

EXPERIENCIA DE LECTURA CONTINUA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES PERUANOS



CONTINUOUS READING EXPERIENCE FOR THE IMPROVEMENT OF READING COMPREHENSION IN PERUVIAN STUDENTS

EXPERIÊNCIA DE LEITURA CONTÍNUA PARA A MELHORIA DA COMPREENSÃO DE LEITURA EM ESTUDANTES PERUANOS

José Rosales-Veítia¹; Luis Cáceres-Barrutia²; Juan Cárdenas-Llaja¹; Yheisa Camacho-Guzmán¹

andrew_rovei@hotmail.com; lbarrutia@innovascientific.com; juancardenasllaja@gmail.com; yheisa@gmail.com

¹Centro de Investigaciones Peruano Venezolano, Lima, Perú

²Innova Scientific, Lima, Perú

*Correspondencia: José Rosales-Veítia Tel: +51 929 427 446 Email: andrew_rovei@hotmail.com

Recibido: 18.05.22 | Aprobado: 15.07.22 | Publicado: 03.08.22

RESUMEN

Uno de los indicadores para medir que tanto aprenden los estudiantes en las escuelas se denomina Pobreza de aprendizaje, y se relaciona con problemas de comprensión lectora. Por ello, la investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad de una estrategia didáctica de lectura continua para el mejoramiento la comprensión lectora de estudiantes de VI ciclo de dos instituciones educativas privadas en el distrito de Chorrillos, Lima Metropolitana – Perú. Se trabajó con 94 estudiantes de 1ro y 2do de secundaria escogidos en un muestreo censal, a quienes se les aplicó prueba en dos momentos (pretest y postest), divididos por una intervención educativa que empleó el cuento de El Principito para promover la lectura continua, adicionalmente se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para dar validez estadística a los resultados, los cuales muestran una mejora promedio entre el 60 y 80%, concluyéndose que la estrategia es altamente efectiva.

Palabras clave: estudiantes, secundaria, comprensión lectora, lectura continua.

ABSTRACT

One of the indicators to measure that students learn so much in schools is called Learning Poverty, and it is related to reading comprehension problems. Therefore, the research aimed to determine the effectiveness of a teaching strategy of continuous reading for improving the reading comprehension of students of VI cycle of two educational institutions private in the district of Chorrillos, Lima – Peru. We worked with 94 students of 1st and 2nd high school chosen in a census sampling, to whom a test was applied at two times (pretest and posttest), divided by an educational intervention that used the tale of The Little Prince to promote continuous reading, additionally the test of the ranges with Wilcoxon's sign was used to give statistical validity to the results, which show an average improvement between 60 and 80%, concluding that the strategy is highly effective.

Keywords: students, secondary, reading comprehension, continuous reading.

RESUMO

Um dos indicadores para medir o quanto os alunos aprendem nas escolas é chamado de pobreza de aprendizagem, e está relacionado a problemas de compreensão da leitura. Portanto, a pesquisa visou determinar a eficácia de uma estratégia didática de leitura contínua para melhorar a compreensão de leitura dos alunos do VI ciclo de duas instituições de ensino privadas no distrito de Chorrillos, Lima Metropolitana - Peru. Trabalhamos com 94 alunos do 1º e 2º ano do ensino médio escolhidos em uma amostragem censitária, que foram testados em dois momentos (pré e pós-teste), divididos por uma intervenção educacional que utilizou a história de O Pequeno Príncipe para promover a leitura contínua, além disso, foi utilizado o teste Wilcoxon assinado para dar validade estatística aos resultados, que mostram uma melhora média entre 60 e 80%, concluindo que a estratégia é altamente eficaz.

Palavras chaves: estudantes, secundário, compreensão de leitura, leitura contínua.

INTRODUCCIÓN

Moral y luces son nuestras primeras necesidades
(Bolívar, 1819)

No es de negar que los seres humanos se encuentran en una constante evolución intelectual durante el transcurso de su vida (Ardila, 2011), siendo la infancia una de las fundamentales para el desarrollo de habilidades en lectoescritura (Montealegre y Forero, 2006). Evidentemente, ningún individuo nace con la capacidad innata de leer y escribir, ya que su aprendizaje requiere de trabajo, demanda, atención y constancia (Sweet y Snow, 2003), así que, desarrollar la comprensión de la lectura, precisa un proceso arduo que no depende exclusivamente de las estrategias, sino que engloba aspectos que atañen la tarea del lector, ya que la lectura, como bien lo expresa Cassany (2006): “responde a cambios culturales y construcciones sociales, económicas, tecnológicas, entre otras”.

Ahora bien, a pesar de este ideal, una situación que se ha presentado con mayor ahínco en los últimos años es lo que el Banco Mundial ha denominado como Pobreza de Aprendizaje (Dixon et al., 2019), pero ¿de qué trata? Rojas (2021) explica que este fenómeno ocurre cuando un niño en edad escolar a los 9 años de edad no ha logrado abandonar la lectura mecanizada y avanzar a una más fluida, la cual además incluye lo que se denomina comprensión lectora.

Habría que decir también que la Pobreza de Aprendizaje se acentuó con la pandemia del co-vid-19, diversos organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) o la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), por nombrar algunos, consideran que se ha producido la mayor pérdida en la educación en todos los tiempos, generándose un gigantesco retroceso en el aprendizaje, producto de un desfase en el alcance que se había programado a nivel mundial para cada ciclo escolar, al mismo tiempo, se visibilizó cómo las desigualdades sociales agravaron las pérdidas de aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a los sectores más vulnerables. Sobre el particular, el Banco Mundial (2020) indicó que previo a la pandemia, las sociedades presentaban una crisis en materia educativa y esta no estaba distribuida equitativamente, entendiéndose que quienes viven en circunstancias difíciles tienen menos acceso a la educación, presentan una alta tasa de deserción escolar y mayores dificultades para el aprendizaje.

Avanzando en este razonamiento, es factible afirmar que la pobreza de aprendizaje es uno de los problemas educativos más graves en países dentro del contexto de América Latina y el Caribe, pudiendo llegar a cifras alarmantes, con un 51% de estudiantes en edad de 10 años que no logran comprender lo que leen, al menos para el año 2019 (Banco Mundial, 2019). No obstante, esta situación resultó ser más compleja en tiempos de pandemia, pues debe entenderse que escolaridad no es igual a aprendizaje (Rojas, 2021), y, en medio de una compleja crisis social por el cierre abrupto de instituciones educativas, aunado a la falta de capacitación de los docentes para el desarrollo de actividades educativas en escenarios virtuales (van de Werfhorst et al., 2020), y la falta de conectividad y acceso a equipos tecnológicos por parte de los estudiantes, especialmente en zonas rurales (Drees-Gross y Zhang, 2021), se ampliaron las brechas educativas preexistentes (Murillo y Duk, 2020), profundizándose en una mayor pobreza de aprendizajes.

No obstante, uno de los aspectos que debe tomarse en cuenta es que, este fenómeno denominado Pobreza de Aprendizaje, no se circunscribe exclusivamente a estudiantes de primaria, sino que resulta ser una problemática que se extiende hasta espacios educativos de secundaria (García García et al., 2018), e inclusive desarrollarse en instituciones de educación superior (Arrieta de Meza y Meza Cepeda, 2005), por lo cual puede ser considerado un problema social, el cual debe ser atendido para mejorar los escenarios de crecimiento económico y social en América Latina y el Caribe (González Rivas, 2019).

Al respecto, existen diversos estudios que se han realizado en aras de contribuir al proceso de comprensión de la lectura, buscando identificar habilidades en este aspecto, que, de acuerdo a la experiencia de investigación, se logra alcanzar o se consolida a través de una labor educativa permanente y estructurada, sistematizando las funciones del pensamiento lector. Tal es el caso del trabajo efectuado por Hoyos y Gallego (2017), quienes se plantearon como propósito desarrollar habilidades de comprensión lectora como un paso para desarrollar la lectura con criticidad y reflexión, posibilitando que los educandos identificaran la estructura de los textos, formularan cuestionamientos, dedujeran elementos, elaboraran inferencias, recuperaran datos, efectuaran conexiones entre lo aprendido y sus saberes previos y evaluaran y reflexionaran frente a los portadores de textos, además activando los procesos de memoria, atención y percepción posibilitaron la aclaración del significado de lo que estaba escrito y la construcción de una representación acorde con la información, desarrollando habilidades de rastreo y análisis, localizando y procesando datos.

La investigación de Muñoz y Ocaña (2017), cuyo objetivo se enfocó en orientar la implementación de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión de la lectura a través de una intervención pedagógica, hizo énfasis en que los educandos usaran los procesos cognitivos estratégicamente, enseñándoles a qué se referían los mismos (memoria, atención y percepción), su utilidad, cuándo y por qué debían ser utilizados, todo ello en función de los otros procesos superiores representados por la inferencia y la estrategia, lo cual favoreció la activación de procesos conscientes y no automáticos, reconociendo los estudiantes su propio proceso y la planificación del mismo, involucrando la atención, percepción y memoria, mostrando mayor habilidad para la autorregulación y el control de la lectura de forma consciente, cuestionando y detectando las fases y estrategias utilizadas durante la lectura, por lo tanto, favoreciendo la agudeza, incidiendo en la satisfacción personal, en el autoconocimiento y en la motivación hacia la lectura.

Otro estudio que vale la pena reseñar es el de Choquichanca y Inga (2015), quienes afirman que la comprensión lectora tiene como objetivo principal que el educando asuma la lectura como una actividad relevante en su vida diaria, para lo cual se requiere lograr el compromiso entre el lector y el texto, adquiriendo estrategias básicas para su comprensión, reconociendo las técnicas que se aplican en diversos géneros de textos, distinguiendo y analizando la información relevante contenida en ellos, dominando el saber específico de los libros, elaborando sus propios textos, identificando la importancia de la lectura para la humanidad, y por último, pero no menos importante, disfrutando de las lecturas y reconociéndolas como un medio de esparcimiento, para cultivar el conocimiento.

Hecha esta salvedad, es preciso señalar que en el caso del Perú, la Pobreza de Aprendizaje es un problema que no se puede ocultar (Benveniste et al., 2019), pues se evidencia en espacios evaluativos internacionales como la prueba del programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), llevada a cabo en el año 2018, en la cual se aprecia que el país se ubica en el puesto 64 de los 77 países participantes (MINEDU, 2019), a pesar de este panorama, resulta que se trata de una posición mejor con respecto a la evaluación anterior realizada en 2015 (Gestión, 2019).

Cabe destacar que, una de las estrategias que adelanta el Ministerio de Educación (MINEDU) para resolver esta situación, son las denominadas “Rutas de Aprendizaje” que se enfocan en cada una de los cursos oficiales. En el caso del área de “Comprensión lectora” del sexto ciclo, que abarca el primer y segundo grado de secundaria el MINEDU (2013) establece que los estudiantes deben ser capaces de adquirir competencias descritas en la tabla 1.

Tabla 1

Competencias de comprensión lectora VI ciclo

Competencias de comprensión lectora VI ciclo	
Se expresa oralmente en forma eficaz en diferentes situaciones comunicativas en función de propósitos diversos, pudiendo hacer uso de variados recursos expresivos.	Comprende críticamente diversos de tipos de textos orales en variadas situaciones comunicacionales, poniendo en juego procesos de escucha activa, interpretación y reflexión.

Nota. Elaborado a partir de MINEDU (2013, p. 36)

En función de lo anteriormente expuesto, surge la interrogante ¿Cómo influye una estrategia didáctica de lectura continua en estudiantes del VI ciclo para mejorar la comprensión lectora? Razón por la cual se planteó como objetivo, determinar la efectividad de una estrategia didáctica de lectura continua para el mejoramiento la comprensión lectora de estudiantes de VI ciclo de dos instituciones educativas privadas en el distrito de Chorrillos, Lima Metropolitana – Perú.

Fundamentación teórica

Los investigadores participantes de esta pesquisa fundamentan su criterio desde una visión paidocentrista, con la cual buscan demostrar que es necesario una transformación en la concepción de los modelos de enseñanza, donde el estudiante no aprenda por “aprehender” sino por el contrario, que pueda aprender a aprender, lo que en palabras de (Rosales-Veítia et al., 2021) sería: “...propiciar el desarrollo de estructuras cognitivas que le permitan organizar, evaluar y comprender la información disponible a fin de utilizarla adecuadamente cuando se trata de hacer transferencia cognitiva de ese conocimiento” (p. 71). Por tal motivo, este estudio se fundamenta en la teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky (Lara, 2004) en la cual el aprendizaje ocurre desde una construcción propia del estudiante, en función de sus potencialidades y motivaciones. Adicionalmente, se sustenta en el modelo pedagógico del aula invertida (Vidal Ledo et al., 2016) en la cual el docente ocupa un rol de mediador para potencializar el aprendizaje que los estudiantes adquieren fuera del aula de clases.

Adicionalmente, la investigación busca centrarse en la teoría de los modelos de aprendizaje desarrollada por Kolb (1984), quien explica que los estudiantes aprenden a partir de cuatro perspectivas diferentes entre sí, pero interrelacionadas, siendo estas: a) la experiencia concreta, o el aprendizaje pragmático, b) la observación reflexiva, o el aprendizaje reflexivo, c) la conceptualización abstracta, o el aprendizaje teórico, d) la experimentación activa, o el aprendizaje práctico. Ante esta exposición, es importante reconocer que el estudio buscó apropiarse y desarrollar una práctica pedagógica fundamentada en los pilares de aprendizaje de la UNESCO y propuestos por Delors (1994), siendo estos el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir, por lo que los resultados que se muestran surgen desde la transversalidad educativa.

Así pues, estos pivotes epistemológicos permitirán transformar la practica pedagógica a fin de alcanzar metas que buscan que los estudiantes participantes sean capaces de aprender a desaprender, aprender a reaprender para alcanzar el aprender a aprender, desde la construcción, deconstrucción y reconstrucción de situaciones planteadas en el texto y en la profundización de situaciones más allá de lo evidente. En definitiva, es necesario repensar las estrategias de comprensión lectora, fundamentándose en principios constructivistas, combinados con modelos de aprendizaje que fomenten este proceso como un desarrollo individual de construcción de significado, que se da a medida que el lector interactúa con el entorno, donde los estudiantes puedan mejorar su comprensión lectora involucrándose intelectual y emocionalmente en su propio proceso de aprendizaje, teniendo la posibilidad de escoger el tipo de escritos que prefieren, combinando los conocimientos previos con la nueva información obtenida y así lograr la comprensión de la lectura y, en consecuencia, un aprendizaje significativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde el enfoque cuantitativo, siendo de tipo evaluativa, según lo planteado por Mejía-Castillo (2017), con un diseño cuasiexperimental, pues se buscó determinar la efectividad de una estrategia didáctica de lectura continua para el mejoramiento la comprensión lectora en estudiantes de primero y segundo de secundaria. Para el desarrollo de la investigación se consideró como universo de estudio dos instituciones educativas ubicadas en el distrito de Chorrillos, las cuales se encuentran adscritas a la Unidad de Gestión Educativa N.º 7 (UGEL-7), perteneciente a la Dirección General de Educación de Lima Metropolitana, perteneciente al MINEDU. Es de destacar que, siguiendo los principios de bioética tal como lo describe Villanueva Betancourt (2000) la información de las instituciones educativas se mantiene de forma anónima.

Ahora bien, la población de estudio agrupó la totalidad de estudiantes inscritos para el año 2021 en primer y segundo grado de secundaria en ambas instituciones educativas, la cual representa un total de 94 aprendices. Cabe destacar que considerando la poca cantidad de la población se decidió aplicar un muestreo de tipo censal, tomando como punto de partida los planteamientos de Otzen y Manterola (2017). Las características de la misma se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de la población en estudio

Institución Educativa	Sección	Estudiantes
I.E. 1	1° U	21
	2° U	23
I.E. 2	1° A	18
	1° B	16
	2° U	16
Total		94

Para la medición de los conocimientos de los estudiantes con respecto a la comprensión lectora se realizó una misma prueba en dos momentos (Tabla 3), uno inicial para realizar el diagnóstico (Pretest) y una final para evaluar la efectividad de la estrategia de lectura continua para el mejoramiento de la comprensión lectora (Postest). Los resultados de ambas pruebas fueron traducidas a una escala de valoración cualitativa de tipo escala de Likert, donde 1= Iniciado; 2= En proceso; 3 =Regular; 4= Bueno; 5= Excelente (Tabla 4).

Tabla 3

Indicadores evaluados en la prueba en pretest y postest

Indicadores	1	2	3	4	5
Identificación de palabras desconocidas					
Uso de sinónimos					
Uso de antónimos					
Reconocimiento de escenarios					
Idealiza a los personajes del texto					
Idealización y ambientación de espacios en el texto					
Identifica las emociones de los personajes					
Reconoce ideas principales					
Identifica ideas secundarias					
Plantea situaciones alternas a las descritas en el texto					
Identifica elementos de la vida cotidiana					
Produce nuevos textos en función de la lectura					

Tabla 4

Baremo de relación puntaje-escala de Likert

Puntaje: escala del 1 al 20	Escala de valoración tipo Likert
1 – 5	Iniciado
6 – 10	En proceso
11 – 15	Regular
16 – 18	Bueno
19 – 20	Excelente

Cabe destacar que, para efectos prácticos de análisis y discusión de resultados, se decidió emplear una clasificación sumando los resultados de 1 y 2 (por debajo de regular) y 4 y 5 (por encima de regular) (Tabla 5).

Tabla 5

Baremo para la interpretación de resultados

Escala de Likert	Interpretación
1 + 2	Por debajo de regular
3	Regular
4 + 5	Por encima de regular

Resulta importante declarar que la prueba (Tabla 3) fue sometida a un proceso de validación a juicio de expertos, para lo cual se consultó a 20 docentes especialistas en planificación y evaluación que fueron consultados a través de correo electrónico. Por su parte, la estrategia de lectura continua para el mejoramiento de la comprensión lectora se fundamentó en el libro “El Principito” (De Saint-Exupéry, 2019), el cual se encuentra dividido en 27 capítulos. La escogencia de esta obra literaria obedece a la facilidad que representa su lectura y fácil comprensión para jóvenes con edades superiores a los 10 años.

Por tal motivo y a fin de alcanzar los objetivos pedagógicos propuestos, se planificó realizar la lectura semanal de cinco capítulos (1 por día) en el momento que los estudiantes creyeran conveniente de forma asíncrona y realizarían las actividades propuestas para cada semana. En el encuentro síncrono a través de la plataforma Google Meet, los estudiantes narraron su experiencia e hicieron entrega a través de correo electrónico al docente responsable. En este sentido, la intervención educativa, tomando en consideración la distribución de lectura semanal y actividades desarrolladas se presentan en la tabla 6.

Tabla 6

Distribución de actividades por semana de la estrategia de lectura continua

Semana	Capítulos leídos	Actividades desarrolladas
1	Evaluación inicial	Pretest
2	1 – 5	Glosario de palabras desconocidas
3	6 – 10	Producción de texto sobre la ambientación de las escenas leídas
4	11 – 15	Descripción gráfica de los personajes del texto
5	16 – 20	Extracción de ideas primarias y secundarias
6	21 – 27	Planteamientos alternos, de acuerdo a los sentimientos de los personajes, de las situaciones descritas
7	Evaluación final	Postest

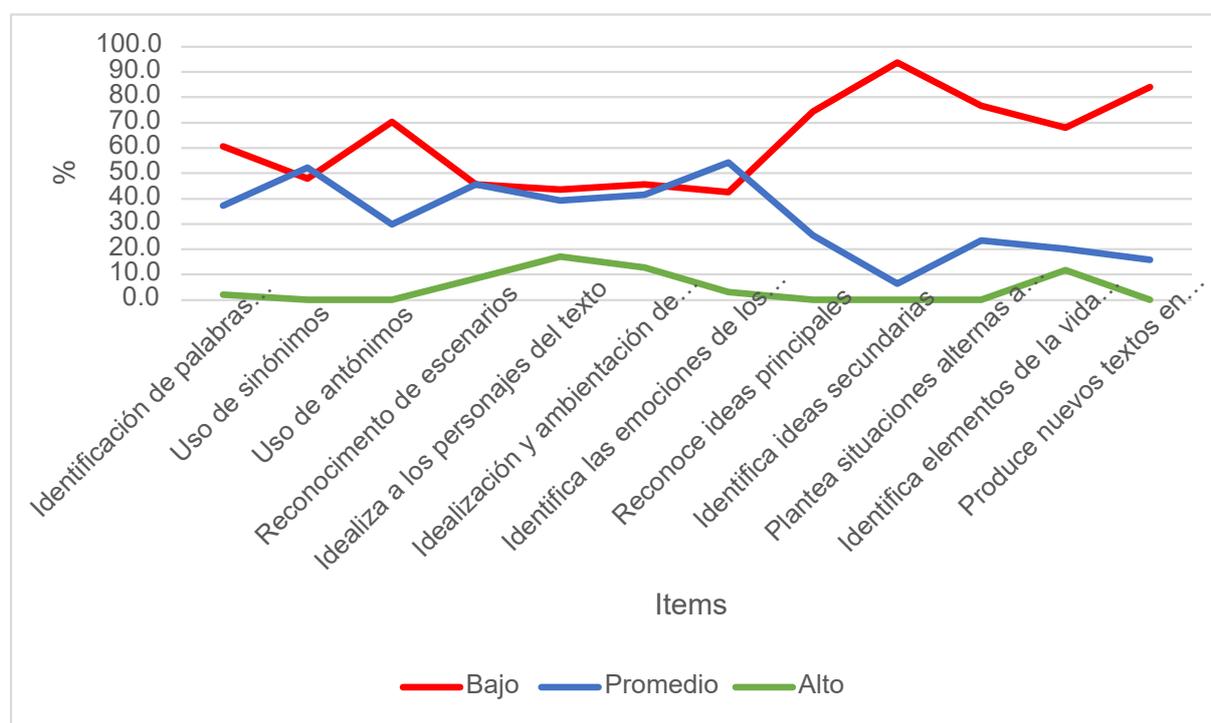
Resulta preciso declarar que, tomando en consideración que ambas instituciones educativas se localizan dentro de la misma comunidad y la homogeneidad de los resultados emergentes durante las mediciones, los autores decidieron procesar, analizar e interpretar los datos de forma conjunta, sin hacer diferenciación entre las poblaciones en estudio. Posteriormente, para dar validez científica a los datos recuperados en ambos momentos, se decidió emplear pruebas no paramétricas (Berlanga Silvestre y Rubio Hurtado, 2012). Para el caso de esta investigación se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (Ramírez Ríos y Polack Peña, 2020).

RESULTADOS

A continuación, se procede a presentar los resultados en función del diagnóstico o primer momento de medición (pretest) (Figura 1).

Figura 1

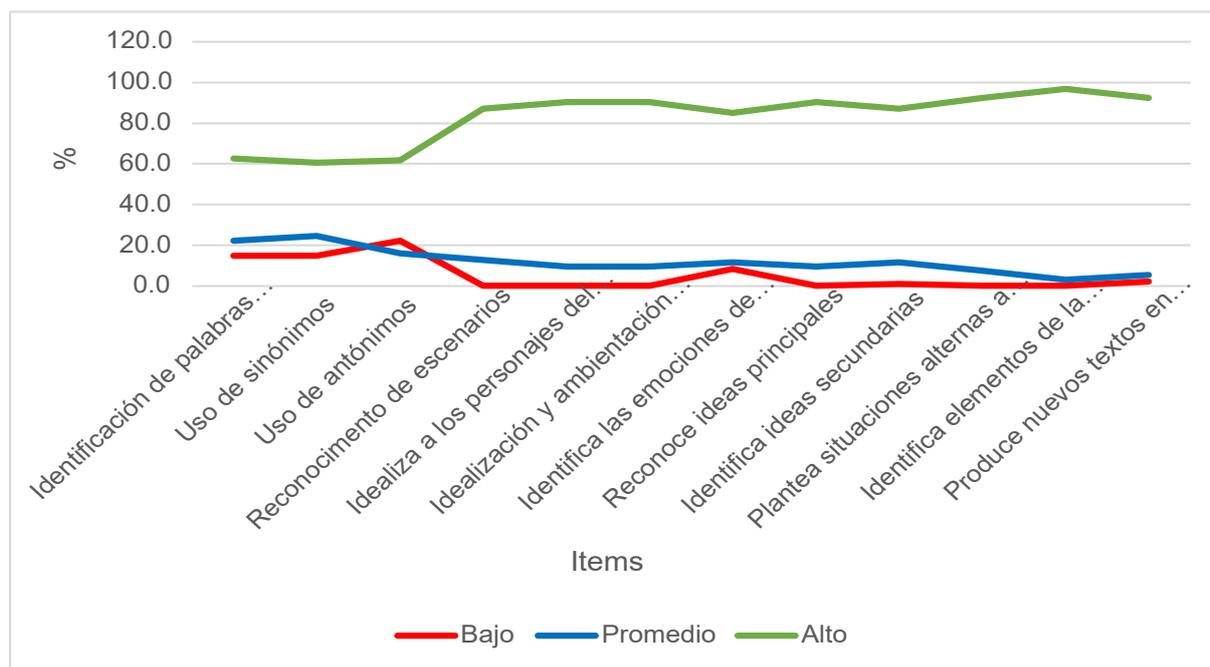
Resultados pretest



Tal como se aprecia en la figura 1, durante el pretest, los estudiantes en un promedio de 62.8% se encontraba con calificaciones por debajo de regular, mientras que esta última concentró un promedio de 32.6% y solo el 4.6% alcanzó puntajes superiores a regular, por lo cual se interpretó que la comprensión lectora de los estudiantes era muy baja, representando un problema educativo, considerando que se encontraban en el VI ciclo.

En este sentido, es importante destacar que, en esta primera medición, los indicadores de evaluación más críticos fueron la identificación de ideas secundarias, con un 93.6%, la producción de nuevos textos a partir de la lectura con el 84% y el planteamiento de situaciones alternas a las presentadas en el texto con una concentración de 76.6%, esto considerando calificaciones por debajo de lo que se ha denominado como regular. Ahora bien, las mejores calificaciones del pretest se encuentran dentro del rango regular, destacando en este, la identificación de las emociones de los personajes con un 54.3%, el uso de sinónimos en un 52.1% de los casos y el reconocimiento de escenarios del texto en un 45.7%. Por su parte, los resultados de la evaluación final (postest) se presentan en la figura 2.

Figura 2
Resultados del posttest



En la figura 2 se puede evidenciar una diferencia significativa posterior a la aplicación de la estrategia didáctica de lectura continua para el mejoramiento la comprensión lectora, en esta oportunidad, un promedio de 83.2% de estudiantes se ubican por encima del promedio, mientras que el 12% se encuentran en esta última y solo un 5.3% continua por debajo del promedio, por lo cual se puede evidenciar en esta primera interpretación que se trata de una actividad exitosa para tal fin. En efecto, se puede visualizar una transformación de la realidad académica en cuanto a la comprensión lectora, siendo los indicadores con mayor éxito dentro del grupo de estudiantes el que se relaciona con la identificación de elementos de la vida cotidiana dentro del texto en un 96.8%, seguido de los que evocan el planteamiento de situaciones alternas a las descritas en el texto y producción de nuevos textos en función de lectura con un 92.6% respectivamente, mientras que los ítems relacionados con la idealización de los personajes del texto, de la ambientación del lugar y el reconocimiento de ideas principales, alcanza el 90.4%.

En contraparte, los puntajes más altos relacionados con la escala por debajo de promedio se relacionan con el uso de antónimos en un 22.3%, seguido de la identificación de palabras desconocidas y el uso de sinónimos en un 14.9%. Estos resultados permiten refrendar que existió una transformación real luego del desarrollo de las actividades. Ahora bien, con la intención de profundizar y dar validez estadística a los resultados del pretest y posttest, se presenta en la tabla 7 los porcentajes relacionados a cada indicador en función de la escala de Likert, además de evidenciar la desviación estándar y la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Tabla 7
Resultados pretest y postest

Items	Pretest						Postest						W
	1	2	3	4	5	σ	1	2	3	4	5	σ	
	%						%						
Identificación de palabras desconocidas	17.0	43.6	37.2	2.1	0.0	0.9	7.4	7.4	22.3	40.4	22.3	1.07	.00 ***
Uso de sinónimos	29.8	18.1	52.1	0.0	0.0	0.9	9.6	5.3	24.5	40.4	20.2	1.18	.00 ***
Uso de antónimos	33.0	37.2	29.8	0.0	0.0	0.8	5.3	17.0	16.0	43.6	18.1	1.22	.00 ***
Reconocimiento de escenarios	18.1	27.7	45.7	8.5	0.0	0.9	0.0	0.0	12.8	54.3	33.0	0.67	.00 ***
Idealiza a los personajes del texto	30.9	12.8	39.4	11.7	5.3	1.3	0.0	0.0	9.6	58.5	31.9	0.56	.00 ***
Idealización y ambientación de espacios en el texto	23.4	22.3	41.5	9.6	3.2	1.1	0.0	0.0	9.6	58.5	31.9	0.64	.00 ***
Identifica las emociones de los personajes	28.7	13.8	54.3	3.2	0.0	0.9	3.2	5.3	11.7	52.1	33.0	1.02	.00 ***
Reconoce ideas principales	43.6	30.9	25.5	0.0	0.0	0.8	0.0	0.0	9.6	61.7	28.7	0.58	.00 ***
Identifica ideas secundarias	56.4	37.2	6.4	0.0	0.0	0.6	1.1	0.0	11.7	60.6	26.6	0.58	.00 ***
Plantea situaciones alternas a las descritas en el texto	35.1	41.5	23.4	0.0	0.0	0.8	0.0	0.0	7.4	51.1	41.5	0.58	.00 ***
Identifica elementos de la vida cotidiana	30.9	37.2	20.2	11.7	0.0	1.0	0.0	0.0	3.2	53.2	43.6	0.56	.00 ***
Produce nuevos textos en función de la lectura	38.3	45.7	16.0	0.0	0.0	0.7	2.1	0.0	5.3	63.8	28.7	0.67	.00 ***

Nota. σ = desviación estándar; W = prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Con relación al análisis de variabilidad, se aprecia que en el postest las variables: Identificación de palabras desconocidas, uso de sinónimos, uso de antónimos e identifica las emociones de los personajes tienen los mayores valores para la desviación estándar, lo que podría indicar que los puntajes de los estudiantes para estas variables se encuentran mucho más dispersos, algo que puede reflejar el bajo puntaje o las dificultades que algunos alumnos aún presentan tras la aplicación, y por ende existe una mayor posibilidad o riesgo de que las estimaciones para estas pruebas, así como la significancia no sean estables. Sin embargo, es de destacar que los resultados de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon otorgan un valor altamente significativo a cada uno de los ítems evaluados.

DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación permiten reconocer la importancia de desarrollar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan a los estudiantes ser sujetos más activos dentro del mismo, puesto que ambos momentos de medición permitieron visualizar una transformación real de una situación problemática dentro del contexto nacional y latinoamericano. Es por ello que debe entenderse que los docentes deben innovar en estrategias que permitan mejorar la comprensión lectora en estudiantes en todos los niveles y modalidades (Acevedo Vázquez et al., 2016). Los datos presentados en esta investigación, demuestran que las estrategias educativas pensadas desde el constructivismo social, resultan ser más efectivas para alcanzar una transformación socioeducativa, esta idea se sustenta además en los hallazgos de Almaraz Rodríguez (2011) donde se demostró que el docente al utilizar la metodología constructivista, generó en sus estudiantes excelentes experiencias de aprendizaje y de Pinto et al. (2019), quienes constataron que con el desarrollo de las sesiones de aprendizaje constructivistas, se identificó una superación en los niveles de aprendizaje de los educandos.

No obstante, debe comprenderse que esta investigación, al igual que las desarrolladas por Muñayco (2018), Jiménez Arias (2018), buscan encontrar alternativas, y aunque en este caso, no se midió en función de los niveles literal, inferencial y crítico, se establecen aproximaciones sobre como resulta la inmersión del estudiante en la lectura guiada, tal como lo evidenciado en el estudio de Hoyos et al. (2017), cuando expresan la necesidad de incentivar a los estudiantes a asumir un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, donde se conviertan en individuos con capacidad de integrar la nueva información con los saberes previos, apoyándose en las competencias adquiridas y en su experiencia en la lectura, lo que en palabras de Muñoz et al., (2017) favorece la activación de procesos críticos-reflexivos y no automáticos, al reconocer los discípulos su propio proceso de aprendizaje a través de una lectura consciente y significativa.

En este sentido, los resultados del pretest permiten dar fe de una realidad que se desarrolla en diversos espacios educativos dentro y fuera del territorio nacional. Ejemplo de esta realidad se encuentra reportada en investigaciones como la realizada por Ramos (2011), quien demuestra un escenario similar al de esta investigación considerando dos elementos fundamentales, comprensión lectora y producción de textos. De manera análoga a lo establecido por Choquichanca, et al. (2020) quienes enfatizan en la importancia de que los estudiantes sepan distinguir y analizar la información relevante en los libros, así como desarrollar la capacidad de elaborar sus propios textos. Con respecto a los resultados del postest se puede verificar que existió una mejora en cuanto a la comprensión lectora, sin embargo, la desviación estándar permite corroborar que aún existe una inestabilidad, por lo que, a pesar de los resultados positivos, aún existen estudiantes que se encuentran presentando bajo rendimiento en cuanto a la comprensión lectora.

Las implicaciones pedagógicas de esta experiencia investigativa permiten reconocer la importancia del rol docente en la lucha contra la pobreza de aprendizaje y el mejoramiento en la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Por ello, resulta fundamental que los docentes puedan:

1. Innovar en diferentes estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar las habilidades necesarias para mejorar su comprensión lectora.
2. Aprovechar las bondades que se encuentran disponibles en los recursos tecnológicos de la informática y la situación pandemia que permite el desarrollo de actividades virtuales, pudiendo entonces, ampliar la gama de posibilidades para abordar en profundidad esta problemática.

Al final, la intención es que los estudiantes no solo puedan demostrar indicadores de mejoramiento en la comprensión lectora, sino que los estudiantes puedan motivarse a continuar en ese proceso lector desde sus propias decisiones y gustos, entendiendo lo que explica Sedano Fernández (2015): "...hemos conseguido que lean textos y comprendan aquello que han leído; puede que no sean muy extensos, pero es un logro bastante grande cuando han pasado de no leer nada..." (p. 1156).

CONCLUSIONES

Esta experiencia investigativa ha permitido determinar la efectividad de una estrategia de lectura continua para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de primero y segundo de secundaria, fundamentándose en actividades diversas, centradas y pensadas en el estudiante que lo orientan en la inmersión del texto. En función de los resultados se evidencia que la Pobreza de Aprendizaje es un problema social que debe ser resuelto por la educación actual desde estrategias que fomenten una cultura de lectura, para ello, es importante que los docentes de todas las áreas y especialidades y de los distintos niveles y modalidades de educación puedan innovar a fin de alcanzar los objetivos trazados.

En consecuencia, uno de los elementos clave para lograr erradicar la Pobreza de Aprendizaje de la sociedad peruana, es fundamental que los docentes enseñen a los estudiantes a involucrarse en el texto, a vivirlo, a escudriñarlo y reconocer que hay más allá de lo planteado, introduciendo elementos hermenéuticos para el análisis y comprensión de la lectura. Se debe entender que las estrategias implementadas en este estudio responden a unas características particulares de una población, sin embargo, se asume que estas pueden ser orientadoras e implementadas en otros espacios de aprendizaje, adaptándose al contexto en el que se desee ejecutar.

Esta investigación resulta ser una aproximación a una realidad particular desarrollada en un distrito perteneciente al área de Lima Metropolitana, por lo que no puede ser generalizable para el resto de las regiones del país. En este sentido, es recomendable para futuras investigaciones poder implementar la estrategia aquí desarrollada en instituciones educativas de diversos departamentos del país, esto podría conducir a desarrollar investigaciones comparadas, y reconocer la efectividad de esta intervención a niveles regionales.

ORCID

-  **José Rosales-Veitia:** Centro de Investigaciones Peruano Venezolano, Lima, Perú.
-  **Luis Cáceres-Barrutia:** Innova Scientific, Saltillo, México.
-  **Juan Cárdenas-Llaja:** Centro de Investigaciones Peruano Venezolano, Lima, Perú.
-  **Yheisa Camacho-Guzmán:** Centro de Investigaciones Peruano Venezolano, Lima, Perú.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

José Rosales-Veitia: conceptualización, adquisición de fondos, metodología, investigación, administración de proyectos, redacción: borrador original.

Luis Cáceres-Barrutia: recursos, software, supervisión.

Juan Cárdenas-Llaja: curación de datos, análisis formal, metodología, validación.

Yheisa Camacho-Guzmán: visualización, redacción: revisión y edición.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Esta investigación fue autofinanciada.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

AGRADECIMIENTOS

Los autores quieren expresar su agradecimiento al personal directivo, docente y estudiantes de las instituciones participantes en esta investigación por su apoyo y disposición en todo momento.

PROCESO DE REVISIÓN

Este estudio ha sido revisado por pares externos en modalidad de doble ciego.

Revisor A: **Félix Claudio Julca-Guerrero**, fjulca@unasam.edu.pe

Revisor B: **Necker Salazar-Mejía**, nsalazar@unfv.edu.pe

EDITOR RESPONSABLE

 **Edgar Gutiérrez-Gómez**, egutierrez@unah.edu.pe

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS

La base de datos de la presente investigación estará disponible para la comunidad científica solicitándola al autor de correspondencia.

REFERENCIAS

- Acevedo Vázquez, Á., Duarte Arismendis, E., & Higuera Vargas, M. (2016). Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. *Educación Y Ciencia*, (19), 53-69. <https://doi.org/10.19053/01207105.7768>
- Almaraz Rodríguez, O. D. (2011). El constructivismo en la enseñanza de la lectoescritura. *ESTUDIO*, 1(1), 66-87. <https://bit.ly/3yODBxF>
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué Sabemos Y Qué Nos Falta Por Investigar? *Revista de La Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103. <https://bit.ly/3wh0ecK>
- Arrieta de Meza, B., & Meza Cepeda, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(2), 1-11. <https://bit.ly/3Jj8fSe>
- Banco Mundial. (2020). COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. <https://bit.ly/3QIfN5e>
- Banco Mundial. (2019). *Pobreza en el aprendizaje: una tarea pendiente en Latinoamérica y el Caribe*. <https://bit.ly/3N4fD6r>
- Benveniste, L., di Gropello, E., & Rovner, H. (2019, December 17). *Educación disruptiva para combatir la pobreza de aprendizaje en América Latina*. Banco Mundial Blogs. <https://bit.ly/362fYpD>
- Berlanga Silvestre, V., & Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 5(2), 101-113. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bolívar, S. (1819). *Discurso de Angostura*. <https://bit.ly/3HI0ZiX>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Choquichanca, R., & Inga, M. (2020). Estrategias metodológicas docentes en comprensión lectora y rendimiento académico en el área de Comunicación. *Desde el Sur*, 12(2), pp. 479-500. <https://bit.ly/3yckc97>
- De Saint-Exupéry, A. (2019). *El principito*. Municipalidad de Lima. <https://bit.ly/3QFmgsG>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En “*La educación encierra un tesoro*”. El Correo de La UNESCO, 32(17), 91-103. <https://bit.ly/3MtFDr8>
- Dixon, A., Saavedra, J., & Arias, O. (2019). *Ending learning poverty: What will it take?* (World Bank). <https://bit.ly/3KWm35K>
- Drees-Gross, F., & Zhang, P. (2021). El escaso acceso digital frena a América Latina y el Caribe ¿Cómo solucionar este problema? *Banco Mundial Blogs*. <https://bit.ly/3IrCKnD>
- García García, M. Á., Arévalo Duarte, M. A., & Hernández Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n32.2018.8126>
- Gestión. (2019, December 3). *Perú mejora en prueba PISA 2018, pero sigue último entre los países de la región*. <https://bit.ly/34Tym3b>

- González Rivas, M. J. (2019, October 17). Pobreza en el aprendizaje: una tarea pendiente en Latinoamérica y el Caribe. *El País*. <https://bit.ly/3NIHYUT>
- Hoyos, A., & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45. <https://bit.ly/39IqILE>
- Jiménez Arias, G. (2018). Pertinencia de las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 603–612. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.71>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.
- Lara, S. (2004). Una aproximación al pensamiento pedagógico de Vigostsky. *Revista de Educación Laurus*, 10(18), 27–40. <https://bit.ly/3N1BJGw>
- Mejía-Castillo, H. J. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 3(5), 734–744. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v3i5.5945>
- MINEDU. (2013). *Rutas del aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? comprensión y expresión de textos orales VI ciclo: Primer y segundo grados de Educación Secundaria*. <https://bit.ly/3JmZIO8>
- MINEDU. (2019). *Evaluación internacional PISA 2018*. <https://bit.ly/3MYv8g2>
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://bit.ly/3tlzIx1>
- Munayco, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 9(1), 5-13. <https://bit.ly/3MqfHwh>
- Muñoz, A., & Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. <http://dx.doi.org/10319053/01211053X.n29.2017.5865>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11–13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pinto, J., Castro, V., & Siachoque, O. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación Y Ciencia*, (22), 117–133. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10042>
- Ramírez Ríos, A., & Polack Peña, A. M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de La Ciencia*, 10(19), 191-208. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 5(1), 30-53. <https://doi.org/10.19083/ridu.5.5>
- Rojas, I. (2021). *La niña que aprendió a leer en pandemia*. Prodavinci. <https://bit.ly/3tkaPSh>
- Rosales-Veítia, J., Lara, S., & Marcano, A. (2021). La enseñanza geográfica en educación media durante tiempos de confinamiento. Una propuesta metodológica. *Revista Investigación y Postgrado*, 36(2), 67–92. <https://bit.ly/3ucgl8S>
- Sedano Fernández, M. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria *Opcción*, 31(6), 1136-115. <https://bit.ly/3NozYCQ>

- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking Reading Comprehension. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. New York: Guilford Publications.
- van de Werfhorst, H. G., Kessenich, E., & Geven, S. (2020). *La brecha digital en la educación virtual: ¿quiénes estaban preparados para la educación en línea antes de la pandemia de COVID-19?* International Education. <https://bit.ly/3igIy8S>
- Vidal Ledo, M., Rivera Michelena, N., Nolla Cao, N., Morales Suárez, I. del R., & Vialart Vidal, M. N. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(3), 678-688. <https://bit.ly/39xxZgA>
- Villanueva Betancourt, M. (2000). Enfoque bioético de las investigaciones pedagógicas. In *Revista Cubana de Educación Médica Superior* 14(1), 36-42. <https://bit.ly/3NIGx91>

CITAR COMO:

Rosales-Veítia, J. A., Cáceres-Barrutia, L., Cárdenas-Llaja, J. C., & Camacho-Guzmán, Y. (2022). Experiencia de lectura continua para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes peruanos. *Puriq*, 4, e359. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.359>