



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS

EFFECTO DEL PROGRAMA *LEO Y COMPRENDO TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS* EN LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL DE VILLA MARÍA DEL TRIUNFO

AUTORA

LILI GONZALES VILLENA

ORCID: 0000-0003-3855-8547

ASESOR

Dr. Felipe Aguirre Chávez

ORCID: 0000-0002-5799-0653

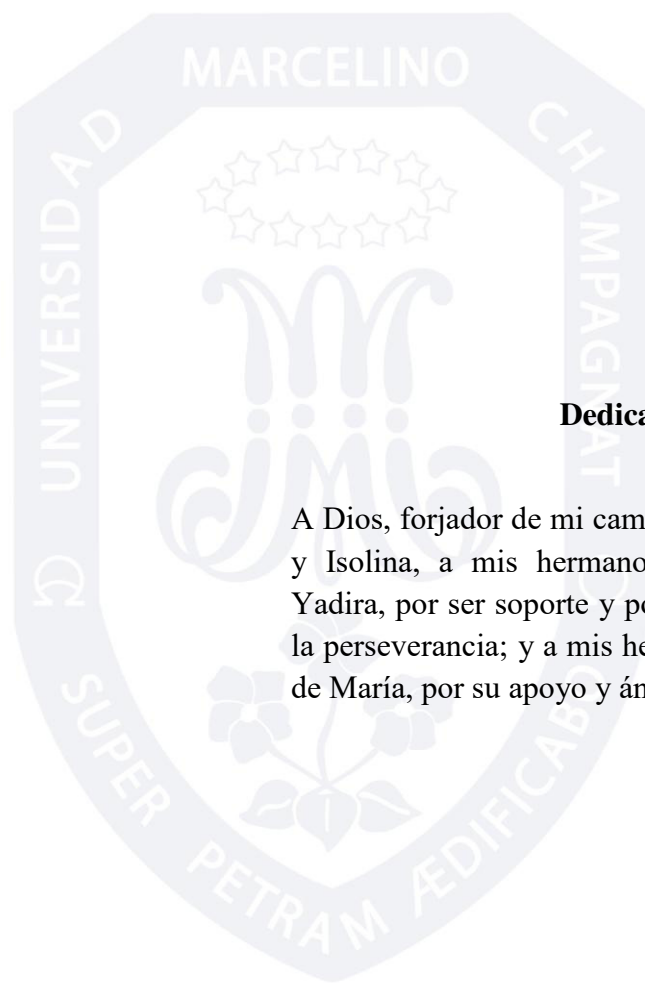
Para optar al título profesional de
LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

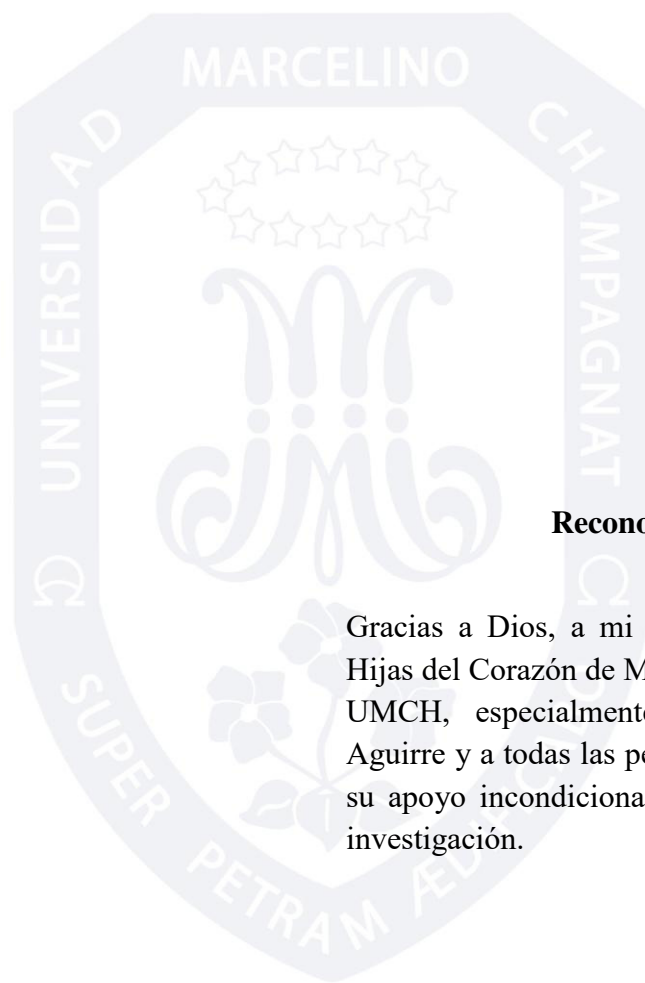
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Permite descargar la obra y compartirla, pero no permite ni su modificación ni usos comerciales de ella.



Dedicatoria

A Dios, forjador de mi camino; a mis padres Apolinar y Isolina, a mis hermanos Ivan, Violeta, Andy y Yadira, por ser soporte y por enseñarme el sentido de la perseverancia; y a mis hermanas Hijas del Corazón de María, por su apoyo y ánimo incondicional.



Reconocimiento

Gracias a Dios, a mi familia, a mis hermanas Hijas del Corazón de María, a mis docentes de la UMCH, especialmente a mi asesor, Felipe Aguirre y a todas las personas que me brindaron su apoyo incondicional para llevar a cabo esta investigación.

Dedicatoria	¡Error! Marcador no definido.
Reconocimiento	iii
Lista de tablas	vi
Lista de figuras	vii
Resumen	viii
Introducción.....	10
1. Planteamiento del problema	13
1.1. Presentación del problema.....	13
1.2. Definición del problema.....	16
1.2.1. Problema general	16
1.2.2. Problemas específicos.....	16
1.3. Justificación de la investigación.....	17
1.4. Objetivos	18
1.4.1. Objetivo general.....	18
1.4.2. Objetivos específicos	18
2. Marco Teórico.....	19
2.1. Antecedentes	19
2.1.1. Antecedentes nacionales.....	19
2.1.2. Antecedentes internacionales.....	21
2.2. Bases teóricas	22
2.2.1. Competencia lectora	22
2.2.2. Las competencias como objeto de evaluación.....	26
2.2.3. Dimensiones de la competencia lectora.....	28
2.2.4. Modelos teóricos de lectura.....	29
2.2.5. Estrategias de lectura	32
2.2.6. Posicionamiento teórico.....	38
2.2.7. Programas de intervención cognitiva.....	39
2.2.8. Programa de Leo y comprendo textos continuos y discontinuos	41
2.3. Definición de términos básicos	44
2.4. Marco situacional.....	45
3. Hipótesis y variables.....	47

3.1. Hipótesis general	47
3.2. Hipótesis específicas	47
3.3. Variables.....	48
3.3.1. Variable independiente: Programa <i>Leo y comprendo textos continuos y discontinuos</i>	48
3.3.2. Variable dependiente: Competencia lectora	48
3.3.3. Variables intervinientes	48
3.3.4. Cuadro de operacionalización.....	49
4. Metodología.....	50
4.1. Nivel de investigación	50
4.2. Tipo y diseño de investigación.....	50
4.3. Población y muestra	51
4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	53
5. Resultados.....	57
5.1. Análisis descriptivo	57
5.2. Análisis inferencial.....	59
5.3. Validación de hipótesis	60
6. Discusión de resultados	63
7. Conclusiones y recomendaciones.....	71
7.1. Conclusiones	71
7.2. Recomendaciones.....	72
Referencias	73

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1 Escala de Calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular.	27
Tabla 2 Cuadro de operacionalización	49
Tabla 3 Distribución poblacional y sexo	51
Tabla 4 Distribución de los estudiantes según edad	52
Tabla 5 Validez y confiabilidad del instrumento CompLEC	55
Tabla 6 Validez del Programa Leo y comprendo textos continuos y discontinuos.....	56
Tabla 7 Análisis descriptivo antes de la aplicación del programa.....	57
Tabla 8 Análisis descriptivo después de la aplicación del programa	59
Tabla 9 Análisis inferencial	60
Tabla 10 Hipótesis General: Competencia lectora.....	60
Tabla 11 Hipótesis específica 1: Acceso y adquisición de la información	61
Tabla 12 Hipótesis específica 2: Integración de información	62
Tabla 13 Hipótesis específica 3: Reflexión/evaluación sobre la información	63
Tabla 14 Puntuación	63

Lista de figuras

	<u>Pág.</u>
Figura 1	51



Resumen

El presente estudio buscó determinar el efecto que produce el programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en la competencia lectora de estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo. El diseño de estudio fue pre experimental con preprueba - posprueba, con un solo grupo. La muestra estuvo conformada por 23 estudiantes de entre 12 y 14 años. Se utilizó como instrumento la prueba de competencia lectora CompLEC (2011). Entre los principales resultados se halló diferencias significativas entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*: en el acceso y adquisición de la información, en integración de la información y en la reflexión-evaluación sobre la información. Se concluyó que la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* incrementó en forma significativa la competencia lectora en estudiantes de primer año de educación secundaria.

Palabras clave: *competencia lectora, programa, textos continuos y discontinuos, estudiantes, institución educativa.*

Abstract

The present study sought to determine the effect that the program Leo and I understand Continuous and Discontinuous Texts produces in reading competence in first-year high school students in a parochial educational institution of Villa María del Triunfo. The study design was pre-experimental with pre-test - post-test, with only one group. The sample was made up of 23 students between 12 and 14 years old. The CompLEC (2011) reading proficiency test was used as an instrument. Among the main results, it was found that there are significant differences between before and after the application of the Leo program and I understand continuous and discontinuous texts: in the access and acquisition of information, in the integration of the information and in the reflection-evaluation on the information. It was concluded that the application of the Leo program and I understand continuous and discontinuous texts significantly increased reading proficiency in first-year high school students.

Keywords: *reading competence, program, continuous and discontinuous texts, students, educational institution.*

Introducción

La competencia lectora y el aprendizaje en el desarrollo humano son mutuamente implicativas. El aprendizaje es el resultado de pequeños logros en el desarrollo de capacidades y la competencia lectora es la consecuencia del “saber leer”. Ello implica que el estudiante sea capaz de leer diferentes tipos de texto que le permitirán manejar información variada desde el uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas de planificación, supervisión y evaluación de la lectura: medio y materia-contenido del aprendizaje.

En ese contexto, el presente estudio buscó contribuir en el desarrollo de la competencia lectora desde la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en estudiantes de primer año de educación secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Villa María del Triunfo.

Estructuralmente el estudio está organizado en siete partes fundamentales que se detallan a continuación. La primera parte presenta el planteamiento del problema; se describe la realidad problemática de las variables, tanto en el ámbito nacional como internacional. Además, se presenta la formulación y justificación del estudio. Así mismo, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos, orientadores de la investigación.

La segunda parte presenta el marco teórico, los antecedentes de estudio, directos e indirectos de la investigación, nacionales y de otros países; también se detalla las bases teóricas de las variables en estudio, tenemos a la competencia lectora: su definición, modelos teóricos, estrategias didácticas relacionadas a su enseñanza,

dimensiones y el posicionamiento teórico. Asimismo, se describe las bases teóricas del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* para desarrollar la competencia lectora: texto, formato de texto, textos continuos y textos discontinuos. Finalmente, contiene la definición de términos básicos y el marco situacional.

La tercera parte presenta la hipótesis general y las hipótesis específicas. Se describen también, las variables dependiente e independiente. La cuarta parte describe la metodología de investigación, el nivel, el tipo y diseño de estudio. En este mismo apartado, se presenta la población y la muestra, el muestreo y la caracterización del instrumento y las evidencias de su validez y confiabilidad.

La quinta parte presenta los resultados de la investigación, obtenidos del análisis descriptivo e inferencial de la información estadística; así mismo, se describe la validación de las hipótesis.

La sexta parte, presenta la discusión de los resultados obtenidos, mediante la contrastación con estudios similares, también se describe las limitaciones y su importancia de la investigación.

La séptima parte presenta las conclusiones a las que se han llegado, en función de los objetivos y de los resultados obtenidos que, al mismo tiempo, evidencian el logro de los objetivos de la investigación. Asimismo, se describe las recomendaciones, y se proponen sugerencias para futuras investigaciones.

Para finalizar la investigación, se presenta la lista de referencias, y se adjuntan los apéndices, que incluyen el instrumento aplicado y el programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*.



1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

Leer y comprender diversos textos de forma autónoma e independiente constituyen habilidades transversales en el desarrollo humano. Abordar diferentes tipos de textos con comprensión e interpretación del mensaje del texto son competencias básicas en el desarrollo humano. En esa línea, se considera a la lectura como uno de los aprendizajes más importantes y un instrumento valioso de enseñanza, que permite desarrollar diversas capacidades cognitivas, como la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc.; en definitiva, supone un crecimiento intelectual. Por eso, enseñar a leer es enseñar a comprender, facilitando un aprendizaje vital en la educación escolar (Cassany, Luna y Sanz, 2007).

En el contexto mundial los resultados de la prueba PISA (2015) que evaluó la competencia lectora en estudiantes de quince años presenta como resultado que cerca del 20% de estudiantes de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2015) no obtienen las competencias lectoras básicas y esta proporción se ha mantenido estable desde el 2009. Por ello sigue siendo preocupante el rendimiento en la competencia lectora, la utilización, reflexión, interés por los textos escritos para alcanzar los objetivos de desarrollo del conocimiento y potencial personal, y participación en la sociedad.

En el contexto Latinoamericano, según la prueba PISA (2015) los países Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, México, Perú y Uruguay califican dentro del 25% de más bajo rendimiento entre los 65 países participantes, un dato

importante que muestra que los países de este grupo en el que se encuentra el Perú tienen niveles deficientes de logro.

En el contexto nacional, la OCDE (2015) presentó los datos emitidos por PISA (2015) relacionados a la lectura. Los resultados fueron preocupantes porque los estudiantes peruanos realizaron 370 puntos, debiendo alcanzar un promedio de 493 puntos, ocupando el puesto 63 de 65 países que participaron en la evaluación. Los resultados revelan posibles dificultades en el campo formativo y laboral posteriores a la educación obligatoria.

Estos datos son importantes por cuanto el desempeño lector está estrechamente relacionado con el significado que el sujeto genera en respuesta al texto mediante la utilización de conocimientos previos y de una serie de señales textuales y situacionales que, con frecuencia, tienen origen social y cultural. Al respecto indica la OCDE (2015):

Durante la construcción del significado, el lector pone en marcha distintos procesos, destrezas y estrategias para promover, controlar y mantener la comprensión. Se prevé que estos procesos y estrategias varíen en función del contexto y de la finalidad a medida que los lectores interactúan con una serie de textos continuos y discontinuos en el medio impreso y (normalmente) con textos múltiples en el medio digital (p.56).

Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2017a) el nivel de desempeño de los estudiantes peruanos en competencia lectora es bajo, por ello genera preocupación y exige una atención categórica. Es necesario examinar y reintegrar las

prácticas pedagógicas que a lo largo de estos años se han aplicado y que todavía no ha logrado obtener resultados significativos de mejora en el desarrollo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos deben desarrollar a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad.

En el contexto de Lima Metropolitana, en el 2015 el 61,2% de los niños de segundo grado de primaria alcanzaron el nivel satisfactorio en comprensión lectora y los alumnos de secundaria alcanzaron un 23,7%, y en el 2016 en el nivel primario se redujo a 55,6% y en el nivel secundario el 21,9% (MINEDU, 2016a).

Los resultados respecto a la competencia lectora permiten identificar el nivel de desarrollo de lectura en el que se encuentran los estudiantes peruanos, y permiten dar cuenta que los estudiantes aún no han logrado constituirse en pensadores activos, independientes, autorreguladores y reflexivos, por cuanto la lectura todavía se halla limitada a prácticas rutinarias que privan a los estudiantes el logro de competencias de manera eficaz y efectiva como medio de interacción y desarrollo social.

El programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* procura ejercitar los procesos cognitivos de los estudiantes. Como señala Zans (2005) “los buenos lectores no leen palabra tras, palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados. Según el uso que el lector haga de su información no visual, la lectura será más o menos eficaz” (p. 130). Es por ello que es muy importante comprender y comprometerse con la lectura para así tener competencia lectora. Es decir, como plantea OCDE (2018) “una persona debe ser capaz de desplegar una amplia gama de procesos. La ejecución efectiva de estos procesos, a su vez, requiere que el lector tenga

las habilidades cognitivas, las estrategias y la motivación que apoyen estos procesos” (p. 24).

Motivados por ello, en el presente estudio se busca conocer los efectos, del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de primer año del nivel secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es el efecto que produce el programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en la competencia lectora de los estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo?

1.2.2. Problemas específicos

1. ¿Existen diferencias entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en el acceso y adquisición de la información en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo?
2. ¿Existen diferencias entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en integración de información en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo?

3. ¿Existen diferencias entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en la reflexión-evaluación sobre la información en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo?

1.3. Justificación de la investigación

Desde el punto de vista teórico, el presente estudio es importante por cuanto permitió ubicar y sistematizar información actualizada sobre la competencia lectora y el programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*, como aporte para la reflexión y discusión académica entre los miembros de la comunidad científica especializada en el tema.

La importancia desde el punto de vista práctico radica en cuanto permitió la elaboración del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* como herramienta para que los estudiantes aprendan a organizar y dirigir sus propios procesos y actividades con estrategias cognitivas y metacognitivas; además, constituye un medio de apoyo a los profesionales docentes, es decir, como propuesta de mejora de la competencia lectora a partir de textos escritos, que incluye ejercicios prácticos a fin de ser desarrollados en el aula propiciando la oportunidad a los alumnos de aumentar el nivel de competencia lectora y optimizar su desarrollo personal dentro de la sociedad.

Desde el punto de vista metodológico, el presente estudio es importante en cuanto permitió evaluar las propiedades psicométricas de la Prueba de Competencia lectora para Educación Secundaria (CompLEC), compuesta de cinco unidades cada unidad con un texto y preguntas. Asimismo, metodológicamente es importante porque

aporta con un programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* con criterios de validez, pertinencia y creatividad, que sirve de ayuda a los estudiantes de primer año de secundaria en la mejora de la competencia lectora y al docente en el desarrollo de estrategias de enseñanza de lectura y comprensión.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar el efecto del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en la competencia lectora en estudiantes de primer año de secundaria en una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Determinar si existen diferencias entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en el acceso y adquisición de la información en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo.
2. Determinar si existen diferencias entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en integración de información en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo.
3. Determinar si existen diferencias entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en la reflexión-evaluación sobre la información en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.2.1. Antecedentes nacionales

Morales (2018) realizó una investigación titulada *Influencia del Programa Infocom en la competencia lectora de los estudiantes del primer año de educación secundaria de una institución educativa de La Victoria*. El objetivo general del estudio fue establecer cómo el programa *Infocom* influye en los diferentes aspectos de la competencia lectora. Utilizó el diseño cuasi experimental con pretest y postest. La muestra estuvo conformada por la totalidad de la población, siendo 41 estudiantes de primer año de educación secundaria. Como instrumento utilizó la prueba CompLEC (2011). Los resultados muestran que antes de la aplicación del programa no existe diferencia significativa entre el grupo de control y el experimental, mientras que, después del programa, el grupo experimental superó al grupo de control en la competencia lectora general y en todos los aspectos de esta, siendo la diferencia significativa en el total y en acceso y adquisición e integración de información. Se concluyó que el Programa *Infocom* incrementó el desarrollo del acceso y adquisición de información, el desarrollo de la integración de la información y el desarrollo de la reflexión-evaluación sobre la información, de la competencia lectora en los estudiantes de primer año de educación secundaria en una institución educativa de La Victoria.

Larico (2017) realizó una investigación titulada *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*. El objetivo general fue desarrollar diversas habilidades de

comprensión literal, inferencial y crítico. Utilizó el diseño cuasi experimental, con pre y post test. La muestra estuvo conformada por la totalidad de la población, con un total de 93 estudiantes. Como instrumento utilizó una prueba de comprensión lectora, donde incluye información sobre datos demográficos tales como institución educativa, género y grado, está diseñado tomando en cuenta las implicaciones teóricas sobre la comprensión lectora en los niveles: literal, inferencial y crítico. Los resultados muestran diferencias significativas entre el grupo de control y grupo experimental, en la comprensión lectora global como en las dimensiones: literal, inferencial y crítico. Se concluyó que el Programa Leyendo para comprender es eficaz 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.

Torres (2012) realizó una investigación titulada Eficacia del Programa de comprensión lectora para alumnos de segundo de secundaria en una institución educativa de Ventanilla. El objetivo general del estudio fue determinar el logro alcanzado en comprensión lectora por los alumnos de segundo año de secundaria luego de la aplicación del Programa *Movilización nacional por la comprensión lectora*. Utilizó el diseño pre experimental con pretest y posttest con un solo grupo, al que aplicó un Programa de intervención educativa. La muestra estuvo conformada por 76 alumnos de entre 12 y 15 años. Como instrumento utilizó una Prueba Diagnóstica, también aplicada a la Prueba final. Los resultados evidencian que el estudiante cumple con los siguientes logros: obtienen información explícita del texto, identifican datos importantes e ideas específicas, formulan hipótesis o nuevas ideas, llegan a conclusiones, desarrollan su grado de abstracción, además de emitir juicios y evaluar el estilo formal del texto. Se

concluyó que dicho programa fue eficaz porque elevó significativamente los tres niveles de comprensión lectora.

2.2.2. Antecedentes internacionales

Arce (2015) realizó una tesis titulada Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje - Chile. El objetivo general del estudio fue describir la incidencia que un set RDA podría tener en la competencia lectora de los estudiantes. Utilizó el diseño exploratorio descriptivo con un pretest y postest. La muestra estuvo conformada de 58 estudiantes de primer año de educación media técnico de los cursos 1°C y 1°G entre los 14 y 16 años. Utilizó como instrumento una prueba de comprensión lectora. Los resultados muestran que los estudiantes incrementaron su nivel de aprendizaje en construcción de significado, ya que se otorgó sentido a un texto realizando inferencias y logrando apropiarse del mensaje entregado; adquiriendo la comprensión lectora. Se concluyó que el uso de RDA mejoró la competencia lectora en los estudiantes.

Gómez y Silas (2012) realizaron una investigación titulada Impacto de un Programa de comprensión lectora - México. El objetivo fue determinar la afectividad del programa, enfocado al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de telesecundarias ubicadas en una zona marginada de Jalisco. Utilizó la metodología mixta cualitativa y cuantitativa. La muestra estuvo conformada, en el grupo experimental fueron 16 y el grupo de control de 97 alumnos. Como instrumento utilizó la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) y ENLACE. Los resultados muestran que los alumnos mejoraron, en la prueba CLP; y también tuvieron un progreso en la sección de español de la prueba ENLACE 2011. Se concluyó que los

alumnos que participaron del programa de lectura tuvieron un mejor desempeño en las tareas de comprensión que les presentaban las dos pruebas aplicadas (CLP y ENLACE), pero más marcadamente en ENLACE.

Madero (2011) realizó una investigación titulada El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria – México, teniendo como objetivo general describir el proceso que siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando lee un texto con el propósito de comprenderlo. Utilizó el método mixto secuencial. La muestra en la parte cuantitativa estuvo conformada por 258 alumnos de 8 instituciones secundarias diversas y la parte cualitativa seleccionaron dos estudiantes de cada escuela, con alto y bajo nivel lector. Se utilizó como instrumento la prueba de PISA 2000. Se concluyó que la enseñanza de estrategias sirve como herramienta para alterar las creencias que tienen los estudiantes con dificultades, originando mejora de los niveles de comprensión lectora.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Competencia lectora

Hablar de competencia lectora exige entender, primero, qué es la competencia. Según la Real Academia Española (RAE, 2018), la competencia, en términos más amplios, se asume como habilidad, don, idoneidad, con el fin de realizar algo o intervenir en un asunto definido.

Según Perronoud (2001) la competencia constituye los recursos cognitivos, los cuales son “los saberes, capacidades, microcompetencia, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento” (p. 9). Estas

predisposiciones son esenciales para el desarrollo de las competencias y tenerlo en cuenta en el proceso educativo y de enseñanza aprendizaje es fundamental.

Desde la óptica de los autores Latorre y Seco (2006) la competencia es definida como:

La capacidad en acción, que se compone de una habilidad más o menos general, un contenido, un método-forma de hacer-y una actitud, que se pone de manifiesto en la eficiencia que se manifiesta al resolver la situación problemática de que se trate (p. 43).

La idoneidad resolutoria de problemas en contextos específicos forma parte de la naturaleza instrumental de las competencias. En esa línea, según el MINEDU (2016b), la competencia es “la facultad de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p.21). Es decir, es la facultad que le permite conjugar habilidades con idoneidad.

Otra definición de competencia es de la OCDE (2018) señala que el término “competencia” hace referencia al conocimiento que tiene un individuo de una materia o campo determinado, aunque también se refiere, mayormente, a la capacidad que una persona posee para aprender, utilizar y comunicar información escrita e impresa. Esta definición parece acercarse a la noción que el término “competencia lectora”.

Más todavía, en términos específicos, la competencia lectora, según el MINEDU (2016c), viene a ser:

La interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos (p. 99).

Siguiendo esa línea, en el Currículo Nacional de Educación Básica, según el MINEDU (2016c), en el área de comunicación encontramos tres competencias: Se comunica oralmente en lengua materna, lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna y escribe diversos tipos de textos en lengua materna; las cuales están relacionadas entre sí, en la vida escolar, social y cultural, ya que escuchar, leer y escribir son habilidades que se complementan. En ese sentido, la competencia lectora lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna según el MINEDU (2016c) es lograda en los estudiantes del primer año de educación secundaria cuando:

El estudiante lee diversos tipos de textos con estructuras complejas y vocabulario variado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural (p.101).

Bajo ese contexto, en el presente estudio se asume la competencia: lee diversos textos escritos en su lengua materna, ya que los estudiantes a través del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*, interactúan con los textos escritos, de manera dinámica y activa, utilizando sus saberes y recursos de su experiencia y del

mundo que lo rodea. Esto con el fin de ser capaces de interpretar y establecer una posición sobre los textos leídos.

Otro dato importante, según el MINEDU (2019) desde el punto de vista pedagógico, cada capacidad tiene diversos desempeños, estas describen de manera específica lo que van a realizar los estudiantes para lograr la competencia, y son utilizados en cada sesión en el programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*. Sin perder de vista los aportes del MINEDU, en el presente estudio se asume los postulados de Solé (2004), quien propuso tres ejes fundamentales de la competencia lectora: Aprender a leer; leer para aprender en cualquier ámbito académico o cotidiano, situación y material bibliográfico; aprender a disfrutar de la lectura convirtiéndose en un hábito saludable; y, actitud discreta, agradable, divertida e interesante que nos acompaña en todas las circunstancias y etapas de nuestra vida.

Y, por otro, también, se asume la competencia lectora desde el enfoque y concepto de OCDE (2018). Según este organismo, constituyen importantes, “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (p. 15). Esta definición, a diferencia de las anteriores, incorpora la evaluación de los textos como parte integral de la competencia lectora. Es decir, el término “competencia lectora” no solo es decodificación sino que incluye competencias cognitivas, metacognitivas y lingüísticas tales como: la decodificación básica, conocimiento de las palabras, gramática, estructuras lingüísticas y textuales, integración del significado con el conocimiento que se conoce sobre el mundo y conocimiento, y capacidad para utilizar una variedad de estrategias apropiadas

al evaluar y analizar información de diversos textos; las mismas que se activan cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad lectora en un objetivo particular (ODCE, 2018).

2.1.2. Las competencias como objeto de evaluación

La evaluación de competencias es una constante en el proceso de enseñanza a aprendizaje. Según el MINEDU (2019) evaluar competencias, implica:

Observar las producciones o actuaciones de los estudiantes y analizar, en éstas, el uso combinado de las capacidades de las competencias frente a situaciones desafiantes, reales o simuladas, para valorar los recursos que pone en juego, retroalimentar los procesos y tomar decisiones oportunas (p.7).

Por medio de las actividades, el estudiante moviliza una serie de competencias previstas y no previstas desde los propósitos de aprendizaje, planificación en una unidad o proyecto, para así lograr desarrollar las competencias requeridas.

Además, el MINEDU (2019) señala criterios que permiten observar y valorar los procesos de aprendizaje; estos son: los estándares de aprendizaje, desempeños y capacidades; y, al mismo tiempo, estos permiten diseñar los procedimientos e instrumentos de seguimiento al desarrollo del aprendizaje.

Los desempeños son generados por los estándares de aprendizaje, que ayudan a identificar si un estudiante está en proceso o ha alcanzado el nivel esperado de la competencia; dichos desempeños son flexibles, ya que se puede adaptar a una diversidad de situaciones o contextos.

En el plano normativo el MINEDU (2019) concede orientaciones para la calificación, desde el nivel inicial hasta el primer grado de Educación Secundaria de Educación Básica Regular, y Educación Básica Especial, y para los ciclos inicial, Intermedio y primer grado del ciclo avanzado de Educación básica Alternativa, para esto se utilizará la escala de calificación señalada en el Currículo Nacional de Educación.

Tabla 1

Escala de Calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular

Escala	Descripción
AD 20-18	Logro Destacado Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto de la competencia. Eso quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.
A 17-14	Logro Esperado Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.
B 13-11	En Proceso Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo
C 10 -00	En Inicio Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado: Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

Nota: Adaptado del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, de Ministerio de Educación; 2016b, p. 105

La Escala de Calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular, nos muestra los diferentes niveles del logro, dado que las competencias constituyen aprendizajes complejos que combinan y movilizan distintas capacidades, y que a su vez progresan a lo largo de la escolaridad.

2.1.3. Dimensiones de la competencia lectora

OCDE (2018) explica los procesos de la competencia lectora como:

- Leer con fluidez

Es definida como la capacidad que tiene el individuo para localizar, acceder, recuperar información en un texto y descifrar palabras conectadas de manera precisa y automática; indagando y seleccionando textos relevantes.

- Comprender

La lectura comprende el estudio y la incorporación de amplios pasajes de textos, con el fin de tomar la eficacia del sentido transmitido en esos pasajes. “La comprensión del texto puede entenderse como la construcción por parte del lector, es decir una representación mental de lo que trata el texto o modelo de situación”. (Kistsch, como se citó por OCDE 2018, p.23). Así mismo es recuperar el significado literal e integrar y generar inferencias.

- Evaluar y reflexionar

Para que un lector sea competente es necesario que identifique, evalúe considerablemente la particularidad y validez de la fuente de información, reflexione sobre la calidad y estilo de la forma y el contenido para ser consciente de la relación que formulan las finalidades y el punto de vista del autor en el contenido, más aun

apelar al juicio, los principios o las cualidades propias, más allá del texto; siendo necesario relacionar la información facilitada al interior del texto con los propios contextos de relación conceptual y experiencial. Es muy importante también detectar y manejar conflictos, es decir enfrentar a variados textos que se objetan entre sí, requieren tomar conocimiento del problema y hallar modos de lidiar con este (Britt y Rouet, como se citó por OCDE 2018). Por lo tanto, manejar el conflicto demanda que los lectores formen versiones discrepantes entre las concernientes fuentes y estimen la solidez de las versiones y la credibilidad de dichas fuentes, siendo muy significado en la competencia lectora. Con el fin de llegar del significado literal o inferencial del texto.

De la misma manera según PISA (2018) los procesos cognitivos son acciones orientadas según los objetivos que desarrollen los estudiantes en entornos de textos individuales o múltiples, teniendo las siguientes dimensiones: “Acceder y recuperar información en un texto, buscar y seleccionar textos relevantes, integrar y generar inferencias, evaluar calidad y credibilidad, reflexionar sobre el contenido y la forma y detectar y manejar conflictos” (p. 29).

2.1.4. Modelos teóricos de lectura.

2.1.4.1. Modelo ascendente –*bottom up*

Desde la óptica de Solé (2004) el modelo ascendente presenta relación entre el lector y los elementos componentes del texto: letras, palabras, frases en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que da como resultado la comprensión adecuada del texto. Sostiene que con este modelo es suficiente la decodificación para comprender en su totalidad el texto, dejando de lado y obviando otros procesos mentales básicos muy importantes y concurrentes para la comprensión de los textos.

2.1.4.2. Modelo descendente –*top down*

En cuanto al modelo descendente, Solé (2004) sostiene que el lector hace uso de procesos cognitivos empezando de sus conocimientos previos y de su información sobre el tema para anticiparse al contenido del texto para luego confirmarlo con la lectura de este. Este proceso es secuencial y jerárquico descendiente; el texto es procesado para su verificación a partir de las hipótesis y anticipaciones previas. Esta propuesta de enseñanza ha dado lugar a enfatizar la concepción general de las palabras del texto sin tener las particularidades y detalles de las mismas.

2.1.4.3. Modelo interactivo

Cassany, Luna y Sanz (2007) señalan que en el logro de comprensión de textos es necesario un proceso de formulación de hipótesis y su posterior verificación entre lo que el lector lee y lo que ya conoce del tema. En este proceso inicial de lectura activo o instantáneo encontramos elementos fundamentales: expectativas sobre lo que va leer, acumulación de experiencia que está grabada en la Memoria Largo Plazo (MLP) en unos esquemas de conocimientos que organizan la información de forma estructurada, micros habilidades: anticipación, predicción y la inferencia, y la Memoria Corto Plazo (MCP) que nos permite recordar durante unos cuantos segundos para comprender el texto. Este proceso interactivo culmina cuando el lector se forma una representación mental del texto, según los objetivos que se haya planteado.

Según Solé (1998) el modelo interactivo comprende a la lectura como un proceso cognitivo complejo y al lector como un sistema funcional de información del texto. El lector, fruto de sus experiencias y saberes previos, aporta sus esquemas que pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos, y es necesario el acceso al

texto para encontrar los elementos constituyentes en su globalidad, con el fin de lograr integrar los nuevos datos que el texto plantea, dando prioridad al aporte del lector en la construcción del significado y otorgando la importancia al texto manipularlo con creatividad.

MINEDU (2017b) afirma que este modelo “tiene en cuenta la información proveniente del texto en toda su complejidad y los conocimientos previos que aporta el lector, pero sobre todo pretenden estudiar y explicar las relaciones entre ambos factores” (p. 9).

En el presente estudio se asume el modelo interactivo, puesto que el programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*, ayuda a los estudiantes a asumirse como sujetos activos en el proceso lector, además el estudiante se convierte en un pensador crítico en diversas situaciones.

Por lo tanto, este modelo ayuda a que el lector, logre realizar los siguientes pasos: expectativas al momento de leer, formular hipótesis frente a lo que sabe y al texto, tener objetivos claros frente a la lectura y lograr una representación mental del texto.

2.1.5. Estrategias de lectura

2.1.5.1. Concepto de estrategias de lectura

Según Latorre y Seco (2016) en el campo de la educación una estrategia “es una forma inteligente y organizada de resolver un problema de aprendizaje” (p. 340). En ese sentido, al decir de Solé (2004) la estrategia de lectura debería promover: La necesidad de enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje, y a cuestionar la creencia de que una vez que un niño aprende a leer, puede ya leerlo todo y que puede también leer para aprender (p.40).

Asumiendo en perspectiva, el significado de estrategia conduce a asumir que al enseñar a leer con comprensión se está contribuyendo en la facilitación del aprendizaje autónomo y aprendizaje comprometido del estudiante. Por eso mismo, es fundamental, enseñar estrategias de comprensión, para que formemos lectores capaces de afrontar de manera profunda diferentes textos, ya sea difíciles por el aspecto creativo o porque estén mal escritos. En cualquier caso, responden a una multitud de objetivos, con estructura variada y de difícil comprensión.

2.1.5.2. Estrategias de la comprensión lectora

En todo caso, aunque existen diferentes propuestas sobre estrategia, se asume en este estudio los aportes de Solé (2004). Según este autor, una estrategia para el proceso de comprensión lectora debe poseer tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

2.1.5.2.1. Antes de la lectura

Es lo que se hace previamente a la lectura, para ayudar a los estudiantes en su comprensión y se divide en seis subapartados:

Ideas generales

Antes de la lectura conviene tener en cuenta algunas ideas generales como:

- Cómo conceptúa o qué idea tiene el profesor sobre la lectura; pues, de acuerdo a ello programará sus actividades lectoras.
- Leer es una actividad voluntaria y placentera y, por tanto, mucho más que las estrategias o técnicas de lectura, se requiere, sobre todo, motivación para leer y para enseñar a leer.
- En la escuela se debe crear situaciones para leer y situaciones para trabajar la lectura, como instrumento de aprendizaje, de información y de recreación o disfrute.
- Si el profesor no tiene gusto por la lectura no podrá comunicárselo a los alumnos.
- La lectura, si se la práctica como una actividad competitiva, en que se hacen acreedores a premios y castigos, puede ser un medio de frustraciones y contribuir al fracaso de los estudiantes.
- Según se trate de lectura oral, silenciosa, individual o grupal, conviene seleccionar los textos adecuados para lograr los objetivos propuestos.
- Dada la complejidad de la lectura, el profesor ha de tener presente la capacidad que tienen los estudiantes para enfrentar esta actividad, a fin de ofrecerles las

ayudas necesarias y adecuadas para enfrentar los retos de enseñanza y de aprendizaje.

Motivación para la lectura

- De iniciar la lectura, el estudiante debe estar motivado; es decir, tiene que saber los objetivos de su actuar; que sienta que puede hacerlo, que tiene los medios y la posibilidad de pedir y de recibir ayuda para lograrlo, que esté convencido que es interesante lo que va a realizar.
- La motivación está íntimamente relacionada con los conocimientos y progresos de los estudiantes en la escuela y con el ejemplo que reciben de los profesores respecto de la valoración, uso y disfrute que hacen de la lectura.
- La motivación se logra con una buena planificación de la actividad, seleccionando bien los materiales para la lectura, y tomando decisiones sobre las ayudas previas que los alumnos necesiten, evitando las competencias y, finalmente, respetando los ritmos de los lectores.

Objetivos de la lectura

Es necesario responder a la pregunta ¿para qué voy a leer? y para ello encontramos diversos propósitos:

- Leer para obtener una información precisa. Es cuando se localiza datos que nos concierne.
- Leer para seguir instrucciones. Consiste en fomentar la comprensión y control de la propia comprensión.
- Leer para obtener una información de carácter general. Es tener una visión amplia de lo que se lee y seleccionar luego lo más acorde con nuestro propósito

general, dado que con ello el estudiante asume de lleno su responsabilidad como lector.

- Leer para aprender. Consiste en que, a partir de la lectura de un texto determinado, se amplía los conocimientos, ayudando al estudiante a no solo saber que lee para aprender, sino que espera para aprender correctamente.
- Leer para revisar un escrito propio, es cuando el autor revisa la adecuación del texto que ha elaborado para transmitir significados, la lectura adopta un papel de control.
- Leer por placer. Es la experiencia emocional que desata la lectura.
- Leer para comunicar un texto a un auditorio. Consiste en enfatizar algunos aspectos de la lectura, es decir en aquello que permite hacerla amena y comprensible.
- Leer para practicar la lectura en voz alta. Incita a que los estudiantes lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, asimismo pronuncien de manera adecuada, respetando las normas de puntuación, y manejen la entonación requerida.
- Y, por último, leer para dar cuenta de que se ha comprendido. A través de cuestionarios u otra técnica, los estudiantes se den cuenta de su comprensión del texto leído.

Revisión y actualización del conocimiento previo

- Requiere saber lo necesario para saber más a partir del texto, para que el lector pueda atribuirle significado.
- Para que el estudiante logre actualizarlo el conocimiento, es importante que el docente, en primer lugar, de la información general sobre el texto, y así el

estudiante, antes de iniciar la lectura, posee un esquema o plan que le dice que tiene que hacer con ella y qué sabe de ella y que no sabe acerca de lo que se va a leer.

- También es importante que los docentes ayuden a los estudiantes a centrarse en determinados aspectos del texto que puedan lograr activar sus conocimientos previos y animar a los estudiantes a que expongan su comprensión del tema.

Establecer predicciones sobre el texto

- Los títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc., todo lo cual ayuda a establecer predicciones.
- Las propias experiencias y conocimientos relacionados con el texto, facilitan vislumbrar acerca del contenido del texto.

Generar preguntas

- El objetivo general que preside la lectura debe ayudar para estar acorde con la elaboración de las preguntas.
- Se puede plantearse otras nuevas preguntas, una vez que se ha logrado el primer objetivo.

2.1.5.2.2. Durante la lectura

La lectura es una actividad compartida, son situaciones conjuntas de enseñanza y aprendizaje, dirigidas a compartir el conocimiento en la que se aprende a utilizar una serie de estrategias: “Formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantear preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto resumir las ideas del texto” (Solé, 2004, p. 103).

También, en la lectura el profesor y los estudiantes leen en silencio o en voz alta un texto, tras dicha lectura el docente conduce a los estudiantes mediante estas estrategias básicas:

- El docente hace un resumen de lo leído y pregunta si están de acuerdo. Es recapitular, es decir exponer lo leído.
- En lo que plantea el texto pide aclaraciones o explicaciones. Es dar respuesta si se comprendió el texto, es decir es comprobar dicha comprensión.
- El docente formula algunas preguntas, lo que hace necesaria la lectura. Los estudiantes formulen preguntas pertinentes para el texto que se trate.
- Establece predicciones sobre lo que queda por leer, resumir, solicita aclaraciones, predice, puede ser a cargo de otro responsable. Es establecer suposiciones concordadas e inducidas sobre lo que va localizar en el texto, en función de la interpretación que se va edificando sobre lo que leyó y sobre los conocimientos y experiencias del lector.

2.1.5.2.3. Después de la lectura

A continuación, se nombrará y explicará algunas estrategias necesarias después de la lectura:

- Identificación de la idea principal. “Para identificar la idea principal es importante, primero, reconocer el tema de la lectura” (Gatti 2002, p. 31). Tenemos entonces, que, inicialmente, enseñar a los estudiantes a identificar el tema para que les sea más fácil después hallar la idea principal. “El lector que puede comprender las ideas principales, es ya un lector competente” (Cassany 2003, p. 219).

- Elaboración de resumen. Es la interpretación global del texto; es decir es el tema y las ideas principales. "Tema, idea principal y resumen son formas de la macro estructura, pero varían por su grado de amplitud y precisión" (Solé 2004, p. 127).
- Formular y responder preguntas: Solé establece tres tipos de preguntas basadas en respuestas condicionadas: preguntas de respuesta literal, que se pueden encontrar directamente en el texto; preguntas de "piensa y busca", las cuales deben ser inferidas, pero para ello, los lectores deben establecer relaciones entre la información y elaborar inferencias; y preguntas de elaboración personal, parten del texto, pero se requiere que el lector exprese su punto de vista personal.

2.1.6. Posicionamiento teórico

En cuanto al posicionamiento teórico, en el presente estudio se asume el concepto del modelo interactivo de Cassany, Luna y Sanz (2007) debido a que el modelo permite conocer el complejo proceso de lectura del lector y en donde logra constituir una representación mental del texto, según los propósitos que se haya planteado.

Además, se toma el concepto de Solé (2004) quien manifiesta:

Para leer es necesario dominar habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión. Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis contundentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión- de comprobación de que la comprensión tiene lugar (p. 20).

Más todavía, Solé señala la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, y además las estrategias que harán posible su comprensión. Así mismo, para efectos de la presente investigación, se ha elegido explicar la propuesta de medición de la competencia, por OCDE (2018) que considera seis procesos, de los cuales se ha asumido tres. La propuesta resulta interesante porque sirve para evaluar la comprensión lectora en diversos tipos de textos, en diversas situaciones o contextos y siendo retroalimentada varias veces. Así mismo estos aspectos se aplican en el instrumento CompLEC de Llorens et al. (2011) y son los siguientes:

Acceso y adquisición de información, implica la habilidad del lector para localizar información más o menos explícita en el texto; **integración de información**, involucra la capacidad para establecer relaciones entre ideas textuales y **reflexión-evaluación sobre la información del texto**, supone la habilidad para analizar de forma crítica el contenido y la forma en la que se presenta la información (p. 809)

2.1.7. Programas de intervención cognitiva

Sobre programas de intervención cognitiva García (2006) sostiene que la ciencia los identifica como programas de entrenamiento, ya que se utilizan técnicas y estrategias con el propósito de mejorar el funcionamiento de las capacidades básicas. Al mismo tiempo, agregan técnicas y actividades pedagógicas.

2.2.7.1. Características de los programas de intervención cognitiva

Referente a las características de los programas de intervención cognitiva, según García (2006) los principales programas de intervención en la mejora de estrategias para la comprensión y aprendizaje de textos “se basan en tres procedimientos básicos que poseen un rasgo común: el modelado, la instrucción directa y la enseñanza recíproca” (p. 238). Los procedimientos que indica el autor comparten una serie de características mencionadas a continuación:

- Contienen de forma explícita asuntos metodológicos relacionados con la duración de la intervención.
- Se adaptan a los sujetos que van a ser instruidos: edad, nivel de conocimiento y destrezas lectoras previas y su capacidad cognitiva.
- Se adaptan al contexto educativo.
- Tienen una estructura bien elaborada: base teórica y están sistematizados.
- Poseen una duración del entrenamiento, ya que el aprendizaje de estrategias implica una reestructuración del conocimiento en acción del sujeto, lo que exige que la intervención se prolongue suficientemente en el tiempo.

En todo caso, Su finalidad es ayudar al estudiante a conocer sus capacidades y sus dificultades, para reconocer, identificar y adquirir estrategias adecuadas para solucionarlas.

2.1.8. Programa de *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*

2.1.8.1. Base teórica

El Programa Leo y comprendo textos continuos y discontinuos, es una propuesta educativa y didáctica cuya finalidad es desarrollar la competencia lectora teniendo como base el trabajo que se realiza en el área de Comunicación. El programa se fundamenta en la concepción de que la competencia lectora requiere utilizar la comprensión de textos continuos y discontinuos para actuar de manera útil y eficaz en la vida diaria, por lo tanto, es necesario que el estudiante sepa manejar la lectura para resolver problemas y enfrentar las adversidades de la vida.

El programa contiene textos continuos, de los cuales se han seleccionado: textos narrativos, expositivos, argumentativos; y también contiene textos discontinuos, de los cuales se ha elegido: esquema de árbol, descriptivo gráfico, cuadros y gráficos con el propósito de ayudar al estudiante a utilizar diversas estrategias de lectura, y lograr un interés por leer y gozar de la lectura.

2.1.8.2. Textos

Cassany, Luna y Sanz (2007) sostienen que el texto representa cualquier expresión verbal y completa que se origine en una comunicación. Por ello encontramos como textos: los escritos de literatura, las escrituras o composiciones de los alumnos, las explicaciones de los profesores de las diferentes áreas del saber, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en los diferentes espacios donde se relacionan, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias. Pueden ser orales o escritos, literarios o no, leer o escuchar, decir o escribir, largos o cortos y de expresión. Es decir, todo lo que se relaciona con la expresión oral y escrita.

Bernárdez, como se citó en Cassany, Luna y Sanz (2007) destaca tres ideas primordiales del texto:

- **Carácter comunicativo.** Se realiza a través de una acción o una función con una intención comunicativa.
- **Carácter pragmático.** Se origina en un contexto concreto dentro de un contenido extralingüístico, situaciones, intención del emisor; es decir para darle sentido y estar en la parte interior del contexto es necesario que los textos se inserten en un entorno determinado, con oyentes, objetivos y referencias constantes al mundo circundante.
- **El texto está estructurado.** Para garantizar el significado del mensaje y éxito de la comunicación, los textos se organizan de forma precisa, con diferentes reglas, ya sea propia, de gramática, puntuación, coherencia en el interior del texto.

2.2.8.3. Formato del texto

Según la OCDE (2018) existen diferentes formatos de textos, de las cuales para la presente investigación es importante profundizar los formatos de textos continuos y textos discontinuos, reconocida y usada actualmente en la elaboración de los materiales oficiales del Ministerio de Educación y los de la evaluación internacional PISA.

- **Textos continuos**

Sobre los textos continuos OCDE (2018) sostiene que son aquellos que están compuestos por oraciones organizadas en párrafos. Estos textos incluyen informes periodísticos, ensayos, novelas, cuentos, reseñas y cartas, incluso en lectores de libros electrónicos. Su organización es de forma gráfica o visual, porque el texto se divide en

oraciones o párrafos según la convención de espacios o puntuación. Así mismo son jerárquicos porque están indicados por título o contenido para ayudar a los lectores a reconocer la organización del texto. También muestran la determinación de la sección y proporcionan pistas sobre las limitaciones del texto. La información es puntual, facilitando el uso de diferentes tamaños de fuente, como la cursiva y negrita, o de bordes y patrones. Encontramos también los marcadores que proporciona información organizativa, de secuencia, las cuales muestran la relación de cada una de las unidades introducidas entre sí e indican cómo se vinculan las unidades con el texto circundante más extenso.

- **Textos discontinuos**

El Sistema de Evaluación de Aprendizaje (SEA, 2017) afirma que los textos discontinuos constan de una serie de listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, horarios, catálogos, índices y formularios, que aparecen tanto en medios impresos como electrónicos. Estos textos requieren diferentes técnicas de aproximación y procesamiento de la información. La información generalmente se organiza en un espacio pequeño, lo que requiere que los lectores construyan significados a partir de inferencias. En otras palabras, los estudiantes no solo pueden inferir o localizar información para interpretarlo, sino que también deben codificar un formato que pueda presentar mecanismos jerárquicos distintos al texto continuo.

Para conocer y comprender aspectos relacionados con el tipo de texto, es necesario manejar adecuadamente la información que se lee. Leer un mapa histórico incluye múltiples niveles de análisis, como la integración de la lectura de leyendas, títulos, proporciones, referencias, entre otros. Leer un gráfico significa comprender su

estructura, identificar sus ejes y coordenadas y sus características. La lectura de un cuadro de doble entrada obligará a los estudiantes a organizar y vincular la información entre dos entradas.

En todo caso, la organización no es lineal, pero el lector puede elegir qué parte del texto recorrer, lo que significará la decisión del lector y puede aumentar la dificultad de la lectura.

2.2. Definición de términos básicos

Competencia lectora

“La competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2018, p. 15).

Programa

“En el campo pedagógico la palabra programa se utiliza para referirse a un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas” (Pérez, 2000, p. 268).

Textos continuos

Grisaleña y Egaña (2017) “los textos continuos están formados por oraciones que se organizan en párrafos, que a su vez pueden encajar en estructuras de mayor tamaño, como los apartados, capítulos y libros” (p. 12).

Textos discontinuos

Sistema de Evaluación de Aprendizaje (SEA, 2017), los textos discontinuos suelen organizarse en un formato matricial compuesto de listas, gráficos, diagramas, anuncios, horarios, catálogos, índices y formularios. Estos objetos aparecen en textos tanto fijos como dinámicos.

Estudiante

Sujeto sociable, que participa en distintas interacciones sociales, en el marco de una educación formal. Tiene una aspiración específica de crecer y desarrollar su personalidad, participando con sus efectos, intereses y valores particulares y no exclusivamente con su cognición, por ello su singularidad debe ser aceptada y reconocida (Hernández, 2006).

Institución educativa

Es casa de estudios que fortifica su servicio a la sociedad. Por eso el paso de un joven por la institución escolar es importante para su educación, que está reglado para los individuos que han de adaptarse a esa sociedad con las condiciones que exige (Fernández, 2001).

2.3. Marco situacional

La institución educativa en la que se realizó la investigación, es una institución educativa parroquial del distrito de Villa María del Triunfo, creado como una obra de bien social.

La institución funcionó por muchos años con el nivel inicial luego, a pedido de los padres de familia y viendo las necesidades en el año 2004 mediante R.D N°

006529-2004, se amplía el servicio al nivel de Primaria en que se apertura el 1er grado progresivamente se completa hasta el 6to grado. Posteriormente en el año 2009 se amplió al nivel secundario.

Actualmente, la institución educativa es de gestión privada, en la que estudian tanto varones como mujeres, cuenta con una población de 420 estudiantes, distribuidos en los tres niveles de Educación Básica Regular: inicial, primaria y secundaria. Y en el primer año de secundaria la población es 23 estudiantes, en una sola sección.

En cuanto a la infraestructura la institución educativa, cuenta con ambientes pedagógicos como aula de cómputo, una biblioteca, tres espacios de recreación uno de inicial, el otro de primaria y el último de secundaria; donde se incentiva la mejora de la calidad educativa y se incentiva la práctica de deportes y actividades recreativas; además cuenta con el apoyo de una psicóloga, con el fin de ayudar a reforzar conductas positivas, garantizar el bienestar mental y mejorar el rendimiento académico.

Según las nóminas de la matrícula, la mayoría de los estudiantes proviene de familias disfuncionales, con insuficientes recursos económicos. Y muchos estudiantes son de familias que han migrado de las diferentes regiones del Perú.

3. Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis general

El Programa de intervención *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* incrementa significativamente la competencia lectora de los estudiantes de primer año de secundaria en una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo.

3.2. Hipótesis específicas

H₁: Existen diferencias significativas entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en el acceso y adquisición de la información en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo.

H₂: Existen diferencias significativas entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en integración de información en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo.

H₃: Existen diferencias significativas entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en la reflexión-evaluación sobre la información en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo.

3.3. Variables

3.3.1. Variable independiente: Programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*

- Definición conceptual

Es un programa de intervención dirigido a estudiantes de primer año de secundaria, con textos continuos y discontinuos, los textos son guiados a través del desarrollo de habilidades de planificación, supervisión y evaluación, donde el estudiante interactúa con las tres dimensiones diseñadas para la competencia lectora.

3.3.2. Variable dependiente: Competencia lectora

Definición conceptual

“Es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2018, p. 15).

3.3.3. Variables intervinientes

- Clima escolar en el aula.
- Metodología de la docente que dictaba el área de comunicación.

Variable de control

- Sexo: estudiantes de sexo masculino y femenino.
- Edad: estudiantes entre 12 y 14 años.
- Grado de instrucción: primer año de educación secundaria.
- Tipo de institución educativa: Parroquial.

3.3.4 Cuadro de operacionalización

Tabla 2

Cuadro de operacionalización

Variables	Definición Operacional		
Competencia Lectora	OCDE (2018) manifiesta que “la competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 15).		
Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Competencia lectora	Acceso y adquisición de información	<ul style="list-style-type: none"> - Localiza información más o menos implícita. - Relaciona información puntual de diferentes párrafos. 	Ítems del aspecto acceso y adquisición de la prueba CompLEC 5- 7- 14 – 15 –20
	Integración de información	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona ideas textuales. - Selecciona y jerarquiza ideas principales secundarias. 	Ítems del aspecto integración de la prueba CompLEC 2- 3 – 4 – 6 – 8 – 10 – 11 – 12-16-18
	Reflexión /evaluación sobre la información	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza de forma crítica el contenido. - Relaciona el contenido y el conocimiento externo. 	Ítems del aspecto reflexión-evaluación de la prueba CompLEC 1- 9 – 13 – 17 – 19

4. Metodología

4.1. Nivel de investigación

Según Hernández, Fernández y Batista (2014) el estudio es explicativo, ya que pretende establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian. Según Carrasco (2006) sostiene que las investigaciones explicativas “responde a la interrogante ¿por qué?, es decir con este estudio podemos conocer porque un hecho o fenómeno de la realidad tiene tales y cuales características, cualidades y propiedades. En síntesis, por qué la variable en estudio es como es” (p.42). En ese sentido, en el presente estudio se muestra como la variable independiente, el programa Leo y comprendo textos continuos y discontinuos, mediante su aplicación logra mejorar significativamente la competencia lectora en estudiantes de primer año de educación secundaria.

4.2. Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es aplicada, ya que tuvo por objetivo la generación del conocimiento con aplicación directa y a mediano plazo en la sociedad. Este tipo de estudios presentan un gran valor agregado por la utilización del conocimiento que proviene de la investigación básica (Lozada, 2014). Acorde a ello, en la presente tesis se registraron cambios observables y medibles mediante la aplicación del instrumento CompLEC en el pretest y posttest, lo que permitió realizar un análisis comparativo entre antes y después de la aplicación del programa en la competencia lectora de los estudiantes de primer año de educación secundaria.

El diseño de investigación es experimental de alcance explicativo, pre experimental, con preprueba y con postprueba, con un solo grupo, el cual según Hernández et al. (2014) consiste en “administrar un estímulo o tratamiento a un grupo y

después aplicar una medición de una o más variables para observar cuál es el nivel del grupo en éstas” (p.141). Cuya figura es la siguiente:

G 0₁ X 0₂

Figura 1. Gráfica del diseño “Metodología de la investigación.”, por R. Hernández; C. Fernández y P. Baptista; 2014 p. 141

G = Grupo experimental conformada por estudiantes.

0₁ = Aplicación de preprueba al grupo experimental sobre la competencia lectora.

X = Aplicación del programa Leo y *comprendo textos continuos y discontinuos*.

0₂= Aplicación de la posprueba al grupo experimental sobre la competencia lectora.

4.3. Población y muestra

Población

La población estuvo conformada por 23 estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa parroquial de la ciudad de Lima.

En la tabla 3 se presenta la distribución poblacional según el nivel y grado de estudio.

Tabla 3

Distribución poblacional y sexo

	Grado de estudio	Estudiantes		
		F M	%	
	Primer grado A	12	11	100%
	Total	23		100%

Nota: Nómina de matrícula 2019

Muestra

La muestra estuvo conformada por 23 estudiantes del primer año del nivel secundario de una institución educativa de Villa María del Triunfo, seleccionados mediante la técnica del muestreo exhaustiva, es decir, por el 100% de la población Hernández et al. (2014).

La tabla 4 se muestra la distribución de los estudiantes del primer grado del nivel secundario según su edad.

Tabla 4

Distribución de los estudiantes según edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12 años	14	61%
13 años	8	35%
14 años	1	4%
Total	23	100

Nota: Elaboración propia.

Además, se tendrá en cuenta:

Criterios de Inclusión:

- Edad entre 12 y 14 años.
- Cursan el primer año de secundaria (matriculadas).
- Asisten al colegio seleccionado.
- Condición académica regular.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes repitentes.
- Que hayan respondido con errores los instrumentos (doble marca o ítems en blanco).

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se aplicó en el pretest y postest la Prueba de Competencia Lectora para educación secundaria CompLEC (2011), elaborada, desde el marco teórico de PISA, por Llorens, Pelluch, Vidal-Abarca, Martínez y Pérez.

El instrumento tiene como propósito medir con precisión el logro de los indicadores de las diferentes dimensiones de la competencia lectora; su administración es de forma colectiva. Consta de cinco textos, tres continuos y dos discontinuos con un total de 20 preguntas, elaboradas de acuerdo a los supuestos del marco teórico de PISA-2000.

Las preguntas se dividen en tres categorías o aspectos básicos de la competencia lectora, de las cuales cinco preguntas son de recuperación de información, diez de integración y cinco de reflexión sobre el contenido y la forma del texto. Y el formato de respuesta tiene 17 ítems de elección múltiple con cuatro alternativas, en los que solo una es correcta y 3 son de formato abierto y demanda una respuesta breve del alumno. Cada pregunta tuvo un punto y suman un total de 20 puntos.

Validez y confiabilidad original

Esta prueba ha sido validada con una muestra de 1.854 estudiantes pertenecientes a cinco comunidades de España. Posee una validez de constructo porque fue establecida mediante el análisis de la relación entre CompLEC y el Test de Procesos de Comprensión, obteniendo un índice de correlación de Pearson entre CompLEC y TCP de 614 ($p < .01$). Contiene una validez criterial, esta fue analizada a partir de la relación entre la puntuación global de CompLEC y el rendimiento académico de los alumnos,

obteniendo como resultado correlaciones estadísticamente significativas ($p < ,01$) en todos los casos. Finalmente, tiene una validez predictiva, puesto que fue estudiada a partir de las diferencias observadas en la ejecución entre los dos cursos participantes.

Tiene confiabilidad alfa de Cronbach de manera global 795, es decir los índices de dificultad de los ítems presentan valores entre 25 y 74, luego aparecen los índices de homogeneidad de los ítems cuyos valores son entre 21 y 48, evidenciando un alto nivel de consistencia interna. Asimismo, los valores de alfa total de la prueba, demuestran que todos los ítems suponen una aportación positiva a la fiabilidad global de la prueba, también, el valor chi-cuadrado a partir de la comparación de las puntuaciones de los dos cursos en cada uno de los ítems, muestran en todos los casos diferencias significativas entre ambas. Ver el ejemplar del instrumento en el apéndice B.

Validez y confiabilidad de adaptación

Este test fue adaptado en el Perú por Enciso (2017). La validez de contenido se llevó a cabo por cuatro jueces obteniendo un 84,88% de valoración. Posee una validez de constructo, porque fue establecida mediante el análisis de la relación entre CompLEC y el Programa LECCOMP-Lectura comprensiva. Asimismo, el coeficiente de confiabilidad es 0.957.

Evidencias de validez y confiabilidad en la muestra de estudio

La validez de contenido se obtuvo de seis jueces expertos, obteniendo un promedio de 0.958333333, es decir, constituye aplicable y confiable para el propósito propuesto.

Tabla 5

Validez y confiabilidad del instrumento CompLEC

Ítem	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	Experto 6	V Aiken	Conclusión
1	1	1	1	1	1	1	1	Valido
2	1	1	1	1	1	1	1	Valido
3	1	1	1	1	1	1	1	Valido
4	1	1	1	1	1	1	1	Valido
5	1	1	1	1	1	1	1	Valido
6	1	1	1	1	1	1	1	Valido
7	1	1	1	1	1	1	1	Valido
8	1	1	1	1	1	1	1	Valido
9	0	0	1	1	1	1	0.666666667	Valido
10	1	1	1	1	1	1	1	Valido
11	1	1	1	1	1	1	1	Valido
12	0	1	1	1	1	1	0.833333333	Valido
13	1	1	1	1	1	1	1	Valido
14	1	1	1	1	1	1	1	Valido
15	1	1	1	1	1	1	1	Valido
16	1	1	1	1	1	1	1	Valido
17	1	1	1	1	1	1	1	Valido
18	0	0	1	1	1	1	0.666666667	Valido
19	1	1	1	1	1	1	1	Valido
20	1	1	1	1	1	1	1	Valido
V Aiken Global							0.958333333	Valido

Nota: Puntuaciones de V Aiken.

En la siguiente tabla se presenta los resultados de la validez de contenido del programa

Leo y comprendo textos continuos y discontinuos, por los dos jueces expertos en el tema.

Tabla 6*Validez del Programa Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*

Criterios	Experto 1	Experto		V Aiken	Escala
		2	Total		
Fundamentación y justificación	4	3	7	0.7	Acceptable
Contenidos	4	4	8	0.8	Acceptable
Organización de los contenidos	5	4	9	0.9	Acceptable
Estructura y números de sesiones	4	4	8	0.8	Acceptable
Aspectos lingüísticos	4	4	8	0.8	Acceptable
Calidad de la presentación	5	4	9	0.9	Acceptable
N 5	26	23	Vc	0.816666667	Acceptable

Nota: Puntuaciones de V Aiken.

5. Resultados

Para el procesamiento de datos se usó el Paquete Estadístico SPSS Versión 18 para Windows. En cuanto al análisis, se calculó las medias y desviaciones estándar. Se utilizó la Prueba de CompLEC de muestra independiente para la comparación de medias.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la investigación. A nivel descriptivo se presentan los resultados de las pruebas pretest y posttest del grupo experimental. Así mismo, se muestran los resultados a nivel inferencial y la validación de las hipótesis, con el objetivo de comprobar la afectividad del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*.

5. Análisis descriptivo

En la Tabla 7, se presentan los estadísticos descriptivos de la Competencia Lectora y sus dimensiones antes de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*.

Los resultados muestran que el promedio de la Competencia Lectora es igual a 8.261 con una dispersión igual a 3.583, sus puntajes alcanzan una amplitud igual a 8, lo cual supone una concentración cercana en los mínimos, esto indica que los rendimientos en general, antes de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*, son desfavorables.

En cuanto al acceso y adquisición de la información, se aprecia que su promedio ($M=2.304$; $DE=1.490$) tiende hacia los puntajes mínimos; lo mismo ocurre con la

integración de información ($M=3.565$; $DE=1.854$) y en la dimensión reflexión /evaluación sobre la información ($M=2.391$; $DE=1.373$).

Tabla 7

Descriptivos antes de la aplicación del programa

Variables	Min	Max	M	Me	DE	IQR
Competencia Lectora	3.000	17.000	8.261	8.000	3.583	5.000
Acceso y adquisición de la información	0.000	5.000	2.304	2.000	1.490	2.000
Integración de información	1.000	8.000	3.565	3.000	1.854	3.000
Reflexión /Evaluación sobre la información	0.000	5.000	2.391	2.000	1.373	2.500

Nota: Min: Puntaje mínimo; Max: Puntaje máximo; M: Media; Me: Mediana; DE: Desviación estándar; IQR: Rango intercuartílico.

En la Tabla 8, se presentan los estadísticos descriptivos de la Competencia Lectora y sus dimensiones después de la aplicación del programa. Los resultados muestran que el promedio de la Competencia Lectora es igual a 14.652 con una dispersión igual a 1.991, sus puntajes alcanzan una amplitud igual a 14, una concentración cercana en los máximos, esto indica que los rendimientos en general son favorables. En cuanto al acceso y adquisición de la información, se aprecia que su promedio ($M=3.870$; $DE=0.968$) tiende hacia los puntajes máximos; lo mismo ocurre

con la integración de información ($M=6.522$; $DE=1.163$) y reflexión/evaluación sobre la información ($M=4.261$; $DE=0.915$).

Tabla 8

Descriptivos después de la aplicación del programa

VARIABLES	Min	Max	M	Me	DE	IQR
Competencia Lectora	12.000	18.000	14.652	14.000	1.991	3.500
Acceso y adquisición de la información	2.000	5.000	3.870	4.000	0.968	2.000
Integración de información	4.000	8.000	6.522	6.000	1.163	1.500
Reflexión /Evaluación sobre la información	2.000	5.000	4.261	5.000	0.915	1.000

Nota: Min: Puntaje mínimo; Max: Puntaje máximo; M: Media; Me: Mediana; DE:

Desviación estándar; IQR: Rango intercuartílico.

5.1. Análisis inferencial

Como parte del análisis inferencial se ha llevado a cabo la prueba de normalidad utilizando Shapiro Wilk (SW), debido a las características de la muestra.

En la Tabla 9, se aprecia que la competencia lectora, y las dimensiones acceso y adquisición de información y reflexión /evaluación sobre la información presentan distribución normal. Por lo tanto, se realizó el análisis con el estadístico *t* de Student; mientras que en el caso de la dimensión integración de la información la cual no es una normal, los contrastes se realizaron con el estadístico suma de rangos de wilcoxon.

Tabla 9

Prueba de normalidad (Shapiro Wilk)

Diferencia antes y después	N	<i>g1</i>	<i>g2</i>	<i>Sw</i>	<i>P</i>
Competencia lectora	23	-0.132	0.679	0.972	0.733
Acceso y adquisición de la información	23	-0.425	-0.042	0.950	0.294
Integración de información	23	-0.620	-0.371	0.893	0.018
Reflexión /Evaluación sobre la información	23	-0.035	-0.977	0.916	0.054

Nota: *gl:* Grados; *g1:* Coeficiente de asimetría; *g2:* Coeficiente de curtosis; *sw:* Estadístico Shapiro-Wilk, *p:* Probabilidad de significancia estadística.

5.2. Validación de hipótesis

Hipótesis general: Competencia lectora

En la Tabla 10, se presentan las diferencias del promedio de la Competencia lectora antes y después de la aplicación del programa. Los resultados muestran que el

promedio de las puntuaciones posterior a la aplicación del programa ($M_{\text{después}} = 14.652$) fue superior al promedio de las puntuaciones, previo a la aplicación del programa ($M_{\text{antes}} = 8.261$). Estas diferencias son estadísticamente significativas ($t_{22}=13.868$; $p=.001$). Adicionalmente, se reporta el tamaño de efecto, este es un estadístico que da cuenta de la magnitud de los hallazgos, en este caso la d Cohen es igual a 2.892, lo que indica que la magnitud de esta diferencia es muy grande.

Tabla 10

Diferencias antes y después total de la Competencia Lectora (CL)

	$M_{\text{después}}$	$DE_{\text{después}}$	M_{antes}	DE_{antes}	$t(gl)$	p	D
CL	14,652	1,991	8,261	3,583	13,868(22)	0,001	2,892

Nota: t: Estadístico t relacionada; d: Tamaño de efecto (d de Cohen).

Hipótesis específica 1: Acceso y adquisición de la información

En la Tabla 11, se presentan las diferencias del promedio de acceso y adquisición de información antes y después de la aplicación del programa. Los resultados muestran que el promedio de las puntuaciones posterior a la aplicación del programa ($M_{\text{después}} = 3.870$) fue superior, al promedio de las puntuaciones previo a la aplicación del programa ($M_{\text{antes}} = 2.304$). Estas diferencias son estadísticamente significativas ($t_{22}=4.899$; $p=.001$). Adicionalmente, se reporta el tamaño de efecto, este es un estadístico que da cuenta de la magnitud de los hallazgos, en este caso la d Cohen es igual a 1.022, lo que indica que la magnitud de esta diferencia es muy grande.

Tabla 11

Diferencias antes y después de acceso y adquisición de la información (AAI)

	$M_{después}$	$DE_{después}$	M_{antes}	DE_{antes}	$t(gl)$	p	D
AAI	3,870	0,968	2,304	1,49	4,899(22)	0,001	1,022

Nota: t: Estadístico t relacionada; d: Tamaño de efecto (d de Cohen).

Hipótesis específica 2: Integración de información

En la Tabla 12, se presentan las diferencias del promedio de la dimensión integración de información, antes y después de la aplicación del programa. Los resultados muestran que la mediana de las puntuaciones posterior a la aplicación del programa ($Me_{después} = 6$) fue superior, a la mediana de las puntuaciones previa a la aplicación del programa ($Me_{antes} = 3$). Estas diferencias son estadísticamente significativas ($W = 253.000$; $p=0.001$). Adicionalmente, se reporta el tamaño de efecto, este es un estadístico que da cuenta de la magnitud de los hallazgos, en este caso el r_{bs} es igual a 1.000, lo que indica que la magnitud de esta diferencia es muy grande.

Tabla 12

Diferencias antes y después de Integración de información (II)

	$Me_{después}$	$IQR_{después}$	Me_{antes}	IQR_{antes}	W	P	r_{bs}
II	6,000	1,500	3,000	1,854	253,000	0,001	1,000

Nota: t: Estadístico t relacionada; r_{bs} : Tamaño de efecto (*rank biserial correlation*).

Hipótesis específica 3: Reflexión/evaluación sobre la información

En la Tabla 13, se presentan las diferencias del promedio de la dimensión reflexión /evaluación sobre la información, antes y después de la aplicación del programa. Los resultados muestran que el promedio de las puntuaciones posterior a la aplicación del programa ($M_{\text{después}} = 4,261$) fue superior, al promedio de las puntuaciones previo a la aplicación del programa ($M_{\text{antes}} = 2,391$). Estas diferencias son estadísticamente significativas ($t_{22}=7.149$; $p=.001$). Adicionalmente, se reporta el tamaño de efecto, este es un estadístico que da cuenta de la magnitud de los hallazgos, en este caso la *d Cohen* es igual a 1.491, lo que indica que la magnitud de esta diferencia es muy grande.

Tabla 13

Diferencias antes y después de Reflexión /Evaluación sobre la información (REI)

	$M_{\text{después}}$	$DE_{\text{después}}$	M_{antes}	DE_{antes}	$t(gl)$	p	D
REI	4,261	0,915	2,391	1,373	7,149(22)	0,001	1,491

Nota: t: Estadístico t relacionada; d: Tamaño de efecto (*d* de Cohen).

6. Discusión de resultados

El objetivo del estudio fue determinar el efecto del *programa Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en la competencia lectora en estudiantes de primer año de secundaria en una institución educativa parroquial de Villa María del Triunfo. Según

los resultados, se evidencian el logro del objetivo propuesto, donde el programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* incrementó en forma significativa la competencia lectora, asimismo se adquirió un pensamiento activo, consciente y reflexivo en los estudiantes.

Al analizar los datos estadísticos registrados, antes y después de la ejecución del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*, con la aplicación del instrumento CompLEC, en la competencia lectora encontramos una mejora significativa, es decir una diferencia muy grande.

Así, al analizar los datos estadísticos registrados en el pretest y en el postest, el grupo experimental obtuvo en las tres dimensiones del instrumento CompLEC, mayores resultados al presentar un incremento estadísticamente significativo: en el acceso y adquisición, en integración de la información y en la dimensión reflexión /evaluación sobre la información, constatando una diferencia muy grande. Por lo tanto, el programa aplicado *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* ha tenido un efecto positivo, ya que los estudiantes alcanzaron el manejo de nuevas habilidades en el desarrollo de la competencia lectora, siendo los textos continuos: narrativos, expositivos, argumentativos, y los discontinuos: esquema de árbol, descriptivo gráfico, cuadros y gráficos, llevando al estudiante a desarrollar una motivación intrínseca, es decir un interés personal por leer y gozar de la lectura. Es por ello importante, aplicar estos tipos de textos en la etapa de secundaria.

La situación encontrada en el presente estudio de la ejecución del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos*, beneficia a los estudiantes en la

adquisición, integración y reflexión de la información. Esta propuesta didáctica se llevó a cabo de manera efectiva, activa y positiva, donde los estudiantes lograron desarrollar técnicas, a través de la experiencia y estrategias intelectuales que ponen en ejercicio procesos mentales, asegurando la ejecución de las tres fases metacognitivas que menciona Solé (1998) antes, durante y después de la lectura.

Al respecto el modelo interactivo de la lectura, es de gran ayuda, ya que coloca a la lectura como un proceso cognitivo complejo, que articula la información del texto con los conocimientos que tiene el lector, el utilizar dicho modelo, permite ayudar a desarrollar la competencia lectora, logrando usar las capacidades de aprender, utilizar, enfrentar situaciones y poder resolverlas (OCDE, 2018). Aunque leer y comprender textos continuos y discontinuos a través del desarrollo de procesos cognitivos, sigue siendo una tarea laboriosa y profunda, debido a que es una actividad que requiere de aprender a leer en cualquier ámbito, a disfrutar de la lectura, convirtiéndose en un hábito saludable que nos acompañe en todas las circunstancias de nuestra vida (Solé, 2004). Sin embargo, la competencia lectora es esencial para determinar qué tan efectiva e importante resulta la lectura de textos continuos y discontinuos.

Es importante destacar que en educación secundaria se lee con mayor frecuencia textos continuos y discontinuos. De igual forma, en el área de comunicación encontramos en el Currículo Nacional la competencia lee diversos tipos de textos escritos (Ministerio de Educación del Perú, 2016) sin embargo, es posible que el docente estuvo centrado en otras competencias del área de comunicación, dejando de lado la competencia lectora.

Por lo tanto, desde la perspectiva de la docencia, se estableció un programa donde se desarrolló estrategias cognitivas en base a los planteamientos de Solé (1998) que ayudaron a construir la competencia lectora, permitiendo organizar el proceso de aprendizaje lector, en planificación de metas y los medios para la lectura, supervisión y monitoreo de las distintas estrategias, evaluación de logros alcanzados que fueron realizados en las 13 sesiones de clase.

En cuanto a la contrastación con otros estudios, a continuación, se presentan algunos resultados que corresponden a investigaciones anteriores.

Morales (2018), en una muestra conformada por estudiantes de primer año del nivel secundaria Perú-Lima, encontró resultado positivo en los estudiantes que participaron en el programa elaborado con diferentes textos continuos y discontinuos en la competencia lectora, por consiguiente, los resultados son semejantes con los obtenidos en el presente estudio.

Ambos estudios plantearon objetivos similares porque trataron de incrementar la competencia lectora, a través de la ejecución de un programa, organizado en tres etapas: planificación, determinando las ideas previas, los objetivos planeados, la elección de estrategias; la supervisión y monitoreo de las distintas estrategias, se va observa cómo va comprendiendo; y evaluación de logros alcanzados, se reflexiona sobre las técnicas cognitivas aplicadas; fueron desarrollados ambos programas en ambientes presenciales, que permitió la participación activa del estudiante, los resultados fueron favorables, lo cual demuestra la efectividad y eficiencia de programas con textos continuos y discontinuos en el incremento de la competencia lectora.

Larico (2017), en una muestra constituida por estudiantes de segundo año de educación secundaria en Perú- Lima, encontró resultados positivos entre los estudiantes que participaron en el *programa Leyendo para comprender con la comprensión lectora*. La similitud de ambos estudios, consiste en el desarrollo de ambas habilidades de los niveles de comprensión: literal (acceso y adquisición de la información), inferencial (integración de la información) y crítico (reflexión/evaluación). Obteniendo resultados que muestran diferencias significativas a favor del grupo experimental, mejorando las dimensiones mencionadas.

También se puede ver en el trabajo de Torres (2012) quien llevó a cabo un estudio relacionado con una propuesta pedagógica del desarrollo de estrategias cognitivas, a través de la eficacia del programa de comprensión lectora para alumnos de segundo de secundaria, los resultados evidencian logros de los estudiantes en lo siguiente: obtienen información explícita del texto, identifican datos importantes e ideas específicas, formulan hipótesis o nuevas ideas, llegan a conclusiones, desarrollan su grado de abstracción, además emiten juicios y evalúan el estilo formal del texto. Tiene relación con el programa Leo y comprendo textos continuos y discontinuos, ya que los estudiantes lograron mejorar de forma significativamente las tres dimensiones de la competencia lectora.

Por otra parte, Arce (2015) en una muestra conformada por estudiantes de primer año de educación técnico en una institución de Chile, encontraron que existe un resultado positivo entre los estudiantes que participaron en la utilización de recursos

digitales de aprendizaje con respecto al desarrollo de la competencia lectora, por consiguiente, los resultados son semejantes con los obtenidos en el presente estudio.

Ambos estudios plantearon objetivos similares porque trataron de incrementar la competencia lectora, a través de la ejecución de un programa, de los cuales se pueden observar la mejora de aprendizaje en construcción de significado, ya que se otorgó sentido a un texto realizando inferencias y logrando apropiarse del mensaje entregado, adquiriendo así la tan anhelada comprensión. Los programas fueron desarrollados de manera diferente, ya que Arce, implementó en ambientes virtuales y el presente estudio se llevó a cabo en ambientes presenciales, sin embargo, ambos estudios logran mejoras significativas en la competencia lectora.

Además, Gómez y Silas (2012) realizaron un estudio sobre el impacto de un programa de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de telesecundarias de México. El programa estuvo centrado en los planteamientos de Sole, antes, durante y después de la lectura, demostrando que el desarrollo de habilidades de comprensión lectora se refleja en las tareas académicas que realizaron los estudiantes, esta mejoría implicó la automatización de los procesos como reconocimiento de palabras y fluidez, así como el incremento en el vocabulario, capacidad de inferencia y uso de estrategias específicas ante las dificultades de comprensión. Algo similar ocurrió en el presente estudio, la aplicación del programa Leo y comprendo textos continuos y discontinuos para incrementar la competencia lectora, se basó en estrategias de antes de la lectura (planificación), durante la lectura (supervisión), después de la lectura (evaluación), donde se incrementó positivamente la competencia lectora.

Madero (2011) en un estudio sobre el proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria en México, hizo una selección de estudiantes con alto y bajo nivel lector, que permitió la enseñanza de estrategias cognitivas, según la necesidad de cada grupo de estudiantes, donde se evidenció la diferencia de los estudiantes del grupo de altos lectores, con el grupo de bajo nivel lector: Los estudiantes con alto nivel lector saben cómo leer, que estrategias les sirven para comprender mejor, hacen un plan específico al comenzar la lectura, también pueden evaluar su proceso y su resultado.

Esta capacidad de comprender y monitorear sus propios procesos cognitivos y metacognitivos les da la ventaja evidente sobre quienes no la tienen y los estudiantes con bajo nivel de comprensión lectora, no tuvieron un hábito lector, no tienen estrategias cognitivas, no tienen un plan específico para comenzar la lectura, y no son capaces de evaluar si están leyendo de manera comprensiva.

Algo similar se encontró en este estudio, los estudiantes demostraron dificultades en la competencia lectora, evidenciando una falta de hábito lector, por lo cual se elabora el programa de Leo y comprendo textos continuos y discontinuos, que ayuda a los estudiantes a desarrollar estrategias que les permite comprender y monitorear sus propios procesos cognitivos y metacognitivos, es decir los convierten en lectores activos.

En cuanto a las limitaciones, en este apartado se puede apreciar aquellas situaciones que generaron dificultades en el presente estudio.

La institución cuenta con una sola aula por grado, por lo que se trabajó solo con un grupo siendo el experimental, debido que se encontró resistencia e indiferencia en otras instituciones educativas, ya que no se aceptan que sus estudiantes sean evaluados, negando el ingreso y por lo tanto la aplicación del programa de investigación.

Durante la aplicación del programa Leo y comprendo textos continuos y discontinuos, el horario se cruzó con actividades planificadas por la institución educativa, por ejemplo, actividades recreativas, conmemoraciones, día del logro, entre otras, sin embargo, se reprogramaron las actividades posibilitando la aplicación del programa.

En cuanto a su importancia, esta investigación aporta nueva información actualizada en función de los enfoques educativos, es decir enfoque por competencias, donde los estudiantes puedan lograr tener un aprendizaje profundo, activo, eficaz y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles. En esa línea, te, la elaboración del programa Leo y comprendo textos continuos y discontinuos, sirve de apoyo a los docentes, como propuesta de mejora de la competencia lectora, a partir de textos continuos y discontinuos, que incluye ejercicios prácticos, para aumentar la comprensión de lectura, mejorar su desarrollo personal y función dentro de la sociedad.

También es importante porque evaluó las propiedades psicométricas de la Prueba de CompLEC. Así mismo, el programa Leo y comprendo textos continuos y discontinuos tiene validez, pertinencia y creatividad, que ayuda a los estudiantes de primer año de educación secundaria en mejorar la competencia lectora en el área de

comunicación, y esto influye en otras áreas académicas, lo cual ayuda al docente en el desarrollo de estrategias de lectura.

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1. Conclusiones

1. El programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* incrementó en forma significativa la competencia lectora en el grupo experimental de estudiantes de primer año de educación secundaria.
2. Existen diferencias significativas entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en el acceso y adquisición de la información en el grupo experimental de estudiantes de primer año de secundaria.
3. Existen diferencias significativas entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en integración de información en el grupo experimental estudiantes de primer año de secundaria.

4. Existen diferencias significativas entre antes y después de la aplicación del programa *Leo y comprendo textos continuos y discontinuos* en la reflexión-evaluación sobre la información en el grupo experimental de estudiantes de primer año de secundaria.

7.2. Recomendaciones

1. Se propone aplicar la prueba CompLEc como instrumento de evaluación formativa que evidencia la realidad exacta de los estudiantes frente a la competencia lectora.
2. Se sugiere ampliar el tamaño de población y muestra, con el objetivo de lograr generalizar los resultados.
3. Se aconseja realizar más investigaciones sobre programas para desarrollar la competencia lectora, porque con ello se podrá destacar la importancia que cumple el desarrollo de las habilidades de planificación, supervisión y evaluación en el proceso de la competencia lectora en los estudiantes.

4. Se sugiere seguir evaluando los valores psicométricos de la prueba CompLEc en estudiantes de nivel secundaria de otros contextos escolares.

Referencias

- Arce, L. (2015). *Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje* (Tesis de Magister). Universidad de Chile, Chile. Recuperada de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136324/Tesis%2021_09_15%20revisada.pdf?sequence=1
- Cassany, D; Luna, M y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D (2003). *Leer y escribir desde la sala cuna. Lectura estratégica interactiva*. Santiago, Chile: Atenas.
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la Investigación Científica*. Recuperado de https://www.academia.edu/26909781/Metodologia_de_La_Investigacion_Cientifica_Carrasco_Diaz_1_
- Enciso, R. (2017). *Influencia del Programa LECCOMP en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la universidad Wiener–2015* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle,

Lima- Perú). Recuperado de
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1611?show=full>

Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. Mexico: Paidós.

Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona, España: Cisspraxis.

Gatty D, (2002). *Libro del maestro*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.

García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.

Gómez, L y Silas, J. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLII (3), 35-63.
 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27024686003.pdf>

Grisaleña, J y Egaña, A. (2017). *PISA: competencia lectora*. Recuperado de
https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/312_evaluacion_pisa/3122017004c_Pub_ISEI_PISA_2017_irakurketa_I_c.pdf

Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw Hill.

Latorre, M. y Seco (2016). *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad*. (1ra ed.). Lima, Perú: Universidad Marcelino Champagnat

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 recuperado* (Tesis doctoral) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima- Perú). Recuperado de
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/7447/Larico_gm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Lozada, J. (2014). Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *Revista educativa*, 3(1), 34-39.
- 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. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72722232043.pdf>
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria* (Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México). Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1186/Tesis_II_Irma_Madero.pdf?sequence=2
- Ministerio de Educación. (2016a). *Lima Metropolitana: ¿Cómo vamos en educación?* Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/4228634/Perfil+Lima+Metropolitana.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). Currículo Nacional de la Educación Básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016c). *Programa curricular de educación secundaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017a). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf

Ministerio de Educación. (2017b). *Aproximación a la comprensión lectora*.
http://www.dreln.gob.pe/lasecundariasuma/modulos/M-I/MODULO-I_COMUNICACION.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). *Resolución Ministerial*. Recuperado de <https://www.ugel01.gob.pe/WEB%20AGEBATP/normasEBA/RVM/RVM%20025-2019%20MINEDU.pdf>

Morales, A. (2018). *Influencia del Programa Infocom en la Competencia Lectora de los estudiantes del primer año de educación Secundaria de una institución educativa de La Victoria* (Tesis de licenciatura, Universidad Marcelino Champagnat, Lima- Perú). Recuperada de <http://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/UMCH/443/1/5.%20Tesis%20%28Morales%20Acosta%29.pdf>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2015). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2015webok.pdf?documentId=0901e72b82253e08>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2018). *Marco de referencia preliminar competencia lectora PISA 2018*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237489/Marco%20de%20referencia%20preliminar%20para%20competencia%20lectora%20pisa%202018.pdf>

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*. 18(2), 261-287. Recuperado de <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/3.12.pdf>
- Real Academia Española. (2018). Competencia. *Diccionario de la lengua española* (23.3a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/competencia?m=form>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2001). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Perú: Visión Universitaria.
- Sistema de Evaluación de Aprendizaje. (2017). *Las estrategias de lectura en los textos*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/sea/wp-content/uploads/2017/07/Analisis-de-LENGUA-Foco-1_-Formativas-2017.pdf
- Solé, I. (1998). *Estrategia de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (2004). *Estrategia de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Sistema de Evaluación de Aprendizaje. (2017). *Las estrategias de lectura en los textos discontinuos*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/sea/wp-content/uploads/2017/07/Analisis-de-LENGUA-Foco-1_-Formativas-2017.pdf
- Torres, J. (2012). *Eficacia del programa de comprensión lectora para alumnos de segundo de secundaria en una institución educativa de Ventanilla* (Tesis de magister de la Universidad San Ignacio de Loyola, lima- Perú). Recuperada de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/662>

Universidad Naval (2016). *Metodología de la investigación*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133491/METODOLOGIA_E_INVESTIGACION.pdf

Zans, A. (2005). *La mejora de la comprensión lectora*. Recuperado de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>

