman el grupo de mayor riesgo de no desarrollar óptimamente la comprensión lectora. En segundo lugar, los resultados de su investigación muestran cómo los factores relacionados con las características individuales, como son: edad, oportunidades en el entorno, crecimiento, la educación de los padres, el español escrito, nivel socioeconómico y lugar de residencia, explican el desarrollo del vocabulario. También el estudio demostró que la comprensión de textos orales y el vocabulario adquirido explican el grado de comprensión lectora anticipadamente.

Tomando como base esta investigación de Junyent, esta propuesta aborda el español estándar escrito como punto de partida para llevar a cabo el análisis sintáctico como medio para mejorar la comprensión lectora.

Según MacNamara (2010) las dificultades en la comprensión lectora son diversas. A continuación, se hace un listado de lo expuesto por MacNamara:

- Deficiencias en la decodificación.
- Escasez de vocabulario.
- Escasez de conocimientos previos sobre el tema de la lectura

- Poco hábito de lectura
- Problemas de memoria. (por saturación)
- Carencia de estrategias lectoras.

Es en el tema de carencia de estrategias lectoras donde se puede encajar el método de Consciencia gramatical que se propone.

Requerimientos para llevar a cabo la propuesta

Es necesario señalar que previo al inicio de trabajar con la metodología innovadora planteada se requiere por parte del docente los siguientes:

Una didáctica eficaz. La enseñanza ineficaz es posiblemente la causa más importante de las dificultades en el aprendizaje de los alumnos, y éste se debe principalmente a la comprensión lectora. Muchas veces el profesor en su afán de terminar sus programas recarga en forma excesiva los conocimientos que deben comprender y aprender sus alumnos, despreocupándose en consecuencia de que comprendan y asimilen la enseñanza. Otras veces realizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera monótona y aburrida recurriendo en forma exagerada al “dictado”, omitiendo la explicación o demostración de algunos contenidos.

Adaptación del tema de enseñanza a los intereses de los alumnos. Las investigaciones en la neurociencia han demostrado el importante papel que desempeña el interés o motivación en el aprendizaje. Es decir, las emociones influyen en el que aprende y en el que enseña. El proceso cognitivo es un binomio donde la cognición y la emoción van juntos. Así, un escolar puede resistirse a aprender ortografía si es que no conoce la importancia de escribir correctamente; si no le ve la importancia de la lectura evitará leer el texto, si no le ve la importancia de la aritmética evitará el hacer ejercicios.

La falta de atención de que se quejan algunos maestros deriva casi siempre de la falta de interés del alumno por lo que se enseña, además de las estrategias aburridas utilizadas.

Relación Maestro-Alumno. Frecuentemente, los fracasos escolares son propiciados por una falta de contacto y comprensión entre maestro y alumno. Muchas veces el maestro lejos de comprender al alumno que tiene dificultades en su aprendizaje lo reprime, tiende a criticarlo y castigarlo delante de sus compañeros, así mismo le muestra abiertamente una actitud negativa.

Como es de esperar este tipo de relación repercute negativamente en el interés por parte del estudiante. Sin amor a la escuela, a la lectura, y al alumno, entonces no habrá una comprensión lectora eficaz. Por el contrario, si se muestra interés y preocupación por el alumno y lo alentamos continuamente en sus pequeños pero grandes progresos difícilmente será un problema en el colegio y en su aprendizaje porque éste depende de la comprensión de la lectura. **Condiciones de la Infraestructura.** Las malas condiciones de la infraestructura escolar contribuyen a disminuir los hábitos de lectura y éste repercute en el rendimiento académico. Por ejemplo, la iluminación imperfecta, la bulla en el exterior del aula, la falta o mal estado de las pizarras, la falta de carpetas, aulas demasiado reducidas, alrededores deprimentes, que son justamente las características de algunas instituciones educativas, que no cuentan con los requisitos mínimos para la enseñanza-aprendizaje, y menos libros a disposición

de los estudiantes.

Seguidamente se puede proceder al disfrute de la lectura de un texto interesante en prosa o verso, luego pasar al ejercicio de análisis gramatical para una mayor comprensión de la lectura. Se procede de la siguiente manera:

Texto 1. Análisis sintáctico de estilo

Porque hace calor, porque las máquinas de la oficina suman, restan, multiplican sin cesar, porque ha pasado en ómnibus durante tres años seguidos de esa horrible casa de la Avenida Arequipa, durante tres años cuatro veces al día, es decir, tres mil seiscientos veces,

descontando los días feriados y las vacaciones, porque vio en la calle a ese viejo con la nariz tumefacta como una coliflor roja y a ese otro que en la esquina le metió el muñón en la cara pidiéndole un sol para comer, porque es 31 de diciembre en fin y está aburrido y con sed, por todo eso es que Ludo interrumpe el recurso de embargo que está redactando y lanza un gemido poderoso, como el que dan seguramente los ahorcados, los descuartizados.

“Los geniecillos dominicales” de Julio Ramón Ribeyro.

Análisis de la estructura oracional del Texto 1. El texto empieza con la conjunción causal “porque” que es la marca de la oración subordinada sustantiva de las oraciones en este texto. Así observamos lo siguiente:

Porque hace calor, porque las máquinas de la oficina suman, restan, multiplican...

Orac. Subor. Sust. Orac. Subor. Sust.

por todo eso es que Ludo interrumpe el recurso de embargo que está redactando y lanza

Orac. Subor. Sust. Orac. principal 1

un gemido poderoso, como el que dan seguramente los ahorcados, los descuartizados.

Orac. principal 2

En este caso el autor antepone la oración subordinada a la principal con el objeto de informar al lector sobre las causales que determinarán que el personaje Ludo lance un gemido poderoso y angustiado.

Ahora veamos cuál sería el efecto si el autor hubiera escrito el mismo texto de la siguiente manera: *Ludo interrumpe el recurso de embargo que está redactando y lanza*

un gemido poderoso, como el que dan seguramente los ahorcados, los descuartizados, porque las máquinas de la oficina suman, restan, multiplican sin cesar, porque ha pasado en ómnibus durante tres años seguidos de esa horrible casa de la Avenida Arequipa, durante tres

años cuatro veces al día, es decir, tres mil seiscientos veces, descontando los días feriados y las vacaciones, porque vio en la calle a ese viejo con la nariz tumefacta como una coliflor roja y a ese otro que en la esquina le metió el muñón en la cara pidiéndole un sol para comer, porque es 31 de diciembre en fin y está aburrido y con sed.

Análisis sintáctico:

Ludo interrumpe el recurso de embargo que está redactando y lanza un gemido poderoso,

oración principal Orac.subor Orac. Subor. Sust como el que dan seguramente los ahorcados, los descuartizados.

Orac. Subor. Sust

Este texto mantiene la estructura sintáctica normativa del español estándar que es Sujeto-verbo-Objeto (oración subordinada), pero pierde el efecto de expectativa que el autor logra a final del párrafo del texto original.

Texto 2. Análisis gramatical de tiempos verbales

Piotr Mijáilich Ivashin estaba de muy mal humor: su hermana, una muchacha soltera, se había fugado con Vlásich, que era un hombre casado. Tratando de ahuyentarla profunda depresión que se había apoderado de él y que no le dejaba ni en casa ni en el campo, llamó en su ayuda al sentimiento de justicia, sus honradas convicciones (¡porque siempre había sido partidario de la libertad de la tierra!), pero esto no le sirvió de nada, y cada vez, contra su voluntad, llegaba a la misma conclusión: que la estúpida niñera, es decir, que su hermana había obrado mal y que Vlásich la había raptado. Y eso era horroroso.

En Narraciones de Anton Chejov, cuento “Los vecinos”

Análisis

Piotr Mijáilich Ivashin estaba de muy mal humor: su hermana, una muchacha Sujeto

v. modo

Indic.pret. Imperf.

soltera, se había fugado con Vlásich, que era un hombre casado. Tratando de gerundio ahuyentar la profunda depresión que se había apoderado de él y que no le dejaba

v.infinítv. Preter.pluscuán. v. Pret. imperf.indicativo

no en casa ni en el campo, llamó en su ayuda al sentimiento de justicia, sus

v.Pret. perfec.

honradas convicciones (¡porque siempre había sido partidario de la libertad de la

Preter.pluscuán.Indic.

tierra!), pero esto no le sirvió de nada, y cada vez, contra su voluntad, llegaba a

v. modo Indic. Imperf

la misma conclusión: que la estúpida niñera, es decir, que su hermana había

Preter.pluscuánobrado mal y que Vlásich la había raptado. Y eso era horroroso.

Preter.pluscuán. v. Pret. imperf.

Indic.pret. Imperf.

En este análisis gramatical de los verbos se aprecia la existencia de una secuencia de tiempos verbales y la coordinación de los modos verbales entre el imperfecto -que indica que una acción continuaba- y el pluscuamperfecto, el cual expresa que una acción estaba ya concluída o podía estarlo cuando otra se llevó a cabo.

Ahora veamos cuál sería el significado del texto si se variase los tiempos verbales:

Piotr Mijáilich Ivashin estaba de muy mal humor: su hermana, una muchacha soltera, se había fugado con Vlásich, que era un hombre casado. **Trató** de ahuyentar la profunda depresión que se **apoderó** de él y que no le **dejó** no en casa ni en el campo, llamó en su ayuda al sentimiento de justicia, sus honradas convicciones (¡porque siempre había sido partidario

de la libertad de la tierra!), pero esto no le **servía** de nada, y cada vez, contra su voluntad, **llegó** a la misma conclusión: que la estúpida niñera, es decir, que su hermana **obró** mal y que Vlásich la **raptó**. Y eso era horroroso.

Aquí observamos que el modo pretérito pluscuamperfecto de los verbos en el texto original ha sido cambiado al pretérito perfecto, de igual forma los verbos en pretérito imperfecto han sido modificados al pretérito perfecto o viceversa, que incluye también al gerundio “tratando...”. Por ejemplo, cuando cambiamos el texto original “...pero esto no le sirvió de nada...” a “pero esto no le servía de nada...” da un significado de que la acción (llamaren su ayuda al sentimiento de justicia) se repetía varias veces, lo cual no fue así. Pero también ocurre lo contrario cuando se cambió “...no le dejaba ni en casa ni en el campo” por “no le dejó ni en casa ni en el campo”, En este segundo caso del ejemplo, la acción que continuaba (“no le dejaba ni en casa ni en el campo”) cambió a ser un estado finito concluido: “No le dejóni en la casa ni en el campo.”

Texto 3. Análisis sintáctico del verso

Dice mi destino que te prefiera; Fiel a mi suerte yo te sé querer; pero, presurosa pasas ligera, como quien huye para no volver.

Tomado de SOLO POESÍA, poema “En la orilla” de Mario Ruiz de Castilla

Análisis gramatical

Dice mi destino que te prefiera;

V Suj. Orac. Subor.Sust.

Fiel a mi suerte yo te sé querer;

Adj. Fr. Prep. Suj. Obj. Fr. verbal

pero, presurosa pasas ligera,

Conj. Adj. V Adj

como quien huye para no volver.

Orac. Subor. Adj. Orac. Subor. Adv.

En estos versos del extinto poeta Ayacuchano Mario Ruiz de Castilla se puede apreciar una construcción gramatical irregular de las oraciones en verso, alejándose de la tipología sintáctica estándar del castellano que se caracteriza por estar construida normalmente por el Sujeto (S) el verbo (V) y el objeto (O) o complemento. Así por ejemplo el verso “Dice mi destino que te prefiera” tiene la tipología VSO. Por esta misma razón, para demostrar una construcción sintáctica del español estándar, se escribirá a continuación el mismo fragmento del poema con la tipología sintáctica SVO.

Mi destino dice que te prefiera;

S V Orac. Subor.Sust.

yo te sé querer fiel a mi suerte;S Obj. Fr. Verbal Fr. Adj.

per f presurosa,

o, tú asas ligera,

Co \ Adj. Adj.

nj. S

como quien huye para no volver. Orac. Subor. Adj. Orac. Subor. Adv.

Las razones que tiene el autor para optar por el estilo con la tipología SOV, anteponiendo el verbo, el objeto (complemento) y adjetivo a inicio de los versos es porque estos le dan mayor vivacidad y fuerza al mensaje en comparación con la construcción estándar del poema.

Texto 4. Análisis sintáctico contrastivo quechua-español

De igual forma se puede trabajar textos cortos en quechua y español para concientizar las diferencias sintácticas entre estos dos idiomas, principalmente dirigidos a estudiantes bilingües. Veamos:

a) Tipología sintáctica del español: Sujeto- verbo- objeto (SVO) Yo estudio matemáticas en la universidad.

S.S. V.P.P. O.D. F.Preop.

b) Tipología sintáctica del quechua: Sujeto- objeto- verbo (SOV) Ñoqaqa matematikata universidadpi estudiani.

S.S. O.D. F. Prep. V.P.P.

a) Los sustantivos en español tiene artículos determinados e indeterminados.
Los animales no querían comer el ichu.

Art.Pl.m.

b) Los sustantivos en quechua no llevan artículos determinados e indeterminados.

_____Uywakunaqa manam ichuta mikuyta munaqqanchu.0 Art. nulo

a) En español debe existir una concordancia de género y número entre el sustantivo y el artículo.

Las mujeres también saben trabajar en el campo.Art.femPl. Sust. Fem.Pl

El hombre trabaja más duro en el campo.Art. masc. Sust. Masc.

Singular

b) En quechua esta concordancia no es necesaria ya que no se usa artículos.

a) En español también debe existir concordancia entre género del sustantivo y el adjetivo.Las mujeres gordas trabajan también bien.

Sust. Fem Adj. Fem.

Los hombres gordos trabajan también bien.Sust. Masc. Adj. Masc.

b) En quechua, como en inglés, no existe concordancia de géneroentre sustantivo y adjetivo.

Wira warmikunaqa allinta llamkan.Adj. Sust. Fem.

Wira qarikunaqa allinta llamkan.

Adj. Sust. Masc.

a) En español existen verbos irregulares, donde la forma verbal en la conjugación varía sustancialmente. Veamos el verbo “ir”:

Yo voy, tú fuiste, nosotros fuimos, ellos irán.

b) En quechua existe un solo sistema de conjugación verbal enteramente regular.

Ñoqa rini, pay rin, ñoqanchik riniku, paykuna rinqa

a) En español el adjetivo calificativo es posterior al sustantivo. Los animales pequeños necesitan más protección.

Sustantivo adjetivo

b) En quechua el adjetivo es anterior al sustantivo. Uchuy uywakunaqa aswuan allinta uywana.

Adj. sustantivo

a) En español el elemento poseído va antes del elemento poseedor. La casa del alcalde es grande.

Elem. poseído Elem. poseedor

b) En quechua el elemento poseído va después del elemento poseedor. Alcaldipa wasin hatunsi

Elem. poseedor Elem. poseído

a) En español precede el verbo al objeto (SVO) (Yo) estudio inglés.

S V Obj.

b) En quechua el objeto precede al verbo. Noqa inglesta estudiachkani.

S Obj V

a) En español la oración principal antecede a la oración subordinada. Los españoles llegaron a América sin saber dónde estaban.

Oración principal Oración subordinada

b) En quechua la oración principal es posterior a la oración subordinada. Manas yachankuchu maypi kasqankuta españolkuna Americata Oración subordinada oración principal chayaramusqaku.

Referencias

ECE AYACUCHO 2019. ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? DRE-Ayacucho-2016-marzo 2019. <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/06/DRE-Ayacucho-2016-Marzo-2019-06-05-19.pdf>

Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF, París. (Traducción *El desarrollo de la metalingüística*, Paris, 1992).
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_98_1_2496_t1_0117_0000_1

Heidegger, M. (1977). *Ser y tiempo* (Traducción de Jorge Eduardo Rivera). Editorial Universitaria S.A., Santiago de Chile, 1997 (*Sein und Zeit*, GA 2, 1977).

https://www.researchgate.net/publication/229712258_The_Bilingual's_Linguistic_Performance-A_Psychological_Overview

Junynet, A. (2015). *La comprensión lectora en niños peruanos*. Economía y sociedad/89.
https://cies.org.pe/wpcontent/uploads/2017/01/la_compression_lectora_en_los_ninos_peruanos_a_junyent.pdf

MacNamara, J. (2010). The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview. April 2010 *Journal of Social Issues* 23(2):58 - 77 DOI:10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x

PISA 2018. Evaluación PISA 2018. Resultados PERÚ. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>

Anexo 10

Autorización de la institución educativa

	UNSCH	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	SECRETARÍA DOCENTE
--	--------------	---	---------------------------

SOLICITA: Permiso para efectuar encuesta.

Señor Director de la Institución educativa "Luis Carranza," AYACUCHO
San Miguel, Lima, Perú.

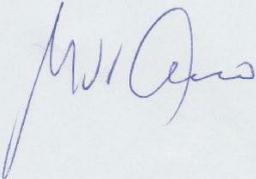
Yo, Marcos David Cavero Aróstegui, identificado con DNI 28292098, con domicilio legal en la Urbanización ENACE, Mz. "M", Lt 20, Vista Alegre, distrito de Carmen Alto, Huamanga, Ayacucho, docente egresado de la UNMSM, a Ud. respetuosamente expongo:

Que la razón de la presente solicitud es informarle que el suscrito está realizando un trabajo de tesis titulado *La semántica del español andino y su incidencia en la comprensión lectora literal en estudiantes del quinto grado de Educación secundaria, Institución educativa "Luis Carranza", Ayacucho 2021*, que estudia la semántica el español andino; es decir, la variedad del español que generalmente se habla en Ayacucho y contrastarlo con la variedad limeña.

Por lo señalado, se ha visto por conveniente llevar a cabo una encuesta de 20 ítems a 30 estudiantes del quinto grado de Secundaria, de cualquier sección, sobre el tema arriba señalado, lo que incluye una prueba breve de comprensión lectora, por lo que le solicito su autorización para llevar a cabo dicha encuesta durante la presente semana. La encuesta y prueba no debe tomar más de 20 minutos.

Por todo lo expuesto, solicito a Ud. acceder a mi petición por ser justa ya que este estudio es en beneficio de la educación peruana.

Ayacucho 29 de marzo de 2022



 DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA HUAMANGA
I.E. "LUIS CARRANZA"

 Profr. LEONIDAS MEDINA QUIPE
SUO DIRECTOR DE FORMACIÓN GENERAL

**UNSCH**ESCUELA DE
POSGRADO**CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD 207-2023-UNSCH-EPG/EGAP**

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado - UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución Directoral N° 198-2021-UNSCH-EPG/D, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

AUTOR	Mg. Marcos David Cavero Arostegui
DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
GRADO ACADÉMICO QUE OTORGA	DOCTOR
DENOMINACIÓN DEL GRADO ACADÉMICO	DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN
TÍTULO DE TESIS	La semántica del español andino y su incidencia en la comprensión lectora literal en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, institución educativa "Luis Carranza", Ayacucho 2020
EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD	24% de similitud
N° DE TRABAJO	2241192027
FECHA	28-nov.-2023

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

Ayacucho, 28 de noviembre del 2023.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
Ing. Edith Geovana Asto Peña
Responsable Área Académica

La semántica del español andino y su incidencia en la comprensión lectora literal en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, institución educativa “Luis Carranza”, Ayacucho 2020

por Marcos David Cavero Arostegui

Fecha de entrega: 28-nov-2023 03:50p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2241192027

Nombre del archivo: TESIS_MARCOS_CAVERO_281123.docx (1.19M)

Total de palabras: 35679

Total de caracteres: 181862

La semántica del español andino y su incidencia en la comprensión lectora literal en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, institución educativa "Luis Carranza", Ayacucho 2020

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	4%
2	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
4	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
5	Submitted to Pontificia Universidad Católica del Perú Trabajo del estudiante	1%
6	librosolucionarios.net Fuente de Internet	1%
7	inba.info Fuente de Internet	1%

8	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	1 %
9	apptransparencia.unsch.edu.pe Fuente de Internet	1 %
10	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	1 %
11	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	1 %
12	idoc.pub Fuente de Internet	1 %
13	larepublica.pe Fuente de Internet	1 %
14	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1 %
15	www.colmetropolitano.com Fuente de Internet	<1 %
16	uploads.strikinglycdn.com Fuente de Internet	<1 %
17	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	<1 %
18	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

19	revistas.unsch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	revistas.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	1library.co Fuente de Internet	<1 %
22	Lee, Yen. "Generalized Maximum Entropy Estimator for Exploratory Factor Analysis.", The University of Wisconsin - Madison, 2020 Publicación	<1 %
23	Submitted to Infile Trabajo del estudiante	<1 %
24	www.dixit.es Fuente de Internet	<1 %
25	repositori.upf.edu Fuente de Internet	<1 %
26	repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
27	Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote Trabajo del estudiante	<1 %
28	expansion.mx Fuente de Internet	<1 %
29	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

30	Submitted to Universidad Femenina del Sagrado Corazón Trabajo del estudiante	<1 %
31	Submitted to Universidad de Málaga - Tii Trabajo del estudiante	<1 %
32	Submitted to Universidad San Francisco de Quito Trabajo del estudiante	<1 %
33	www.polodelconocimiento.com Fuente de Internet	<1 %
34	www.dspace.uce.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
35	www.elsoldemexico.com.mx Fuente de Internet	<1 %
36	Submitted to Universidad Catolica San Antonio de Murcia Trabajo del estudiante	<1 %
37	cuadros-comparativos.com Fuente de Internet	<1 %
38	Submitted to Universidad Manuela Beltrán Trabajo del estudiante	<1 %
39	Submitted to Dewey University Trabajo del estudiante	<1 %
40	crenamina.edu.mx Fuente de Internet	<1 %

41	www.sinoele.org Fuente de Internet	<1 %
42	repositorio.ug.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
43	repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
44	repositorio.autonoma.edu.co Fuente de Internet	<1 %
45	70thlondonscouts.ca Fuente de Internet	<1 %
46	Submitted to Instituto Superior de Artes, Ciencias y Comunicación IACC Trabajo del estudiante	<1 %
47	Submitted to consultoriadeserviciosformativos Trabajo del estudiante	<1 %
48	eldeber.com.bo Fuente de Internet	<1 %
49	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
50	repository.javeriana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
51	diu.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 30 words



**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR
AL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR (A) EN EDUCACION
RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 00788-2023-UNSCH-EPG/D**

Siendo las 5:00 p.m del 10 de Noviembre de 2023 se reunieron en el auditorium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de tesis, presidido por el **Dr. Emilio Germán RAMÍREZ ROCA** director (e) de la Escuela de Posgrado el director, **Dr. Teodosio Zenobio POMA SOLIER** director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, e integrado por los siguientes miembros: el **Dr. Víctor Raúl TUMBALOBOS HUAMANI** y el **Dr. Luis Lucio ROJAS TELLO**; para la sustentación oral y pública de la tesis titulada: **LA SEMANTICA DEL ESPAÑOL ANDINO Y SU INCIDENCIA EN LA COMPRESION LECTORA LITERAL EN ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACION SECUNDARIA, INSTITUCION EDUCATIVA "LUIS CARRANZA", AYACUCHO 2020.** En la Ciudad de Ayacucho del 2023 presentado por el **Mtro. Marcos David CAVERO AROSTEGUI**. Teniendo como asesor al **Dr. Nicolás CUYA ARANGO**.

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar al Grado Académico de **DOCTOR (a) EN EDUCACIÓN**, Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por el graduando.

A continuación el Jurado Examinador y Calificador de tesis procedió a la votación, la que dio como resultado el siguiente calificativo: DIECISIETE (17)

CALIFICACION (*)

Aprobado por unanimidad	x
Aprobado por Mayoría	-
Desaprobada por Unanimidad	-
Desaprobada por mayoría	-

(*) Marcar con aspa

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la Facultad proponga que se le otorgue al **Mtro. Marcos David CAVERO AROSTEGUI**, el Grado Académico de **DOCTOR (a) en EDUCACIÓN**. Siendo las 7.15 p.m hrs. Se levanta la sesión.

Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las 7.15 p.m hrs: Del 10 de noviembre 2023.

.....
Dr. Emilio Germán RAMÍREZ ROCA
Director (e) de la Escuela de Posgrado

.....
Dr. Teodosio Zenobio POMA SOLIER
Director de la Unidad de Posgrado – FCE

.....
Dr. Víctor Raúl TUMBALOBOS HUAMANI
Miembro

.....
Dr. Luis Lucio ROJAS TELLO
Miembro

.....
Dr. Marco Rolando ARONES JARA
Secretario Docente

Observaciones:

.....

.....