

Efectos del programa “estrategias activas” en la competencia lectora en universitarios del II ciclo de Pedagogía y Cultura Física*

Impact of the “active strategies” program on the Reading literacy of undergraduate students of semester II of Pedagogy and Physical Culture

Jorge Alberto Flores Morales¹
Lidia Neyra Huamani²
Sipriana Lila Toledo Espinoza³

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar el efecto del programa “estrategias activas” en la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016. El tipo de investigación fue aplicada. El diseño, cuasi experimental. La muestra estuvo conformada por 61 estudiantes del II Ciclo de la Facultad de Pedagogía, de los cuales, 31 fueron del grupo control y 30 del grupo experimental. Se aplicó la técnica de la encuesta con cuestionario dicotómico para la variable dependiente. Los resultados se procesaron con el estadístico U de Mann Whitney. En la investigación se trabajó con la lectura en el proceso interactivo. Se llegó a la siguiente conclusión: El programa “estrategias activas” tiene efectos positivos en la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”; en cuanto al postest, el valor de la z se encuentra por encima del nivel crítico $z < - 1,96$ y el $p=0,000$ menor al $\alpha =0,05$

Palabras clave

Competencia, información, comprensión, crítico, inferencia y estrategia

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the impact of the “active strategies” program on the Reading literacy of students from semester II of Pedagogía y Cultura física (Pedagogy and Physical Culture) of the University “Enrique Guzmán y Valle” 2016. This is an applied research with a quasi-experimental design. The sample was comprised of 61 students from semester II of the Pedagogy Faculty, 31 of them from the control group and the 30 remaining from the experimental group. The survey technique was applied with the help of a dichotomous questionnaire for the dependent variable.

The results were processed using the Mann Whitney U test. The research used the reading of the interactive process reaching the following conclusion: the “active strategies” program has a positive effect on the reading literacy of students from semester II of Pedagogía y Cultura Física (Pedagogy and Physical Culture) from the University “Enrique Guzmán y Valle”. Regarding the post-test, the value of “z” is above the critical level $z < - 1.96$ and $p = 0.000$ lower than $\alpha =0.05$

* Artículo basado en la tesis doctoral de Sipriana Lila Toledo Espinoza, denominada Efectos del programa “estrategias activas” en la competencia lectora en universitarios del II ciclo, sustentada el año 2017.

¹ Profesional Licenciado en Psicología y Licenciado en Educación, con maestría y doctorado en Administración de la Educación y Psicología.

² Licenciada en Educación con especialidad en Lenguaje y Literatura, Magíster en Didáctica de la Comunicación, Doctora en Ciencias de la Educación.

³ Licenciada en Educación, Magíster en Educación, Doctora en Educación.

Keywords

Reading literacy, skills, information, comprehension, critical, inference, and strategy

INTRODUCCIÓN

La competencia lectora es uno de los pilares en la formación universitaria. Por esta razón, es trabajada de forma permanente en todos los niveles de educación. Obviamente, en educación universitaria es parte de las áreas de formación general. Por otro lado, la competencia lectora ha sido evaluada en diversos contextos a nivel internacional, nacional y local.

La evaluación internacional en estudiantes de 15 años (PISA por sus siglas en inglés) elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) y aplicada a los estudiantes en el Perú y otros países mostró indicadores alarmantes sobre la comprensión lectora que han causado preocupación en todos los sectores de la sociedad peruana, pues el país ocupa uno de los últimos lugares. Es decir, los estudiantes de educación básica no entienden lo que leen, tampoco pueden deducir ideas relevantes.

La competencia lectora en estudiantes universitarios del segundo ciclo es similar a los de educación básica, debido a que los estudiantes de educación superior no han revertido este problema. En ese sentido la mayoría llega a la universidad sin haber desarrollado la competencia lectora: leen y no comprenden. Esta investigación se desarrolló con todos los estudiantes del II Ciclo. El problema se presentó cuando evidenciaban dificultades en el acceso y recuperación de la información. Asimismo, en la integración e interpretación del texto. También en la reflexión y valoración de la información en el texto. Naturalmente, esto se pudo ver en áreas de formación general de todos los estudiantes.

El desarrollo de las áreas de la especialidad y formación general no logran completarse, por cuanto se tiene el problema señalado. Además, sin el desarrollo de la competencia lectora no podrán desarrollar capacidades superiores de análisis, crítica, reflexión y otras. Una de las causas de este problema es el empleo del

enfoque descriptivo del lenguaje que implica que los estudiantes no usan el lenguaje, la mayoría de ellos solo lo describen. Es decir, no desarrollan la competencia lectora.

Por otro lado, se ha detectado que los estudiantes del segundo ciclo de la universidad en el área de Lenguaje y Comunicación II leen textos breves, pero no logran recuperar la información relevante. Tampoco interpretan textos leídos. De igual forma, tienen mucha dificultad en la reflexión y valoración de textos leídos. La mayoría de ellos tienen esta dificultad. Por ende, no logran aprendizajes óptimos.

Naturalmente, los estudiantes de educación superior universitaria presentan dificultades en la competencia lectora. Por esta razón, fue necesario aplicar el programa “estrategias activas” para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes universitarios. Sin el desarrollo de estas capacidades comunicativas no podrán desenvolverse de forma adecuada en todas las áreas de su formación profesional.

Este programa comprende el subrayado, sumillado, resumen y parafraseo. Con ellos se mejoró la competencia lectora. Naturalmente es pertinente el estudio de la competencia lectora. Además, es relevante porque se afianza y desarrolla capacidades básicas de lectura. Estas son necesarias en estudiantes universitarios. Porque sin estas capacidades no podrán desenvolverse en todas las áreas de su formación profesional.

Alliende y Condemarín (1999) manifestaron que el hábito de leer tiende a formar personas abiertas al cambio, orientadas hacia el futuro, las cuales contribuyen al progreso social. Además, permite asimilar y organizar gran cantidad de información, exige la participación activa del lector ya que estimula sus procesos de pensamiento y el desarrollo cognitivo y la creatividad; asimismo, se relaciona frente al aprendizaje en general (p. 66).

Revisión de la literatura

Salas (2012) realizó la investigación titulada “el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León”. El estudio se llevó a cabo con un grupo de 312 de estudiantes quienes estudiaban la unidad académica de Literatura del tercer ciclo durante agosto a diciembre de 2010. En este estudio empleó la descripción de los niveles trabajados por PISA y de ENLACE que se encarga de diagnosticar los niveles de logro académico. El método fue el de la investigación acción y el enfoque cualitativo. Las pruebas ubicaron a los alumnos y alumnas en un nivel básico, con respecto a la comprensión lectora: los resultados indican que los estudiantes solo responden a preguntas literales e inferenciales, siendo así evidencia que hay un buen grupo que trabajan solamente estrategias post instruccionales.

Barrera y Mildred (2012) realizaron la investigación “Fortalecimiento de la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de cuarto grado de la I.E Ángel Ricardo Acosta”. Este estudio tuvo el objetivo de proponer una estrategia metodológica con el propósito de mejorar la comprensión de textos expositivos. Para dicho estudio utilizó el método inductivo-deductivo. La investigación llegó a la conclusión que los docentes afianzaron sus bases teóricas con respecto a la didáctica de la comprensión lectora. De igual forma compartieron materiales para desarrollar esta capacidad. Los estudiantes evidenciaron un avance y desarrollo de comprensión

Ayala (2015) realizó el estudio titulado: “EBA - Lectura” en la comprensión de textos narrativos en estudiantes del CEBA, 2015. Dicho estudio empleó la metodología hipotética deductiva de diseño cuasi experimental, longitudinal. La población estuvo constituida por sesenta estudiantes. Concluye que el programa “EBA-Lectura” tiene efectos significativos en la Comprensión de Textos Narrativos en estudiantes del CEBA Melitón Carvajal Lince, 2015 con una significatividad estadística de 0,000 y un valor de $Z = -4,631$. Asimismo, que el programa “EBA-Lectura” tiene efectos

significativos en la Comprensión literal de Textos Narrativos en estudiantes d con una significatividad estadística de 0,000 y un valor de $Z = -3,892$ y finalmente que el programa “EBA-Lectura” tiene efectos significativos en la Comprensión inferencial de Textos Narrativos en estudiantes con una significatividad estadística de 0,000 y un valor de $Z = -3,588$.

Paucar (2015) presentó la tesis titulada “estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de educación de la UNMSM”. Esta investigación tuvo como propósito establecer la relación entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. El diseño fue descriptivo correlacional y la muestra estuvo formada por 290 alumnos y alumnas. En este grupo de estudio se empleó dos instrumentos de investigación. El MSLQ (Motivated Strategies For Learning Questionnaire) de Paul Pintrich y la Prueba CLP Formas Paralelas de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic. Se llegó a la conclusión que la motivación para el estudio y las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la Comprensión lectora en los alumnos y alumnas de la Facultad de Educación de la UNMSM. Además, los resultados correlacionales logrados indican que existen relaciones significativas entre las Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Reyes (2015) presentó la tesis titulada: Programa “Estrategias” en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo, 2015. Dicho estudio empleó la metodología hipotética deductiva de diseño cuasi experimental, longitudinal. En esta investigación llegó a las siguientes conclusiones: (1) el programa “estrategias” incide significativamente en la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Educación de la UPLA Filial Lima 2015 como lo demuestran la significancia bilateral con un valor de $p = 0,009$, una diferencia de medias de $-2,756$ y un valor de $t = 2,687$, (2) el programa

“estrategias” no incide significativamente en la comprensión literal de textos argumentativos en los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Educación de la UPLA Filial Lima 2015 como lo demuestran la significancia bilateral con un valor de $p=0,589$, una diferencia de medias de $-,589$ y un valor de $t=,543$, y (3) el programa “estrategias” incide significativamente en la comprensión inferencial de textos argumentativos en los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Educación de la UPLA Filial Lima 2015 como lo demuestran la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de $,190$ y un valor de $t=4,606$.

MATERIAL

Variable independiente: estrategias activas

Estrategias

Solé (1999) menciona que “Las estrategias ... son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio...” (p. 59). En otros términos, las estrategias son acciones, las cuales se realizan antes, durante o después de la lectura. Estas acciones permiten comprender el texto. Por tanto, el lector debe emplear una de estas para entender el texto que lee.

Asimismo, Montanero (2000) expresó que “la aplicación de estrategias se debe considerar como procedimientos flexibles y adaptados a la realidad o circunstancia propia de las actividades de aprendizaje y no usarlas como esquemas rígidos” (p. 45). En esta investigación se consideran estrategias adecuadas y necesarias para comprender textos tales como el subrayado, sumillado, parafraseo y resumen.

Estrategia 1: Subrayado

Cassany, Luna y Sanz (2003) señalaron que:

Desde un punto de vista didáctico, marcar el texto es una ayuda a la lectura: de alguna manera, cuando subrayamos

o marcamos una palabra explicitamos el proceso que se produce en nuestra mente cuando procesamos el significado de un texto, y que normalmente no podemos observar. (p. 230)

En esta investigación se ha empleado el subrayado para marcar las ideas principales. Este proceso ayuda a comprender el texto y a darle significado.

Además, Soto (2007) afirma que “lo ideal –y casi siempre posible- es subrayar de modo tal que al leer sólo lo subrayado, el texto conserva su sentido y recoja toda la información necesaria para la comprensión de los temas fundamentales” (p. 89). En otros términos, al hacer una relectura de las ideas subrayadas le damos sentido al texto leído. Obviamente, se comprende el significado de este.

Estrategia 2: Sumillado

Sucapuca (2012) señala que el sumillado “son las anotaciones al margen del texto, en los espacios laterales del mismo, donde expone brevemente el tema que desarrolla el párrafo” (p. 32). En otros términos, la sumilla es una secuencia de ideas que se colocan al margen del texto. Este contiene ideas relevantes expresados con otras palabras.

También, Aguirre, Maldonado, Peña y Rider (2015) expresan que el sumillado:

Consiste en resumir, al margen del texto que se va leyendo, las ideas más destacadas; estas sumillas contienen palabras clave que permiten evocar la estructura textual. Es un gran complemento del subrayado; es decir, si se lee y se encuentra una o más ideas que se consideran importantes para un enfoque de estudio, entonces se las subraya y, al margen, se realizan las anotaciones o pequeñas síntesis para que, luego, sean fácilmente recordadas. (p. 22)

Efectivamente, en el proceso del sumillado se realiza el resumen del resumen, el que se va colocando en el margen del texto.

Generalmente, se colocan palabras claves que permiten hacer una especie de síntesis.

Estrategia 3: Resumen

Pinzás (2006) sostiene que:

el resumen es el resultado de la toma de decisiones del que escribe un texto, en pocas líneas, conservando lo principal. El resumen revela la importancia que le otorga el autor a los hechos, cómo los ordena y cuál es la comprensión que tuvo sobre lo leído. (p. 25)

En otros términos, el resumen es el reflejo de la comprensión de un texto. Es decir, si se ha comprendido un texto se puede resumir. Para ello se puede emplear diversas formas y estilos.

Calsín (2006), al respecto, expresa que:

...es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información. Para elaborar un resumen se hace una selección y condensación de los contenidos clave del material de estudio, donde debe omitirse la información trivial y de importancia secundaria. Su extensión no debe ser superior a la cuarta parte del texto original... (p. 50)

Es decir, el resumen es un texto breve que contiene ideas relevantes. Además, nexos o conectores incluidos por el lector. Naturalmente, el resumen no tiene la misma extensión del texto inicial.

Por otro lado, Soto (2007) sostuvo que:

Como un buen resumen se basta a sí mismo, es de gran importancia que en él queden claras las conexiones que unan las afirmaciones entre sí. De lo contrario, sólo tendríamos un conjunto de frases textuales valiosas, pero perderíamos el eje argumentativo. (p. 104)

Es decir, un resumen se puede comprender de forma completa sin la necesidad de leer el

texto completo, debido a que contiene ideas relevantes del texto.

Estrategia 4: Parfraseo

Durante la lectura se puede emplear el parfraseo. Al respecto, Pinzás (2006) menciona que son estrategias que:

necesitamos para ir construyendo una interpretación del mensaje de la autora o del autor mientras vamos leyendo, porque leer no es captar, calcar o copiar lo que dice el texto. Leer es interpretar y la interpretación se va elaborando mientras se lee, no después de leer. (p. 47)

Es decir, las estrategias que empleemos nos servirán para interpretar y asignarle un significado al texto. Asimismo, Inui, Fujita, Takahash, Iida e Iwakura (2003) manifestaron: la paráfrasis puede considerarse como un paso inicial para la comprensión de textos que puede llevar posteriormente al análisis y a la redacción de nuevos textos tomando como base la información de otros.

Es decir, parfrasear consiste en explicar las ideas con otros términos. En este caso no se cambia el significado del texto. Sólo se cambia las palabras manteniendo el mismo significado. El propósito es que se comprenda el texto.

Igualmente, Sánchez (1998) manifiesta que “el parfraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores” (p. 58).

Desde luego que este proceso permite comprender textos. Es decir, si se logró entender pues será sencillo expresarlo con otras palabras.

Variable dependiente: competencia lectora

La competencia lectora es un proceso cognitivo que tiene que ver con el procesamiento de

datos con el propósito de comprenderlos. Para ello, se debe tener dominio de diversos aspectos. Una de ellas es la identificación de ideas relevantes. Otra, es la deducción de ideas relevantes las cuales no están expresadas en el texto.

Al respecto, la OCDE (2016) indica que “es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 56).

En otras palabras, la competencia lectora implica entender ideas de un texto. Este proceso cognitivo se puede hacer a nivel básico, intermedio, como es el desarrollo de la interpretación y a nivel avanzado, como es la reflexión y la valoración.

En este sentido, la competencia lectora implica el desarrollo de varias estrategias cognitivas que son necesarias para comprender el texto. En primera instancia, lograr la recuperación de la información, después, interpretar hasta lograr la reflexión y la valoración.

De igual manera, Alliende, Condemarín, y Milicic (2004) expresan que “aprender a leer es aprender a comprender textos” (p. 159). Esto implica apropiarse de las ideas relevantes del texto. Por tanto, leer es comprender.

Asimismo, Catalá, Monclús y Molina (2001) afirman que “un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector” (p. 42). En otros términos, durante la lectura asignan significados a los enunciados desde el comienzo hasta el final del texto. En este proceso de interacción con el texto se obtiene significados que permite comprender en diversos niveles.

Dimensiones

Dimensión 1: Acceso y recuperación de la información

El acceso y recuperación de la información es un proceso cognitivo. Este se evidencia cuando

se identifican las ideas relevantes en el texto. En este sentido OCDE (2016) sostiene que:

acceder y obtener supone acudir al espacio de información que se facilita y navegar por él para localizar y obtener uno o más datos diferentes. los ejercicios de acceder y obtener pueden abarcar desde la localización de los requisitos exigidos por un empleador en un anuncio de trabajo hasta la obtención de un número de teléfono con varios prefijos o de un hecho concreto que apoye o refute una afirmación que alguien ha hecho... El proceso de acceder y recuperar información implica habilidades asociadas con la selección, recogida y recuperación de información. (p. 62)

En otros términos, el acceso y recuperación de la información consiste en un proceso básico de comprensión. Para ello, solo basta identificar las ideas relevantes a nivel explícito o expreso.

Asimismo, Pinzás, manifiesta que se

trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica. Si un alumno o alumna tuya no comprende lo que el texto comunica, entonces difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos hacer una lectura crítica. (2004, p. 9)

Como señala el autor, el acceso y recuperación de la información o comprensión literal es el primer paso para lograr la integración e interpretación o comprensión inferencial. Asimismo, este segundo nivel dará paso para lograr la reflexión y valoración de la información. Por ello, si no se logra la primera no podrá evidenciarse la última.

También, Cassany et al. (2003) indicaron que

Un primer nivel básico de comprensión es el de la información explícita del texto; es decir, los datos más relevantes (los que ocupan los lugares importantes del texto, los destacados tipográficamente) y los secundarios que los complementan

(ejemplos, comentarios, desarrollos, etc.). (p. 220)

Efectivamente, la comprensión literal nos lleva a identificar ideas principales. Asimismo, a señalar las ideas que explican, ejemplifican o comentan. Estas últimas, son las secundarias.

Además, Catalá et al. (2001) estiman que el acceso y recuperación de la información o comprensión literal “se concentra en ideas de informaciones explícitamente manifiestas en el texto, las tareas de reconocimiento son: reconocimiento de detalles, ideas principales, de secuencia, comparativo, causa y efecto de las relaciones y de los rasgos de carácter” (p. 46).

En otros términos, este nivel de comprensión básica está centrado en la ubicación de ideas sobresalientes en el texto. Obviamente, identificarlas es sencillo debido a que está escrito en el texto.

Dimensión 2: Integración e interpretación del texto

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) considera que:

Integrar e interpretar supone procesar lo que se lee para que un texto tenga sentido interno..., la relación entre los procesos de integración e interpretación puede considerarse, por tanto, como íntima e interactiva. La integración supone, en primer lugar, la inferencia de una relación dentro del texto (un tipo de interpretación) y, posteriormente, la reunión de datos, permitiendo así la elaboración de una interpretación que constituye un nuevo todo integrado. (p. 63)

Es decir, se deduce ideas relevantes a partir de las ideas expresas o explícitas.

De igual forma, Condemarín y Medina (1999) sostienen que “inferir implica ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial del texto. El lector crea una palabra o frase que no está explícitamente en el texto”

(p. 156). En otros términos, este nivel de comprensión requiere razonar y pensar para encontrar la idea implícita.

Pinzás (2012) agrega que:

Se apoyan en una adecuada comprensión literal, pero es muy diferente a ella. Como su nombre lo indica, alude a lo implícito en el texto, a las relaciones que no están explícitamente planteadas. Por ellos, se relacionan con la habilidad para hacer predicciones e hipótesis de contenido, para la interpretación de los personajes y sus motivaciones. (p. 52)

En este sentido, durante o después de la lectura se pone en evidencia ideas que no están escritas sino implícitas. Obviamente, se logra este nivel de comprensión inferencial si se comprendió a nivel literal.

De igual forma, Cassany et al. (2003) sostuvieron: “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión” (p. 218).

Es decir, la comprensión inferencial es un proceso intelectual que consiste en expresar ideas que no están escritas en el texto.

Dimensión 3: Reflexión y valoración

La comprensión es un proceso cognitivo que se evidencia en diversos niveles. Al inicio en un nivel muy sencillo. Este es el caso de la comprensión literal. Luego en un nivel intermedio. Naturalmente esta comprensión implica expresar ideas implícitas en el texto. Por último, el nivel criterial que requiere la construcción de un nuevo significado a partir de lo literal. Sin lugar a duda la reflexión y evaluación es equivalente a este último nivel de comprensión.

Al respecto, la OCDE (2016) indicó: “reflexionar y valorar consiste en recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto para relacionar la información facilitada

en él con los propios marcos de referencia conceptuales y de la experiencia” (p. 63). Y sobre la forma, Caño y Luna (2011) afirman que se “requiere relacionar la forma del texto con su utilidad y con la actitud e intenciones del autor” (p. 13).

Es decir, la reflexión y valoración del texto primero implica relacionar con las cosas que hacemos. Incluso conocimiento que tengamos o simplemente ideas. Luego rescatamos la utilidad. De igual forma, verificamos con el propósito del autor del texto.

También, Catalá et al. (2001) manifiestan que la comprensión criterial o de reflexión y valoración requiere:

... que el alumno dé respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo de comprensión de ideas presentadas en el texto como un criterio externo proporcionado por el profesor, otras personas competentes y otras fuentes escritas; o bien con un criterio interno proporcionado por las experiencias, conocimientos o valores del lector, por lo tanto el alumno puede realizar los siguientes juicios: de la realidad o fantasía, hechos u opiniones, suficiencia y validez, conveniencia y aceptación. (p. 47)

Efectivamente en este nivel de comprensión se busca que los estudiantes realicen reflexiones y valoraciones. Es decir, qué posturas toman frente a un texto leído. Están de acuerdo o no y por qué. Estas interrogantes deben ser fundamentadas con razones o argumentos.

Pinzás (2004) añade que “en la lectura evaluativa o crítica, la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas” (p. 23).

La comprensión criterial implica que el lector a logrado comprender el texto a nivel literal. Además, a nivel inferencial en el que hizo predicciones, hipótesis o deducciones a partir de ideas

expresas en el texto. Por tanto, ya está en la capacidad en construir un nuevo significado del texto que lee.

Finalmente, Cassany (2013) puntualiza que:

La comprensión crítica es la que asume que: el discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma, el lector crítico examina este conocimiento desde su perspectiva, lo discute y propone alternativas, para construir una interpretación crítica, el lector elabora inferencias pragmáticas, estratégicas o elaborativas, proyectivas y no obligatorias, el conocimiento siempre está situado y es relativo. Cada lector construye su interpretación, desde su comunidad y enmarcada en su cultura. (pp. 92-93)

Perspectiva teórica: lectura en el proceso interactivo

Con respecto a la comprensión de texto, Cassany et al. (2003) afirmaron que

esta se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente. (p. 204)

En la investigación se trabajó con el proceso interactivo de la lectura. Este proceso interactivo se evidenció al inicio de cada lectura. Los estudiantes del grupo experimental expresaban ideas previas sobre el tema. Luego, leyeron el texto. Por último, los estudiantes compararon sus ideas previas con la información brindada en el texto. Por tanto, hicieron una comparación mental entre lo que tenían y lo nuevo que encontraron en el texto.

MÉTODO

El enfoque del estudio es cuantitativo y el método hipotético-deductivo que, según Bernal (2006): “es un procedimiento que parte de una aseveración es en calidad de hipótesis y busca refutar o aceptar tales hipótesis deduciendo de ellas, conclusiones que deben confrontarse con los hechos” (p. 56).

Tipo y diseño

El tipo de estudio fue aplicado porque se ha modificado o producido cambios en la competencia lectora en estudiantes del II ciclo. Carrasco (2009) señala que “la investigación aplicada se distingue por tener propósitos prácticos inmediatos bien definidos, es decir se investiga para actuar, transformar, modificar o producir cambios en un determinado sector de la realidad” (p. 43).

El diseño es cuasi experimental, de acuerdo con los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010)

se manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, ... Los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos. (p. 148)

Población y muestra

La población de estudio estuvo formada por 280 estudiantes del II ciclo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”. La muestra estuvo formada por 61 estudiantes del II Ciclo de la Facultad de Pedagogía, de los cuales, 31 fueron del grupo control y 30 del grupo experimental.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la investigación se empleó la técnica de la encuesta. Con ella se recogieron los datos en el grupo muestra. Es decir, en los sujetos del grupo control y experimental en dos momentos: Al inicio, pretest y al final postest. Se hizo en un horario determinado por el docente investigador.

El instrumento de investigación tuvo como base la prueba PISA (OCDE, 2016) que se adaptó en función a las dimensiones de la competencia lectora eligiendo 6 textos. Este constó de 20 preguntas de opción múltiple. Cada pregunta tuvo 3 distractores y una respuesta. Para medir la Dimensión 1: acceso y recuperación de la información se tuvo 5 preguntas. Luego para medir la Dimensión 2: integración e interpretación del texto se tuvo 9 preguntas. Por último, para medir la dimensión 3: reflexión y valoración sobre la forma y el contenido del texto se tuvo 6 ítems.

RESULTADOS

Tabla 1

Niveles de dominio de la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”

		Competencia lectoral			Total
		inicio	proceso	logro	
Pretest control	Recuento	18	18	3	31
	% dentro de test	58.1	32.3	9.7	100.0
Pretest experim	Recuento	14	16	0	30
	% dentro de test	46.7	53.3	0.0	100.0
Postest control	Recuento	14	17	0	31
	% dentro de test	45.2	54.8	0.0	100.0
Postest experim	Recuento	2	9	19	30
	% dentro de test	6.7%	30.0%	63.3%	100.0%
Total	Recuento	48	52	22	122
	% dentro de test	39.3%	42.6%	18.0%	100.0%

En cuanto a los resultados por niveles (Tabla1), de manera general, se tiene, en el grupo de control el 58.1% de los estudiantes y en el grupo experimental el 46.7% de los estudiantes se encuentra en nivel de inicio en la competencia lectora. Luego de la aplicación del programa “estrategias activas” en la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad, se tiene que el 63.3% de los estudiantes del grupo experimental se encuentra en nivel de logro. Por otro lado, el grupo control ningún estudiante alcanzó el nivel, lo que significa que la aplicación del programa “estrategias activas” tiene efectos positivos en la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad

“Enrique Guzmán y Valle” 2016. Para afirmar lo expuesto se presenta a continuación la estadística respectiva.

Hipótesis general de la investigación

Ho: El programa “estrategias activas” no tiene efectos positivos en la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016

H1 El programa “estrategias activas” tiene efectos positivos en la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016

Tabla 2

Nivel de significación de la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”

Rangos				
EST	N	Rango promedio	Suma de rangos	Test U de Mann-Whitney ²
Post control	31	18.89	585.50	U= 89.5
Post experimen	30	43.52	1305.50	Z= 5.442
Total	61			Sing. asintót = 0,000

De los resultados y valores inferenciales que se muestran en la tabla 2 del postest, el valor de la z_c se encuentra por encima del nivel crítico $z_c < -1,96$ y el $p=0,000$ menor al $\alpha=0,05$ lo que significa rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Por lo tanto, el programa “estrategias activas” tiene efectos positivos en la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016.

Hipótesis específicas

Tabla 3

Nivel de significación del acceso y recuperación de la información en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”

Rangos				
EST	N	Rango promedio	Suma de rangos	Test U de Mann-Whitney ²
Post control	31	22.26	690.00	U= 194
Post experimen	30	40.03	1201.00	Z= - 4.022
Total	61			Sing. asintót = 0,000

Específica 1

Ho: El programa “estrategias activas” no tiene efectos positivos en el acceso y recuperación de la información en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016

H1: El programa “estrategias activas” tiene efectos positivos en el acceso y recuperación de la información en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016

Asimismo, los resultados y valores inferenciales en cuanto a los valores del postest donde el valor de la z_c se encuentra por encima del nivel crítico $z_c < -1,96$ y el $p=0,000$ menor al $\alpha=0,05$ implica rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. En consecuencia, el programa “estrategias activas” tiene efectos positivos en el acceso y recuperación de la información en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016 (Tabla 3).

Específica 2

Ho: El programa “estrategias activas” no tiene efectos positivos en la integración e interpretación del texto en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016

H1: El programa “estrategias activas” tiene efectos positivos en la integración e interpretación del texto en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016

Tabla 4

Nivel de significación de la integración e interpretación del texto en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”

Rangos				
EST	N	Rango promedio	Suma de rangos	Test U de Mann-Whitney ²
Post control	31	20.06	622	U= 126.0
Post experimen	30	42.30	1269.00	Z= - 4.975
Total	61			Sing. asintót = 0,000

De igual forma, en la tabla 4 se aprecian los resultados y valores inferenciales del postest donde el valor de la z se encuentra por encima del nivel crítico $z_c < -1,96$ y el $p=0,000$ menor al $\alpha=0,05$ lo que significa rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Por lo tanto, el programa “estrategias activas” tiene efectos positivos en la integración e interpretación del texto en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016

Ho: El programa “estrategias activas” no tiene efectos positivos en la reflexión y valoración sobre la forma y el contenido del texto en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016

H1: El programa “estrategias activas” tiene efectos positivos en la reflexión y valoración sobre la forma y el contenido del texto en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016

Específica 3

Tabla 5

Nivel de significación de la reflexión y valoración sobre la forma y el contenido del texto en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”

Rangos				
EST	N	Rango promedio	Suma de rangos	Test U de Mann-Whitney ²
Post control	31	19.58	607.00	U= 111.0
Post experimen	30	42.80	1284.00	Z= - 5.212
Total	61			Sing. asintót = 0,000

Asimismo, se aprecian los resultados inferenciales del postest, donde el valor de la z se encuentra por encima del nivel crítico $z_c < -1,96$ y el $p=0,000$ menor al $\alpha= 0,05$ lo que significa rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Entonces el programa “estrategias activas” tiene efectos positivos en la reflexión y valoración sobre la forma y el contenido del texto en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle” 2016. (Tabla 5).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la investigación se puede apreciar que al empezar el programa (pretest), en el grupo control, el 58.1% del total de estudiantes que se encontraban en el nivel de inicio, disminuyó a 45.2% en la medición postest. Sin embargo, en el grupo experimental, hubo un aumento del 0 al 63.3 % en el nivel de logro, en referencia a los niveles de comparaciones de los resultados de la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”. Es así que $U=89.5$; $Z=-5.442$; $p<0.00$, esto quiere decir que se rechaza H_0 y se acepta H_1 . lo cual implica que el programa de intervención fue significativo.

Este resultado es similar con lo investigado por Reyes (2015) quien llegó a la conclusión que el programa “estrategias” incide significativamente en la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Educación de la UPLA Filial Lima 2015, como lo demuestran la significancia bilateral con un valor de $p=0,009$, una diferencia de medias de $-2,756$ y un valor de $t= 2,687$.

En cuanto a los resultados por niveles, el 58.1% de los estudiantes del grupo control y el 46.7% del grupo experimental se encuentran en el nivel de inicio en la competencia lectora. Luego de la aplicación del programa “estrategias activas” en la competencia lectora, se tiene que el 63.3% de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en el nivel de logro, mientras que en el grupo control ningún estudiante alcanzó dicho nivel.

Con respecto al nivel de significación sobre el acceso y recuperación de la información, los resultados dan a conocer que hay diferencia significativa en los rangos del postest con respecto a los grupos experimental 40.03 y control 22.26 después de haber aplicado el programa “estrategias activas”, por lo cual se acepta la hipótesis específica 1, alterna (H_1): el programa “estrategias activas” mejora el acceso y recuperación de la información en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física del grupo experimental con respecto al grupo control.

Asimismo, concuerda con lo investigado por Salas (2012) quien llegó a la siguiente conclusión: Los resultados del cuestionario aplicado a maestros coinciden con los de algunas pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE y CENEVAL, al ubicar a los estudiantes en un nivel básico, en torno a la comprensión lectora, ya que responden solo a reactivos e inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte del texto. Es decir, los estudiantes no comprenden textos si leen sin usar estrategias.

De acuerdo al nivel de significación sobre integración e interpretación del los resultados dan a conocer que hay diferencia significativa en los rangos con respecto a los grupos experimental 42.30 y control 20,06 después de haber aplicado el programa “estrategias activas” en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física, por lo cual, asimismo, se acepta la hipótesis específica 2, alterna (H_1): el efecto del programa “estrategias activas” influye en la dimensión integración e interpretación del texto, puesto que se incrementó la competencia lectora de dicha dimensión en los estudiantes del grupo experimental con respecto al grupo control.

Asimismo, es semejante con lo investigado por Ayala (2015), quien concluyó que el programa “EBA-Lectura” tiene efectos significativos en la comprensión inferencial de textos narrativos en estudiantes del CEBA Melitón Carvajal Lince, 2015 con una significatividad estadística de 0,000 y un valor de $Z= -3,588$.

Estas investigaciones muestran que el empleo de diversos medios estratégicos permite una

comprensión a nivel inferencial en estudiantes de educación básica y superior.

De manera diferente a lo investigado por Acosta (2009), en cuyo estudio titulado, *La comprensión lectora, enfoque y estrategias utilizados durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*, el 64% de estudiantes se agrupa entre frecuente y moderado con respecto a la frecuencia de uso de las estrategias del nivel de traducción; el estudiantado ha demostrado que no es capaz de identificar las ideas explícitas e implícitas del texto. Asimismo, con el uso de estrategias de interpretación, el 50,68%, el uso de frecuencia se ubica en la escala de moderado, observando que a medida que se van complejizando las operaciones de abstracción, comparación, valoración y la emisión de juicios o criterios, la frecuencia de uso disminuye, solamente el 24,65% es capaz de extraer conclusiones de sus inferencias.

Notamos que el nivel de comprensión básica no es superado en estudiantes de educación básica y superior universitaria. Por ende, no pueden comprender en otros niveles de mayor esfuerzo cognitivo.

Finalmente, respecto al nivel de significación de reflexión y evaluación sobre la forma y el contenido del texto, los resultados dan a conocer que hay diferencia significativa en los rangos con respecto a los grupos experimental 42,80 y control 19,58 después de haber aplicado el programa “estrategias activas” en estudiantes. Este estudio permitió determinar el efecto del programa “estrategias activas” en la comprensión de textos en la dimensión reflexión y evaluación sobre la forma y el contenido del texto en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía y Cultura Física del grupo experimental con respecto al grupo control.

REFERENCIAS

- Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoque y estrategias utilizados durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperada de <https://hera.ugr.es/tesisugr/1870914x.pdf>
- Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C. y Rider, C. (2015). *Cómo leer y escribir en la universidad. Prácticas letradas exitosas*. (2da. Ed.). Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1999). *La lectura: Teoría, evolución. y desarrollo*. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.
- Alliende, F., Condemarín, M., y Milicic, N. (2004). *Prueba CLP formas paralelas: manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora, de complejidad, lingüística progresiva*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ayala, F. (2015). “EBA - Lectura” en la comprensión de textos narrativos en estudiantes del CEBA (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- Barrera, E. y Mildred, M. (2012). *Fortalecimiento de la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa Angel Ricardo Acosta* (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <https://es.scribd.com/document/206327357>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F, Pearson educación.
- Calsín, A. (2006). *Comprensión y producción textual*. Juliaca: R.O. Continental SRL.
- Caño, A. y Luna, F. (2011). *PISA: Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Recuperado de <http://absta.info/download/pisa-comprension-lectora-i-marco-y-analisis-de-los-tems.doc>
- Carrasco D., S. (2009). *Metodología de la Investigación Científica* (2a. ed.). Lima: Editorial San Marcos.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.
- Catalá, M., Catalá, G., Monclús, R., y Molina, E. (2001). *Pruebas ACL para la evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Condemarín, M., y Medina, A. (1999). *Taller de lenguaje II: un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de segundo ciclo básico*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGrawHill.
- Inui, K., Fujita, A., Takahashi, T., Iida, R. y Iwakura, T. (2003). *Text simplification for reading assistance: a project note*. Documentos del Segundo Taller Internacional sobre Parafraseo: Paraphrase Acquisition and Applications (IWP), 9-16.
- Montanero, M. (2000). La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico. En *Campo abierto, Revista de educación*, 17.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2015. Ciencias, matemáticas, lectura y competencia financiera*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

Páucar, M. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. (Tesis de Magíster). Recuperada de cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/4322

Pinzás, J. (2004). *Se aprende a leer, leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura para docentes y sus estudiantes*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Perú: Fimart S.A.C.

Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Reyes, F. (2015). *Programa “Estrategias” en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo, 2015* (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima - Perú. Recuperada de repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/29414/Valle_LLK.pdf?sequence=1...

Salas, N. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis de Maestría). Recuperada de eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Sucapuca (2012). *Capacidades comunicativas 2*. Lima: Universidad Peruana Unión.

Solé, I. (1999). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó

Soto, J. (2007). *Técnicas de estudio*. Lima, Perú: Palomino.

Fecha de recepción: 04-09-17

Fecha de aceptación: 10-10-18