

Aplicación de un programa de lectura integral para mejorar la comprensión lectora

Implementation of a comprehensive reading program to improve reading comprehension

Recepción del artículo: 10-02-2021 | Aceptación del artículo: 10-12-2021

Moisés Cumpa Valencia

jmcuval80@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8393-5762>

Universidad San Ignacio de Loyola
Universidad Tecnológica del Perú

Lidia Luz Cruz Neyra

lcruzne@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3902-4280>

Universidad Nacional de Educación Enrique
Guzmán y Valle
Universidad Ricardo Palma

Resumen

El trabajo de investigación tuvo como propósito establecer de qué manera la aplicación del Programa de Lectura Integral influyó en la comprensión lectora de los estudiantes en un centro preuniversitario. Se aplicó un diseño cuasiexperimental y se midió las competencias mediante la Prueba de Competencia Lectora CompLEC, en pretest y postest, a 84 estudiantes divididos en grupo control (42) y grupo experimental (42). El instrumento cumplió con los criterios de validez y confiabilidad establecidos mediante el índice de correlación de Pearson entre CompLEC y TPC (.614 ($p < .01$), y el estadístico Kuder Richardson (0,632). Los cálculos estadísticos fueron establecidos con aplicación de SPSS 23. Los resultados determinaron que la aplicación del programa influyó significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes. Se concluyó, por tanto, la conveniencia de aplicarlo en las actividades educativas correspondientes.

Palabras Clave: programa de lectura integral, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora.

Para referenciar este artículo:

Cumpa-Valencia, M. y Cruz-Neyra, L. (2022). Aplicación de un programa de lectura integral para mejorar la comprensión lectora. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 51-65. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.4>

Autor corresponsal: Cumpa-Valencia, M. jmcuval80@gmail.com Lima, Perú

Abstract

The purpose of the research work was to establish how the application of the Comprehensive Reading Program influenced the reading comprehension of students in a pre-university center. A quasi-experimental design was applied and competencies were measured using the CompLEC Reading Proficiency Test, in pretest and posttest, to 84 students divided into control group (42) and experimental group (42). The instrument met the validity and reliability criteria established by Pearson's correlation index between CompLEC and TPC (.614 ($p < .01$), and the Kuder Richardson statistic (0.632). Statistical calculations were established with the application of SPSS 23. The results determined that the application of the program had a significant influence on the reading comprehension of the students, therefore, the advisability of applying it in the corresponding educational activities was concluded.

Key Words: comprehensive reading program, reading comprehension, reading comprehension levels.

Introducción

Es una realidad que la comprensión lectora de los estudiantes que egresan de la educación secundaria es deficiente no solo en el Perú, sino en la mayoría de los países latinoamericanos. La prueba del Programme for International Student

Assessment (PISA), que evalúa a estudiantes de secundaria, ha desnudado falencias en lectura, así como en matemática y ciencias. Asimismo, las evaluaciones censales estudiantiles promovidas en el Perú revelan un grave déficit en comprensión lectora.

La situación descrita obliga a todos los sectores comprometidos con la educación a buscar soluciones. Entre ellas se proponen estrategias y herramientas como mapas mentales, mapas semánticos, mapas conceptuales, redes semánticas, y programas de mejoramiento de la comprensión lectora. En ese sentido, los programas constituyen una de las mejores alternativas, dado que implican un proceso sistemático y temporal que puede incluir estrategias y herramientas en su diseño.

Los programas educativos son documentos que permiten organizar y detallar un proceso pedagógico, y su construcción está relacionada con el logro de los resultados propuestos (Fernández, 2004). Es decir, estos orientan a los docentes acerca de los contenidos, los objetivos (o competencias) por lograr, la secuencia temática y de actividades, y la estrategia de evaluación para cada unidad. Asimismo, existen diversos programas para cada asignatura. Algunos son realizados por iniciativa personal o corporativa (el programa de Estrategias de Comprensión Lectora Stars de Zimax, por ejemplo). Otros se promueven por iniciativa del Estado, a través del Ministerio de Educación (Minedu), como el programa Movilización Nacional por la Comprensión Lectora:

En los grados 2do, 3ro y 4to. de secundaria de las Instituciones

Educativas públicas, 3 horas de libre disponibilidad se dispondrán para el área de Comunicación, sumadas a las 4 horas asignadas en el plan de estudios. Del total de las 7 horas pedagógicas, se destinarán 5 horas semanales para el desarrollo de la comprensión lectora, las que serán desarrolladas preferentemente por los profesores de Comunicación y, excepcionalmente, por profesores de otras áreas, y 2 horas para el desarrollo de las otras capacidades del área (Minedu, 2010).

El programa del Ministerio de Educación ha recibido un respaldo total de parte de autoridades, profesores, alumnos y padres de familia; sin embargo, a pesar del esfuerzo y recursos empleados, los resultados, como se ha comprobado, aún siguen en déficit.

Por otro lado, la comprensión lectora está relacionada directamente con la noción de texto. Este constructo implica la presencia de dos o más personas que desean comunicarse mediante el uso de las palabras. A través de ellas, se comparten distintas visiones de la realidad que ayudan a adquirir nuevos conocimientos (Gómez y Peronard, 2000). Esta adquisición de conocimientos nuevos va a depender en buena medida del nivel de comprensión lectora del estudiante. Es una habilidad que debe desarrollarse, pero, lamentablemente, el sistema escolar no la desarrolla de manera eficiente. Según Flores, Díaz y Lagos (2017):

La comprensión de lectura, independiente del soporte del texto, es una habilidad de alta exigencia cognitiva y en donde el estudiantado generalmente obtiene bajos resultados, debido, en

parte, al mecanicismo de la enseñanza escolar, que metodológicamente no orienta a buenas estrategias de comprensión ni de representación de la información (p.3).

De acuerdo con lo señalado, un bajo nivel de lectura confina a las personas a una deficiente comprensión de la realidad y, por consiguiente, a una subordinación intelectual, social y política que les niega el acceso a mejores oportunidades civiles y académicas.

En ese panorama, una institución importante en la medición de resultados académicos en lectura, matemática y ciencias es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que ha diseñado la prueba estandarizada PISA dirigida a estudiantes de 15 años de edad (en Perú, alumnos de 4to. grado de secundaria, aproximadamente). Nuestro país ha participado en estas pruebas que se aplican cada tres años y los resultados han sido deficientes.

Así, en las primeras evaluaciones (año 2000), los estudiantes peruanos quedaron en los últimos puestos. En el Informe Pisa (Minedu, 2013, p. 49), un gráfico muestra a Argentina, Colombia y Perú con la mitad de su población en los niveles de desempeño muy bajo. En la Evaluación PISA 2018 (Minedu, 2019, p. 13), los estudiantes peruanos obtuvieron el puesto 65 de 79 países evaluados.

En ese mismo sentido, el Minedu realiza cada año una Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) dirigida a alumnos de 2do y 4to grado de primaria, y 2do. grado de secundaria. Si bien la población de estudio

está integrada por egresados de secundaria, resulta un buen indicador la ECE 2016. En ella se informa que, en 4to. grado de primaria, el 31.4% presenta comprensión lectora satisfactoria; el 33.2%, en proceso; el 26.2% en inicio; y el 9.1%, previo al inicio (Minedu, 2017). En resumen: en 4to grado de primaria, el 70% del alumnado no comprende cabalmente lo que lee.

Con respecto a los estudiantes de 2do. grado de secundaria, el 14.3% presenta nivel satisfactorio; el 27.5%, en proceso; el 37.7%, en inicio; y el 20.5%, previo al inicio (Minedu, 2017). En conclusión: en 2do. de secundaria, el 85% de estudiantes no comprende cabalmente lo que lee. Si se realiza la inferencia inductiva, a mayor grado de estudio, menor comprensión lectora.

Según Flores, Jiménez y García (2015), los estudiantes peruanos serían lectores “pobres”: “Los alumnos con dificultades específicas en la comprensión lectora muestran limitaciones para comprender y dar seguimiento a las ideas de un texto, por lo que también se les conoce como lectores pobres” (p.5). En este caso, pobre significa deficiente

Por su parte, Piaget e Inhelder (2007), en su estudio del desarrollo cognitivo, proponen que el estadio de las operaciones formales (es decir, de la capacidad de manejar ideas abstractas sin depender de la manipulación del objeto) comprende aproximadamente desde los doce años hasta la adultez. En dicho estadio, la persona puede, por consiguiente, resolver preguntas de comprensión lectora de los niveles literal, inferencial y criterial

(Cooper, 1998), propuestos en el programa de esta investigación.

Con respecto a la influencia de los programas en el incremento de la comprensión lectora, Gómez y Silas (2012) analizaron la repercusión de un programa y concluyeron que no solo mejoraron los estudiantes en su comprensión lectora, sino, además, en la prueba de español, lo que implica una significativa relación entre la comprensión lectora y la adquisición de nuevos conocimientos. Cabas (2014), por su parte, aplicó un diseño cuasiexperimental mediante un programa de intervención en habilidades y destrezas para mejorar la comprensión lectora y encontró que hubo variaciones porcentuales mínimas en los resultados del pretest y del postest. Esto significa que no todo programa va a funcionar adecuadamente, ya que intervienen factores internos y externos que afectan el proceso educativo.

Debido a que un programa implica varias sesiones para su aplicación, se deben determinar estrategias tanto para el docente como para el estudiante, especialmente para este último. En ese sentido, Valdebenito y Duran (2015) realizaron un diseño cuasiexperimental para determinar los efectos de un programa en el desarrollo de la comprensión lectora, mediante la estrategia de tutoría entre iguales, y concluyeron que hubo avances significativos en el grupo experimental. Asimismo, Bustamante León (2014), empleando un diseño cuasiexperimental, aplicó un programa basado en las habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora, que determinó diferencias significativas entre

el promedio del pretest y del postest. En los dos casos mencionados, a diferencia del estudio de Cabas (2014), los programas resultaron exitosos.

En nuestro país, el Minedu diseñó el programa Movilización Nacional por la Comprensión Lectora que fue ejecutado por los docentes. La evaluación se realizó mediante una prueba diagnóstica y una prueba final. Para medir su eficacia, Torres (2012) utilizó un diseño preexperimental. Sus resultados establecieron que hubo avance significativo en los tres niveles de comprensión lectora de los estudiantes evaluados.

En ese contexto, corresponde confirmar los resultados obtenidos hasta el momento, es decir, si los programas de lectura permiten desarrollar las competencias de los estudiantes o no. Así, el trabajo de investigación está enmarcado para determinar en qué medida la aplicación de un Programa de Lectura Integral influye en el incremento de la comprensión lectora de los estudiantes.

Método

Diseño: El diseño de investigación fue cuasiexperimental, dado que se manipuló deliberadamente a la población del grupo experimental a través de la variable independiente Programa de lectura integral.

Participantes: La muestra estuvo formada por 84 estudiantes de dos aulas de características homogéneas del ciclo 2019-2 del Centro Preuniversitario de la Universidad Nacional Agraria La Molina-2019. La selección de la muestra se determinó por la disponibilidad de acceso a

la misma y de manera no probabilística, dado que las aulas estaban conformadas por estudiantes de características homogéneas en cuanto a edades (de 16 a 20 años) y rendimiento académico (egresados de secundaria con nivel regular de conocimientos y aptitudes). Se seleccionaron las aulas A y E del turno mañana.

Instrumentos. El instrumento empleado fue la Prueba de Competencia Lectora (CompLEC) tanto en el pretest como en el postest a los grupos control y experimental. Esta prueba, desarrollada por Llorens et al. (2011) consta de 20 preguntas acerca de cinco textos continuos y discontinuos que miden la recuperación de información (nivel literal), la integración de la información (nivel inferencial) y la reflexión y evaluación (nivel criterial). La validez de constructo se estableció por medio del análisis de la relación entre CompLEC y el Test de Procesos de Comprensión (TPC) (Martínez et al., 2008). El índice de correlación de Pearson fue de ,614 ($p < ,01$). Para establecer la confiabilidad, se aplicó el estadístico Kuder Richardson (KR20), con resultados de 0,632, que corresponde a una Alta confiabilidad.

Procedimiento. Luego de haber obtenido la autorización del Centro Preuniversitario de la Universidad Agraria (Cepreunalm) para la aplicación del programa, se seleccionaron dos aulas (A y E), de forma no probabilística e intencional con estudiantes que cumplieran con los requisitos de homogeneidad en las competencias iniciales de comprensión lectora (ambos grupos presentaban un promedio de notas cualitativas de Bueno).

A los estudiantes del grupo control (Aula E), se les enseñó el curso de Aptitud Verbal con el método tradicional de comprensión lectora; es decir, se les presentaba un texto que debían resolver en un promedio de cinco minutos, luego de los cuales, se les explicaba las respuestas y se mostraba los errores que habían cometido. Las pruebas de pretest y de postest fueron aplicadas como pruebas de entrada y de salida que los estudiantes las asumieron como partes del curso.

En cambio, a los estudiantes del grupo experimental (aula A), se les explicó que el curso de Aptitud Verbal iba a tener un programa especial de mejoramiento de comprensión lectora con textos no solo continuos, sino, además, con textos discontinuos y mixtos similares a los que se evalúan en las Pruebas PISA. En ese contexto, se les aplicaron las pruebas de pretest y de postest. Asimismo, se les informó las características del programa, que, en líneas generales, comprendió doce semanas con dos unidades de seis sesiones cada una. En cada sesión se presentaron dos bloques (A y B). Cada bloque comprendió el análisis de un texto determinado: continuo, discontinuo, mixto o múltiple, con tres momentos: prelectura, durante la lectura y poslectura. Para cada momento se establecieron acciones o habilidades, que se materializaron en actividades individuales o grupales.

Las actividades descritas se desarrollaron durante un periodo de catorce semanas. En la primera semana, se aplicó el Pretest. En las doce semanas siguientes, se realizaron las actividades del Programa de Lectura Integral. Se culminó el proceso, en la decimocuarta semana, con el postest

Resultados

Siendo el objetivo de la investigación determinar la influencia del Programa de Lectura Integral en el incremento de la comprensión lectora de los estudiantes, se procedió a analizar la información, tanto en el nivel descriptivo, como en el nivel inferencial, lo cual permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 1

Evaluación de los alumnos en el Programa de Lectura Integral- Grupos experimental y control

Evaluación	Promedios
Aula A - Grupo Experimental (Eval. diagnóstica)	13,6667
Aula A - Grupo Experimental (Eval. final)	17,0000
Aula E - Grupo Control (Eval. diagnóstica)	14,6905
Aula E - Grupo Control (Eval. final)	15,1667

Criterios de Evaluación

Escalas	Cualitativa
0-10	Deficiente
11-12	Regular
13- 15	Bueno
16-18	Superior
19-20	Excelente

De la tabla 1, se puede observar que el promedio del programa de lectura integral del aula A-grupo experimental, en su evaluación diagnóstica, es de 13,67, lo que, cualitativamente, equivale a una categoría de Bueno. Además, en la evaluación final se obtiene 17,00, que equivale a una categoría de Superior. Por lo anterior, se concluye que la mejora fue significativa.

Por su lado, el promedio del aula E-grupo control, en su evaluación diagnóstica, es 14,70, que equivale a una categoría de Bueno. Asimismo, en la evaluación final se logra 15,17, que sigue equivaliendo a Bueno. Por lo anterior, se puede concluir que su mejora no fue significativa.

Con respecto a los resultados anteriores, el paso de una categoría a otra tiene implicancias educativas que se reflejan en la adopción de escalas literales en lugar de las escalas numérica: la obtención de 19 o 20 equivales a AD; de 16 a 18, a A; de 13 a 15, a B; y así sucesivamente. En ese sentido, una nota calificada como Buena corresponde a que el estudiante ha obtenido simplemente el logro esperado; en cambio, una nota Superior significa que el estudiante la ha cumplido de manera eficiente.



Tabla 2

Estadígrafos descriptivos para la aplicación de la prueba CompLEC

Descriptivos	Aula A - Grupo Experimental (Eval. diagnóstica)	Aula A - Grupo Experimental (Eval. final)	Aula E - Grupo Control (Eval. diagnóstica)	Aula E - Grupo Control (Eval. final)
	Estadístico			
Media	13.67	17.00	14.69	15.17
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior: 12.37 Límite superior: 14.96	16.25 17.75	13.72 15.66	14.13 16.21
Media recortada al 5%	13.79	17.24	14.87	15.43
Mediana	14.00	17.50	15.00	16.00
Varianza	17.20	5.80	9.68	11.12
Desv. típ.	4.15	2.41	3.11	3.33
Mínimo	5.00	8.00	4.00	3.00
Máximo	19.00	20.00	20.00	20.00
Rango	14.00	12.00	16.00	17.00
Amplitud intercuartil	7.25	3.00	3.00	4.00
Asimetría	-.39	-1.51	-1.12	-1.42
Curtosis	-.94	3.94	2.25	3.02

Para determinar la relación significativa entre la variable experimental y la dependiente, se analizó la mediana y la varianza tanto en la prueba diagnóstica como en la final. En los estadísticos descriptivos, se puede observar que la mediana de las evaluaciones finales de las aulas A y E es mayor en ambas con respecto a su prueba diagnóstica. Sin embargo, se debe precisar que la mediana de la prueba final del aula A (experimental) es superior a la del aula E (control). Cuando las muestras son heterogéneas (en este caso, las notas),

la mediana es más representativa de la realidad muestral.

En cuanto a la varianza, se refleja que esta es mayor en la evaluación diagnóstica del aula A en comparación con su prueba final y con los valores obtenidos en el aula E; es decir, se encuentra una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control. Cuando la varianza del grupo experimental es mayor que la del grupo control, indica un efecto dual de las condiciones experimentales y produce un efecto positivo. Una mayor varianza indica más valores extremos en las dos colas de



una distribución. En ese sentido, el haber obtenido un valor significativo implica que existe un grado de asociación entre la variable experimental y la dependiente.

Ante lo señalado, y dado que la hipótesis propone que la aplicación del programa de Lectura Integral influye en la comprensión lectora de los estudiantes, se adoptó el estadístico T-Student para muestras independientes, porque esta prueba permite definir aspectos cuantitativos de las respuestas que se obtuvieron del instrumento administrado y medir la influencia que existe de una de las variables de estudio con respecto a la otra. Para ello, se analizaron las evaluaciones finales de ambos grupos: control y experimental.

La hipótesis estadística es la siguiente:

Ho: $U1 = U2$; el promedio obtenido en la evaluación final del grupo control es igual que el promedio en la evaluación final del grupo experimental.

Ha: $U1 \neq U2$; el promedio obtenido en la evaluación final del grupo control es diferente del promedio en la evaluación final del grupo experimental.

Donde:

U1 = Promedio obtenido en la comprensión lectora en la evaluación final del grupo control.

U2 = Promedio obtenido en la comprensión lectora en la evaluación final del grupo experimental.

Además, de acuerdo con el procesamiento de datos que se hizo con el software estadístico SPSS, se considera el nivel de confianza en 95%, el nivel de significancia $\alpha = 0,05 = 5\%$.

Como las varianzas poblacionales son conocidas y desiguales, y la muestra trabajada es $n < 50$, entonces se aplicó la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} - \frac{S_2^2}{N_2}}}$$

Donde:

T_c : "t", calculado

\bar{X}_1 : Promedio del primer grupo

\bar{X}_2 : Promedio del segundo grupo

S_1^2 : Varianza del primer grupo

S_2^2 : Varianza del segundo grupo

N_1 : Tamaño de la muestra del primer grupo

N_2 : Tamaño de la muestra del segundo grupo

Tabla 3

Estadístico descriptivo para determinar medias de Comprensión Lectora en postest

Estadísticos de grupo					
	Grupos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Postest	Grupo control	42	15,1667	3,33435	,51450
	Grupo experimental	42	17,0000	2,40933	,37177

Tabla 4

Prueba T para la igualdad de medias

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	
POSTEST	Se han asumido varianzas iguales	2,958	,089	-2,888	82	,005	-1,83333	,63476	-3,09608	-,57059
	No se han asumido varianzas iguales			-2,888	74,643	,005	-1,83333	,63476	-3,09794	-,56872

Se puede observar que el p valor = 0,005 < 0,05. A partir de estos resultados, se rechaza la hipótesis nula, ya que existen diferencias significativas entre las medias del grupo control y del grupo experimental. En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de Lectura Integral influyó en

la comprensión lectora de los estudiantes del ciclo 2019-2 del Centro Preuniversitario de la Universidad Nacional Agraria La Molina de Lima-2019.

Discusión

Los resultados de la investigación demuestran una influencia significativa de la aplicación del programa de Lectura Integral en la comprensión lectora de los estudiantes del ciclo 2019-2 del Centro Preuniversitario de la Universidad Nacional Agraria La Molina de Lima-2019. Los alumnos del grupo experimental muestran un mayor desarrollo de comprensión lectora, dado que fueron sometidos al Programa de Lectura Integral, en contraste con el grupo control.

En líneas generales, la aplicación de un programa tiene correspondencia con la teoría del Aprendizaje significativo. En el que motiva este estudio, se enfatiza en las actividades previas a la lectura, tal como lo sustenta Ausubel (2002), para explorar los conocimientos previos del estudiante. En ese sentido, su aplicación implica un proceso. El aprendizaje no ocurre súbitamente (Rodríguez, 2011); es necesario que se siga una secuencia, que haya un orden temporal, tal como ocurre con el Programa de Lectura Integral, que se desarrolla durante catorce semanas. Es decir, no se está validando una prueba, sino si todo el procedimiento del programa tuvo éxito o no.

Con respecto a los resultados específicos, estos tienen relación con lo hallado por Salas (2012), quien evaluó la eficacia de un programa de comprensión lectora en estudiantes cuyas edades oscilan entre 15 y 17 años, similar a las de los evaluados en este estudio, pero difiere en que no emplea preguntas similares a las pruebas PISA. El programa evaluado no solo emplea textos continuos (párrafos formados por oraciones), sino también discontinuos y mixtos (gráficas, cuadros,

tablas, diagramas, formularios, infografías, entre otros).

Asimismo, los resultados coinciden con lo hallado por Valdebenito y Durán (2015), es decir, hubo avances significativos del grupo experimental con respecto al avance mínimo del grupo control. Sin embargo, cabe precisar que su muestra fue mayor (202 estudiantes) y abarcó cuatro centros educativos. Ante ello, queda pendiente comprobar la eficacia del Programa de Lectura Integral en otras instituciones de educación secundaria, preuniversitaria y universitaria.

En esa misma línea, el hecho de que los estudiantes del grupo experimental hayan logrado una diferencia sustantiva entre la evaluación diagnóstica y la final se corresponde con lo obtenido por Torres (2012), Bustamante León (2014), Quiroz (2015) y Álvarez Huari (2017), quienes hallaron avances en la comprensión lectora de los estudiantes evaluados luego de la aplicación de sus programas respectivos, aunque los instrumentos de medición fueron diversos: prueba diagnóstica y final del Minedu, elaboración propia, prueba CLP y prueba ECE 2016, respectivamente. En la investigación, se empleó la prueba CompLEC, ya que esta evalúa textos según el modelo PISA, los cuales forman parte del Programa de Lectura Integral.

Sin embargo, no todas las propuestas de programas funcionan, como lo plantea Cabas (2014), quien diseñó un programa para mejorar la comprensión lectora, pero sus resultados no fueron significativos, por lo que recomienda la validación de su programa en otros contextos académicos y el trabajo directo con los docentes que lo implementen. De ello, se desprende la

importancia capital del docente que desarrolla el programa.

Se puede concluir, entonces, que los programas de incremento de la comprensión lectora logran su cometido en líneas generales, pero requieren de contextos educativos adecuados y de docentes comprometidos con el desarrollo de las actividades (Cabas, 2014). Así, el programa de Lectura Integral evaluado ha permitido la mejora en la comprensión lectora de los estudiantes de un centro preuniversitario, pero su real dimensión se comprobará cuando se aplique en diversas aulas y con distintos estudiantes de diferentes instituciones educativas.

Precisamente, y de acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, la limitación principal del programa analizado es su aplicación en una sola institución. Ante ello, quedan abiertas nuevas líneas de investigación que impliquen el empleo del programa en diversas instituciones educativas. Ello requeriría un trabajo de equipos de investigadores para medir el impacto de uno o varios programas a nivel local, regional y nacional.

Por otro lado, en la mayoría de los programas analizados se evalúa la comprensión lectora con los denominados textos continuos. Dado que el concepto de texto ha evolucionado, la implementación de programas con mayor variedad, como los discontinuos y mixtos, que son evaluados en la prueba PISA y en los cuales los estudiantes peruanos presentan falencias (Minedu, 2019), sería una línea de trabajo adecuada para nuestra realidad.

Ante lo expuesto quedan algunas tareas pendientes. Se debe fomentar las investigaciones para incrementar la comprensión criterial de los estudiantes. La mayoría de los programas logra que los alumnos tengan un avance significativo en la comprensión literal e inferencial, es decir, en la recuperación e integración de la información, pero no en la reflexión y evaluación del contenido y de la forma. Así, el Ministerio de Educación debería implementar talleres para que los docentes creen y elaboren instrumentos que permitan incrementar y medir de manera eficaz el nivel crítico. Un gran logro sería la propuesta de una Prueba Nacional Única de Comprensión Lectora para estudiantes de 5to. de secundaria, que sirva como nota válida para poder optar el ingreso a la universidad.

Finalmente, la comunidad educativa debe entender que la comprensión lectora es una competencia transversal que permite mejorar no solo en la lectura, sino en todas las asignaturas de la escuela y de la universidad. Al respecto, Gómez y Silas (2012) encontraron, luego de la aplicación de su programa, que, a mayor incremento de la competencia lectora, hubo mejores resultados en el curso de Español. Se puede afirmar, así, que todo programa, estrategia o actividad que conlleve una mejora en la comprensión lectora permitirá una mejor formación de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez Huari, M. (2017). *Efectos del programa "Las estrategias del Buen Lector" en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria- San Miguel-2017* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo- Lima). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8914>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós
- Bustamante León, M. (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5to. de secundaria del Centro Educativo Particular "Juan Pablo II"-Trujillo-2014* (Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú). <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/932?mode=full>
- Cabas, M. (2014). Diseño de un programa de intervención en el campo de las habilidades y destrezas del pensamiento para la mejora de la comprensión lectora. *Revista Psicoespacios*, 8(12), 82-100. <http://revistas.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios/articloe/view/294>
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.
- Fernández, P. M. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 485-508.
- Flores, P; Díaz, A; Lagos, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Educare*, 21(1), 124-140. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v21n1/1409-4258-ree-21-01-00124.pdf>
- Flores, R; Jiménez, J; García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 20(65), 581-605. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a12.pdf>
- Gómez, L. y Peronard, M. (2000). La comprensión de textos escritos. En Viramonte M. *Comprensión Lectora: Dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales*. <https://books.google.com.pe/books?id=bLccZOIz8PEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Gómez, L., Silas, J. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios*

Educativos, XLII(3), 35-63.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024686003>

- Llorens, A., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A. y Gilabert, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23 (4), 808-817.
<http://www.psicothema.com/pdf/3960.pdf>
- Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Sellés, P., y Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y los procesos de comprensión: el test de procesos de comprensión (TPC). *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 319-332.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037008785702956?needAccess=true&journalCode=riya20>
- Minedu (2010). Directiva para el desarrollo de Año Escolar 2010 en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico Productiva, Resolución Ministerial No. 0341-2009-ED.
www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=directiva_2010.pdf
- Minedu (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*.
http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes_de_resultados/Informe_PISA_2012_Peru.pdf
- Minedu (2017). *Presentación de Resultados de la ECE 2016*.
www.umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/presentacion-ECE-2016.pdf
- Minedu (2019). *Resultados PISA 2018*.
<http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Quiroz, D. (2015). *Programa de comprensión lectora para niños de tercer grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillo* (Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma).
<https://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/739>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León).
<http://eprints.uanl.mx/3230/>
- Torres, J. (2012). *Eficacia del programa de Comprensión Lectora para alumnos de segundo de secundaria en una institución educativa de Ventanilla* (Tesis de maestría, Universidad San

Ignacio de Loyola).
<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/662>

Valdebenito, V. y Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012005341500023>.