

Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en escolares peruanos

Lis Norma Chong-Alvarado ¹
<https://orcid.org/0000-0002-6430-2900>

Recibido: 05.09.2020
Aceptado: 22.12.2020

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que pone a prueba un Programa alternativo para la mejora la comprensión lectora, se tuvo como lineamientos la instrucción directa de estrategias lectoras, el uso de diversos tipos de textos y donde el maestro va cediendo el control del proceso lector al estudiante de forma gradual. La investigación fue de tipo aplicada, con un diseño cuasiexperimental, se trabajó con 44 estudiantes de segundo grado de secundaria de instituciones educativas públicas; para medir la variable de estudio de aplico la prueba Demostrando lo que aprendimos lectura elaborada por la UMC. Los resultados nos muestran una diferencia significativa entre los grupos control y experimental, comprobando su eficacia en el incremento del nivel de la comprensión lectora y en el desarrollo de sus capacidades.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura, estrategias de lectura, instrucción directa, enseñanza, reforzamiento.

Alternative program to improve reading comprehension in Peruvian schoolchildren

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation that tests an alternative program to improve reading comprehension, the direct instruction of reading strategies, the use of different types of texts, and where the teacher cedes control of the process were taken as guidelines reader to student gradually. The research was of an applied type, with a quasi-experimental design, working with 44 second-grade high school students from public educational institutions, to measure the study variable of applying the Demonstrating what we learned-Reading test developed by the UMC. The results show us a significant difference between the control and experimental group, proving its effectiveness in increasing the level of reading comprehension and in the development of their abilities.

Keywords: reading comprehension, reading, reading strategies, direct instruction, teaching, reinforcement.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la lectura en la educación de todo país y su vínculo con en el desarrollo de una nación es un tema sumamente importante, pues la actividad de leer genera en los lectores el desarrollo de un conjunto de habilidades que incrementan el pensamiento crítico y una visión analítica de su realidad, es por ellos que dentro de políticas del gobierno peruano se encuentran las propuestas de metas educativas e indicadores al 2021 donde plantean elevar la capacidad de comprensión de textos e incremento de las habilidades matemáticas, según el Ministerio de Educación (Minedu, 2010) esto debido a que se encontraron deficiencias en aspectos como inferir, comparar, realizar contrastes, evaluar críticamente textos complejos, ubicar y organizar datos dentro de un texto, comprender categorías, identificar ideas principales, conectar información con saberes previos, entre otros aspectos, tal como fueron indicados dentro del marco de evaluación de la competencia lectora de PISA del 2018, en términos generales se encontraron deficiencias en los principales procesos de leer con fluidez tales como localizar la información, comprender, evaluar y reflexionar (Minedu, 2018) para lograr esto el proyecto educativo del Perú al 2021 se planteó distintos objetivos que están vinculados con buscar la igualdad en oportunidades, lograr aprendizajes pertinentes y de calidad, tener docentes capacitados, utilizar una gestión descentralizada, enlazar la educación superior con el desarrollo nacional y lograr una comunidad y sociedad comprometida (Minedu, 2010) dentro de estos esfuerzos se busca mejorar los niveles de desempeño de la comprensión lectora, en las

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo electrónico: plis333@yahoo.es

evaluaciones censales de los periodos 2007-2012 se observó que se incrementó el porcentaje de evaluados en la categoría “suficiente” de un 15.9% (2007) a un 30.9%(2012) y una disminución del nivel “En inicio” 29.8% (2007) a un 19.8% (2012), sin embargo, a pesar de estos avances los porcentajes más altos se ubica en un nivel “En proceso” los cuales fluctúan entre el 47.1 % al 54.3% es decir no logran desarrollar en plenitud las habilidades relacionadas a la comprensión lectora (Consejo Nacional de Educación, 2013). Por otro lado, PISA en su edición del 2018 hace mención que la naturaleza lo que se lee cambio debido al crecimiento de las tecnologías de la información y comunicación donde el buscador de internet es la principal fuente de acceso a la lectura, al 2018 solo el 5% de los estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo. Económicos (OCDE) no tiene acceso a internet y los que tienen acceso a internet pasan en promedio 3 horas conectados fuera de su centro de estudios, es importante mencionar que el 90% de los estudiantes leen mensajes relacionados a chatear en línea, 80% buscan información en internet, 79% leen noticias en internet, en cuarto lugar se encuentra la lectura de correos electrónicos con un 60% sin embargo, esta cifra disminuyo respecto a los resultados de PISA 2009, con la misma lógica encontramos un descenso significativo en la lecturas de periódicos y revistas en formato impreso (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) es decir, el enfoque o las estrategias a utilizar para despertar interés por la lectura deben tener un enfoque relacionado a la innovación y con ello se logre la comprensión del material que se utilizará.

Según la OCDE (2014) el Perú ocupa el último lugar en lectura en la evaluación PISA 2012 con una puntuación media de 384 en un ranking de 66 países. Del mismo modo, los resultados de la evaluación PISA 2015 nos informan que nuestro país tuvo una puntuación media de 398 que, aunque presente un ligero incremento , todavía se encuentra muy por debajo de la media que es 493 (OCDE, 2016), en el reporte de la Unidad de la Medición de la Calidad (UMC, 2019) se indicó que al evaluar la capacidad para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos el Perú obtuvo un puntaje promedio de 401 que indicaría que existe un avance respecto a las medias obtenidas anteriormente en la misma medición, de Latinoamérica Perú muestra una tendencia promedio del 2009 al 2019 de +10.3 la más alta de la región, pero aún se mantienen diferencias entre colegios estatales y no estatales, donde se observa que las instituciones no estatales tienen 69 puntos más en comprensión de lectura; sin embargo se debe indicar que China obtiene una media de 555, Estados Unidos 505, Japón 504, Chile 452, lo cual pone de manifiesto que aún se está lejos de alcanzar los estándares internacionales de países del primer mundo.

En el ámbito nacional existen algunos indicadores que se deben tener en cuenta, en el 2004 se aplicó una evaluación a estudiantes de tercero y quinto de secundaria donde se refleja la misma problemática; ya que, según la UMC (2005) en tercero de secundaria el 84,9% de estudiantes no llega a desarrollar las capacidades lectoras que exige el diseño curricular vigente. Posteriormente, se implementó la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) para primaria y en 2° de secundaria se viene realizando a partir del 2015, los resultados de esta evaluación en lectura nos evidencian que el 23,7% de estudiantes de 2° de secundaria está en el nivel previo al inicio; 39, 0% en inicio; 22,6% en proceso y solo el 14,7% de estudiantes se encuentra en un nivel satisfactorio UMC (2016) lo cual confirma la problemática de la comprensión lectora en el Perú.

Esto se puede deber a múltiples factores, pero entre ellos indudablemente están las estrategias y contenidos que el docente debe enseñar para favorecer la comprensión de sus estudiantes; pero también es importante la metodología que utiliza el maestro. Por otro lado, no se puede ignorar el problema de comprensión lectora en los maestros, según el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2008) en la Evaluación Censal de Docentes 2007 que realizó el Minedu para evaluar la comprensión lectora de los docentes, nos muestra que el 33% de docentes no pueden reconocer información literal ni el tema principal del texto, el 16% llega solo identifican información literal y reconocen el tema del texto, solo el 27% de maestros llega a relacionar las ideas del texto; solo el 24% de maestros pueden elaborar inferencias que le permiten comprender el texto; esta

realidad podría ser un factor que explica la problemática de la comprensión lectora en el Perú, siendo además el docente quien debe conocer y aplicar eficazmente una gran variedad de estrategias lectoras, eligiendo aquellas que le permitan comprender los textos más rápidamente y en diversos contextos. Además de manejar la teoría textual básica y de haber desarrollado su metacognición a través del entrenamiento.

Ante esta realidad, el Minedu implementó desde el 2015 un Programa de reforzamiento destinado a incrementar la comprensión lectora en Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa (JEC) donde se guía la labor del docente y lo dotan de un material de trabajo que contiene textos acordes con la tipología textual a evaluar y con una batería de preguntas tipo ECE. Este programa presenta puntos claves a mejorar; tales como algunas incoherencias entre los indicadores de las sesiones y los indicadores de las preguntas a evaluar; ausencia de actividades coherentes con los indicadores propuestos, respuestas erradas en las fichas de lectura, falta de correspondencia en los propósitos y los títulos de las sesiones, entre otros aspectos.

Ante esta problemática este trabajo de investigación busca verificar la eficacia de un “Programa alternativo de reforzamiento lector” que nace de la revisión y aplicación del Programa de reforzamiento pedagógico que el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) viene implementando desde el 2015 en Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa (JEC); este programa alternativo aplica el método de Instrucción directa para instruir en estrategias de comprensión lectora; específicamente estrategias para desarrollar las capacidades involucradas en el acto de leer; se mejoró la coherencia entre lo enseñado y evaluado adaptando las actividades de las sesiones en correspondencia con lo que se evalúa en las fichas de lectura asimismo se agregó información complementaria sobre tipología textual según Werlich (1979) para tener como resultado sesiones más claras y coherentes.

En este sentido es importante conocer lo que es leer, Pinzas (2001) indica que leer es un proceso complejo donde interactúan la información que aporta el lector y la nueva información que aporta el texto para construir de manera activa su significado; y donde el lector controla su proceso lector aplicando estrategias para conseguir la comprensión. De la misma forma, el Minedu nos dice que comprender textos es una “competencia que se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura” (Minedu, 2017). Es decir, también comprende a la lectura como una actividad donde el lector establece una posición producto de la interacción con el texto y su contexto, asumiéndolo como una práctica social de construcción de significados. Adicionalmente, en el informe de resultados de la ECE 2015 se especifica que la lectura es un proceso estratégico e interactivo donde se construyen los significados del texto (Minedu, 2016 c).

Para elaborar el programa alternativo de comprensión lectora se utilizaron ideas del modelo interactivo de la lectura donde se afirma que los procesos ascendentes y descendentes se realizan simultáneamente en el lector de acuerdo a su necesidad y contexto, dándole un papel determinante a los conocimientos previos del lector (Solé, 1999) este modelo se caracteriza por asumir al lector como un sujeto activo; el lector en la acción de leer, tiene información visual y no visual; las hipótesis como las inferencias, que el lector va elaborando cuando progresa en la lectura, desempeñan un elemento importante en la comprensión; existen diversos niveles de acercamiento a la estructura semántica textual según las expectativas, motivaciones y objetivos que se marca el lector; cuanto más automaticen los procesos básicos, conceptuales y de decodificación, se usen más recursos cognitivos y atencionales esto libera el sujeto para la comprensión del texto; la comprensión no es un proceso estrictamente lineal y secuencial; la lectura es un proceso de búsqueda progresiva del significado del texto es decir se dan distintos grados de comprensión por lo tanto no existe una comprensión nula ni una total (Sanz, 2003).

A la vez en el programa se utilizaron estrategias de comprensión lectora entendidas como aquellos procedimientos complejos que requieren de habilidades cognitivas y metacognitivas, ya que el lector planifica, supervisa y evalúa sus acciones en función de la meta establecida que es comprender el texto Solé (1994,1999, 2000).

Morles (1991) clasifica estas estrategias en tres tipos: a) Estrategias cognitivas o para procesar la información que son actividades mentales conscientes o inconscientes que manipulan y transforman la información para hacerla significativa. Entre ellas tenemos las estrategias de organización, de elaboración, de focalización, de integración y de verificación. b) Estrategias para resolver problemas de procesamiento que son aquellas actividades mentales que se realizan cuando surgen los problemas de comprensión que pueden ser según Collins y Smith (1980) referido en Solé (2000) de vocabulario, de oraciones y de relaciones de oraciones con el contenido general de la lectura, por tanto, releer, continuar leyendo, parafrasear, generar imágenes mentales, formular hipótesis y pensar en analogías son las actividades principales para resolver los problemas de comprensión. c) Estrategias metacognitivas o para autorregular el procesamiento, estos procedimientos deben estar presentes durante todo el proceso lector. Al inicio, al momento de planificar y de establecer los objetivos de la lectura; durante la realización para regularlo y después para evaluarlo. Garantizando así un uso consciente de ellas y del control del proceso. Por otro lado, Ríos (1991) nos hace mención de técnicas de estudio, estrategias cognitivas, estrategias afectivas y estrategias metacognitivas todas estas tomadas para elaborar el plan alternativo para mejorar la comprensión de textos

Por otro lado, Díaz y Hernández (1998) presentan varios métodos o modelos para entrenar en estrategias de aprendizaje: el análisis y discusión metacognitiva, la ejercitación, el modelado, la instrucción directa y la auto interrogación metacognitiva. La instrucción directa como el método principal se consideran los más idóneos debido a la importancia de que el alumno esté informado del propósito de las actividades y de que el docente guíe de forma consciente y explícita los pasos a seguir. Este método fue desarrollado por Baumann (1985) y se basa en resultados empíricos que concluyen en que los alumnos que mejoran sus resultados, son aquellos que contaron con las orientaciones explícitas del profesor y de forma sistemática; es decir, el profesor es el protagonista que dirige la interacción mostrando, preguntando, explicando, detallando, ejemplificando, retroalimentando, etc. con la finalidad de enseñar las estrategias necesarias para que sus estudiantes mejoren su comprensión lectora; este método resulta muy conveniente para nuestra realidad dado que existe la necesidad de enseñar estrategias de lectura, pero de forma sistemática donde el profesor asuma la responsabilidad que tiene con los aprendizajes de sus alumnos.

En tal sentido, se plantea un Programa alternativo de reforzamiento lector el cual parte de una revisión y adaptación del material del Programa de reforzamiento del Minedu. De esta manera, nuestro trabajo busca responderla pregunta: ¿El Programa alternativo de reforzamiento lector incrementa el nivel de comprensión lectora de escolares peruanos?

MÉTODO

Diseño y tipo de Investigación

La investigación realizada fue de tipo aplicado, con un diseño cuasiexperimental de dos grupos ya establecidos, de los cuales uno es el grupo experimental y el otro es el grupo control (Alarcón, 1991; Kerlinger, 2002, Ato y Vallejo, 2015). La investigación fue de nivel explicativa, pues el investigador busca las razones de los acontecimientos mediante las causas efectos, las cuales comprueba a través de pruebas de hipótesis (Arias, 2012). A los dos grupos, experimental y control se les aplicó el pretest y el postest de forma simultánea. Se administró el “Programa alternativo de reforzamiento lector” solo al grupo experimental. Para analizar los datos obtenidos se utilizó la *Prueba t* para muestras relacionadas.

Ge: O₁-----x-----O₂
Gc: O₃-----O₄

Ge: Grupo experimental

Gc: Grupo control

O₁ y O₂: Aplicación del pre test

x: Programa alternativo de reforzamiento lector
O₃ y O₄: Aplicación del pos test

Variables de estudio

Variable independiente: Programa alternativo de reforzamiento lector

El programa estuvo constituido por 20 sesiones, compuesto por 7 sesiones de textos expositivos, 6 sesiones de textos argumentativos, 3 sesiones de textos narrativos, 2 sesiones de textos descriptivos y 2 sesiones de textos instructivos

Para la validación del programa se tomaron en cuenta los criterios de Hernández y Martínez (1996) calidad formal, adecuación, adaptación y aceptación; así como los criterios de Tejada (1997) pertinencia, actualización, objetividad, aplicabilidad, suficiencia, eficacia, comprensividad, relevancia y coherencia; este proceso de validación estuvo a cargo de tres expertos en temas de comprensión lectora

Variable dependiente: Comprensión de textos

Entendida la comprensión de textos como la capacidad para obtener información del texto escrito, reorganizar la información de diversos textos escritos, realizar inferencias e interpretaciones del texto y reflexionar sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.

Población y muestra

La población estuvo compuesta por estudiantes de segundo de secundaria de educación básica regular de las instituciones educativas estatales de la Unidad de Gestión Local 06 del distrito de Ate Vitarte de Lima Metropolitana.

La muestra estuvo conformada por 44 estudiantes que cursan el segundo de secundaria, entre hombres y mujeres, pertenecientes a la Institución Educativa Akira Kato del distrito de Ate Vitarte de Lima Metropolitana.

Instrumento de medición

Se utilizó la Prueba “Demostrando lo que aprendimos-Lectura” elaborada por el Minedu disponible en el portal de la Unidad de medición de la calidad (UMC) o en el portal de Perú Educa; conformada por dos cuadernillos los cuales contienen cuatro textos y 20 preguntas, el tiempo de duración de cada medición es de 60 minutos y evalúa las siguientes capacidades: recupera información de diversos textos escritos, reorganiza información de diversos textos escritos, infiere el significado de los textos escritos y reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos (Minedu, 2015), además presenta ocho textos de diferente contexto, tipo y formato. El instrumento presenta confiabilidad KR20, cuyos valores fluctúan entre 0,80 y 0,75.

RESULTADOS**Datos descriptivos****Tabla 1***Estadísticos descriptivos de comprensión la comprensión lectora para el grupo control y experimental*

Grupo		Genera	Genera	Literal	Literal	Inferenc	Inferenci	Critico	Critico
		l	l	pre	post	ial	al	pretest	post
		pre test	post test	test	test	pretest	test	pretest	post test
Control	Media	21,50	18,50	6,55	6,32	12,05	9,18	2,91	3,14
	Desviación estándar	5,804	5,738	1,819	1,211	3,709	3,261	1,444	2,189
Experimental	Media	18,00	26,18	6,36	7,50	9,59	12,82	2,05	5,86
	Desviación estándar	5,606	6,169	1,293	1,336	3,647	3,527	1,430	2,232

A nivel general las medias aritméticas en el grupo experimental son mayores después de haber participado en el programa alternativo de comprensión de textos; a diferencia del grupo control donde las medias aritméticas son menores en el post test solo es mayor la media en el posttest en el componente crítico (Tabla 1).

Resultados Inferenciales**Tabla 2***Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk por Grupos*

Momento	Grupo	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	Gl	Sig.
Pre Test	Grupo control	,972	22	,752
	Grupo experimental	,917	22	,066
Post Test	Grupo control	,915	22	,061
	Grupo experimental	,976	22	,835

En un primer momento (Tabla 2) se evaluó si los datos presentan normalidad estadística, se observa que en todos los casos los datos se ajustan a la normalidad. ($p > 0.05$).

Tabla 3*Comparación de medias para el Pre test y Pos test aplicación del programa alternativo de reforzamiento lector*

Áreas	Momento	t	gl	Sig. (bilateral)	95% Intervalo de confianza p	
					Inferior	Superior
Comprensión lectora	Pre Test	2,034	41,949	,048	,028	6,972
	Post test	-4,276	42	,000*	-11,307	-4,057
Nivel literal	Pre Test	,382	42	,704	-,778	1,142
	Post Test	-3,074	42	,004*	-1,958	-,406
Nivel inferencial	Pre Test	2,213	42	,032*	,216	4,693
	Post Test	-3,551	42	,001*	-5,703	-1,570
Nivel crítico	Pre Test	1,993	42	,053	-,011	1,738
	Post Test	-4,092	42	,000*	-4,072	-1,382

* $p < 0.05$

En la tabla 3, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre las medias en todas las mediciones pos-test tanto para la comprensión lectora general y áreas literal, inferencial y crítico lo cual muestra que el programa parece tener efectividad. Solo en el área inferencial se encuentran diferencias significativas también en el pretest.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten resaltar la importancia de la elaboración y aplicación de programas alternativos para la mejora de la comprensión lectora como lo pueden corroborar las investigaciones realizadas por Garay (2011) en su investigación donde aplico un programa con enfoque constructivista y logro el incremento del nivel de la comprensión lectora en un grupo de alumnos de primero de secundaria; a la vez Larico (2017) en su investigación concluyó que su programa logra incrementar la comprensión lectora de un grupo de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de un colegio de Lima este; a diferencia de estas experiencias en esta investigación se realizó una adaptación del programa oficial de reforzamiento del Minedu caracterizado por priorizar la instrucción directa, las estrategias de comprensión de textos y el uso de textos de diversa tipología textual.

Lo anteriormente mencionado va de la mano con las evaluaciones nacionales e internacionales fijan una línea base sobre los textos con los que se debe trabajar considerando una diversidad de tipos y formatos. Por ello, es importante, la utilización del Cuaderno de reforzamiento pedagógico de lectura que proporciona el Minedu a los colegios de jornada completa el cual contiene 20 fichas de lectura que considera los diversos tipos de textos según Werlich (1979) y los formatos textuales según PISA, esto permite a los estudiantes ejercitarse y apropiarse de las estructuras de los textos expositivos de este modo se busca incrementar la efectividad en la instrucción ya que estos textos son similares a los utilizados en las pruebas PISA.

Así mismo, Cabanillas (2004) coincide con lo encontrado en esta investigación pues afirman que los docentes de secundaria no planifican la manera de enseñar estrategias lectoras, ni manejan una metodología clara; sino que por el contrario lo realizan intuitivamente según su práctica diaria y sin fundamento científico lo que podría constituir un factor relacionado con el bajo rendimiento en comprensión lectora de los participantes de su muestra. Del mismo modo, Rivas (2015) en su investigación también concluye que los docentes no desarrollan la comprensión lectora de sus alumnos de manera planificada. Ante esta problemática la instrucción directa de estrategias brindaría resultados significativos en la mejora de la comprensión lectora pues se parte de la lógica donde el docente tiene un manejo consciente de las estrategias a enseñar y de su aplicación eficaz; pues él tendrá que mostrar a los estudiantes los procedimientos que van a realizar, generar situaciones de aplicación de lo observado y sobre todo retroalimentará sus vacíos y deficiencias garantizando una adquisición de la estrategia (Bauman, 1985).

Por su lado, Cabanillas (2004) tiene resultados similares a este estudio, al evidenciar una mejora significativa de la comprensión lectora en los grupos donde se aplicó la instrucción directa a diferencia de los grupos donde no se aplicó este enfoque. Así mismo, se coincidió con López (2010) quien concluye que las estrategias cognitivas son herramientas fundamentales para el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes, sus resultados evidencian que existe una correlación entre estrategias y comprensión lectora haciéndose por lo tanto necesaria la enseñanza de estrategias cognitivas a lo largo de la etapa escolar para el incremento de la comprensión lectora, tal como afirma Pinzás (2007) quien indica que es necesario instruir en estrategias metacognitivas para promover el aprendizaje autónomo como lo es el proceso de leer. A diferencia de los programas anteriores, el propuesto en esta investigación prioriza la estrategia estructural considerándola central porque ayuda a los estudiantes a reconocer y utilizar la organización interna del texto; a ordenar la información que va procesando y a predecir la información restante, como también a favorecer el recuerdo dándole más control sobre su proceso lector. Sánchez, Orrantía y Rosales (2014) en su investigación obtiene los resultados

similares a este trabajo considerando también que la estrategia estructural es muy importante, así como también la estrategia de progresión temática, las macrorreglas y la auto pregunta.

Por su parte, López (2002) confirma la necesidad de enseñar estrategias para mejorar la comprensión, así como también la aplicación de la instrucción razonada en su adiestramiento, sumando que el trabajo colaborativo entre alumnos favorece un mejor desempeño académico. Todo dentro del proceso de la instrucción directa que favorece la sesión gradual del control; ya que, va de una regulación externa del profesor cuando realiza la presentación de la estrategia y la práctica guiada, hacia la regulación interna por el alumno durante la práctica independiente (Clauxy La Rosa, 2004; Gutiérrez y Salmerón, 2012 y Rivas, 2015).

De los resultados estadísticos por niveles de comprensión lectora de nuestra investigación se observa que en el grupo experimental tanto el nivel literal, inferencial, como el crítico se han visto incrementados de forma significativa; lo cual nos lleva a indicar que el programa alternativo a nivel general fue efectivo, de la misma forma que el trabajo de Torres (2012) quien trabajó con mayor cantidad de textos narrativos porque busca promover, al mismo tiempo, el placer por la lectura.

Sin embargo, también es importante considerar un conjunto de factores que podrían incidir en el desarrollo de la comprensión de textos teniendo en cuenta que un estudiante podría ser influenciado por un conjunto de variables del entorno e internas que facilitarían o no ciertos procesos y que el programa alternativo a la propuesta del ministerio de educación es una herramienta eficaz para este propósito, la cual podría ser potenciada en futuras investigaciones si se incluyeran aspectos como al desarrollo de la conciencia fonológica, el uso de vocabulario los cuales son considerados predictores de la comprensión al leer (James, Currie, Tong & Cain, 2020) incluso algunos autores consideran que algunos aspectos tales como la conciencia morfológica, conciencia fonológica, vocabulario y capacidad no verbal se deben desarrollar desde la niñez para tener en el futuro una adecuada comprensión lectora (Deacon, Kieffer & Laroche, 2014) en esta línea encontramos a Zhang, Lin, Liu & (2020) quienes indican que el vínculo entre conciencia morfológica y comprensión de lectura está mediada por el uso del vocabulario y el análisis morfológico, también afirman que la instrucción en análisis morfológico podría desarrollar la comprensión de lectura; También se postula que la identificación de palabras y la comprensión lingüística están relacionadas con la comprensión y el desarrollo de la lectura en el individuo (Taboada, Lutz, S. & Stapleton, 2020) por su lado, Goodwin, Petscher & Tock (2020) mencionaron cuatro habilidades morfológicas que deberían trabajarse para apoyar el desarrollo de la comprensión lectora: conciencia morfológica, conocimiento morfológico sintáctico, conocimiento morfológico semántico y conocimiento morfológico fonológico/ortográfico. A la vez otros investigadores consideran que un punto de suma importancia para el desarrollo de la comprensión lectora está compuesto por una mixtura de aspectos vinculados a la genética y al contexto, contar con un contexto escolar adecuado influye en la habilidad de leer de manera comprensiva, sin embargo la familia, el vecindario y todo contexto cercano también determina la comprensión lectora sumada a la carga genética de cada individuo (Taylor, Erbeli, Hart & Johnson, 2019) es importante mencionar que aquellos lectores que presentan deficiencias o problemas en la lectura y su comprensión generalmente también presentan falta de interés y poca motivación por otras ciencias y las matemáticas (Torppa, Vasalampi, Klund, Sulkunen & Niemi 2020) en la misma línea se encuentran Fahrurrozi & Uswatun (2020) quienes evidenciaron el vínculo entre el interés por la lectura y la comprensión lectora; un aspecto más inherente al sujeto tiene que ver con las funciones ejecutivas entendidas como los procesos que le permite a la persona manejarse a sí misma usando recursos como explorar, asociar, decidir, controlar y evaluar, estas funciones ejecutivas tienen un sustrato neuroanatómico; Spencer & Cutting, (2020) indicaron que las funciones ejecutivas tenía una relación directa con la comprensión lectora y que este vínculo es más fuerte en el caso del sexo femenino; en esta línea se encuentran Spencer, Richmond & Cutting (2019) quienes afirman que las funciones ejecutivas están asociadas con la comprensión lectora mediante la decodificación y el lenguaje oral; también Gallardo y López

(2019) indican que también se evidencia que a pesar de conocer una cantidad determinada de estrategias de comprensión los estudiantes no las suelen aplicar cuando tienen una lectura compleja y la única opción elegida es releer el texto; Medina y Nagamine (2019) en el contexto peruano se realizó un estudio para identificar si el uso de estrategias de aprendizaje autónomo explicaba la comprensión lectora, se encontró que si un estudiante de manera autónoma busca ampliar la información y busca algún concepto de su interés, sabe y elabora organizadores visuales, organiza su tiempo, autoevalúa constantemente su aprendizaje y participa en aula de forma activa, es muy probable que tenga una comprensión exitosa del texto al que se enfrenta, esto es coherente con lo encontrado por Salazar-Rodriguez, (2020) quien indica que el uso de organizadores visuales mejora la comprensión de textos durante el proceso de leer el cual corresponde a un momento básico, sin embargo no es determinante para el nivel inferencial

Por otro lado, Kennedy & Chinokul (2020) mencionaron que utilizar materiales que generan expectativa ayuda mucho al desarrollo de la comprensión lectora, lo cual es coherente con lo expresado con anterioridad en esta investigación pues se indica que toda actividad o programa debe tener un conjunto de acciones previamente establecidas por el docente. Mgnusson, Roe& Blikstad-Balas (2018) indicaron que el proceso de aprendizaje donde se presentaban ejemplos de maestros que integraron con éxito la enseñanza explícita de estrategias mejoraba la comprensión lectora.

Por último, a pesar que existen un conjunto de elementos que no se pueden incluir en un programa de prevención o intervención educativa, estos son generalmente exitosos debido a que se basan en una propuesta teórico y/o práctica la cual debe ser desarrollada por un especialista (Tapia, 1996; Alvarado, Rosales, Alarcón, Alcas, Luy-Montejo & Núñez, 2020).

CONCLUSIÓN

El “Programa alternativo de reforzamiento lector” fue eficaz en el incremento del nivel literal, inferencial, criterial y a nivel general en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo año de secundaria, favoreciendo el desarrollo de la capacidad específica de recuperar información en diversos textos escritos.

RECOMENDACIONES

- Diseñar programas de instrucción de estrategias de comprensión lectora para docentes y para estudiantes y con periodos de duración más largos, de tal manera que se desarrolle la comprensión de forma sistemática y sostenida.
- Capacitar y persuadir a los docentes de la importancia de su rol como modelo en la instrucción de estrategias de comprensión.

Agradecimientos / Acknowledgments:

Los autores agradecen a los revisores del presente trabajo por su compromiso y ahínco en la búsqueda de tener un mayor conocimiento respecto a un tema tan importante para la sociedad en su conjunto.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Autofinanciado

Rol de los autores / Authors Roles:

LNCHA: Investigó diversos artículos científicos y analizó e interpretó los resultados estadísticos.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Los autores declaran haber respetado lo establecido por las normativas éticas que regulan el ejercicio profesional (Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú). Se protegió la confidencialidad de la información personal e institucional, asegurando el anonimato de las personas e instituciones involucradas en la muestra.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran bajo juramento no haber incurrido en conflicto de interés al realizar este artículo.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Fondo Editorial Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Alvarado, E.; Rosales, T.; Alarcón, M.; Alcas, N.; Luy-Montejo, C. & Núñez, L. (2020). Teaching Strategies for Text Comprehension of Basic Education Students. *Psychology And Education*. 57 (1) 31-39
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología de la investigación*. Episteme C. A
- Ato, M. y Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología*. Ediciones Pirámide
- Baumann, J. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32(8), pp.89-105.
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la Enseñanza Directa en el mejoramiento de la Comprensión Lectora de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. Tesis de Doctorado, Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú).
- Claux, M. y La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. PUCP.
- Consejo Nacional de Educación (CNE, 2008). *Proyecto educativo nacional en el 2008*. <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/balance-pen-2008.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2013). Evaluaciones estandarizadas del rendimiento escolar. *Boletín en del Consejo Nacional de Educación* 36 (9) <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-36.pdf>
- Deacon, H.; Kieffer, M y Laroche, A. (2014) The Relation Between Morphological Awareness and Reading Comprehension: Evidence From Mediation and Longitudinal Models, *Scientific Studies of Reading*, 18 (6), 432-451, <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.926907>
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Fahrurrozi, R. y Uswatun Apri (2020). Reading Interest And Reading Comprehension: A Correlational Study in Syarif Hidayatullah State Islamic University, Jakarta. *Journal of Talent Development and Excellence*. 12 (1) <http://www.iratde.com/index.php/jtde/article/view/600>
- Gallardo, L. y Lopez, M. (2019). Knowledge and use of reading comprehension strategies in psychology. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 2019; 22 (2)
- Garay, M. (2011). *El Programa constructivista CL1 y el incremento del nivel de comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria*. [Tesis de Magíster], Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú).
- Goodwin, A.; Petscher, Y. y Tock, J. (2020). Morphological Supports: Investigating Differences in How Morphological Knowledge Supports Reading Comprehension for Middle School Students With Limited Reading Vocabulary. *Language, Speech and Hearing service in schools* . 51 (3) https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00031
- Gutiérrez, C. & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1),183-202 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377011>
- Hernández, J. y Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Relieve*, 2 (2). http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm
- James, E.; Currie, N.; Tong, S. & Cain, T. (2020). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading*. 1-21 <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12316>
- Kennedy, U. y Chinokul, S. (2020). Effect of the Scaffolded Reading Experience using a Graphic Novel on the English Reading Comprehension and Reading Motivation of Thai EFL students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 13 (2) <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/243701>
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento: técnicas y comportamiento*. Editorial Interamericana.
- Larico, M. (2017). *Eficacia del programa "Leyendo para comprender" en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Este de Lima Metropolitana*. Tesis de doctorado. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú).
- López, L. (2002). *Estrategias de comprensión*, Tesis de doctorado, La Mancha. Universidad de Castilla
- López, M. (2010). *Estrategias cognitivas del aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de educación secundaria de una Institución Educativa del Callao*. Tesis de Magíster, Lima, Universidad San Ignacio de Loyola

- Medina, D. y Nagamine, M. (2019). Autonomous Learning Strategies in the Reading Comprehension of High School Students. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*. 7 (2) 147-159 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Mgnusson, C.; Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2018). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly* 54 (4) <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Ministerio de Educación. (2010). *Propuesta de metas educativas e indicadores al 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. https://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/133/PLAN_133_Propuesta_de_Metas_Educativas_e_Indicadores_al_2021_2013.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Registro de logros: lectura. Demostrando lo que aprendimos, 2do. de secundaria. Cuadernillo 1 y 2 de entrada*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5511>
- Ministerio de Educación. (2016). *¿Qué logros de aprendizaje en lectura muestran los estudiantes al finalizar la primaria?*. Ministerio de Educación del Perú, 2016 <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Informe-Lectura-BAJA-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica 2016*. Editora Gráfica Vega S.A.C.
- Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de Pisa 2018. Ministerio de Educación*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Informe PISA 2018: Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Instituto Nacional de Evaluación Educativa* https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Morles, A. (1991). *El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En Puente (coord.). Comprensión de la lectura y acción docente*. Pirámide,
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2014). *Resultados de PISA en Foco 2012 Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Francia, OCDE, en:http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf(consulta: 03-03-2015).
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2016). *PISA 2015 Resultados Clave, Francia, OCDE*, en: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf> (consulta: 08-09-2016).
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2007). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Ministerio de Educación.
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. En Puente (coord.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Pirámide.
- Rivas, L. (2015). “Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Domínio de las ciencias*, 1 (1), pp. 47- 61.
- Salazar-Rodriguez, A. (2020). Text comprehension at school: Is the application of graphic organizers still important to develop it?. *Revista Eduser*. 7 (2) 110-118 <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i2.2543>
- Sánchez, E., Orrantía, J. y Rosales, J. (2014). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 4 (14) 89-112 <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821020>
- Sanz, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Gobierno de Navarra.
- Solé, I. (1994). *Comprensión de Lectura*. GRAÓ.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. GRAÓ.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. GRAÓ.
- Spencer, M. y Cutting, L. (2020). Relations among Executive Function, Decoding, and Reading Comprehension: An Investigation of Sex Differences. *Journal discourse processes*. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1734416>
- Spencer, M., Richmond, M. C., & Cutting, L. E. (2019). Considering the Role of Executive Function in Reading Comprehension: A Structural Equation Modeling Approach. *Scientific Studies of Reading*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1643868>
- Taboada, A., Lutz, S. & Stapleton, L. (2020). Cognition, engagement, and motivation as factors in the reading comprehension of Dual Language Learners and English Speakers: Unified or distinctive models?. *Read Writ* <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10034-4>
- Tapia, V. (1996). *Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de cuarto y quinto grados de primaria*. Tesis de posgrado, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Taylor, J.; Erbeli, F.; Hart, S. & Johnson, W. (2019). Early classroom reading gains moderate shared environmental influences on reading comprehension in adolescence. *The journal of child psychology and psychiatry*. 61 (6) 689-698 <https://doi.org/10.1111/jcpp.13134>
- Tejeda, J. (1997). *La evaluación*. En Gairín, J. y Fernandez, A. *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Praxis.
- Torppa, K., Eklund, K., Sulkunen, S. & Niemi, P. (2020) Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being, *Educational Psychology*, 40:1, 1-20, <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1670334>

- Torres, J. (2012). *Eficacia del programa de comprensión lectora para alumnos de segundo de secundaria en una Institución Educativa de Ventanilla*, Tesis de maestría, Lima, Universidad San Ignacio de Loyola
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa. (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa. (2016). *Resultados del ECE 2016*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Unidad de la Medición de la Calidad. (2019). *Evaluación PISA 2018*. Ministerio de Educación <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>
- Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte*. (2ª ed.). Heidelberg Quelle & Meyer
- Zhang, J., Lin, T.-J., Liu, Y., & Nagy, W. E. (2020). Morphological awareness and reading comprehension: Differential mediation mechanisms in native English speakers, fluent English learners, and limited English learners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 199, 104915. doi:10.1016/j.jecp.2020.104915