



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Programa alternativo para la mejora de la
comprensión lectora en estudiantes de 2° de secundaria
de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte,
Lima, 2017**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica

AUTOR

Lis Norma CHONG ALVARADO

ASESOR

Miguel Gerardo INGA ARIAS

Lima, Perú

2021



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Chong, L. (2021). *Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima, 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	LIS NORMA CHONG ALVARADO
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	40420220
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-6430-2900
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	INGA ARIAS, MIGUEL
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07302193
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1588-0181
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Dr. EDGAR FROILÁN DAMIÁN NÚÑEZ
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08056163
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Dr. CÉSAR DANIEL ESCUZA MESÍAS
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40818404
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Dr. JIMMY DÍAZ MANRIQUE
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	25713875
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Dr. CROMANCIO FELIPE AGUIRRE CHAVEZ
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	10304031
Datos de investigación	
Línea de investigación	No aplica.
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	<p>Edificio: IE Akira Kato País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Ate Centro poblado: Vitarte Urbanización: Horacio Zeballos Manzana y lote: Grupo J Calle: AV. JAIME ZUVIETA S/N Latitud: -12.02303717 Longitud: -76.83718173</p>
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Abril 2017 - junio 2017 2017 - 2021
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 54-DUPG-FE-2021-TR

En la ciudad de Lima, a los 16 días del mes de setiembre de 2021, siendo las 11:00 a.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **PROGRAMA ALTERNATIVO PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 2° DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AKIRA KATO DE ATE VITARTE, LIMA, 2017**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO**, con la calificación de **DIECISIETE (17)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica** a la Bach. **LIS NORMA CHONG ALVARADO**.

En señal de conformidad, siendo la 12:14 p.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. EDGAR FROILÁN DAMIÁN NÚÑEZ
Presidente

Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS
Asesor

Dr. CÉSAR DANIEL ESCUZA MESÍAS
Jurado Informante

Dr. JIMMY DÍAZ MANRIQUE
Jurado Informante

Dr. CROMANCIO FELIPE AGUIRRE CHAVEZ
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

A los estudiantes de la Institución Educativa
Akira kato
quienes frente a la adversidad
me inspiran a luchar por una educación mejor cada día.

AGRADECIMIENTOS

Al doctor
Miguel Inga Arias, mi estimado profesor y asesor,
quien con sus palabras y acciones me alentó a seguir
adelante; y
a mi querido esposo por su gran apoyo.

ÍNDICE

a- Parte Preliminar

Carátula	I
Aceptación de la tesis por los miembros del jurado examinador.....	II
Dedicatoria	IV
Agradecimientos.....	V
Índice general	VI
Lista de tablas	VIII
Lista de figuras	IX
Resumen	X
Abstract	XI

INTRODUCCIÓN	01
---------------------------	-----------

b- Cuerpo de la tesis

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Situación problemática	02
1.2 Formulación del problema.....	05
1.2.1 Problema general.....	06
1.2.2 Problemas específicos.....	06
1.3 Justificación teórica.....	06
1.4 Justificación práctica	07
1.5 Objetivos.....	08
1.5.1 Objetivo general	08
1.5.2 Objetivos específicos	08
1.6 Hipótesis.....	08
1.6.1 Hipótesis general	10
1.6.2 Hipótesis específicas.....	10

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación.....	12
2.2 Bases teóricas.....	15
2.2. 1. Comprensión de textos.....	15
2.2. 2. Modelos de lectura.....	15
2.2.2.1 Modelo ascendente.....	15

2.2.2.2 Modelo descendente.....	16
2.2.2.3 Modelo interactivo	16
2.2.2.4 Modelo transaccional	17
2.2.3 Los niveles de comprensión lectora.....	17
2.2.4 Los factores que intervienen en la comprensión lectora	20
2.2.5 Las estrategias de comprensión lectora	21
2.2.6 Clasificación de las estrategias de comprensión	22
2.2.7 Métodos o modelos de instrucción de las estrategias de comprensión	26
2.2.7.1 Enseñanza en progresión	26
2.2.7.2 Enseñanza recíproca.....	27
2.2.7.3 Enseñanza directa.....	27
2.2.8 Programa para el desarrollo de la comprensión lectora	29
2.2.8.1 Aplicación del programa	32
2.3 Glosario de términos	34
CAPITULO III: METODOLOGÍA	
3.1 Operacionalización de las variables	37
3.2 Tipo y diseño de la investigación	39
3.3 Población y muestra	40
3.4 Instrumento de recolección de datos	40
CAPITULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
4.1 Análisis, interpretación y discusión de resultados	42
4.2 Pruebas de hipótesis	57
4.3 Presentación de resultados.....	65
CONCLUSIONES	67
RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS	
1. Matriz de consistencia.....	80
2. Constancia de aplicación del programa en la IE Akira Kato	82
3. Matriz del Programa alternativo.....	86
4. Matriz del instrumento de evaluación.....	89

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estructura de las sesiones del programa.....	19
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.....	26
Tabla 3. Operacionalización de la variable independiente	27
Tabla 4. Nivel de confiabilidad de los instrumentos.....	30
Tabla 5. Estadísticos de comprensión lectora según niveles y grupos.....	33
Tabla 6. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk del pretest y postest.....	47
Tabla 7. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk por grupos.....	47
Tabla 8. Estadísticos del nivel de comprensión lectora pretest y postest.....	48
Tabla 9. Prueba t para diferencias de medias del nivel de comprensión lectora.....	49
Tabla 10. Estadísticos del nivel literal pretest y postest	50
Tabla 11. Prueba t para diferencias de medias del nivel literal	51
Tabla 12. Estadísticos del nivel inferencial pretest y postest	52
Tabla 13. Prueba t para diferencias de medias del nivel inferencial	52
Tabla 14. Estadísticos del nivel crítico pretest y postest.....	53
Tabla 15. Prueba t para diferencias de medias del nivel crítico	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comprensión lectora del grupo experimental.....	34
Figura 2. Nivel literal del grupo experimental.....	35
Figura 3. Nivel inferencial del grupo experimental.....	36
Figura 4. Nivel crítico del grupo experimental.....	37
Figura 5. Promedios del nivel literal según grupos.....	38
Figura 6. Promedios del nivel inferencial según grupos	39
Figura 7. Promedios del nivel crítico según grupos.....	40
Figura 8. Promedios del nivel de comprensión lectora según grupos.....	41

RESUMEN

El presente trabajo muestra los resultados de una investigación que pone a prueba un Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora que tiene 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 se aplicó la prueba “Demostrando lo que aprendimos”-Lectura elaborada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa. 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.

ABSTRACT

This work 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 Unit of measurement of educational quality. 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

Es indudable la importancia de la lectura como también los serios problemas de comprensión que tienen nuestros estudiantes de secundaria; por ello resulta imperioso incidir en mejorar la comprensión lectora. Leer implica aprender y por consiguiente la formación de mejores ciudadanos que permitan la construcción de una sociedad cada vez más justa. Esta difícil labor nos atañe a todos los docentes y es una necesidad contar con herramientas que nos ayuden a lograrlo.

La presente investigación parte de la necesidad que tienen los profesores de contar con un material que ayude específicamente a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Por ello, se ha tomado el Programa de reforzamiento lector propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU) para Instituciones Educativas con Jornada escolar completa (JEC), para ser aplicado con algunas adecuaciones al contexto educativo de Jornada escolar regular (JER). Por consiguiente, esta investigación tiene como principal objetivo determinar su eficacia en mejorar la comprensión lectora.

El documento está dividido en cuatro partes que informan sobre todo el proceso de investigación. En el primer capítulo, se expone el planteamiento del estudio especificando la problemática, la justificación teórica y práctica, los objetivos y las hipótesis de investigación. En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación, mencionando los antecedentes revisados y también se presenta las bases teóricas, terminando con un glosario de términos. En el tercer capítulo, explicamos la metodología que abarca desde la operacionalización de las variables; tipo y diseño de investigación; población y muestra; hasta el instrumento de recolección de datos utilizado. En el capítulo cuatro se presentan los resultados realizando el análisis, la interpretación y discusión de las mismas; luego se procede a la prueba de hipótesis y la toma de decisiones. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones producto de la investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Situación Problemática

La importancia de la lectura en la educación de todo país y su vínculo con 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 ello 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 (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 en el marco del Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes (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 Nacional (PEN) 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 el desempeño en la comprensión de textos.

En las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE) 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 los encontramos 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 [CNE], 2013). Por otro lado, PISA en su edición del 2018 hace mención que la naturaleza de lo que se lee cambio debido al crecimiento de la tecnología para 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, cabe destacar que el 90% de 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 disminuyó 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 Educativa (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 tomó una evaluación a estudiantes de tercero y del último año de secundaria donde se refleja la misma problemática (MINEDU, 2005); 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 ECE para el nivel primaria y para el nivel de secundaria, solamente para segundo grado se viene realizando a partir del 2015. Los datos resultantes nos evidencian que el 23,7% de estudiantes de 2° de secundaria se encuentran en un nivel previo al inicio; 39, 0% están en inicio; 22,6% en proceso y un 14, 7% de ellos se ubican en el nivel satisfactorio según la UMC (2016), lo cual confirma el grave problema en comprensión lectora del 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 que tienen los maestros en comprender textos. El CNE (2008) en la Evaluación Censal de Docentes 2007 que realizó el MINEDU para la comprensión de textos de los maestros, 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 el grave problema que tienen nuestros estudiantes para comprender, siendo además el docente quien deber 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 determinar la eficacia del Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora que es el Programa de reforzamiento pedagógico implementando desde el 2015 por el MINEDU; pero adaptado al contexto de Instituciones Educativas JER. 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 seleccionaron las lecturas y se adecuaron las sesiones en coherencia entre lo enseñado y evaluado, también seleccionando y 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 que respondan al contexto en el que se desarrollan.

1.2 Formulación del problema

Encontramos múltiples situaciones que inciden en una buena o mala comprensión lectora; siendo la forma de enseñar y lo que se enseña algo crucial. Por ello, surge la necesidad de elaborar programas eficaces que orienten en este

sentido a los docentes. De esta manera, nuestra investigación buscará dar respuesta a las siguientes preguntas:

1.2.1 Problema general

¿El Programa alternativo es eficaz en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira kato de Ate Vitarte, Lima, 2017?

1.2.2 Problemas específicos

¿El Programa alternativo es eficaz en la mejora del nivel literal de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución educativa Akira Kato de ate Vitarte, Lima, 2017?

¿El Programa alternativo es eficaz en la mejora del nivel inferencial de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira kato de Ate vitarte, Lima, 2017?

¿El Programa alternativo es eficaz en la mejora del nivel crítico de estudiantes de 2° de secundaria de la institución Educativa Akira kato de Ate, Vitarte, Lima, 2017?

1.3 Justificación teórica

Ante el problema de comprensión lectora que presentan los estudiantes de educación básica regular resulta necesario tomar medidas al respecto. Esta investigación busca poner a prueba un programa para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de segundo de secundaria. Ellos son la muestra seleccionada para la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y los docentes se ven con la necesidad de ayudar a sus estudiantes a obtener mejores resultados y a comprender lo que leen. En ese sentido, el conjunto de 20 de sesiones con sus respectivas fichas de lectura denominado Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora es pertinente porque busca atender la necesidad de los profesores de contar con herramientas útiles para desarrollar la comprensión de textos de sus estudiantes y

también es pertinente para los estudiantes quienes tienen la necesidad de mejorar su comprensión lectora para lograr los aprendizajes.

Existen muchos programas que buscan mejorar la comprensión de textos, algunos son enfocados a la enseñanza de una estrategia y otros a la enseñanza de varias estrategias como el que desarrollaremos. La aplicación de este programa y la verificación de su utilidad resulta relevante porque nos ayuda a solucionar el problema de estudiantes y profesores por mejorar la comprensión lectora. Además, servirá para investigaciones futuras sobre programas y comprensión lectora, permitiendo la reflexión teórica sobre qué contenidos, cómo enseñar a leer, con qué metodología, en cuánto tiempo y diversos aspectos que se consideran en la elaboración de programas para mejorar la comprensión lectora.

1.4 Justificación práctica

Los resultados de las diversas evaluaciones internacionales y nacionales sobre la comprensión lectora de nuestros estudiantes nos muestran un grave problema, pero también hay un problema en los profesores quienes también muestran dificultades para comprender, tal y como se mostró en los resultados de la Evaluación Censal de Docentes 2007 realizada por el MINEDU. De esto se desprende que los docentes no cuentan con las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para comprender textos lo que incide directamente en la enseñanza de las mismas. Uno no puede enseñar lo que no conoce. En ese sentido, el programa formado por 20 sesiones donde se describen las actividades a realizar para desarrollar la comprensión lectora de sus estudiantes resulta necesario para atender el problema de los estudiantes y facilita el trabajo del docente.

Investigaciones sobre la metodología para el desarrollo de la comprensión lectora como la de Rivas (2015) nos muestran que los docentes en su mayoría no utilizan estrategias metodológicas para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, ya que desarrollan de forma pasiva la lectura, lo cual incide en la formación de lectores pasivos. En consecuencia, resulta relevante los programas que proporcionan sesiones desde una perspectiva activa de la lectura,

con actividades orientadas a utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas que ayude a los docentes a orientar el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Determinar la eficacia del Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de 2° de educación secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima, en el 2017.

1.5.2 objetivos específicos

Determinar la eficacia del Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en el nivel literal en estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima, en el 2017.

Determinar la eficacia del Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.

Determinar la eficacia del programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en el nivel crítico en estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de ate Vitarte, Lima en el 2017.

1.6 Hipótesis

Para elaborar el Programa alternativo 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 dentro de un proceso que no es necesariamente lineal o secuencial y donde 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. Como las estrategias que nos ayudan a organizar, elaborar, focalizar, integrar y verificar. b) Estrategias para resolver problemas, las cuales son actividades mentales que realizamos ante el surgimiento de 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 se han considerado en la aplicación del programa 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 es urgente instruir en estrategias durante la lectura, pero de forma sistemática donde el profesor asuma la responsabilidad que tiene con los aprendizajes de sus alumnos.

En tal sentido, se plantea el Programa alternativo el cual parte de una revisión y adaptación del material del Programa de reforzamiento pedagógico del MINEDU con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Por ello, formulamos las siguientes hipótesis:

1.6.1. Hipótesis general

H1: El Programa alternativo es eficaz en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato en Ate Vitarte Lima en el 2017.

Ho: El Programa alternativo no es eficaz en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato en Ate Vitarte, Lima en el 2017.

1.6.2. Hipótesis específicas

H1: El Programa alternativo es eficaz en mejorar el nivel literal de los estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato en Ate Vitarte, Lima en el 2017.

Ho: El Programa alternativo no es eficaz en mejorar el nivel literal de los estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato en Ate, Vitarte, Lima en el 2017.

H2: El Programa alternativo es eficaz en mejorar el nivel inferencial de los estudiantes de 2^o de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato en Ate Vitarte, Lima en el 2017.

Ho: El Programa alternativo no es eficaz en mejorar el nivel inferencial de los estudiantes de 2^o de secundaria de la Intitución Educativa Akira Kato en Ate Vitarte , Lima en el 2017.

H3: El Programa alternativo es eficaz en mejorar el nivel crítico de los estudiantes de 2^o de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato en Ate Vitarte, Lima en el 2017.

Ho: El programa alternativo no es eficaz en mejorar el nivel crítico de los estudiantes de 2^o de secundaria de la Institución Educativa Akira kato en Ate Vitarte, Lima en el 2017.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Méndez (2015) realizó la investigación titulada “La Enseñanza Estratégica de la Comprensión Lectora: Análisis Científico y Educativo del Ámbito Instruccional” para obtener el grado de doctor en la Universidad de León, España. Su objetivo fue analizar los procedimientos que resultan efectivos en la instrucción en comprensión de textos en el ámbito español. Para lo cual realizó primero una revisión teórico empírica de los estudios realizados y segundo un estudio empírico centrado en analizar cómo se desarrollan en la práctica las sesiones de lectura con respecto a uso de estrategias e interacción alumno profesor dentro del aula. Los resultados apuntan a que los docentes dejan de lado los aspectos estratégicos del proceso de comprensión y se centran en dar instrucciones o explicaciones fomentando una actitud pasiva del estudiante por lo cual sugiere la necesidad de trabajar en la enseñanza de estrategias metacognitivas a lo largo de toda la actividad de la lectura para lo cual resulta útil los programas donde se instruye en estrategias lectoras.

Llorens (2013), realizó la investigación titulada “Eficacia de la retroalimentación formativa para mejorar estrategias de competencia lectora en enseñanza secundaria” para obtener su grado de doctor en la Universidad de Valencia, España. El principal objetivo fue determinar si la retroalimentación formativa es efectiva en mejorar o contribuye en el desarrollo de la competencia lectora en jóvenes estudiantes de secundaria. Para esto realizó tres estudios experimentales cuyos resultados demostraron que la retroalimentación formativa

favorece a los estudiantes en fomentar comportamientos de búsqueda, guiar sus decisiones y para promover sus estrategias de autorregulación lectora.

Gómez y Silas (2012), del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente en México, realizaron la investigación que lleva como título “Impacto de un programa de comprensión lectora”. El principal objetivo de la investigación fue desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de segundo año de secundaria para lo cual aplicaron un programa centrado en la instrucción explícita de estrategias lectoras. La metodología utilizada fue mixta y los resultados obtenidos concluyen en que el programa fue exitoso logrando desarrollar las habilidades necesarias para comprender textos en los estudiantes y que esto se ve reflejado también en mejoras en el aprendizaje.

López (2005) realizó la investigación titulada “Estrategias de comprensión” para obtener su grado de doctor en la Universidad de Castilla-La Mancha. Su objetivo fue determinar si la instrucción razonada de tácticas de autopreguntas, resumen y cuestionario en contexto de trabajo cooperativo favorece la comprensión lectora a diferencia de una instrucción a ciegas y en contexto de trabajo individual. La metodología utilizada se basó en dos estudios, con un diseño de 2x2 (instrucción ciega- instrucción razonada) x (trabajo cooperativo-trabajo individual) con la finalidad de comparar el rendimiento en función de las distintas variables. Los resultados confirman que se puede adiestrar en tácticas y estrategias y que la metodología de la instrucción informada es especialmente relevante. También se concluyó que el trabajo cooperativo favorece el rendimiento tanto en instrucción informada como en instrucción a ciegas.

Larico (2017) realizó la investigación titula “Eficacia del Programa Leyendo para comprender en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Este de Lima Metropolitana”. Lo realiza para obtener el grado de doctora en educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su principal objetivo es determinar si es efectivo en mejorar los niveles de comprensión lectora. Su programa se centra en la aplicación de estrategias antes, durante y después de la lectura, usando diversos tipos de textos de diversidad temática. Su investigación

aplicó un diseño cuasiexperimental y concluyó que es efectivo en estimular el aprendizaje y eleva los niveles de comprensión desarrollando las capacidades lectoras de los estudiantes.

Inga (2014) realizó la investigación titulada “Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora”. Se realiza en el marco para obtener el grado de doctor en educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tiene como principal objetivo dilucidar la manera en que el pensamiento inferencial contribuye a leer un texto con eficiencia. Es un estudio del tipo cuasiexperimental y se desarrolló aplicando un programa centrado en la enseñanza de estrategias inferenciales de forma sistemática y graduada durante siete meses. Los resultados le permiten concluir que la aplicación del programa de estrategias inferenciales como el deducir significado de palabras, frases, la información implícita, relaciones entre texto e imagen, entre otros; de forma sistemática y graduada, desarrolla significativamente la comprensión lectora en estudiantes de diferente nivel educativo.

Torres (2012) realizó una investigación que lleva como título “Eficacia del programa de comprensión lectora para alumnos de segundo de secundaria en una institución educativa de Ventanilla”. Se realiza en el marco para obtener el grado de magíster en la Universidad San Ignacio de Loyola. Tiene como principal objetivo establecer los efectos de la aplicación del programa del Ministerio de Educación (MINEDU) en la mejora de la comprensión de los estudiantes. Es un estudio de tipo pre experimental con aplicación de pretest y posttest para lo cual se utilizaron las pruebas elaboradas por el mismo MINEDU. Se aplicó a una muestra de 76 estudiantes. Este programa consiste en aplicar estrategias antes, durante y después de la lectura través de una lectura guiada. Los resultados concluyen que hay diferencia significativa para establecer que hay efectos positivos en la mejora de los niveles de comprensión de textos en los estudiantes después de la aplicación.

Garay (2011) realizó la investigación que lleva como título “El programa constructivista CL1 y el incremento del nivel de comprensión lectora de los alumnos del primero de secundaria”. Se realiza en el marco para obtener el grado de magíster en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tiene como objetivo principal

determinar la efectividad de su programa. Para la realización de su estudio consideró dos grupos , uno control y otro experimental ,en un total de 88 estudiantes. Aplicó pruebas de entrada y de salida a ambos grupos y los resultados apuntan a que este programa basado en los principios constructivistas donde promueve estrategias cognitivas y metacognitivas a través de la enseñanza recíproca resulta efectivo y mejora la comprensión lectora de los estudiantes.

Cabanillas (2004) realizó la investigación titulada “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”. Se realiza en el marco para obtener el grado de doctor en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su principal objetivo es comprobar si la enseñanza directa de estrategias lectoras como el identificar las ideas relevante, deducir información implícita y elaborar resúmenes mejora la comprensión lectora. Su diseño fue cuasiexperimental, con una muestra formada por 42 jóvenes universitarios de una rama de la educación a quienes se les aplicó una prueba antes y después de la aplicación del programa. Se llegó a la conclusión que la enseñanza directa de estrategias mejora significativamente la comprensión lectora.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Comprensión de textos

La definición de lo que es comprender un texto ha ido cambiando a lo largo del tiempo. El énfasis en la búsqueda de una solución a la mala comprensión de textos nos ha proporcionado un abanico de investigaciones que han cambiado el panorama sobre lo que era leer, lo que era comprender , cómo enseñar a leer , qué enseñar , cómo evaluar y qué tipos de textos utilizar, entre otros aspectos. Actualmente, una definición bastante completa sobre lo que es leer nos la brinda Pinzás (2001) quien explica que leer es un proceso complejo donde un lector consciente de su proceso lector utiliza estrategias para construir el significado del texto y donde se produce una interacción constante entre los conocimientos previos del lector y los nuevos conocimientos que proporciona el texto.

Johnston (1989), desde una perspectiva cognitiva, señala que “la comprensión lectora se entiende como el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor” (p. 25) y más adelante nos precisa que este proceso “incluye el uso consciente e inconsciente de varias estrategias, incluidas las de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar” (p. 35).

De la misma manera, en el Reporte Técnico de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2015) elaborado por MINEDU (2016) también se califica al proceso lector como un hecho interactivo desarrollado estratégicamente para construir los significados que proporciona el texto. El MINEDU (2017) complementa señalando que la comprensión de textos es una “competencia que se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura” (p.82).

Estas ideas que recogemos para nuestro programa se enmarcan en el modelo interactivo que explica la comprensión de textos como el proceso donde se combinan procesos cognitivos ascendentes y descendentes en el lector para conseguir los objetivos planteados en la lectura.

2.2.2 Modelos de lectura

Un modelo de lectura es aquel que pretende explicar cómo es que se produce la comprensión de textos en la mente del lector. Muchos investigadores han presentado diferentes propuestas teóricas, de las cuales Moreno (2003) recoge las principales de las diferentes concepciones que han ido surgiendo para explicar este proceso, teniendo así los siguientes modelos:

- Modelo ascendente
- Modelo descendente
- Modelo interactivo
- Modelo transaccional

2.2.2.1 El modelo ascendente. Explica que este proceso se da de forma unidireccional de abajo hacia arriba, del texto hacia el lector; y de forma secuencial,

de lo simple a lo complejo. Un lector inicia este proceso con el reconocimiento de los signos gráficos, de las palabras, frases y así hasta el procesamiento del significado del texto (Sanz, 2003). Por ejemplo el modelo ascendente de Laberge y Samuels se caracteriza por la atención y la automaticidad, donde se puede distinguir claramente dos etapas: la decodificación y la comprensión, dándole un papel central a la memoria (Antoni y Pino, 1991). Pero este modelo ha sido fuertemente criticado por no explicar todos los fenómenos que se dan en la comprensión.

2.2.2.2 El modelo descendente. Explica que el proceso de comprensión es de arriba hacia abajo, del lector al texto. Es decir, se le da mayor importancia a los conocimientos léxicos, sintácticos y semánticos previos que trae consigo el lector y al uso de ellos que le va permitiendo anticipar el texto y su significado (Alonso et al., 1992). Uno de los modelos ascendentes más importantes, es el modelo de K. Goodman, quien explica que en la lectura el cerebro emplea cinco procesos: reconocimiento- iniciación, predicción, confirmación, corrección y terminación. Poniendo en relevancia todas las ideas, vivencias, creencias y saberes previos del lector. Así mismo tenemos las ideas de Smith quien distingue entre información visual y no visual, y el papel central del lenguaje para que el lector utilice la información no visual y pueda ir elaborando hipótesis, predicciones e inferencias que le permiten construir el significado del texto (Antoni y Pino, 1991). Pero la deficiencia es que le quita importancia a los procesos de bajo nivel frente a los de orden superior y también es unidireccional.

2.2.2.3 El modelo interactivo. Como una alternativa a los modelos unidireccionales, surgen los modelos interactivos que proponen la acción simultánea o en paralelo de los dos modelos anteriores, es decir, hay una continua interacción entre los diferentes niveles y procesos durante la lectura. Como principal teórico de este modelo se encuentra Rumelhart (1967) quien nos dice que para que se activen los esquemas mentales del lector para la comprensión se necesita de una interrelación constante entre los procesos de orden superior e inferior, ascendentes y descendentes, resultando necesaria una comunicación bidireccional entre ambos.

La lectura de un texto origina varias expectativas a diferentes niveles y paralelamente esas expectativas permiten la generación de hipótesis (procesos

superiores) que necesitan volver al texto para encontrar indicadores (procesos inferiores) que permitan la verificación de forma constante e interactiva. En general, podemos decir que se entiende al lector como un sujeto activo dentro de un proceso que no es lineal, sino más bien interactivo, donde los procesos superiores condicionan a los inferiores por lo que se producen diferentes grados de comprensión.

2.2.2.4 El modelo transaccional. Rosenblatt utilizó el término “transacción” que implica o involucra a una persona que lee, un determinado texto, en una circunstancia particular. Los cuales interactúan creando un significado también particular como resultado de una transacción. Es decir, el lector comprende el texto según su experiencia acomodándose a la lectura, por lo que es de igual importancia lo que el texto aporta en viceversa., sino que es el resultado de una transacción entre ambos. Los significados no se encuentran solamente en el lector, ni solamente en el texto , sino que se concretan producto de una transacción entre ambos entes y en un contexto determinado. Este modelo pone relevancia en la actitud del lector y distingue dos: el de retener el texto o el de vivirlo. A la primera, la llama actitud eferente; y a la segunda, actitud estética, que se caracteriza por la atención que el lector le da a lo que está sintiendo o viviendo durante o a través de la lectura (Moreno, 2003).

De los modelos presentados, el modelo interactivo de la lectura nos resulta coherente con nuestro programa ya que nos da más luces sobre el proceso lector. Es de gran ayuda para los docentes quienes tienen que dirigir dicho proceso con sus estudiantes; promoviendo la interacción para lograr un lector activo y la mediación para lograr los procesos metacognitivos que le permitan construir el significado del texto.

2.2.3 Los niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido estudiada por diversos autores quienes establecen diversos criterios y niveles de complejidad, por ello presentamos los más resaltantes y de importancia para nuestra investigación.

Elosúa y García (1993) distinguen cuatro niveles: el primero consisten en la decodificación donde se reconocen las palabras y se le otorga significado; el segundo es el nivel literal donde se reproduce la información explícita; el tercero es el nivel inferencial donde se dan los macroprocesos como la interrelación de la ideas, para validar hipótesis y elaborar conclusiones; finalmente la metacomprensión que se refiere al conocimiento y reflexión sobre el propio proceso de lectura.

Juana Pinzás (2007) distingue cinco niveles: el literal donde se recuerda con precisión lo que el texto dice; el inferencial donde se elaboran conclusiones a partir de la interrelación de los datos del texto; el afectivo que consiste en entender los sentimientos y emociones de los personajes; el crítico donde el sujeto que lee realiza una evaluación del contenido de la lectura para establecer su opinión respecto a las intenciones del autor; por último, el crítico analógico donde se emite opiniones y se asume una posición frente al texto.

Según Violeta Tapia (1999) la comprensión lectora presenta niveles que están relacionadas directamente con habilidades específicas como: la habilidad para identificar información relevante en el texto, la habilidad de deducir el significado de las palabras desconocidas; la habilidad para identificar la idea central; la habilidad para interpretar los hechos; la habilidad para inferir sobre el autor como intenciones y puntos de vista; la habilidad para inferir el contenido y la habilidad específica de rotular que consiste en colocar títulos y subtítulos apropiados.

La OCDE (2014), en el marco de la evaluación PISA, considera cinco capacidades que se evalúan en la comprensión de textos los mismos que se organizan en tres grandes niveles: el primero consiste la capacidad de obtener la información explícita del texto, el segundo consiste en la capacidad de integrar la información globalmente y en la elaboración de una interpretación, y en el último nivel se refiere a la capacidad de reflexionar y valorar las estructuras que forman un texto, así como todo la información que contiene.

El MINEDU (2015) distingue cuatro capacidades de comprensión lectora o también llamadas microhabilidades de comprensión, que deben ser entendidas como

los procesos específicos que se desarrollan para comprender un texto y están relacionados con los niveles que presentamos a continuación.

El primer nivel es el literal que corresponde a la capacidad lectora de recuperar los datos explícitos que están en los textos. El segundo nivel comprende a dos capacidades. Una de ellas es la capacidad de reorganizar la información y se evidencia cuando el lector puede elaborar organizadores gráficos que sintetizan la información. La otra capacidad involucrada es la de inferir el significado de los textos; la cual es muy compleja y se evidencia en múltiples actividades como cuando se logra establecer las relaciones lógicas entre las ideas deduciendo causas, efectos, similitudes, diferencias, sentimientos o características de los personajes o del autor, se elaboran conclusiones y también cuando se puede deducir la temática que desarrolla el texto y la información importante a diferencia de la complementaria o secundaria, entre otras. El tercer nivel es el crítico e involucra a la capacidad del lector de realizar una reflexión sobre las estructuras que forma el texto, la información que contienen y las circunstancias en que se presentan. Esto se refleja cuando el lector puede emitir un juicio de valor sobre los hechos, datos, opiniones y otros contenidos presentes en el texto; también cuando puede explicar las intenciones con las que fueron usados diversos recursos textuales que dan forma al texto. Así también, en este nivel el lector es capaz de argumentar su postura o la de otros en diversos contextos utilizando o valiéndose de las ideas vertidas en el texto.

Para realización de la presente investigación, se consideró los tres niveles antes descritos, establecidos por el Ministerio de Educación y que están vigentes, ya que son coherentes y engloban a las demás clasificaciones. Hemos usado también los indicadores establecidos para cada capacidad por su practicidad.

2.2.4 Los factores que intervienen en la comprensión lectora

La comprensión lectora como proceso complejo engloba múltiples factores que pueden ayudar o perjudicar en su eficacia. Estos factores pueden ser clasificados como externos o internos teniendo en cuenta al lector como centro. Sanz (2003) señala que “el tamaño de letra, el tipo y clase de texto, la complejidad del vocabulario, y de las estructuras sintácticas implicadas” (p.8) son algunos de los factores externos y como factores internos del lector señala a sus saberes previos, a

sus habilidades para decodificar el texto y también señala la habilidad de regular su propia comprensión, entre otros.

Por su parte Moreno (2003) determina tres factores: el lector, el texto y el contexto, cada cual toda una complejidad y que se tiene que considerar porque interactúan durante todo el proceso de comprensión. Entre los cuales se destaca el factor lector determinándolo como sujeto único que trae consigo su “afectividad, juicio, creatividad, conocimientos, hipótesis, desidia, pereza y expectativas de todo tipo” (p. 24) que lo hacen muy variable y heterogéneo. Con respecto al texto, nos dice que el conocimiento de los tipos de texto y sus formas, facilita la comprensión porque activa sus esquemas mentales. El contexto, por su parte, nos dice que no solo es el medio físico sino también abarca los propósitos o la motivación que nos acerca al texto. Hay contextos que condicionan el tipo de lectura a realizar. No es lo mismo leer para divertirme que leer para estudiar. Al respecto, Téllez (2005) nos dice que el clima del aula también condiciona a una u otra actuación, un aula donde se acogen todas las opiniones y comentarios es más favorable que otra donde no.

Madero y Gómez (2013) nos indican que las creencias del lector respecto a su autoeficacia en la comprensión y sobre el valor de la lectura influyen en el uso o no de una estrategia y por tanto afecta los resultados de su comprensión. Creer que la comprensión lectora es automática o que se da de forma natural nos lleva a ser lectores pasivos. Las creencias positivas sobre su autoeficacia parten de cómo se entiende la lectura, de su utilidad y de lo que se requiere realizar para comprender, convirtiéndose estas en el motor para la aplicación de estrategias lectoras.

2.2.5 Las estrategias de comprensión lectora

Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos que implican técnicas y diversas operaciones encaminadas hacia meta que es conseguir el aprendizaje o una solución a su problema académico. Hablando ya de estrategias de comprensión específicamente, Solé (1994,1999, 2000) nos precisa que son habilidades cognitivas y metacognitivas donde el lector planifica , supervisa y evalúa sus acciones en función de un propósito lector.

Claux y La Rosa (2004) nos refieren que las estrategias de comprensión son un procedimiento organizado, orientado a la obtención de una meta claramente definida, los cuales se realizan durante todo el proceso lector estableciendo momentos claves antes, durante o después de la lectura, con la posibilidad de cambiar de estrategias, de tal forma que el lector vaya regulando la actividad que realiza.

Sanz (2003) nos dice que las estrategias son una herramienta fundamental para la comprensión y que los buenos lectores realizan muchas veces estrategias de forma no consciente, es decir de forma automatizada, debido a la práctica. Pero que resulta necesario enseñar estrategias de lectura para que el lector tenga conciencia y control de su proceso lector, permitiéndole tomar decisiones estratégicas para conseguir su meta.

2.2.6 Clasificación de las estrategias de comprensión

Johnston (1989) distingue básicamente dos tipos de estrategias de comprensión o de razonamiento: Las primeras son un conjunto de acciones que se realizan para construir el modelo del texto, lo cual parte de las señales que proporciona el texto y de los saberes que trae consigo previamente el lector. Las segundas, se refieren a las acciones que se realizan con la finalidad de controlar el proceso lector. Estas estrategias se suelen aplicar cuando se detectan fallos en la comprensión y para ello se puede construir hipótesis de tanteo, suspender juicios, volver al texto y releer, entre otros, pero su aplicación va a depender de su propósito de lectura.

Morles (1991) distingue tres grupos de estrategias de comprensión. Las primeras son las estrategias para procesar la información o cognitivas que consisten en un conjunto de actividades mentales conscientes o inconscientes que manipulan y transforman la información para hacerla significativa. Entre ellas tenemos las estrategias que buscan organizar la información en un orden diferente al presentado como puede ser de forma cronológica, espacial, desde las causas a los efectos, etc. Otro tipo de estrategia cognitiva son las de elaboración donde podemos parafrasear, se pueden formular preguntas, hipótesis, inferencias, etc. Las estrategias de

focalización que son para precisar el significado de la información (buscar información específica, ubicación de la idea principal, responder preguntas, etc.). Las estrategias de integración que son acciones mentales que buscan unir las partes que va obteniendo a lo largo de la lectura (tomar notas y luego integrarlas). Por último, estrategias de verificación que son las que buscan verificar la consistencia de las interpretaciones.

El segundo grupo de estrategias corresponde a las que usamos para resolver problemas de procesamiento. Son aquellas actividades mentales que se realizan cuando surgen los problemas de comprensión, los cuales pueden ser según Collins y Smith (1980) los problemas que ocurren cuando no se entienden palabras nuevas, oraciones confusas y hasta las relaciones que tienen las oraciones en general con el contenido esencial del texto. Ante estos problemas de comprensión, algunas de las estrategias que nos pueden ayudar a resolver aquellos problemas serían: releer, continuar leyendo, parafrasear, generar imágenes mentales, formular hipótesis y pensar en analogías. El tercer grupo de estrategias corresponde a aquellas acciones que se realizan para autorregular el procesamiento o también llamadas metacognitivas. Estas deben estar presentes durante todo el proceso porque son las estrategias que implican un uso consciente de ellas y la regulación, supervisión y evaluación de las mismas.

O' Malley & Chamot (1990) distinguen tres categorías principales: las cognitivas, las metacognitivas y las socio-afectivas. Las estrategias cognitivas son los procedimientos que se relacionan directamente con la manipulación de la información tales como la repetición, la toma de apuntes, etc. Las estrategias metacognitivas son las que regulan todo el proceso desde la planificación, monitoreo y reflexión sobre el proceso. Por último, las estrategias socio-afectivas son las que se refieren a su relación con el otro que media la lectura, siendo el trabajo colaborativo y la aclaración de ideas, algunas de estas estrategias.

Ríos (1991) nos presenta una clasificación en la que diferencia a las técnicas de estudio de las estrategias cognitivas, presentándonos tres tipos de estrategias de comprensión: Las técnicas de estudio son actividades que ayudan al lector a

focalizar su atención y promueven la memorización (tomar notas, parafrasear, subrayar, resumir, releer, etc.). Las estrategias cognitivas son formas de secuenciar las acciones usando los propios recursos cognitivos para guiar los procesos del pensamiento hacia la propia comprensión (formularse preguntas, formar imágenes mentales, establecer relaciones, entre otros). Las estrategias afectivas son actitud positiva al aprendizaje, eliminación de distracciones, automotivación y control de la ansiedad. Por último las estrategias metacognitivas consisten en la autorregulación y el uso consciente de las técnicas de estudio, las estrategias cognitivas y afectivas.

Brown (1980) distingue entre estrategias cognitivas y metacognitivas las cuales se aplican durante el proceso de autorregulación (planificación, supervisión y evaluación). Siendo las principales las siguientes: Tener claridad del propósito de la lectura, distinguir lo relevante de un mensaje, centrarse en la información más general separando los detalles en un segundo plano, comprobar si se está produciendo la comprensión, generar preguntas y comprobar la consecución de los objetivos, tomar acciones correctivas

Pinzas (2007) también distingue dos grupos de estrategias, cognitivas y metacognitivas, de las cuales destaca aquellas que usan los lectores experimentados. Las principales estrategias cognitivas consisten en ir conectando la nueva información con sus saberes previos realizando comparaciones, aceptando o rechazando premisas.; realizar imágenes mentales de lo que va leyendo; dialogar con el texto realizándole preguntas; elaborar inferencias a partir de hipótesis y de su comprobación para establecer conclusiones sobre lo esencial, la temática, las ideas principales y las intenciones del autor; distinguir lo relevante de lo que no lo es; integrar ideas en una síntesis; construir el significado de palabras nuevas a partir del contexto oracional; y por último resalta una estrategia metacognitiva general que consiste en regular el uso consciente de las estrategias cognitivas ya mencionadas con la finalidad de garantizar la comprensión.

Solé (2000) según el momento de la lectura, divide las estrategias en tres, aclarando que no se puede realizar un corte claro y preciso entre dichos momentos porque pueden realizarse de forma simultánea y constante. Pero por finalidades

prácticas y para hacer evidente el proceso de la lectura sugiere desarrollar actividades antes de leer, cuando leemos y posteriores a la lectura. Las actividades a realizarse previo a la lectura están orientadas a la motivación, el establecimiento de metas, la planificación, la activación de saberes previos, formulación de hipótesis y predicciones. Durante la lectura se debe realizar estrategias de regulación, supervisión, elaboración de inferencias, entre otros. Posterior a la lectura será el tiempo para establecer la idea central del texto, así como elaborar el resumen, verificar las hipótesis, etc.

Del mismo modo, Pinzás (2001) también nos propone la división de las estrategias considerando los momentos. Antes de la lectura: activar conocimientos previos, poner metas a la lectura y la predicción. Durante la lectura: estrategias de monitoreo y estrategias para resolver problemas de comprensión. Después de leer: verificación de anticipaciones, revisar si encontraron respuestas a sus preguntas, encontrar lo importante, armar y desarmar el texto.

Todas las clasificaciones revisadas hasta el momento coinciden en señalar un conjunto de estrategias que buscan hacer al estudiante cada vez más consciente de su proceso lector, de sus dificultades y aciertos para que finalmente pueda elegir la estrategia que necesite de acuerdo a sus metas. Por ello, consideramos la enseñanza de estrategias diversas entre cognitivas y metacognitivas principalmente porque, en cierto modo, incluyen a los otros tipos de estrategias.

Estas estrategias están dirigidas a ser aplicadas antes, durante y después de la lectura. Entre las cuales tenemos principalmente las siguientes: Antes de leer; aplicaremos estrategias para generar actitud positiva, para clarificar los propósitos de lectura, activar saberes previos y elaborar predicciones e hipótesis, la generación de preguntas en el diálogo interactivo. Durante; necesitamos que los estudiantes regulen su proceso lector comprobando sus hipótesis mediante la relectura, identificar evidencias que sustenten sus inferencias, identificar la estructura y características básicas de los tipos de textos planteados; elaboración de organizadores gráficos, distinguir lo relevante de lo complementario, entre otras. Después de la lectura; responden preguntas, aplican la atención selectiva al texto,

trabajo cooperativo, preguntas aclaratorias y verificación de la comprensión a través de la sustentación de sus interpretaciones y evaluación de su proceso lector.

2.2.7 Métodos o modelos de instrucción de las estrategias de comprensión lectora

Coll y Valls (1992) citado en Díaz y Hernández (1998) proponen tres pasos básicos para la enseñanza de cualquier procedimiento o estrategia dentro de un contexto estructurado e interactivo entre aprendiz y maestro quien será la guía y generará situaciones de participación progresivo hasta lograr un trabajo autónomo del estudiante. El primer paso es la exposición del procedimiento por parte del maestro, el segundo es la réplica por parte del estudiante pero con ayuda del maestro y el último paso es cuando el estudiante lo logra realizar solo y de forma autónoma. Complementariamente, nos refieren que existen diversos métodos concretos que matizan, complementan y refuerzan estos pasos. Algunos métodos para entrenar de forma general cualquier tipo de estrategia de aprendizaje consisten en la repetición constante de la estrategia, el modelado de las acciones y el modelado metacognitivo, la enseñanza directa, el análisis y discusión metacognitiva y la autointerrogación metacognitiva. Por otro lado, Solé (1999) nos presenta tres propuestas orientadas a la enseñanza aprendizaje de estrategias de lectura donde se va acompañando al estudiante a través de una práctica guiada por el profesor hacia la construcción del significado del texto. Estos modelos son la enseñanza en progresión, la enseñanza directa y la enseñanza recíproca.

2.2.7.1 Enseñanza en progresión. Esta propuesta de Collins y Smith (1980) presenta tres momentos claros o fases. En un primer momento o fase el docente modela o ejemplifica el proceso de leer realizando varias actividades, verbalizando sus razonamientos, explicitando los indicios que en el texto encuentra para llegar a conclusiones, también señala sus dificultades y procedimientos para resolverlos, así mismo realiza comentarios críticos del texto señalando en qué se sustenta. La segunda fase es donde se propicia la participación activa del alumno estimulándolo a que ponga en marcha las acciones modeladas al inicio. Ello lo realiza mediante la lectura oral y el apoyo del docente. La tercera fase es de lectura silenciosa donde se procura un trabajo más autónomo por parte del estudiante sobre

la regulación de su proceso lector a través de la lectura silenciosa y la puesta en práctica de forma independiente de las estrategias modeladas.

2.2.7.2 Enseñanza recíproca. Palincsar y Brown (1984) consideran que es necesario trabajar en un lector más activo por lo que propone una enseñanza recíproca donde la discusión dirigida por otro estudiante juega un papel preponderante. Sin embargo, el docente es igual de importante porque supervisa el proceso y lo regula ayudando a dirigir la discusión entre alumnos. Su trabajo consiste más en hacer que los estudiantes asuman el control y responsabilidad de su proceso lector.

Esta propuesta se basa en enseñar cuatro estrategias básicas: la predicción, la formulación de preguntas, la aclaración de dudas y el resumen. Estas cuatro estrategias se desarrollan durante el proceso de lectura de un fragmento donde primero el docente ofrece un modelo experto y luego delega la dirección de la discusión a un alumno. El docente ayuda a mantener el foco de la discusión y la interacción constante de los estudiantes mediante preguntas y respuestas, porque esta propuesta se centra especialmente en la enseñanza recíproca entre estudiantes.

2.2.7.3 Enseñanza directa. Esta propuesta centra su atención en el papel crucial que recae sobre el docente, el cual debe ser un experto en el uso de estrategias y debe ser el que lidera la discusión porque toma conciencia de su rol de llevar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades. Crea una atmósfera apropiada, es organizado y sistemático, guía, detecta errores y corrige. Baumann (1985, 1990) destaca la importancia de que el docente haga evidente los procesos de lectura y la aplicación de estrategias. Los resultados empíricos sobre esta metodología avalan que los alumnos que han tenido un profesor que les orientó de manera sistemática, que les brindó un modelo y que además proporcionó retroalimentación tienen mejores resultados que aquellos que no lo tuvieron. Esta metodología consiste en desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en cinco fases: introducción, ejemplo, instrucción directa, aplicación dirigida por el maestro y práctica independiente.

La primera fase de introducción consiste en presentar de forma explícita que es lo que se va a aprender, la estructura de la sesión dejando claro su propósito y su utilidad para ser mejores lectores. Se promueve la participación activa del estudiante en el proceso a través de preguntas que favorezcan su reflexión. La segunda fase consiste en dar un ejemplo con un pequeño fragmento para terminar de concretar la presentación. La tercera fase consiste en la instrucción directa de la estrategia donde el profesor muestra, a través de un dialogo interactivo, los procesos implicados. Es decir modela en voz alta y con detalle como planifica, supervisa y evalúa su proceso lector para el logro de la meta. La cuarta fase consiste en la práctica de la estrategia que realiza el estudiante en su lectura pero con apoyo del maestro. En esta fase es importante que el docente esté atento a los problemas para brindar retroalimentación porque lo que se busca es la generalización de la estrategia por parte del alumno. Hasta aquí todavía hablamos de una responsabilidad compartida entre alumno docente. La última fase consiste en la práctica individual de la estrategia realizada en un material nuevo, pasando así a darle la responsabilidad total al estudiante en su proceso lector.

Téllez (2005) realiza una valoración crítica sobre esta metodología considerando tres graves errores en los que se puede caer. El primero consiste en no dar el suficiente espacio para la interacción con los estudiantes, dejando de lado el protagonismo que merecen los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje y teniendo en cuenta también que eso favorece la motivación y la reflexión sobre sus propios procesos. El segundo error es considerar que los procesos se dan de manera secuencial e independiente y olvidarse que la lectura es un proceso global en donde los procesos se dan de forma interactiva. El tercer error es considerar que las fases de la instrucción directa son rígidas frente a tener un dominio global de la clase. Resulta necesario mantener una actitud flexible porque el proceso de enseñanza aprendizaje es complejo aunque esta secuencia resulta facilitadora para los docentes.

A pesar de lo expuesto, la propuesta de la instrucción directa resulta más conveniente para ser aplicada en contextos con estudiantes que todavía les cuesta ser reflexivos y liderar una discusión como lo requiere la propuesta de la enseñanza recíproca. La duración de las sesiones en la escuela también limitaría la discusión

por lo que consideramos que el papel del docente juega un rol principal en la regulación del proceso de forma planificada, sistemática y gradual para producir un diálogo efectivo y para el logro del propósito que es instruir en estrategias lectoras. Por lo tanto, nuestro programa asumirá como metodología la instrucción directa y procurará no caer en los errores evidenciados por Téllez.

2.2.8 Programa para el desarrollo de la comprensión lectora

Durante el 2017, el MINEDU distribuyó un Cuaderno de trabajo para desarrollar la comprensión de textos de los educandos en Instituciones Educativas focalizadas de la educación básica regular y también se entregó a los docentes un Manual formado por 20 sesiones donde se presentan las actividades a realizar con las respectivas fichas de lectura presentes en los textos distribuidos.

En el Cuaderno de trabajo encontramos las 20 fichas de lectura que usarán los estudiantes con el acompañamiento del docente. Cada ficha contiene de 3 a 4 textos de diverso formato y tipo textual acompañados de 5 preguntas que evalúan las capacidades de la competencia Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.

En el Manual para el docente se brinda 20 sesiones antecedidas por una introducción que presenta su visión de por qué y para qué leer, la estructura de las sesiones, el tipo de clasificación textual, los géneros discursivos usados, la forma de la retroalimentación a aplicar y la mediación que el docente y sus pares realizarán.

En este programa se asume que “Leer implica integrar información a su conocimiento, reflexionarla y hacer transferencias de lo aprendido a diversas situaciones académicas o de la vida diaria” (Minedu, 2017, p.5). También pone en relieve los saberes que trae consigo el lector sobre el contenido temático y sobre cómo se estructuran las ideas en el texto, la aplicación de estrategias durante la lectura y su control de su proceso lector con la finalidad de lograr las metas lectoras. A continuación presentamos la estructura de las sesiones en la siguiente tabla.

Tabla 1
Estructura de las sesiones del programa

Estructura de las sesiones	
Nombre de la sesión	Está asociado a los propósitos de la sesión.
Propósitos de aprendizaje	Presenta la competencia de lectura, sus capacidades y desempeños precisados, en función de los aprendizajes que se pretende desarrollar en la sesión.
Secuencia didáctica	<p>Recoge los procesos pedagógicos para orientar el aprendizaje. Están organizados en inicio, desarrollo y cierre, como secuencia didáctica.</p> <p>Inicio: presentamos sugerencias para la convivencia y el clima del aula. Para desarrollar la competencia lectora, planteamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una situación comunicativa relacionada con los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes. - Preguntas o actividades para recoger saberes (aspecto importante para la construcción de los aprendizajes), cuestionamientos que los movilicen o situaciones capaces de provocar conflictos cognitivos en ellos. - El propósito de la sesión, que debe ser comunicado por el docente para permitir que los estudiantes se involucren en su aprendizaje. <p>Desarrollo: para orientar los procesos de comprensión lectora, consideramos las capacidades de la competencia que se mencionan a continuación.</p> <p>a. Obtiene información del texto escrito. Proponemos preguntas y actividades de lectura para recoger información del texto en títulos, subtítulos, vocabulario y paratextos, a través de una lectura exploratoria o superficial. Después leemos el texto detenidamente para seguir recogiendo información.</p> <p>b. Infiere e interpreta información del texto. Planteamos preguntas y actividades para procesar información del texto, establecer relaciones entre sus distintas partes y deducir significados, así como para reconocer secuencias textuales, ideas principales, temas, subtemas, entre otros, con la finalidad de construir su sentido y de establecer relaciones con otros textos o contextos socioculturales.</p> <p>c. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. Proponemos al estudiante preguntas y actividades para relacionar información explícita e implícita del texto con sus experiencias y conocimiento. Se busca que el estudiante se distancie del texto para reflexionar y evaluar los valores, principios, situaciones, ideas, entre otros, que se presentan en los textos. Para hacerlo, debe contrastar información del texto con otros textos, con sus conocimientos y experiencias.</p> <p>Cerramos el proceso de comprensión con el recuento de los pasos seguidos para precisar la estrategia utilizada, a fin de aplicarla en los dos textos siguientes que componen cada ficha de lectura.</p> <p>Sugerimos actividades de monitoreo y acompañamiento a los estudiantes en la ejecución de las estrategias, según su propósito lector, y planteamos la reflexión crítica, el análisis del texto, el uso de las técnicas y estrategias, y la discusión en</p>

	<p>pequeños grupos para resolver las preguntas del cuaderno de trabajo. Damos recomendaciones para realizar la retroalimentación sostenida e intervenir de manera permanente para esclarecer, modelar, explicar, cerrar ideas o establecer conclusiones y reorientar actividades en el proceso de lectura.</p> <p>Cierre: precisamos orientaciones para que el docente cierre la sesión, elaborando conclusiones sobre lo trabajado, o realizando la metacognición con los estudiantes para identificar dificultades o logros en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Damos indicaciones para aplicar la estrategia aprendida con otro texto. Sugerimos indicar con claridad lo que se espera que los estudiantes realicen en casa. No puede ser un trabajo que exceda las posibilidades y el tiempo de trabajo en el hogar.</p>
Actividades para la oralidad y escritura	<p>Presentamos sugerencias para trabajar de manera articulada las tres competencias del área de Comunicación: la oralidad, la escritura y la lectura. Sugerimos elegir aquellas actividades que considere pertinentes con las características de sus estudiantes, sus necesidades e intereses. Recordemos que los procesos de producción, oral o escrita, toman su tiempo y requieren del acompañamiento del docente y de varias sesiones para la concreción de los aprendizajes propuestos en estas actividades.</p>
Matrices de corrección de preguntas	<p>Presentamos el solucionario de las actividades de cada ficha de lectura propuesta en el cuaderno de trabajo. En la matriz se indican las capacidades y los desempeños precisados que evalúan la comprensión de los estudiantes a través de preguntas abiertas o cerradas. Mostramos las alternativas correctas para las preguntas cerradas y proponemos modelos de respuestas para las preguntas abiertas. Indicamos que los estudiantes podrían formular respuestas cercanas o similares a las que se proponen.</p>

Nota: Tomado de Minedu (2017, pp. 5-6).

Con respecto a la tipología textual utilizada, se basaron en dos autores: la de Werlinch (1976) y la de Adams (1992) citados en el Manual que se entregó al docente (MINEDU, 2017) dado que este último adapta la propuesta de Werlinch considerando textos narrativos, que narran una secuencia de hechos; el texto descriptivo porque describe las cualidades o rasgos de una cosa o idea; textos expositivos o explicativos, que explican y desarrollan ideas; textos argumentativos, que buscan convencer de una opinión a través de argumentos; textos instructivos, que brindan instrucciones o recomendaciones para realizar algo; y por último, los textos dialógicos o conversacionales, que presentan un diálogo entre dos o más personas. Así mismo, se consideraron géneros diversos de cada tipo textual para ser trabajadas en las fichas de lectura.

Dentro del enfoque de la evaluación formativa, se plantea la retroalimentación como la acción de parte del profesor de brindar información al estudiante de forma inmediata sobre lo que sabe y lo que hace para aprender. Esto ayuda a que el estudiante se focalice en su meta de lectura y a ser consciente de las estrategias de lectura utilizadas y a ser capaz de regular su proceso lector. Este proceso se realiza a través de preguntas y repreguntas para promover la reflexión dentro de un clima positivo y que favorezca el diálogo.

Dentro de cada sesión se proponen varias preguntas y actividades que serán mediadas por el profesor, quien tendrá la opción de elegir aquellas que considere que facilitan el trabajo de construcción del significado de los textos, las que propician el desarrollo de los procesos de lectura y la activación de los saberes previos de los estudiantes a través de la interacción constante. También se designa actividades realizadas entre estudiantes o en equipo ya que se considera necesario brindar todo tipo de soporte para favorecer el logro de los aprendizajes.

2.2.8.1. La aplicación del programa. Inicia con la aplicación de la Prueba diagnóstica “Demostrando lo que aprendimos- Lectura”, luego se desarrollaron durante tres meses donde se aplicaron las 20 sesiones propuestas por el MINEDU pero con algunas modificaciones necesarias para adaptarse al contexto educativo. Finalizó con la aplicación de la Prueba de salida “Demostramos lo que aprendimos- Lectura”.

Con respecto a las modificaciones realizadas, cada sesión tenía planificado desarrollar tres lecturas de diverso tipo textual en un tiempo de 3 horas pedagógicas (135’), pero no se pudo desarrollar así porque el horario ya estaba establecido en bloques de dos horas pedagógicas (90’) por lo que se seleccionaron sólo dos lecturas tratando de buscar textos del mismo tipo textual para que uno se trabaje con el docente y el segundo, de forma individual, el estudiante. Así mismo, se adaptaron los títulos de las sesiones con la finalidad de hacer más claro el propósito de la lectura para nuestros estudiantes. Otro aspecto que se adaptó fueron las actividades planteadas, teniendo que seleccionar, omitir y agregar otras que se correspondieran a

los desempeños que se habían previsto evaluar y que también correspondieran con los desempeños que evaluaban las preguntas de cada lectura.

Para el desarrollo de las sesiones se decidió aplicar la instrucción directa de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Básicamente se puede distinguir tres momentos en todo el proceso marcados por la mayor o menor participación del docente. En el primer momento, la actuación del docente es central. Está formado por la introducción y la instrucción directa del proceso lector, de las capacidades que utilizará y de las estrategias que pondrá en marcha para facilitar la comprensión, todo ello, a través de un diálogo fluido que permita la reflexión y la toma de consciencia por parte del estudiante. En el segundo momento, el maestro va cediendo el control al estudiante, consiste en la aplicación dirigida, el estudiante pasa a resolver las cinco preguntas que acompañan la lectura y lo hace en grupos pequeños de trabajo colaborativo. Aquí los estudiantes dialogan y toman acuerdos sobre la respuesta correcta y sobre los procedimientos que realizaron para comprobar su respuesta. Mientras, el docente acompaña este proceso dentro de cada grupo. Luego sustentan sus respuestas en plenario y el maestro brinda retroalimentación reflexiva tratando de que el estudiante se dé cuenta del error o del acierto, así como de las estrategias utilizadas o de las que no usó. Luego sigue el tercer momento que consiste en la práctica independiente, sin el maestro, donde el estudiante de forma individual y con un nuevo texto aplica las estrategias modeladas. Se finaliza con una retroalimentación descriptiva para que los estudiantes puedan evaluar su proceso lector.

En la propuesta de sesión del MINEDU se plantea la lectura de un texto más de extensión, para realizar en casa, pero no la hemos considerado al igual que las actividades para la oralidad y la escritura que se debieron desarrollar en otras sesiones de forma continuada. Elegimos desarrollar de forma intensa, dos sesiones por semana, para poder terminar antes de que salgan de vacaciones de medio año y no se vea interrumpido el proceso.

2.3 Glosario de términos

LEER: es comprender, es la acción que evidencia una actividad mental compleja que involucra lo social, cultural, lingüístico y psicológico de un lector trabajando juntos para comprender un texto (Tapia, 2008). Se pone en juego todas las experiencias y conocimientos previos que tiene el lector para ir construyendo su significado con base en la información textual y del contexto lector. Leer es realizar una lectura comprensiva donde un lector activo que controla su proceso lector, aplica estrategias para construir un significado, a través de la interacción de los conocimientos que trae consigo el lector y los nuevos conocimientos que brinda el texto (Pinzas, 2001).

COMPRENSIÓN LECTORA: indica un proceso mental que ocurre dentro de un lector activo que aplica estrategias cognitivas y metacognitivas con la finalidad de descubrir el sentido global de la lectura. En este proceso se utilizan las capacidades lectoras para recuperar los datos explícitos en el texto, para elaborar inferencias y para la reflexión sobre la lectura considerando sus ideas, la forma en que las presentan y en qué contexto. El lector va construyendo un modelo mental del texto, mediante un proceso de creación y validación de hipótesis, integrando proposiciones, y guiadas por su metas u objetivos de lectura (González et al., 2010).

COMPETENCIA LECTORA: Es la facultad que tiene el lector de combinar sus capacidades de obtener información, elaborar inferencias y la reflexión de cómo se presentan las ideas en el texto y en qué contexto. Lo cual sucede mediante la interacción fluida entre el lector, el texto y el contexto que permite la construcción activa del sentido hasta interpretarlo y establecer una postura (MINEDU, 2017).

ESTRATEGIAS COGNITIVAS: son actividades secuenciadas para guiar los procesos del pensamiento hacia la comprensión, también son llamadas estrategias de procesamiento porque tienen el propósito de adquirir información, almacenarla y también utilizarla. Estas actividades mentales ponen en acción los procesos cognitivos necesarios para la comprensión (Román y Gallego 1994).

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: Son las acciones que se realizan con el propósito de monitorear y regular el proceso de lectura. Estas estrategias se realizan con un conocimiento y control de los procesos cognitivos y vigilan la efectividad de las estrategias cognitivas aplicadas. Esto implica la supervisión de las actividades para el procesamiento de la información desde su planificación, ejecución y evaluación (Palincsar & Brown, 1984; Mayor et al., 1995).

INSTRUCCIÓN DIRECTA: Es un método de enseñanza que pone como principal actor al docente, en el sentido de que es él quien demuestra lo que se aprenderá de forma explícita y va diciendo a los estudiantes el paso a paso para lograrlo, lo cual depende de su experticia. También es el docente quien da oportunidad de poner en práctica lo adquirido brindando el apoyo necesario y la retroalimentación oportuna para superar las dificultades durante el proceso de aprendizaje (Baumann, 1990).

CAPACIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA: También llamadas microhabilidades de comprensión que se relacionan directamente con los niveles de lectura. Son entendidas como los recursos que se necesitan para llevar a cabo los procesos específicos que se desarrollan para comprender un texto. El Minedu (2017) nos dice que las capacidades “son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada” (p.37).

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: Es la construcción del conocimiento de forma participativa, es decir, mediante la interacción de un grupo de estudiantes se van llegando a conclusiones juntos para llegar hasta la meta establecida en común. En este proceso destaca los esfuerzos de cooperación del grupo porque el aprendizaje se facilita, lo cual implica pasar de un grupo a un equipo donde entre ellos se complementan para conseguir la meta (Díaz y Hernández, 1998).

RETROALIMENTACIÓN: Es un procedimiento que el docente realiza para ayudar a los estudiantes a lograr los aprendizajes. Consiste en hacer notar a los estudiantes sus aciertos y sus errores con la finalidad de orientarlos hacia el camino a seguir. Es el momento donde él puede comparar entre lo que hizo y lo que se esperaba que haga, para lo cual el docente devuelve de forma descriptiva o

reflexiva sus logros, sus dificultades y también sugerencias para superarlos (Minedu, 2017).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Operacionalización de las variables

3.1.1 Variable programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora

Consisten en un conjunto de 20 sesiones fundamentado en la instrucción directa de estrategias de comprensión y el uso de diversos tipos textuales para mejorar la comprensión lectora. Para ello, considera 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. Cada sesión presenta una ficha de evaluación.

Tabla 2

Operacionalización de la variable independiente

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora	Instrucción directa	-Introduce en la enseñanza de las estrategias -Presenta las estrategias -Dirige la practica guiada de la estrategias -Orienta su práctica independiente	Fichas de lectura
	Estrategias de comprensión lectora	-Estrategias cognitivas -Estrategias metacognitivas	
	Tipos de textos diversos	-Instructivo -Narrativo -Argumentativo -Descriptivo -Expositivo	

3.1.2 Variable Comprensión lectora

Es el proceso mental que realiza un lector activo y donde va poniendo en juego sus capacidades para recuperar información, reorganizar los datos, inferir el significado con la información del texto y de reflexionar sobre él considerando su contenido, su forma y su contexto. Según los lineamientos nacionales, estas capacidades deben ser entendidas como los procesos específicos que se desarrollan para comprender un texto y se relacionan directamente con los niveles de lectura.

Tabla 3

Operacionalización de la variable dependiente

Variable dependiente	Dimensiones/ Capacidades	Indicadores	Escala de medición	Instrumento
Comprensión lectora	Obtiene información del texto escrito	-Localiza información relevante en diversos tipos de textos.	Nivel literal	Test de comprensión lectora (pretest y postest)
	Reorganiza información de diversos tipos de textos.	-Construye organizadores gráficos como cuadros y esquemas con información relevante.	Nivel inferencial	
	Infiere el significado de los textos escritos.	-Deduce el significado de palabras o frases con sentido figurado. -Deduce el tema central, las ideas principales y las conclusiones de un texto. -Deduce las características de los personajes en una narración. -Deduce relaciones lógicas de causa-efecto, intención-fin, problema-solución. -Deduce el propósito de un texto. - Deduce el destinatario. - Establece semejanzas y diferencias entre razones, datos, hechos, características y lugares de un texto. - Elabora conclusiones que se desprenden de hechos o afirmaciones del texto. - Deduce los sentimientos o emociones del autor del texto. -Deduce los valores e		

		ideología que están implícitos en el texto. - Aplica las condiciones del texto a otras situaciones.		
	-Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	-Explica la intención del autor con respecto al uso de los recursos formales. -Opina sobre el contenido del texto (acciones, hechos, ideas importantes, tema, propósito y postura del autor). -Utiliza ideas del texto para sustentar opiniones de terceros. -Explica la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. -Reconoce la relación entre una afirmación externa al texto y una idea o hecho del texto.	Nivel crítico	

Nota. Adaptado de Minedu (2016, p.9)

3.2 Tipo y diseño de investigación

Esta investigación es de tipo aplicada con un diseño cuasiexperimental de dos grupos ya establecidos, de los cuales uno es experimental y el otro de control con aplicación de un pretest y un posttest. En un primer momento, a ambos se les administró el pretest simultáneamente. Luego el grupo experimental recibió el Programa alternativo y el grupo control no lo recibió. Finalmente se les administró el posttest también simultáneamente a los dos grupos, test que es similar al administrado antes del experimento. Por tanto, los resultados los analizaremos comparándolos mediante la *Prueba t* para grupos afines.

El siguiente diagrama representa a este diseño:

GE 01 X 02
GC 03 X 04

Donde:

GE es grupo experimental

GC es grupo control

01 02 03 04 son mediciones de la comprensión lectora

- 01 03 corresponden al pretest
- 02 04 corresponden al postest
- X manipulación o desarrollo de la variable independiente

3.3 Población y muestra

La población está formada por 150 estudiantes del segundo de secundaria de educación básica regular en colegios públicos que se encuentran en la localidad de Horacio Zevallos, pertenecientes a la UGEL 06 del distrito de Ate Vitarte de Lima Metropolitana.

La muestra está formada por 44 estudiantes del segundo grado de secundaria (entre hombres y mujeres) pertenecientes a la Institución Educativa Akira Kato ubicada en la zona de Horacio , Ate Vitarte, Lima Metropolitana en el 2017. De los cuales, para fines del estudio, se establecieron dos criterios para la selección: Un criterio fue considerar solo a los alumnos que están en segundo de secundaria pertenecientes a las secciones B y C matriculados en el año 2017, con asistencia regular y que han sido evaluados tanto en el pretest como en el postest. Otro criterio fue seleccionar a los estudiantes que han asistido a por lo menos 19 sesiones que forman parte de todo el programa.

3.4 Instrumento de recolección de datos

El instrumento de medición que se empleó para medir el nivel de comprensión lectora una Prueba de Entrada de lectura (Minedu, 2016) y una Prueba de Salida (Minedu, 2016) que proporciona el Ministerio de Educación y que se encuentra disponible en el portal de la UMC o en el portal de Perú educa. Este instrumento fue elaborado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa en marzo 2016 quien se ha encargado de la validez y la confiabilidad.

Test: “Demostrando lo que aprendimos”- Lectura

Esta prueba está formada por dos cuadernillos los cuales contienen cuatro textos y 20 preguntas que se aplican en dos días consecutivos con una duración de 60' por día. Los dos cuadernillos suman un total de 40 preguntas y 8 textos de diferente contexto, tipología y formato. En esta prueba se evalúan las capacidades de recuperar información, reorganizarla, inferir el significado y de reflexionar sobre la forma, el contenido y el contexto de los textos escritos.

Comportamiento psicométrico

Haciendo la revisión de la confiabilidad de la prueba de entrada y de la prueba de salida, tratándose de pruebas dicotómicas, se ha utilizado el método de consistencia interna de Kuder Richardson (KR20), cuyos valores de coeficiente son de 0,80 y 0,75 respectivamente, lo que significa un nivel alto de confiabilidad en ambas pruebas, tal como apreciamos en la tabla 4.

Tabla 4

Nivel de Confiabilidad de los instrumentos

	Kr (20)
Prueba de entrada	0,80
Prueba de salida	0,75

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4. 1 Análisis, interpretación y discusión de los resultados

En esta investigación de tipo cuantitativa se ha utilizado para la realización de la base de datos, su procesamiento y análisis estadístico el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 19 para entornos Windows. A continuación presentaremos los resultados obtenidos.

Resultados descriptivos de la variable comprensión lectora en el grupo control.

De acuerdo con la tabla 5, respecto a los resultados del nivel de la comprensión lectora en general, el grupo control en el pretest presenta una media de 21,5; mientras que en el postest tienen un promedio de 18,5; por lo que podemos observar una media inferior en relación a la puntuación obtenida en el pretest. Así mismo se presenta una desviación estándar 5,80 en el pre test y una desviación estándar de 5,73 en el postest, esto nos refiere que la dispersión en relación a la media no es muy alta en ambos casos. Por los datos presentados podemos afirmar que el rendimiento del grupo control en la prueba de entrada (pretest) fue mayor en comparación con la prueba de salida (postest).

Con relación al nivel literal, en el pretest, el grupo control presenta una media de 6, 55; mientras que el postest tienen un promedio de 6,32; por lo que podemos observar una media ligeramente inferior en relación a la puntuación obtenida en el pretest. Así mismo se presenta una desviación estándar 1,81 en el pre test y una

desviación estándar de 1,21 en el postest lo que indica que la dispersión en relación a la media no es muy alta en ambos casos. Por los datos presentados podemos afirmar que el grupo control tuvo un mayor rendimiento en la prueba de entrada (pretest) en comparación con la prueba de salida (postest).

Con relación al nivel inferencial, los resultados en el pretest, el grupo control presenta una media de 12,05; mientras que el postest tiene un promedio de 9,18; por lo que podemos observar una media inferior en relación a la puntuación obtenida en el pre test. Así mismo, se presenta una desviación estándar 3,71 en el pretest y una desviación estándar de 3,26 en el postest , esto nos refiere que la dispersión en relación a la media no es muy alta en ambos casos. Por los datos presentados podemos afirmar que el rendimiento del grupo control en la prueba de entrada (pretest) fue mayor en comparación con la prueba de salida (postest).

Con relación al nivel crítico, los resultados en el pretest, el grupo control presenta una media de 2,91; mientras que en el postest tienen un promedio de 3,14; por lo que podemos observar una media ligeramente mayor en relación a la puntuación obtenida en el pretest. Así mismo, se presenta una desviación estándar 1,44 en el pretest y una desviación estándar de 2,18 en el postest, esto nos refiere que la dispersión en relación a la media no es muy alta en ambos casos. Por los datos presentados podemos afirmar que el rendimiento del grupo control en la prueba de entrada (pretest) fue ligeramente inferior en comparación con la prueba de salida (postest).

Tabla 5
Estadísticos de comprensión lectora según niveles y grupos

Grupo	GENERAL	GENERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL	INFERENCIAL	CRITICO	CRITICO	
	PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST			PRE TEST	POST TEST	
Control	N Válidos	22	22	22	22	22	22	22	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	
	Media	21,50	18,50	6,55	6,32	12,05	9,18	2,91	3,14
	Mediana	21,50	17,00	6,50	6,00	12,00	9,00	3,00	3,00
	Varianza	33,690	32,929	3,307	1,465	13,760	10,632	2,087	4,790
	Desviación estándar	5,804	5,738	1,819	1,211	3,709	3,261	1,444	2,189
	Asimetría	,313	,841	-,655	,204	,404	,547	-,244	,619
	Curtosis	-,081	,017	,311	-,137	-,219	,335	,549	-,402
	Mínimo	12	11	2	4	6	4	0	0
	Máximo	35	31	9	9	20	17	6	8
	Rango	23	20	7	5	14	13	6	8
	Experimental	N Válidos	22	22	22	22	22	22	22
		Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		18,00	26,18	6,36	7,50	9,59	12,82	2,05	5,86
Mediana		17,50	27,00	6,00	8,00	9,50	13,00	2,00	6,50
Varianza		31,429	38,061	1,671	1,786	13,301	12,442	2,045	4,981
Desviación estándar		5,606	6,169	1,293	1,336	3,647	3,527	1,430	2,232
Asimetría		1,220	-,229	,404	-1,844	,854	,173	,987	-,293
Curtosis		1,677	,160	,005	5,295	,957	-,664	1,375	-,661
Mínimo		11	12	4	3	4	7	0	2
Máximo		33	39	9	9	18	20	6	10
Rango		22	27	5	6	14	13	6	8

Resultados descriptivos de la variable comprensión lectora del grupo experimental.

Según los datos de la tabla 5, en relación al pretest, el grupo experimental presenta una media de 18,0 en el promedio general de comprensión lectora, mientras que en el posttest tienen un promedio de 26,18 por lo que podemos observar una media muy superior en relación a la puntuación obtenida en el pretest (figura1). Así mismo se presenta una desviación estándar 5,60 en el pre test y una desviación estándar de 6,16 en el posttest, esto nos refiere que la dispersión en relación a la media no es muy alta en ambos casos. Por los datos presentados podemos afirmar que el rendimiento del grupo experimental en la prueba de entrada (pretest) fue muy inferior en comparación con la prueba de salida (posttest).

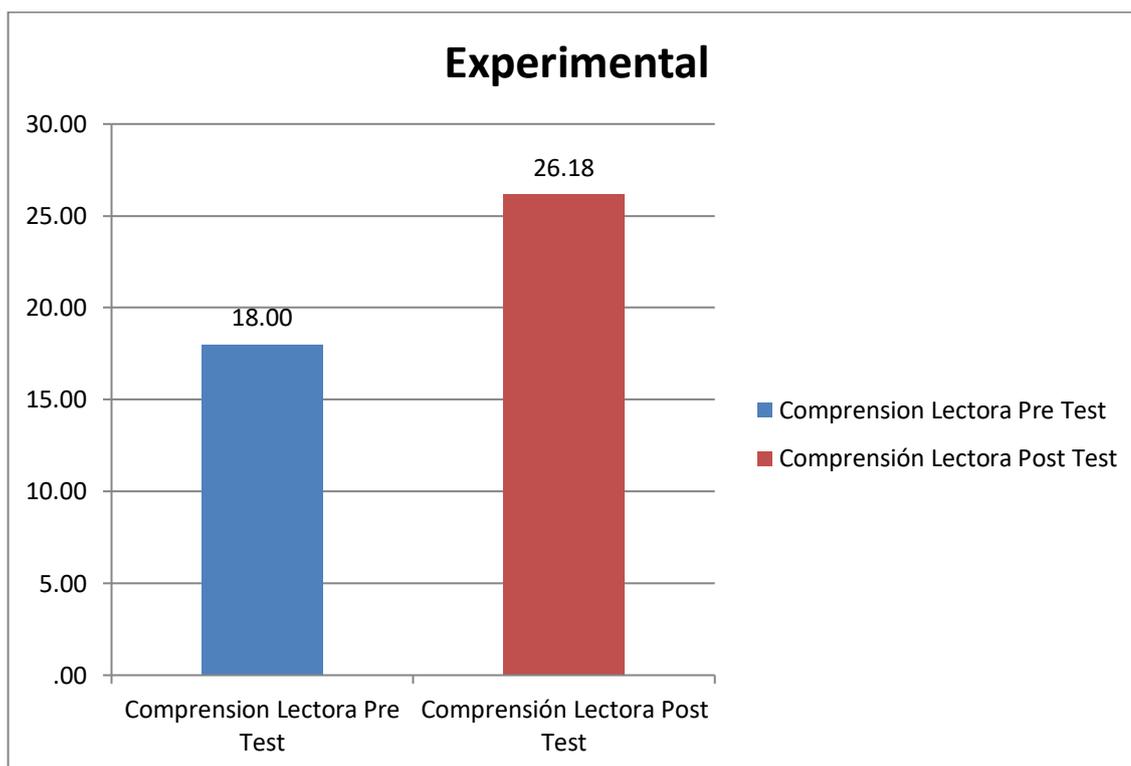


Figura 1. Comprensión lectora del grupo experimental

En relación con el nivel literal, el grupo experimental presenta una media de 6,36 mientras que en el posttest tienen un promedio de 7,50 por lo que podemos observar una media superior en relación a la puntuación obtenida en el

pretest (figura 2). Así mismo se presenta una desviación estándar 1,29 en el pretest y una desviación estándar de 1,33 en el posttest, esto nos refiere que la dispersión en relación a la media no es muy alta en ambos casos. Por los datos presentados podemos afirmar que el rendimiento del grupo experimental en la prueba de entrada (pretest) fue inferior en comparación con la prueba de salida (posttest) en el nivel literal.

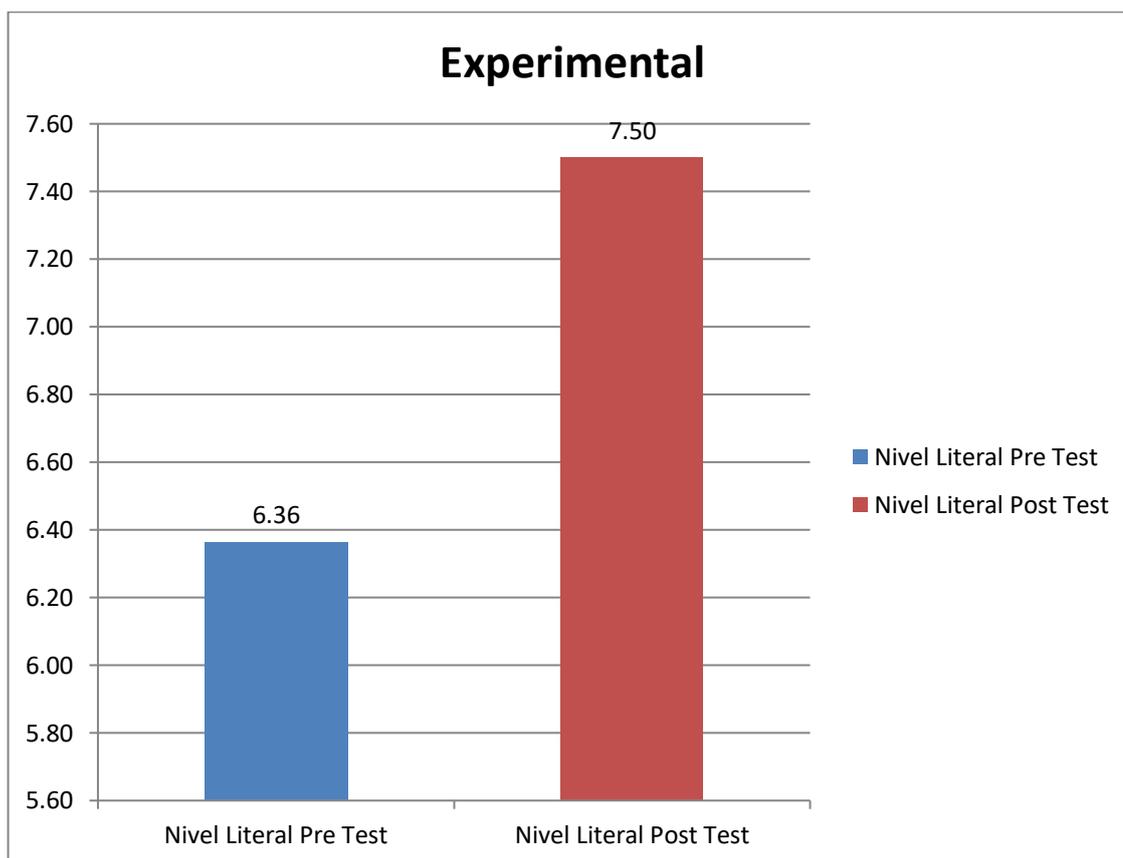


Figura 2. Nivel literal del grupo experimental

En cuanto a los resultados del nivel inferencial, en el pretest, el grupo experimental presenta una media de 9,59; mientras que en el posttest tiene un promedio de 12,82 por lo que podemos observar una media superior en relación a la puntuación obtenida en el pretest (figura 3). Así mismo se presenta una desviación estándar 3,64 en el pre test y una desviación estándar de 3,52 en el posttest lo que indica que la dispersión en relación a la media no es muy alta en ambos casos. Por los datos presentados podemos afirmar que el rendimiento del grupo experimental en la prueba de entrada (pretest) fue muy inferior en comparación con la prueba de salida (posttest) en el nivel inferencial.

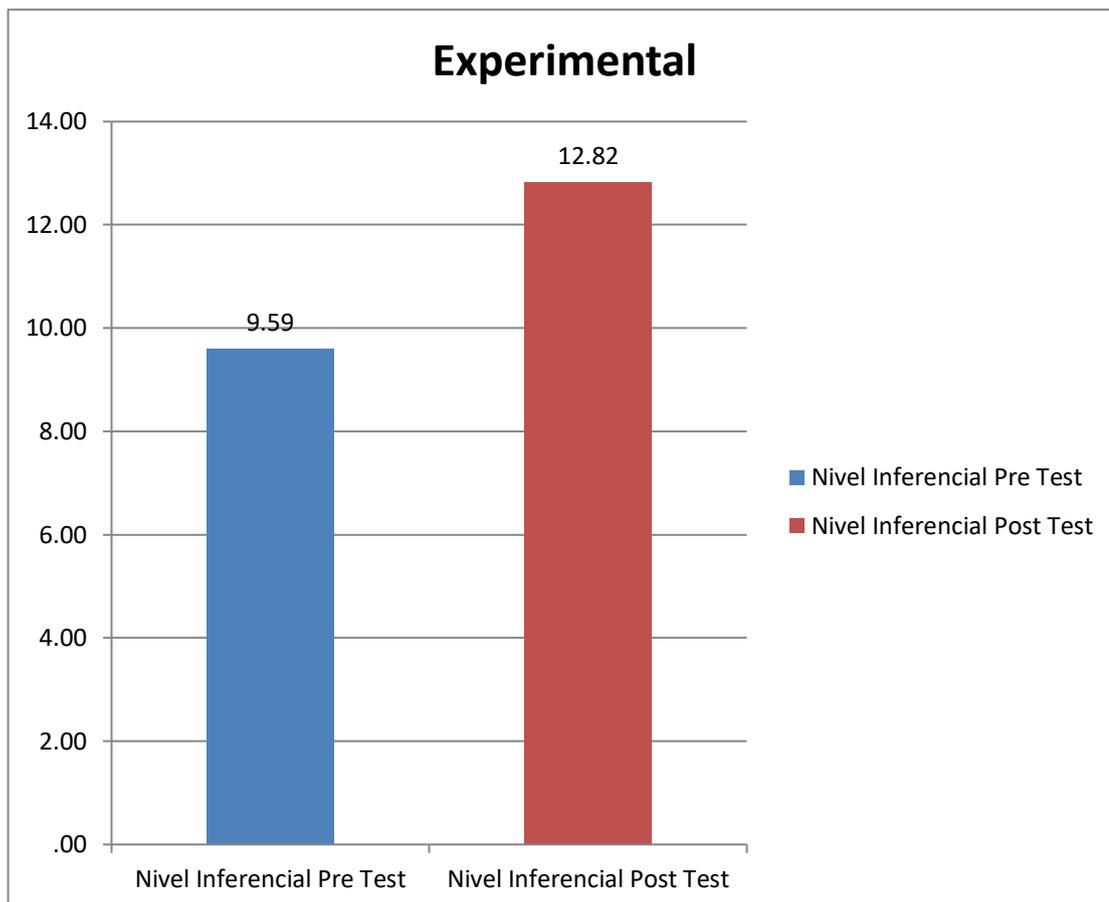


Figura 3. Nivel inferencial del grupo experimental

En relación a los resultados del nivel crítico, en el pretest, el grupo experimental presenta un promedio de 2,05; mientras que en el postest tienen un promedio de 5,86 por lo que podemos observar una media muy superior en relación a la puntuación obtenida en el pre test (figura 4). Así mismo se presenta una desviación estándar 1,43 en el pretest y una desviación estándar de 2, 23 en el postest, esto nos refiere que la dispersión en relación a la media no es muy alta en ambos casos. Por los datos presentados podemos afirmar que el rendimiento del grupo experimental en la prueba de entrada (pretest) fue muy inferior en comparación con la prueba de salida (postest) en el nivel crítico.

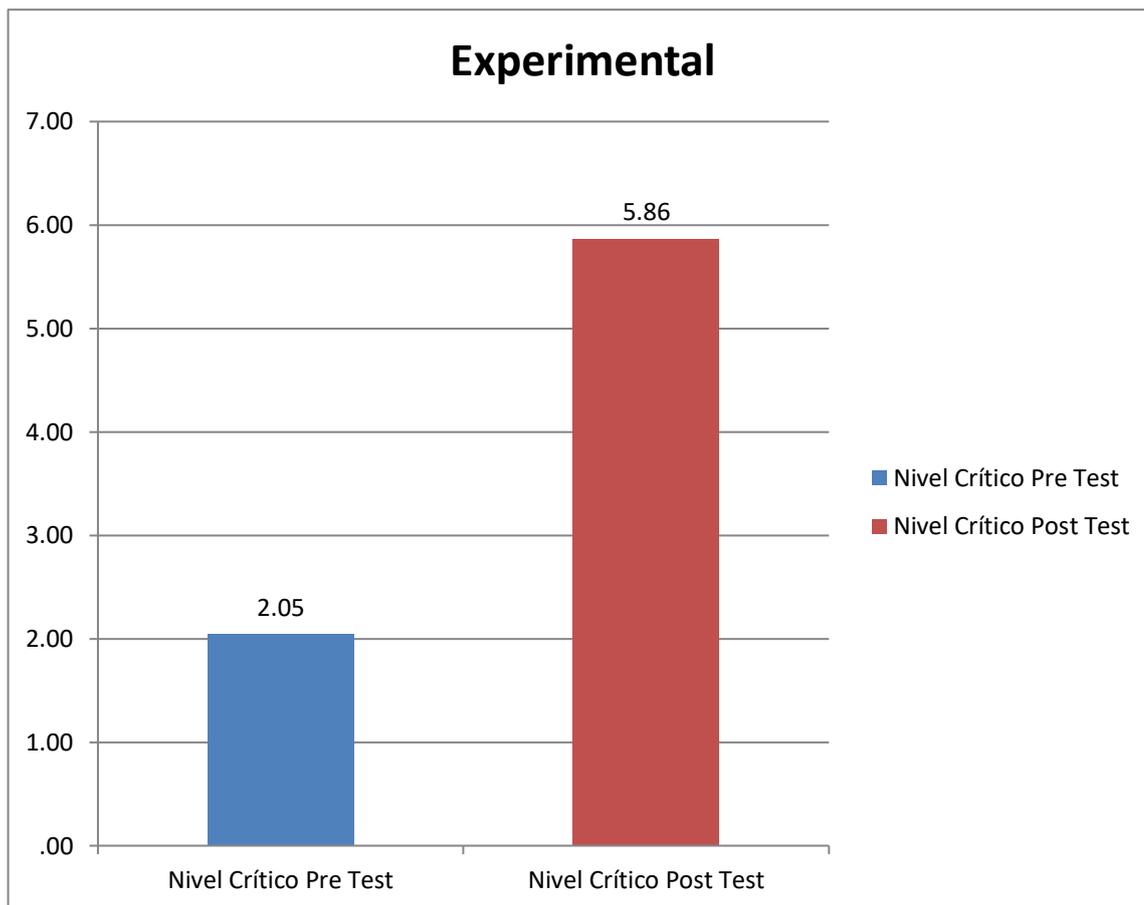


Figura 4. Nivel crítico del grupo experimental

Resultados descriptivos del grupo control en comparación con el grupo experimental.

Teniendo en cuenta que en el grupo de control se presenta una desviación estándar 5,80 en el pre test y una desviación estándar de 5, 73 en el postest, por otro lado, en los resultados del grupo experimental se presenta una desviación estándar 5,60 en el pretest y una desviación estándar de 6, 17 en el postest, esto nos refiere que la dispersión en relación a la media no es muy alta en ambos casos, por lo que se concluye que los datos presentan homogeneidad.

En la figura 5 respecto del nivel literal , en el pretest, se muestra que el grupo control tiene un promedio de 6,55 ligeramente más alto que el promedio del grupo experimental de 6,36; y luego en el postest, se muestra que el grupo

experimental tiene un promedio de 7,50 muy superior en comparación al promedio de 6,32 del grupo de control. Por los resultados expuestos se puede deducir que el programa favorece un mejor rendimiento en el nivel literal.

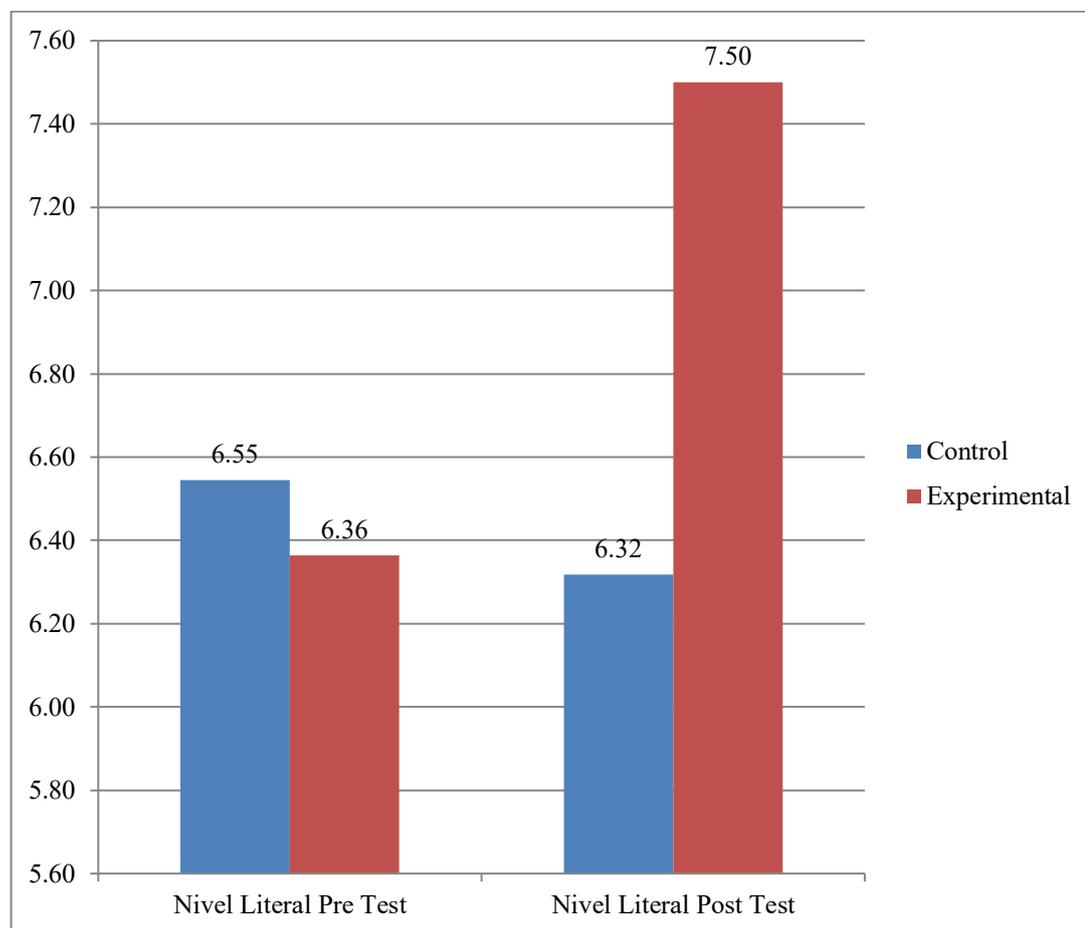


Figura 5. Promedios del nivel literal según grupos

Según la figura 6, los resultados del nivel inferencial en el pretest, el grupo control tiene un promedio de 12,05 siendo este mucho más alto que el promedio del grupo experimental de 9,59; y en cuanto al postest, se observa que el grupo experimental tiene un promedio de 12,82 muy superior que el promedio de 9,18 del grupo de control. Por los resultados expuestos, se puede deducir que el programa favorece un mejor rendimiento en el nivel inferencial.

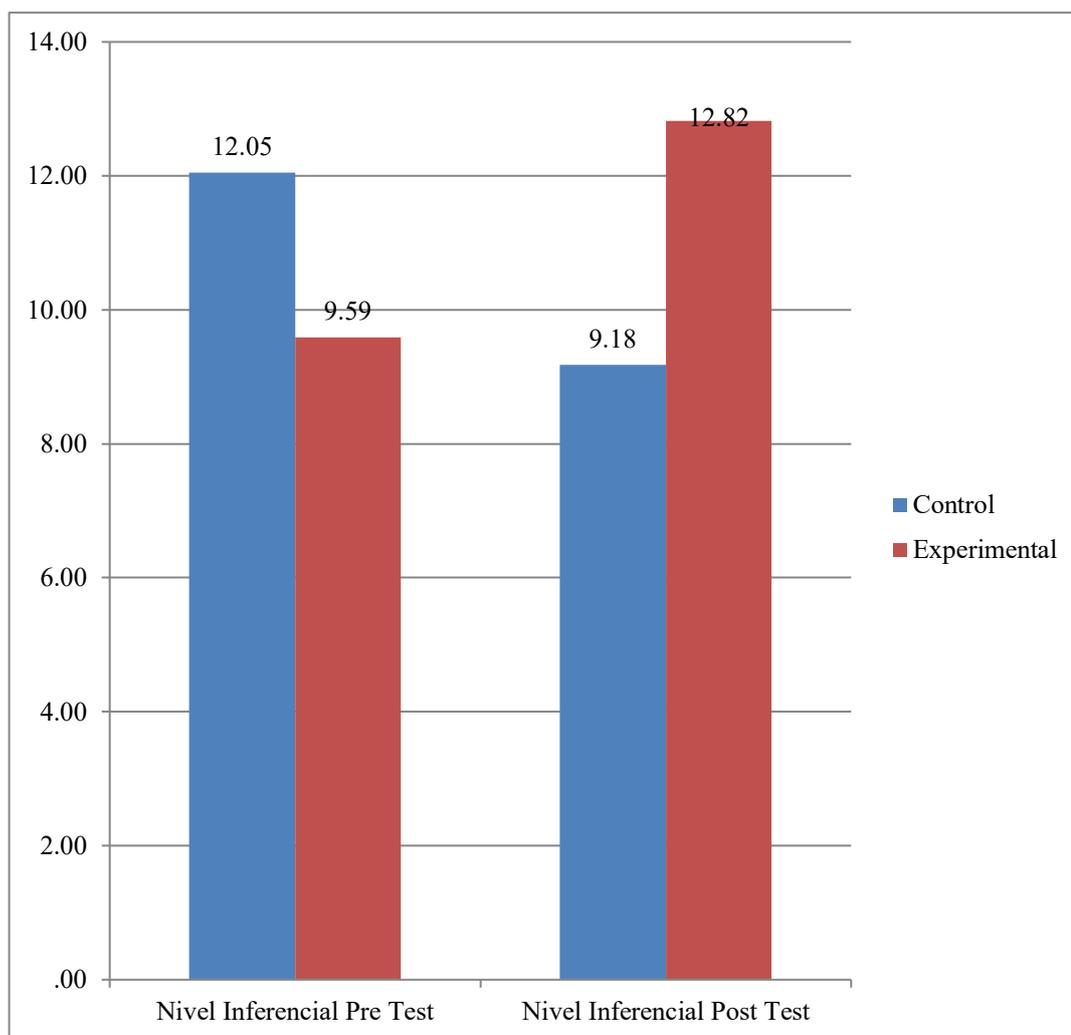


Figura 6. Promedios del nivel inferencial según grupos

Según la figura 7, los resultados del nivel crítico en el pretest, el grupo control tiene un promedio de 2,91 siendo este ligeramente más alto que el promedio del grupo experimental de 2,05; y en cuanto al postest, se observa que el grupo experimental tiene un promedio de 5,86 muy superior que el promedio de 3,14 del grupo de control. Por los resultados expuestos, se puede deducir que el programa favorece un mejor rendimiento en el nivel crítico.

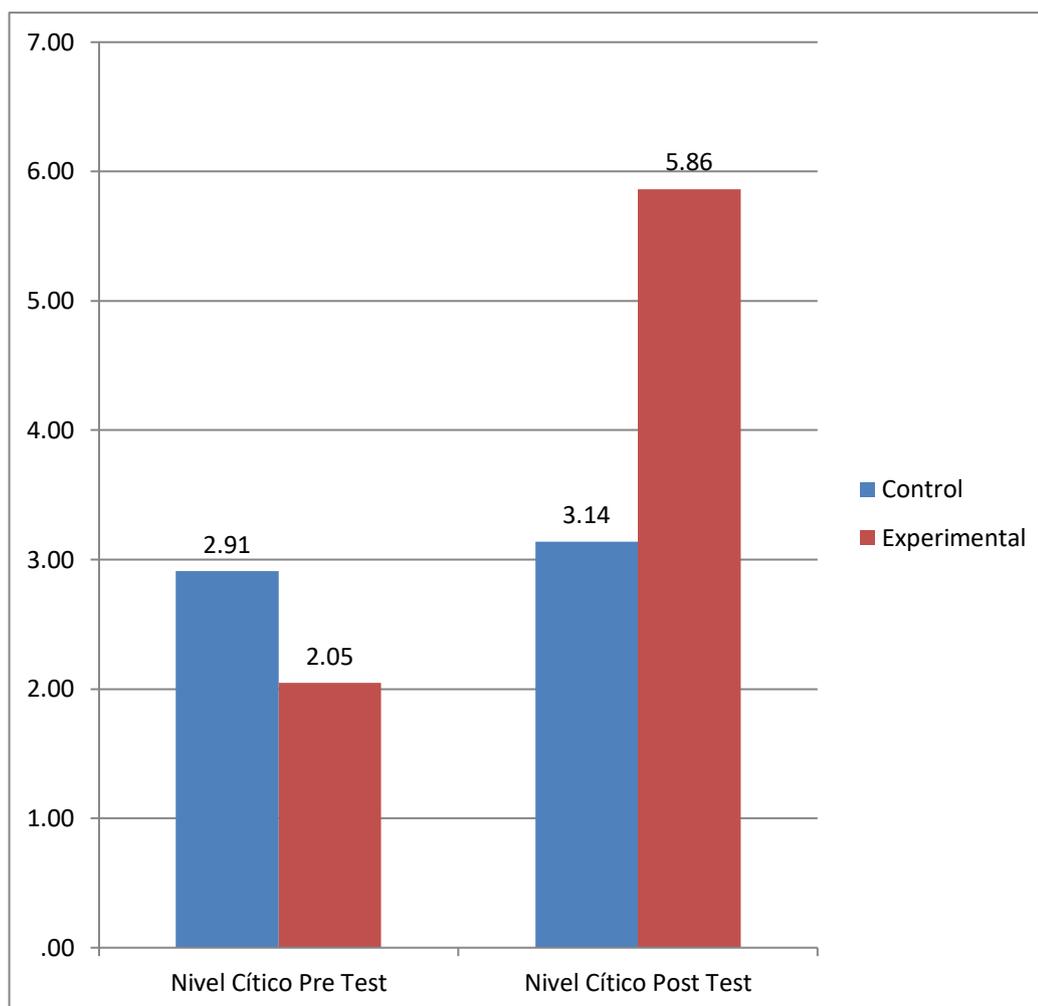


Figura 7. Promedios del nivel inferencial según grupos

Según la figura 8, los resultados del nivel general de comprensión lectora en el pretest, el grupo control tiene un promedio de 21,50 siendo este mucho más alto que el promedio de 18,0 del grupo experimental; y en cuanto al postest, se observa que el grupo experimental tienen un promedio de 26,18 muy superior que el promedio de 18,50 del grupo de control. Por los resultados expuestos, se puede deducir que el programa favorece un mejor rendimiento en la comprensión lectora.

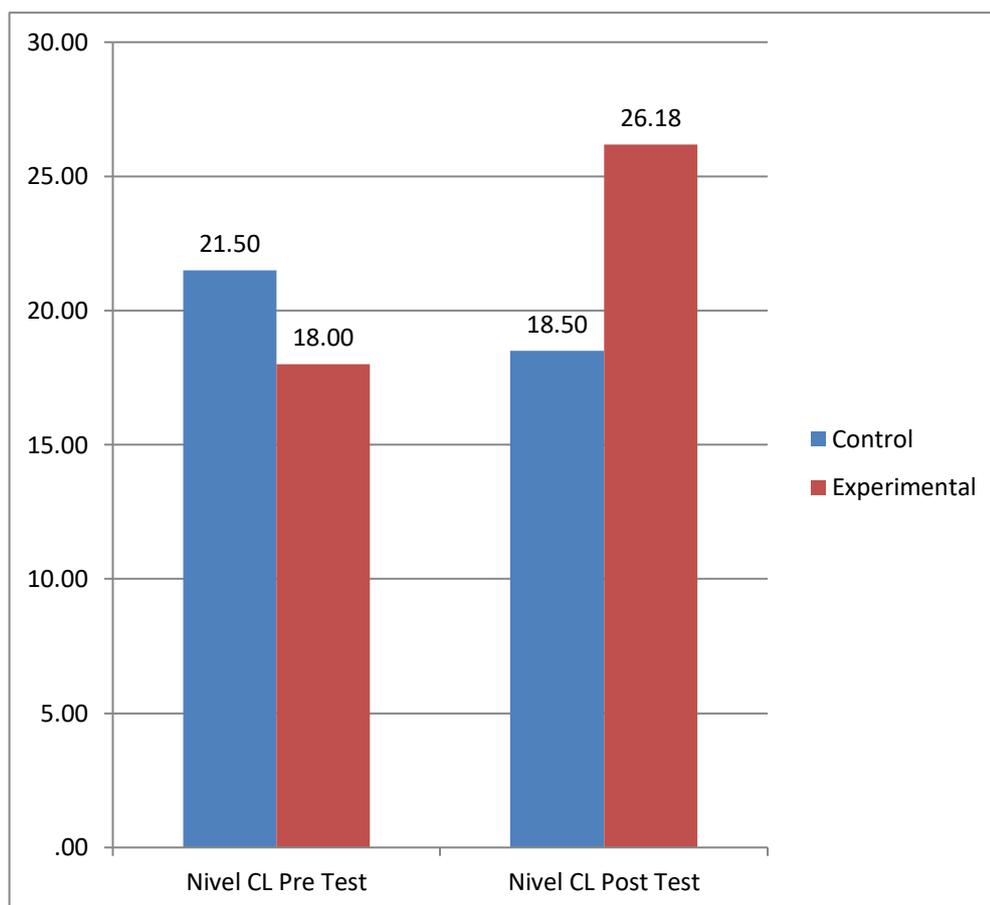


Figura 8. Promedios del nivel de comprensión lectora según grupos

Según los datos y figuras mostradas podemos observar que el Programa alternativo produce un incremento o mejora en los resultados de comprensión lectora de los estudiantes y también en cada uno de los niveles de comprensión.

Discusión de los resultados

La presente investigación tuvo como principal objetivo determinar la eficacia del programa en mejorar el rendimiento en comprensión lectora de estudiantes de segundo de secundaria y luego de su aplicación se obtuvo resultados positivos, ya que se encontró diferencia significativa entre las medias de los grupos en investigación, siendo el grupo experimental quien obtuvo mejores resultados. Lo cual significa que el Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora es eficaz.

Los resultados permiten resaltar la importancia de la elaboración y aplicación de programas alternativos encaminados a mejorar los resultados en comprensión de textos y que se centran en la enseñanza de estrategias lectoras como también los corroboran los estudios realizada por Garay (2011) quien en su investigación desarrolló un programa que enseña a aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas desde un enfoque constructivista , logrando incrementar el nivel de comprensión en jóvenes de primero de secundaria. Del mismo modo, Larico (2017) en su investigación con estudiantes de segundo de secundaria concluyó que su programa centrado en el uso de estrategias lectoras y trabajando con varios tipos textuales se logra incrementar los resultados en la comprensión de textos.

Lo anteriormente mencionado va de la mano con las evaluaciones nacionales e internacionales que 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. De este modo, se busca incrementar la efectividad en la 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 la instrucción directa de estrategias lectoras y el uso de diversos tipos de textos.

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 para elevar los resultados en comprensión de textos , ya que esta metodología implica que 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 es fundamental usar estrategias cognitivas si queremos desarrollar la competencia en lectura ; ya que 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. En ese sentido, Pinzás (2007) indica que también es necesario instruir en estrategias metacognitivas para promover el aprendizaje autónomo como lo requiere 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 discriminar y utilizar la estructura 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 et al. (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 (2005) coincide en marcar la necesidad de enseñar estrategias si queremos mejorar la comprensión lectora, así como también la aplicación de la instrucción razonada en su adiestramiento, sumando a ello 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 (Claux y La Rosa, 2004; Gutiérrez y Salmerón, 2012 y Rivas, 2015).

De los resultados estadísticos de nuestra investigación, podemos observar 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 fue efectivo en el desarrollo de las capacidades lectoras de la misma forma que el trabajo de Torres (2012) quien trabajó un programa similar pero con mayor cantidad de textos narrativos porque buscó promover, al mismo tiempo, el placer por la lectura.

En cuanto a la mejora del nivel inferencial, se observan resultados significativos dado que en el pretest el grupo experimental obtuvo una media de 9,59 y en el posttest una media de 12,82 muy superior que la media 9,18 que obtuvo el grupo control en el posttest. Estos datos nos permiten afirmar que el Programa alternativo incrementa o mejora el nivel inferencial. Resultados que se relacionan con los obtenidos con Inga (2014) quien propone un programa sistemático, ordenado y gradual de estrategias principalmente inferenciales para lograr una comprensión lectora eficiente y eficaz. Basado principalmente en enseñar a los estudiantes a ubicar datos e indicios que permitan la formulación de hipótesis para que luego sean validadas o contrastadas, lo cual permite una actitud más alerta ante la lectura.

Sin embargo, también es importante considerar un conjunto de factores que podrían incidir en el desarrollo de la comprensión lectora 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 el desarrollo de la conciencia morfológica y el uso de vocabulario los cuales son considerados predictores de la comprensión al leer (James et al., 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 et al., 2014), en esta línea encontramos a Zhang et al. (2020) quienes indican que el vínculo entre conciencia morfológica y comprensión de lectura esta 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 se relaciona con el desarrollo del pensamiento lector en el individuo (Taboada et al., 2020); por su lado Goodwin et al. (2020) mencionaron cuatro habilidades morfológicas que deberían trabajarse para mejorar 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 et al., 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 (Torppa et al., 2020), en la misma línea se encuentran Fahrurrozi & Uswatun (2020) quienes evidenciaron el vínculo entre la motivación 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 si 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 vinculo es más fuerte en el caso del sexo femenino; en esta línea se encuentran Spencer et al. (2019) quienes afirman que las funciones ejecutivas están asociadas con la comprensión lectora mediante la decodificación y el lenguaje oral; también Gallardo & 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 & Nagamine (2019) en el contexto peruano se realizo 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 enfrente, 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 et al. (2018) indicaron que el proceso de aprendizaje donde se presentaban ejemplos de maestros que integraron con éxito la enseñanza de estrategias de forma explícita mejoraba la comprensión lectora.

Por último a pesar de que existen muchos elementos que no se pueden incluir en un programa de 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 et al. , 2020).

4.2 Pruebas de hipótesis

La información obtenida fue analizada en cada medición en general y al interior de cada grupo usando la prueba de Normalidad de Shapiro Wilk por tratarse de una muestra menor de 50 sujetos. Primero se analizó si los datos se distribuían dentro de la normalidad estadística, encontrándose que en el pretest el nivel de significación es de 0,073 y en el postest 0,170 siendo ambos resultados mayores del 0,05 tal como se observan en la tabla 6.

Tabla 6
Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk del pretest y postest

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre Test	,094	44	,200*	,953	44	,073
Post Test	,123	44	,093	,963	44	,170

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Así mismo realizando el análisis por cada grupo , encontramos valores cuyos niveles de significación son de 0,752 y 0,066 en el pretest para el grupo de control y experimental respectivamente; y 0,061 y 0,835 en el postest para el grupo de control y experimental respectivamente tal como se observan en la tabla 7. Esto indica que los datos corresponden a la normalidad estadística , en consecuencia , usaremos un estadístico paramétrico para realizar el análisis inferencial. En este caso para establecer las diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental utilizaremos la prueba “t de diferencia de las medias”, de forma que podremos determinar si existen diferencias significativas entre las mismas.

Tabla 7
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk por grupos

	Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Pre Test	grupo control	,102	22	,200*	,972	22	,752
	grupo experimental	,135	22	,200*	,917	22	,066
Post Test	grupo control	,194	22	,031	,915	22	,061
	grupo experimental	,131	22	,200*	,976	22	,835

Corrección de la significación de Lilliefors

Este es un límite inferior de la significación verdadera.

A continuación, realizaremos la contrastación de hipótesis, lo cual realizaremos comparando los resultados que se relacionan con cada una de las hipótesis.

Hipótesis general

H_0 : El Programa alternativo no es eficaz en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.

H_1 : El Programa alternativo es eficaz en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.

Regla de decisión

Si valor $p > 0,05$, se acepta la hipótesis nula (H_0)

Si valor $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1)

En la tabla 8, se observa que en el pretest el grupo control tiene una media de 21,50 en el nivel general de comprensión lectora, siendo este resultado superior a los resultados del grupo experimental que obtuvo una media de 18,00. Después, en el posttest los resultados nos muestran que es el grupo experimental es quien obtiene un mayor promedio, siendo 26,18 su media y la del grupo control un 18,50 de media.

Tabla 8

Estadísticos del nivel de comprensión lectora pretest y posttest

Estadísticos de grupo

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Nivel CL Pre Test	grupo control	22	21,50	5,804	1,237
	grupo experimental	22	18,00	5,606	1,195
Nivel CL Post Test	grupo control	22	18,50	5,738	1,223
	grupo experimental	22	26,18	6,169	1,315

En la tabla 9, podemos apreciar que hay diferencia significativa entre las medias de los grupos en investigación, ya que en el pretest el valor $p (0,048) < \alpha (0,05)$, pero es el grupo el grupo control que presenta mayor resultado. En cambio, en el posttest el grupo experimental es quien presenta mayor resultado teniendo el valor $p (0,00) < \alpha (0,05)$, lo cual nos indica que también existe diferencia significativa de medias.

Tabla 9

Prueba t para diferencias de medias del nivel de comprensión lectora

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel CL Pre Test	han asumido varianzas iguales	,203	,655	,034	42	,048	3,500	1,720	,028	6,972
	se han asumido varianzas iguales			,034	1,949	,048	3,500	1,720	,028	6,972
Nivel CL Post Test	han asumido varianzas iguales	,196	,660	1,276	42	,000	-7,682	1,796	-11,307	-4,057
	se han asumido varianzas iguales			1,276	1,782	,000	-7,682	1,796	-11,308	-4,056

Hipótesis Específica 1

H_0 : El Programa alternativo no es eficaz en la mejora del **nivel literal** de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.

H_1 : El Programa alternativo es eficaz en la mejora del **nivel literal** de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.

Regla de decisión

Si valor $p > 0,05$, se acepta la hipótesis nula (H_0)

Si valor $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1)

En la tabla 10, podemos observar los resultados del pretest en el nivel literal, en donde el grupo control tuvo una media (6,55) muy cercana a la media del grupo experimental (6,36). Posteriormente, los resultados cambian en el postest, teniendo el grupo experimental una media superior (7,50) que la del grupo control (6,32).

Tabla 10
Estadísticos del nivel literal pretest y postest

Estadísticos de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Nivel Literal CL Pre Test	grupo control	22	6,55	1,819	,388
	grupo experimental	22	6,36	1,293	,276
Nivel Literal CL st Test	grupo control	22	6,32	1,211	,258
	grupo experimental	22	7,50	1,336	,285

En la tabla 11, con respecto al nivel literal, podemos apreciar que no existe una diferencia significativa entre las medias de los grupos en investigación en el pretest; dado que tenemos que el valor $p (0,704) > \alpha (0,05)$. Lo cual cambia en el postest, donde podemos apreciar que sí existe diferencia significativa de medias dado que el valor $p (0,04) < \alpha (0,05)$.

Tabla 11
Prueba t para diferencias de medias del nivel literal

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel Literal CL Pre Test	han asumido varianzas iguales	2,378	,131	,382	42	,704	,182	,476	-,778	1,142
	se han asumido varianzas iguales			,382	7,905	,704	,182	,476	-,781	1,145
Nivel Literal CL Post Test	han asumido varianzas iguales	,014	,905	-3,074	42	,004	-1,182	,384	-1,958	-,406
	se han asumido varianzas iguales			-3,074	1,596	,004	-1,182	,384	-1,958	-,406

Hipótesis Específica 2

H_0 : El Programa alternativo no es eficaz en la mejora del **nivel inferencial** de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.

H_1 : El Programa alternativo es eficaz en la mejora del **nivel inferencial** de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.

Regla de decisión

Si valor $p > 0,05$, se acepta la hipótesis nula (H_0)

Si valor $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1)

En la tabla 12, respecto al pretest del nivel inferencial, se puede apreciar que el grupo control tiene una media (12,05) superior a la media del grupo experimental (9,59). Posteriormente, se observa que los resultados favorecen al grupo

experimental quien presenta una media (12,82) superior a la media del grupo control (9,18).

Tabla 12
Estadísticos del nivel inferencial pretest y postest

Estadísticos de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Nivel Inferencial CL Pre Test	grupo control	22	12,05	3,709	,791
	grupo experimental	22	9,59	3,647	,778
Nivel Inferencial CL Post Test	grupo control	22	9,18	3,261	,695
	grupo experimental	22	12,82	3,527	,752

En la tabla 13, se observa que en el pretest respecto al nivel inferencial, hay diferencia significativa entre las medias de los grupos en investigación ya que el valor $p (0,32) < \alpha (0,05)$ pero teniendo el grupo control una media superior. Sin embargo, en el postest, el grupo experimental tiene una media superior al grupo control, existiendo también diferencia significativa de medias dado que el valor $p (0,001) < \alpha (0,05)$.

Tabla 13
Prueba t para diferencias de medias del nivel inferencial

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
		F	ig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	ror típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	superior
Nivel Inferencial CL Pre Test	Se han asumido varianzas iguales	,073	,88	2,213	42	,032	2,455	1,109	,216	4,693
	No se han asumido varianzas iguales			2,213	41,988	,032	2,455	1,109	,216	4,693
Nivel Inferencial CL Post Test	Se han asumido varianzas iguales	,352	,56	-3,551	42	,001	-3,636	1,024	-5,703	-1,570
	No se han asumido varianzas iguales			-3,551	41,743	,001	-3,636	1,024	-5,703	-1,569

Hipótesis Especifica 3

H_0 : El Programa alternativo no es eficaz en la mejora del **nivel crítico** de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.

H_1 : El Programa alternativo es eficaz en la mejora del **nivel crítico** de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.

Regla de decisión

Si $\text{valor } p > 0,05$, se acepta la hipótesis nula (H_0).

Si $\text{valor } p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1).

En la tabla 14, podemos apreciar los resultados del nivel crítico, donde en el pretest el grupo control obtuvo una media (2,91) cercanos a los resultados del grupo experimental (2,05). Posteriormente, en el posttest, es el grupo experimental quien obtiene un resultado mayor (5,36) respecto al grupo control (3,14).

Tabla 14
Estadísticos del nivel crítico pretest y posttest

Estadísticos de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Crítico Pre Test	grupo control	22	2,91	1,444	,308
	grupo experimental	22	2,05	1,430	,305
Crítico Post test	grupo control	22	3,14	2,189	,467
	grupo experimental	22	5,86	2,232	,476

En la tabla 15, podemos apreciar que en el nivel crítico no hay una diferencia significativa entre las medias de los grupo en investigación en el pretest, ya que el valor $p (0,53) > \alpha (0,05)$. Pero en el posttest , los resultados cambian teniendo como valor de $p (0,00) < \alpha (0,05)$ lo que nos indica que sí existe una diferencia significativa entre las medias del grupo control y experimental.

Tabla 15

Prueba t para diferencias de medias del nivel crítico

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel Crítico CL Pre Test	Se han asumido varianzas iguales	,010	,921	1,993	42	,053	,864	,433	-,011	1,738
	No se han asumido varianzas iguales			1,993	1,996	,053	,864	,433	-,011	1,738
Nivel Crítico CL Post test	Se han asumido varianzas iguales	,001	,973	-4,092	42	,000	-2,727	,666	-4,072	-1,382
	No se han asumido varianzas iguales			-4,092	1,984	,000	-2,727	,666	-4,072	-1,382

4.3 Presentación de resultados

A partir de los resultados obtenidos mediante la t-Student, la presente investigación nos permite tomar las siguientes decisiones:

Respecto al nivel general de comprensión lectora, se empezó con una media superior por parte del grupo control, existiendo una diferencia significativa entre los grupos en el pretest. Después de la aplicación del programa, los resultados se invierten en el posttest, ya que el grupo experimental presenta una media superior al grupo control, siendo el valor $(0,00) p < \alpha (0,05)$, lo cual indica una diferencia significativa que es evidencia suficiente para tomar la decisión de aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula. Por ello, afirmamos que el

Programa alternativo es eficaz en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de 2° de secundaria de la I.E. Akira Kato de Ate Vitarte en Lima.

En cuanto al nivel literal específicamente, se pudo apreciar que no existía una diferencia significativa entre las medias de los grupos en investigación en el pretest. Lo cual cambia en el postest, ya que el valor $p (0,04) < \alpha (0,05)$ teniendo el grupo experimental un mayor resultado. Esto es evidencia suficiente para tomar la decisión de aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula. Por ello, afirmamos que el Programa alternativo es eficaz en la mejora del nivel literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la I.E. Akira Kato de Ate Vitarte Lima.

En cuanto al nivel inferencial específicamente, se empezó con una media superior por parte del grupo control existiendo diferencia significativa entre las medias de los grupos en investigación. Después de la aplicación del programa, en el postest, el grupo experimental presentó una media superior al grupo control siendo $(0,001) p < \alpha (0,05)$, lo cual nos da evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula y tomar la decisión de aceptar la hipótesis alternativa. Por ello, podemos afirmar que el Programa alternativo es eficaz en la mejora del nivel inferencial de los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima.

En cuanto al nivel crítico específicamente, se empezó con una media superior por parte del grupo control respecto al grupo experimental, lo cual se invierte en el postest. Después de la aplicación del programa, el grupo experimental presentó una media superior al grupo control siendo $(0,00) p < \alpha (0,05)$. Lo cual nos da evidencia suficiente para tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. Por ello, podemos afirmar que el Programa alternativo es eficaz en la mejora del nivel crítico en los estudiantes de segundo de secundaria de la I.E. Akira kato de Ate Vitarte, Lima.

CONCLUSIONES

Los datos proporcionados por los resultados estadísticos nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- El Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora es eficaz en el incremento de la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado de secundaria, favoreciendo el desarrollo de las capacidades implicadas en el proceso lector a partir de la aplicación de la instrucción directa de estrategias cognitivas y metacognitivas y el uso de diversos tipos de textos.
- El programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora es eficaz en el incremento del nivel literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria, favoreciendo el desarrollo de la capacidad específica de recuperar la información en diferentes tipos de textos , lo que se evidencia cuando los estudiantes localizan información relevante en el texto.
- El programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora es eficaz en el incremento del nivel inferencial de estudiantes de segundo grado de secundaria, favoreciendo el desarrollo de las capacidades específicas de reorganizar información y de inferir los diversos significados del texto, lo que evidenciamos cuando los estudiantes deducen relaciones lógicas, el destinatario, el tema, las ideas principales, el propósito , los valores, sentimientos, características, ; establecen semejanzas y diferencias; elaboran conclusiones y aplican lo aprendido a nuevas situaciones.
- El Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora es eficaz en el incremento del nivel crítico en los estudiantes de segundo de secundaria, favoreciendo el desarrollo de la capacidad específica de reflexionar sobre el texto, lo cual podemos evidenciar cuando el estudiante opina sobre el contenido; sustenta su opinión utilizando la ideas del texto; explica la función de los recursos textuales; explica como cada parte del texto aporta sentido al texto en general y distingue entre ideas externas e internas del texto.

RECOMENDACIONES

- Diseñar programas de instrucción de estrategias de comprensión lectora para docentes y para estudiantes con periodos de duración más largos, de tal manera que se desarrolle la comprensión de forma sistemática y sostenida.
- Capacitar y sensibilizar a los docentes antes de la aplicación de cualquier programa de reforzamiento lector para desarrollar un trabajo informado y direccionado.
- Elaborar fichas de lecturas coherentes con los intereses de los estudiantes, complementarlas con imágenes llamativas y editar los textos para hacerlos más motivadores para el estudiante.
- Garantizar el uso adecuado del material de trabajo y a su vez proporcionar uno de calidad, evitando las correcciones de último momento.
- Promover estrategias afectivas o socioafectivas para el desarrollo de la motivación intrínseca del estudiante y el cuidado del clima emocional en el aula durante las sesiones de lectura.
- Promover el trabajo cooperativo y la retroalimentación para favorecer el control de la comprensión desde el profesor hacia el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J., Carriedo, N., González, E., Gutiérrez, F. y Mateos, M. (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- 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
- Antoni, M. y Pino, J. (1991). Modelos del proceso de escritura: descripción, evaluación e implicancias pedagógicas. En A. Puente (Ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp.137- 183). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Arbaiza, C., Orejuela, B. y Sánchez, A. (2012). *Eficacia del programa para la potenciación del vocabulario y la comprensión (PVC) en el desarrollo del vocabulario receptivo y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer año de educación secundaria* (tesis de Magíster en Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- 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.
- Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Brown, A. (1980). Metacognitive Development and Reading. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds.). *The oretical Issues in Reading and Comprehension*. New Jersey, EE.UU.: Erlbaum.

- 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. (2008). Evaluación y Formación Docente 2007. Recuperado de: <http://www.cne.gob.pe/debate1.htm>
- Consejo Nacional de Educación (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 del Consejo Nacional de Educación* 36 (9) <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-36.pdf>
- Collins, A. y Smith, E. (1980). *Teaching the process of Reading comprehension*. Recuperado de: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17967/ctr-streadtechrepv01980i00182_opt.pdf
- Deacon, H.; Kieffer, M & 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.
- Elosúa, R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, España: Ediciones Narcea.

- Fahrurrozi, R. & 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. & Lopez, M. (2019). Knowledge and use of reading comprehension strategies in psychology. *Revista Electronica de Psicología Iztacala* 2019; 22 (2) <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi192u.pdf>
- 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).
- Gómez, L. y Silas, J. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Recuperado de: <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=27024686003>
- Gonzales, J. Barba, J. y Gonzales, A. (2010) La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 53, 6 - 25. Recuperado de rieoei.org/expe/3225Gonzalez.pdf
- González, N. y Ríos, J. (2009). *Aplicación de un programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una escuela de educación* (Tesis de Magister en Educación). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Lima. <https://www.scribd.com/document/108731316/>
- Goodwin, A.; Petscher, 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) h
- Gutiérrez, C. y 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>

Inga, M. (2014). Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora (Tesis de doctor en educación) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/12036/Inga_am-Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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>

Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora Un enfoque cognitivo*.

Madrid, España: Aprendizaje visor.

Kennedy, U. & 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-](https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/243701)

[thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/243701](https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/243701)

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. (2005), *Estrategias de comprensión*, Tesis de doctorado, Cuenca, Universidad de Castilla - La Mancha

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/926/193%20Estrategias%20de%20comprensi%C3%B3n.pdf?sequence=1>

- 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
- Llorens, A. (2013). *Eficacia de la retroalimentación formativa para mejorar estrategias de competencia lectora en enseñanza secundaria* (Tesis de doctor). Universidad de Valencia, España.
https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31488/TESIS_AnaLlorens.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria* (Tesis de Doctora en Educación). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.
https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1186/Tesis_II_Irma_Madero.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100006&lng=es&tlng=es.
- Mayor, J., Suengas, A., y González J. (1995). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, Síntesis.
- Medina, D. & 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 ,

- Méndez, M. (2015). *La Enseñanza Estratégica de la Comprensión Lectora: Análisis Científico y Educativo del Ámbito Instruccional* (tesis de Doctora). Universidad de León, España.
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/5882/M%c3%b3nica%20M%c3%a9ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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>
- MINEDU (2005). *Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil 2004 Informe pedagógico de resultados Comprensión de textos escritos Tercer grado de Secundaria Quinto Grado de Secundaria*. Recuperado de:
http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/en2004/ComunicacionS3_5.pdf
- MINEDU (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
- MINEDU (2015). *Rutas del aprendizaje versión 2015 ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Lima, Perú.
- MINEDU (2016). *Kid de evaluación Demostrando lo que aprendimos 2° de secundaria*. Manual de uso para el docente. Ministerio de educación.

MINEDU (2016). Prueba de Entrada de Lectura “Demostrando lo que aprendimos”.

Recuperado de: http://www.perueduca.pe-recursosedu-cuadernillos-secundaria-comunicacion-entrada-cuadernillo_entrada1_lectura_2do_grado

MINEDU (2016). Prueba de Salida de Lectura “Demostrando lo que aprendimos”.

Recuperado de: http://www.perueduca.pe-recursosedu-cuadernillos-secundaria-comunicacion-salida-cuadernillo_salida1_lectura_2do_grado

MINEDU (2016). Cuaderno de Reforzamiento Pedagógico- JEC. Comunicación secundaria 2. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/discover>.

MINEDU (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>

MINEDU (2016). *Reporte Técnico de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2015). Segundo y cuarto (EIB) de primaria y segundo de secundaria.*

Recuperado de:

<http://umc.minedu.gob.pe/reporte-tecnico-de-la-evaluacion-censal-de-estudiantes-ece-2015-segundo-y-cuarto-eib-de-primaria-y-segundo-de-secundaria/>

MINEDU (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica 2016. Ministerio de educación.

MINEDU (2017). Comprensión lectora Manual para el docente. Ministerio de Educación.

MINEDU (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,
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Navarra, España: Gobierno de Navarra.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- 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).
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, (1). 117-175.
https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf.
- 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”, *Dominio de las ciencias*, 1 (1), pp. 47- 61.
- Román, S. y Gallego, R. (1994). *ACRA-Escala de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid, España: TEA Ediciones S.A.
- Rumelhart, D.E. (1967). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Ed). *Attention and performance VI*. (pp. 88-99). New Jersey, EE.UU. : Lawrence Erlbaum Associated.
- 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. (1987). *Estructuras textuales y procesos de comprensión: Un procedimiento para instruir en la comprensión de textos*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- 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. & Cutting, I. (2020). Relations among Executive Function, Decoding, and Reading Comprehension: An Investigation of Sex Differences. *Journal of 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
- Tapia, V. (1999). Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. *Revista de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNMSM*.
- Tapia, V. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 37- 68. 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>

- Tellez, J. (2005). La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. DYKINGSON.
- Torppa, K., Vasalampi, 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 – UMC (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa – UMC (2016). *Resultados del ECE 2016*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Unidad de la Medición de la Calidad UMC (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*. (2^a 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

ANEXO 01

Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima, 2017

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÒTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN	INSTRUMENTO
<p>Problema general: ¿El Programa alternativo es eficaz en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017?</p> <p>Problemas específicos: ¿El Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora es eficaz en el incremento del nivel literal de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017?</p> <p>¿El Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora es eficaz en el incremento del nivel inferencial de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017?</p> <p>¿El Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora es eficaz en el incremento del nivel crítico de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la eficacia del Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar la eficacia del Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en el nivel literal de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.</p> <p>Determinar la eficacia del Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de 2° de educación secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.</p> <p>Determinar la eficacia del Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en el nivel crítico en estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.</p>	<p>Hipótesis general: El Programa alternativo es eficaz en la mejora la comprensión lectora de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.</p> <p>Hipótesis específicas: H1: El Programa alternativo es eficaz en la mejora del nivel literal de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.</p> <p>H2: El Programa alternativo es eficaz en la mejora del nivel inferencial de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.</p> <p>H3: El Programa alternativo es eficaz en la mejora del nivel crítico de estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato de Ate Vitarte, Lima en el 2017.</p>	<p>Variable independiente</p> <p>Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora</p>	<p>Instrucción directa -Introduce en la enseñanza de las estrategias -Presenta las estrategias - Dirige la practica guiada de la estrategias -Orienta su práctica independiente</p> <p>Estrategias de comprensión lectora -Estrategias cognitivas -Estrategias metacognitivas</p> <p>Tipos de textos -Instructivo -Narrativo -Argumentativo -Descriptivo -Expositivo</p>	<p>Diseño cuasiexperimental de dos grupos ya establecidos, de los cuales uno, será experimental y otro de control con aplicación de pretest y postest</p>	<p>44 estudiantes de 2° de secundaria de la Institución Educativa Akira Kato</p>	<p>Test de comprensión lectora (pretest y postest)</p>
			<p>Variable dependiente</p> <p>Comprensión lectora</p>	<p>Nivel literal -Obtiene información del texto escrito</p> <p>Nivel inferencial - Reorganiza información de diversos textos escritos. -Infiere e interpreta información del texto</p> <p>Nivel crítico -Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos</p>			

ANEXO 02

Constancia de aplicación del Programa en la IE Akira Kato



INSTITUCIÓN EDUCATIVA AKIRA KATO

Líder en Innovaciones Educativas

Reconocido con Resolución Ministerial N° 199-2003-ED

Resolución Ministerial N° 0308-2004-ED

Resolución Viceministerial N° 007-2004-ED

CONSTANCIA

El director, Teófilo Crisóstomo Rojas, de la Institución Educativa Akira Kato, ubicada en el Asentamiento Humano Horacio Zevallos Gámez, perteneciente a la jurisdicción de la UGEL 06 Ate Vitarte, de la provincia de Lima, departamento de Lima.

HACE CONSTAR:

Que, la Lic. Lis Chong Alvarado, aplicó la Prueba de diagnóstico "Demostrando lo que aprendimos -Lectura" a los alumnos de 2° de secundaria, en el mes de marzo del presente año escolar 2017.

Se extiende la presente constancia a solicitud de la interesada, para los fines que estime conveniente.

Horacio Zevallos , 14 de diciembre de 2017

Doct. Teófilo Crisóstomo Rojas
DIRECTOR



INSTITUCIÓN EDUCATIVA AKIRA KATO

Líder en Innovaciones Educativas

Reconocido con Resolución Ministerial N° 199-2003-ED

Resolución Ministerial N° 0308-2004-ED

Resolución Viceministerial N° 007-2004-ED

CONSTANCIA

El director, Teófilo Crisóstomo Rojas, de la Institución Educativa Akira Kato, ubicada en el Asentamiento Humano Horacio Zevallos Gámez, perteneciente a la jurisdicción de la UGEL 06 Ate Vitarte, de la provincia de Lima, departamento de Lima.

HACE CONSTAR:

Que, la Lic. Lis Chong Alvarado, aplicó la Prueba de salida "Demostrando lo que aprendimos –Lectura" a los alumnos de 2° de secundaria, en el mes de julio del presente año escolar 2017.

Se extiende la presente constancia a solicitud de la interesada, para los fines que estime conveniente.

Horacio Zevallos, 14 de diciembre de 2017


 Teófilo Crisóstomo Rojas
 DIRECTOR

Doctor Teófilo Crisóstomo Rojas
 DIRECTOR



INSTITUCIÓN EDUCATIVA AKIRA KATO

Líder en Innovaciones Educativas

Reconocido con Resolución Ministerial N° 199-2003-ED

Resolución Ministerial N° 0308-2004-ED

Resolución Viceministerial N° 007-2004-ED

CONSTANCIA

El director, Teófilo Crisóstomo Rojas, de la Institución Educativa Akira Kato ubicada en el Asentamiento Humano Horacio Zevallos Gámez, perteneciente a la jurisdicción de la UGEL 06 Ate Vitarte, de la provincia de Lima, departamento de Lima.

HACE CONSTAR:

Que, la Lic. Lis Chong Alvarado, aplicó el "Programa alternativo de reforzamiento lector" a los alumnos de 2° de secundaria, durante los meses de abril, mayo, y junio en el presente año escolar 2017.

Se extiende la presente constancia a solicitud de la interesada, para los fines que estime conveniente.

Horacio Zevallos, 14 de diciembre de 2017



 Doctor Teófilo Crisóstomo Rojas
 DIRECTOR

ANEXO 03

Matriz del Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora

PROGRAMA ALTERNATIVO PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Sesiones	Metodología	Estrategias	Tipos de textos trabajados	Lecturas seleccionadas
1- Identificamos la estructura de los textos instructivos.	<p>1. Introducción: En esta etapa el docente primero atrae la atención activando saberes previos y creando conflicto cognitivo, seguidamente da orientaciones sobre el propósito de la sesión, contenidos y procedimientos de la clase; y motiva explicando la utilidad de aprender la habilidad.</p> <p>2. Presentación de la habilidad: En esta etapa el docente explica la habilidad a enseñar a los estudiantes; modela la habilidad a enseñar e interactúa con los estudiantes haciéndoles preguntas pertinentes promoviendo su participación.</p> <p>3. Práctica guiada: En esta etapa el docente brinda la oportunidad de practicar la nueva habilidad, monitorea la aplicación independiente proporcionando andamiaje por parte de él o de sus compañeros, y retroalimenta promoviendo la discusión sobre dificultades encontradas.</p> <p>4. Práctica independiente: En esta etapa el docente brinda la oportunidad de practicar la nueva habilidad de forma independiente, diagnostica si existen</p>	<p>Se aplican de manera constante en todas las sesiones las siguientes:</p> <p>Antes de leer; aplicaremos estrategias para generar actitud positiva, para clarificar los propósitos de lectura y su utilidad, activar saberes previos y elaborar predicciones o hipótesis sobre la estructura y el contenido del texto, la generación de preguntas en el diálogo interactivo.</p> <p>Durante; necesitamos que los estudiantes regulen su proceso lector comprobando sus hipótesis, que apliquen estrategias para resolver problemas de procesamiento como la relectura o el uso</p>	Instructivo	1-El lavado de las manos 2-El anillo volador
2- Comprendemos y reflexionamos a partir de imágenes.			Argumentativo	1-Alegra tu vida 2-10 razones para reciclar
3- Identificamos textos argumentativos en textos múltiples.			Argumentativo	1- ¿Se debería prohibir los fuegos artificiales? 2- Los niños y los teléfonos celulares/ Los celulares no son para niños
4-Reflexionamos sobre la postura del escritor.			Argumentativo	1-Quechua: inclusión social / ¿Se debe exigir la enseñanza del quechua? 2- Televisión y sociedad
5- Reflexionamos sobre la forma del texto narrativo.			Narrativo	1- El evangelio según Marcos 2- Helenita, me muero por ti.
6- Elaboramos resúmenes aplicando las macrorreglas.			Narrativo	1- Mensaje de texto 2- El cerdito
7- De qué estamos hablando: el tema y la idea principal			Descriptivo	1-El castillo de Huarmey , el hallazgo más importante desde Sipán 2- El Taj Mahal
8- La inferencia en textos expositivos.			Expositivo	1-Decodifican los sabores de la música 2-Gema, la niña que habla con los ojos
9- Opinamos a partir de indicios de un texto argumentativo.			Argumentativo	1- Con la tinta húmeda 2- ¿Por qué los colegios deben enseñar nutrición?
10- La importancia de los recursos textuales.			Expositivo	1- Cómo controlar la ira antes de que lo controle a

	dificultades, y retroalimenta promoviendo la discusión sobre dificultades encontradas para volver a retomar aspectos no asimilados.	de analogías, identificar evidencias que sustenten sus inferencias, identificar las características básicas de los tipos de textos planteados ; entre otras.		usted 2- El beso en los seres humanos
11- Leemos historias fantásticas.			Narrativo	1- Leyenda del Supay, el diablo andino 2- Origen de la laguna de Pomacocha
12-Compretemos textos descriptivos de infografías.			Expositivo	1- Acceso laboral para egresados de universidades 2- Riesgos por el uso del celular
13- las ideas temáticas en textos expositivos – descriptivos.		Después de la lectura; responden preguntas, aplican la atención selectiva al texto, trabajo cooperativo,	Descriptivo	1- Hallan una especie de tortuga gigante en la isla Galápagos 2- El flamenco andino
14- Obtenemos información de textos instructivos.		preguntas aclaratorias y verificación de la comprensión a través de la sustentación de sus interpretaciones.	Instructivo	1- El agua que no cae- presión del aire 2- Tips para curar una herida infectada
15- Compretemos el mensaje de infografías.			Expositivo	1- Conocer y erradicar el dengue 2- ¿Qué debe contener una mochila saludable?
16- Comparamos y contrastamos opiniones .			Argumentativo	1- Uso obligatorio del uniforme 2- Ventajas y desventajas de la leche para tu salud
17- Nosotros también opinamos.			Argumentativo	1- Amo el celular/ odio el celular 2- Internet, la red de redes /¿Soy preso del Internet?
18- Leemos y opinamos sobre textos expositivos .			Expositivo	1- Madres adolescentes 2-Machu Picchu
19- La estructura de un texto expositivo continuo.			Expositivo	1- La importancia del deporte en la educación 2- El primer amor
20- Comparamos textos expositivos en textos múltiples.			Expositivo	1- La teoría del Big Bang / Teoría inflacionaria 2- animales vertebrados / animales invertebrados

Anexo 4
Matriz del instrumento de evaluación

MATRIZ DE INSTRUMENTO – VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA

DIMENSIONES		INDICADORES	N° DE ITEMS	CUADERNILLO	PESO
NIVEL LITERAL	Capacidad: Recupera información de diversos textos	Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja.	6	1	10
			9		
			11		
			12		
			1	2	
			6		
			7		
			13		
			16		
			1		
15					
5	2				
11					
NIVEL INFERENCIAL	Capacidad: Reorganiza información	Construye organizadores gráficos de un texto de estructura compleja.	1	1	20
			15		
			5	2	
			11		
			2	1	
			7		
			3		
			8		
			13		
			16		
			14		
			17		
			20		
			2		
			4		
			9		
			12		
			14		
			15		
			17		
19					
20					
NIVEL CRÍTICO	Capacidad: Reflexiona sobre la forma, el contenido y contextos de los textos escritos	Explica la intención del autor con respecto al uso de los recursos formales.	4	1	10
			10		
			5		
			18		
			19	2	
			8		
			3		
			10		
			18		
			18		