



**Universidad Nacional
“Pedro Ruiz Gallo”**



**FACULTAD DE CIENCIAS
HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS FUNDAMENTADA
EN LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID
AUSUBEL Y LOS MOMENTOS DE LECTURA PROPUESTOS
POR ISABEL SOLÉ PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN
DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA
ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA DE LA FACHSE -
UNPRG EN EL 2016.**

**Presentada para obtener el grado académico de
Maestras en Ciencias de la Educación con mención en
Docencia y Gestión Universitaria.**

Por:

**Bach. Ana Lucia Seclén Guivar
Bach. Haydee Azucena Sandoval Aldana**

Lambayeque – Perú

Programa de estrategias didácticas fundamentada en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé para desarrollar la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE - UNPRG en el 2016.

Lic. Ana Lucia Seclén Guivar
Autora

Lic. Haydee Azucena Sandoval Aldana
Autora

Dr. Manuel Tafur Morán
Asesor

Tesis presentada a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; para obtener el grado de: Maestras en Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria.

Aprobada por:

Dr. Luis Pérez Cabrejos
Presidente

M. Sc. Carlos Horna Santa Cruz
Secretario

Dr. Miguel Alfaro Barrantes
Vocal

DEDICATORIA

A mis padres: Flor Delicia Guivar Ramírez y Freddy Augusto Seclén Medina por darme motivación constante y apoyo incondicional para concluir estudios de maestría.

A mis padres: Francisco Sandoval de la Cruz, Nelly Aldana Mimbela y hermanos de quienes recibí positiva influencia para vencer a pesar de múltiples obstáculos.

AGRADECIMIENTO

A Dios por iluminarnos para culminar con éxito estudios de Maestría.

A nuestros maestrantes por compartir experiencias y momentos de enseñanza – aprendizaje en aulas de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

A los docentes de Maestría y de manera especial al Dr. Manuel Tafur Morán cuyos acertados consejos ampliaron nuestros conocimientos.

Las autoras

ÍNDICE

Introducción.....	9
CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	13
1.1. Ubicación.....	14
1.2. Características de la Unidad de Investigación.....	15
1.2.1. La Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”.....	15
1.2.2. La Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.....	18
1.2.3. La Escuela Profesional de Educación.....	19
1.2.4. La Especialidad de Lengua y Literatura.....	23
1.2.5. I Ciclo de la Especialidad de Lengua y Literatura 2016 – I.....	24
1.3. Análisis del Objeto de estudio: La comprensión de textos.....	26
1.4. Análisis de la problemática de la comprensión de textos y las estrategias didácticas.....	31
1.4.1. La lectura y sus nociones.....	32
1.4.2. Dificultades: Barreras hacia la comprensión	44
1.5. Metodología de la investigación	54
1.5.1. Tipo de investigación	54
1.5.2. Diseño de la investigación	55
1.5.3. Población y muestra.....	56
1.5.4. Técnicas e instrumentos.....	56
1.5.5. Análisis estadístico	58
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	 59
2.1. Antecedentes del problema.....	60
2.2. Base Teórica.....	70
2.2.1. El proceso de comprensión.....	70
2.2.1.1. Factores principales de la comprensión lectora.....	74
2.2.2. La teoría del Aprendizaje Significativo.....	80
2.2.3. Las estrategias o habilidades cognitivas.....	88
2.3. Base Conceptual	93

CAPÍTULO III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	100
3.1. Programa.....	101
3.1.1. Descripción general.....	101
3.1.2. Fundamentación.....	102
3.1.3. Objetivos del programa.....	105
3.1.4. Estrategias.....	106
3.1.5. Cronograma para la ejecución del programa.....	110
3.1.6. Evaluación del programa.....	110
3.2. Ejecución del programa.....	111
3.3. Resultados del programa.....	119
3.4. Análisis: relación entre las estrategias y los resultados.....	124
CONCLUSIONES.....	125
RECOMENDACIONES.....	126
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	130

RESUMEN

La prueba Pisa destinada a discentes de distintos países del mundo, ha revelado que los niveles de comprensión lectora de nuestros educandos han caído hasta el último lugar dentro de dicho ranking.

Como los estudiantes peruanos del nivel superior universitario no escapan a dicha problemática; urgía formular el siguiente cuestionario: ¿qué está sucediendo en nuestro sistema educativo?, ¿los docentes no se encuentran capacitados?, ¿existen deficiencias metodológicas y didácticas en el proceso de enseñanza - aprendizaje?

De los resultados del test practicado a los alumnos ruizgalinos del I ciclo, Semestre Académico 2016, Escuela Profesional de Educación, especialidad de Lengua y Literatura, se desprende que en ellos también existen carencias en la comprensión de textos.

Por tal motivo, la presente investigación fundamentada en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé, planteó aplicar un programa de estrategias didácticas para superar aquellas deficiencias.

Este estudio servirá para que actuales reformas curriculares aborden estrategias didácticas donde la comprensión de textos no solo sea considerada cual temática de asignaturas pertenecientes a la referida especialidad, sino constituya una actividad de primer orden en el curso Taller de Lenguaje y Comunicación planeado en el I ciclo, a fin de obtener saberes básicos y útiles durante el futuro desempeño de todo buen profesional.

ABSTRACT

The Pisa test aimed at students from different countries of the world, has revealed that the levels of reading comprehension of our students have fallen to the last place within that ranking.

As the Peruvian students of the university superior level do not escape to this problematic one; It was urgent to formulate the following questionnaire: what is happening in our educational system? Are the teachers not trained? Are there methodological and didactic deficiencies in the teaching - learning process?

From the results of the test carried out on the students of the 1st cycle of the First Academic Semester 2016, the Professional School of Education, specializing in Language and Literature, it can be seen that there are also gaps in the comprehension of texts.

For this reason, this research based on the theory of significant learning of David Ausubel and the moments of reading proposed by Isabel Solé, proposed applying a program of didactic strategies to overcome those deficiencies.

This study will serve so that current curricular reforms address didactic strategies where the comprehension of texts is not only considered as subject matter belonging to the aforementioned specialty, but constitutes a first-order activity in the language and communication workshop planned in the first cycle, in order to obtain basic and useful knowledge during the future performance of every good professional.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis presentada para obtener el grado académico de Maestras en Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria, se realizó en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación con el propósito de aportar soluciones a uno de los conflictos que obstaculizan el desarrollo personal y social: La comprensión de textos.

Como se sabe los discentes ruizgalinos no son ajenos a dicha cuestión ya que siguen mostrando dificultades para entender escritos leídos.

En consecuencia el problema de investigación reside en las deficiencias en la comprensión de textos de los estudiantes del I ciclo, especialidad de Lengua y Literatura, FACHSE – UNPRG, que se manifiesta mediante los siguientes indicios:

- Falta de aplicación de estrategias didácticas.
- Poco hábito de lectura.
- Carencias en la decodificación y organización del mensaje.
- Escasa capacidad para actuar y conducirse con discernimiento, redactar conclusiones propias y en forma argumentativa que evidencian pobres cuestionamientos, poca reflexión al juzgar, opinar, inferir, plantear y argumentar.
- Limitado juicio creativo.

El objeto de estudio lo constituye el Proceso de enseñanza – aprendizaje del programa de estrategias didácticas vinculadas con la comprensión de textos en el I ciclo, especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE – UNPRG.

El campo de acción de la investigación aludida estuvo concentrado en la elaboración y aplicación del Programa de estrategias didácticas.

El objetivo general planteado fue: Diseñar y aplicar un programa de estrategias didácticas fundamentada en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé para desarrollar la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo, especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE – UNPRG, año 2016.

Sus objetivos específicos:

1. Describir el nivel de comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo, especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, mediante un Pretest.
2. Elaborar una base teórica conceptual para el estudio de la comprensión de textos y estrategias didácticas.
3. Formular un programa de estrategias didácticas fundamentadas en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé.
4. Aplicar un programa de estrategias didácticas fundamentadas en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé para desarrollar la capacidad de comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo, especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE – UNPRG, año 2016.
5. Evaluar los resultados de la aplicación del programa de estrategias didácticas fundamentadas en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé, mediante un Postest.

La hipótesis quedó formulada así: Si se diseña y aplica las estrategias didácticas fundamentadas en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé entonces se mejora la capacidad de comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo,

especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, año 2016.

La investigación que implicó la tesis coincidió con el ciclo académico 2016 – I, la misma que se realizó en el aula 4 del I ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, en el curso denominado Taller de Lenguaje y Comunicación a cargo del profesor Andrés Díaz Núñez a quien se le expresó sincero agradecimiento.

Esta tesis comprende tres capítulos:

El primero explica el objeto de estudio: El proceso de enseñanza aprendizaje de estrategias didácticas en los estudiantes del I ciclo, especialidad de Lengua y Literatura; presenta como ámbito la carrera profesional de educación secundaria, especialidad de lengua y literatura de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del departamento de Lambayeque. En este capítulo se consignan los siguientes datos estadísticos: número total de estudiantes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, número de alumnos de diversas facultades y de especialidades que constituyen la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la mencionada casa superior de estudios, cuadros estadísticos del pretest diagnóstico y anónimo que evidencian los referidos problemas de comprensión de textos y la tabulación de datos de la encuesta para conocer a los educandos que conformaron la muestra de estudio, así como la metodología empleada.

El segundo capítulo presenta el marco teórico de la investigación, los antecedentes del problema y una explicación detallada sobre la base teórica y conceptual.

El último capítulo contiene resultados obtenidos durante la investigación, los mismos que están representados en cuadros y gráficos estadísticos. También comprende la propuesta del programa de estrategias didácticas aplicadas para desarrollar la capacidad de comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo, especialidad de Lengua y Literatura, Escuela Profesional de Educación,

Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del departamento de Lambayeque, mostrándose así su validez.

Finalmente, se alcanza conclusiones y recomendaciones, como producto de resultados de la investigación, los mismos que guardan estrecha relación con los objetivos propuestos.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

Este capítulo presenta el análisis del objeto de estudio, la problemática, la metodología y el análisis estadístico, como se detalla:

1.1 UBICACIÓN

El ámbito que comprende la tesis es la Escuela Profesional de Educación, Especialidad de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”. La misma que se encuentra ubicada en la Av. Juan XXXIII 391 de la ciudad de Lambayeque. Es la institución de formación profesional del más alto nivel académico en la región; es la principal universidad del Departamento de Lambayeque y la única de carácter público.



1.2 CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

1.2.1 La Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”

La UNPRG fue creada en 1970 mediante el Decreto Ley N° 18179, en el cual se fusionaron la Universidad Agraria del Norte, cuya sede era Lambayeque y La Universidad Nacional de Lambayeque con sede en Chiclayo. Así surgió la universidad a la que dieron el nombre de uno de los más ilustres personajes de Lambayeque el general inventor, precursor de la aviación mundial y héroe nacional, teniente Coronel Pedro Ruiz Gallo.

Actualmente la UNPRG cuenta con 12,251 estudiantes matriculados. (Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades-UNPRG), el mismo que se puede apreciar en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 01

Alumnos matriculados según carrera profesional y sexo – año 2016

Carreras Profesionales	Alumnos Matriculados		
	Hombre	Mujer	Total
Administración	326	346	672
Agronomía	s. d	s. d	s. d
Arqueología	56	54	110
Arquitectura	343	215	558
Arte	118	217	335
Biología	282	236	518
Ciencias de la Comunicación	90	155	245
Ciencias Políticas	s. d	s. d	s. d
Comercio y Negocios Internacionales	279	380	659
Contabilidad	251	363	614

Derecho	s. d	s. d	s. d
Economía	307	316	623
Educación	328	851	1179
Enfermería	7	289	296
Estadística	260	148	408
Física	174	36	210
Ing. Agrícola	486	81	537
Ing. Civil	660	59	719
Ing. Computación e Informática	374	143	517
Ing. Electrónica	380	112	492
Ing. Industrias Alimentarias	173	240	413
Ing. Mecánica y Eléctrica	536	3	539
Ing. Química	185	221	406
Ing. Sistemas	496	99	595
Ing. Zootecnia	s. d	s. d	s. d
Matemática	211	87	298
Medicina Humana	250	116	366
Medicina Veterinaria	211	319	530
Psicología	48	145	193
Sociología	69	150	219
Total	6,870	5,381	12,251

Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades

La universidad tiene actualmente 14 facultades y 30 escuelas profesionales, las mismas que se pueden apreciar en el siguiente cuadro:

CUADRO Nº 02
Facultades y Escuelas Profesionales de la UNPRG – 2016

Facultad de Agronomía. FAG	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Agronomía
Facultad de Ciencias Biológicas. FCCBB	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Biología
Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. FACEAC	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Contabilidad • Escuela Profesional de Economía • Escuela Profesional de Administración • Escuela Profesional de Comercio y Negocios Internacionales
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. FACFYM	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Física • Escuela Profesional de Matemáticas • Escuela Profesional de Estadística • Escuela Profesional de Computación e Informática • Escuela Profesional de Ingeniería Electrónica
Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. FACHSE	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Educación • Escuela Profesional de Sociología • Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación • Escuela Profesional de Psicología • Escuela Profesional de Arte • Escuela Profesional de Arqueología
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. FDCCPP	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Derecho • Escuela Profesional de Ciencia Política

Facultad de Enfermería. FE	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Enfermería
Facultad de Ingeniería Agrícola. FIA	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Ingeniería Agrícola
Facultad de Ingeniería Civil, de Sistemas y de Arquitectura. FICSA	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Ingeniería Civil • Escuela Profesional de Arquitectura • Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas
Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. FIME	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Ingeniería Mecánica y Eléctrica
Facultad de Medicina Humana. FMH	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Medicina Humana
Facultad de Medicina Veterinaria. FMV	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Medicina Veterinaria
Facultad de Ingeniería Química e Industrias Alimentarias. FIQUIA	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Ingeniería Química • Escuela Profesional de Ingeniería en Industrias Alimentarias
Facultad de Zootecnia. FIZ	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Profesional de Zootecnia

Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades – UNPRG

De las 14 facultades que presenta la UNPRG para la presente investigación se eligió a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Escuela profesional de Educación en la Especialidad de Lengua y Literatura.

1.2.2 La Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación

La FACHSE es una unidad académica básica de la UNPRG, fundada el 6 de julio de 1984, responsable de la formación académica – profesional y de gestión, integrada por docentes y estudiantes.

Esta consta de 3 departamentos académicos (Educación, Sociología y Humanidades) y 6 escuelas profesionales (Educación, Sociología, Ciencias de la Comunicación, Psicología, Arqueología y Arte).

La FACHSE cuenta con un total de 2,280 estudiantes, de los cuales el 31% son varones y el 68.9% son mujeres, los mismos que se pueden visualizar en el siguiente cuadro:

CUADRO Nº 03

Número de alumnos matriculados de la FACHSE- 2016 - I

Carrera Profesional	Alumnos Matriculados				Total
	Hombres	%	Mujeres	%	
Arqueología	56	50.9 %	54	49.1%	110
Arte	118	36.30%	217	66.76%	325
Ciencias de la comunicación	90	36.73%	155	63.26%	245
Educación	328	27.82%	851	72.18%	1179
Psicología	48	24.87%	145	75.13%	193
Sociología	68	31.05%	150	68.49%	219
	708	31%	1,572	68.9%	2280

Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades - UNPRG

1.2.3 La Escuela Profesional de Educación

La Escuela profesional de Educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” se creó conjuntamente con el ex Programa Académico de Sociología y conjuntamente pasaron a constituirse en Carreras de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación, en aplicación de la Ley Universitaria 23733, y el primer Estatuto de la UNPRG. La Carrera forma profesionales en 08 especialidades: Ciencias Histórico Sociales y Filosofía, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Inicial, Educación Primaria ,Idiomas Extranjeros, Lengua y Literatura, Matemática y Computación. Estas especialidades datan de 50 años atrás.

Los objetivos de la Escuela de Educación son propiciar una formación universitaria de carácter integral que promueva la hominización, culturización y socialización del futuro maestro, en los distintos niveles, inicial, primaria, secundaria; formar personas y profesionales de la educación cuya naturaleza intelectual y académica se plasme en docentes altamente capacitados en el campo docente y en la conducción de unidades educativas, fomentando la

creatividad e innovación, sin desmedro de una orientación humanista, científica, tecnológica; formar maestros de profunda vocación ética, y comprometidos con la problemática regional y nacional del país; garantizar procesos de autoaprendizaje y autoevaluación, en un ambiente pedagógico, democrático, dialogante y horizontal, sin desmedro de la disciplina, orden y responsabilidad.

El perfil académico del estudiante de educación se combina siendo persona y profesional. La profesión es un medio de realización personal. El egresado de la Carrera Profesional de Educación busca la realización de sí mismo como persona sobre la afirmación de la identidad y autoestima, practicando valores y calidad moral; asume un comportamiento democrático y solidario, aprendiendo a aceptar las diferencias e interactuar responsablemente con el entorno; genera y potencia la capacidad crítica, creativa y reflexiva; expresa con libertad ideas, opiniones y convicciones en el marco irrestricto de los derechos de la persona.

A nivel profesional el licenciado en educación tiene como rasgo básico y general ser un intelectual, un académico de la pedagogía y la ciencia educacional. Es un intelectual interesado en las ideas, el saber científico educativo y pedagógico. Es un académico que maneja tales ideas, crea nuevos saberes y las aplica en tanto experto en el quehacer pedagógico y educativo.

Como académico en la ciencia educativa conoce los fundamentos de las ciencias de la educación y el proceso de la investigación científica aplicado a la práctica educativa; vincula la teoría con la práctica mediante la investigación casuística y heurística, esta última orientada a diagnosticar e identificar nuevos problemas educativos sentando las bases para un desarrollo creativo del conocimiento científico; desarrolla trabajos de investigación interrelacionando la práctica científica con el saber popular del entorno sociocultural, en la perspectiva de cultivarse como un intelectual de la pedagogía, contribuyendo así al dominio de los fundamentos del saber pedagógico, tanto en los aspectos prácticos como teóricos.

Como pedagogo y educador vincula la educación y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje; organiza y orienta el trabajo de los estudiantes en diversos niveles y modalidades educativas, para lograr el auto e inter aprendizaje significativo; promueve la actitud crítica y el debate académico en el aula; realiza permanentemente labores de consejería y actividades de orientación y bienestar del educando; efectúa trabajos de programación curricular mediante diseños innovadores y alternativas adecuadas; diseña medios y materiales educativos apropiados a la práctica docente, aprovechando relativamente los diversos recursos del ambiente cultural y natural; desarrolla procesos de evaluación integral del educando, mediante el diseño, elaboración y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación formativa y sumativa; orienta al educando en la práctica de valores humanos, desarrollando la autoestima y en la construcción de la identidad como base de respeto a los demás, dominio del entorno y responsabilidad individual, especialmente en contextos de pobreza y discriminación social, a los semejantes y a la naturaleza.

Como conductor de unidades educativas planifica la marcha de las instituciones educativas en una perspectiva pedagógica de corto, mediano y largo plazo; dirige y ejerce liderazgo efectivo en equipos interdisciplinarios e interinstitucionales; monitorea y evalúa las actividades que sustenta el desarrollo institucional de las unidades educativas públicas o privadas; maneja diferentes procedimientos técnicos para la dirección y el desarrollo organizacional de instituciones educativas.

Mientras que en otras dimensiones profesionales, diseña medios y materiales educativos de acuerdo a requerimientos específicos; diseña sistemas de evaluación pedagógica para las unidades educativas del medio; previo diagnóstico, coordina, ejecuta y evalúa proyectos de desarrollo educativo y social para diversas instituciones; formula programas de promoción educativa de acuerdo con las necesidades educativas de la población; formula acciones de defensa del medio ambiente; valora y difunde el patrimonio cultural, el potencial artístico, como esencia de la identidad nacional. (Fuente: Plan Curricular de la Carrera de Educación – UNPRG).

La Escuela Profesional de Educación cuenta con un total de 1,179 estudiantes de los cuales el 72% son mujeres y el 27.8 % son varones, el mismo que se puede visualizar en el siguiente cuadro. (Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades - UNPRG).

CUADRO N° 04

Alumnos matriculados en la carrera profesional de Educación 2016 – I

C. Profesional	Alumnos Matriculados					
Educación	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
	328	27.8%	851	72 %	1179	100%

Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades - UNPRG

La Escuela Profesional de Educación como se dijo anteriormente cuenta con un conjunto de especialidades, según el informe estadístico del año 2016- I educación Inicial cuenta con 13% del total de alumnos, educación primaria 13%, educación ciencias naturales 11% ,educación ciencias históricos sociales 13% ,educación lengua y literatura 13% ,educación idiomas extranjeros 12%,educación matemática y computación 13% y finalmente educación física con 13% de un total de 234 alumnos matriculados como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 05

Alumnos matriculados en la carrera profesional de Educación según la especialidad (2016 – I)

Carrera Profesional de Educación/ Especialidades	Alumnos Matriculados			
	Hombres	Mujeres	Total	%
E. Inicial	0	30	30	13%
E. Primaria	4	26	30	13%
E. C. Naturales	8	18	26	11%
E. C. H. S. F	18	12	30	13%
E. Lengua y Literatura	14	16	30	13%
E. Idiomas Extranjeros	6	22	28	12%
E. M. y Computación	12	18	30	13%
E. Física	18	12	30	13%
			234	100%

Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades – UNPRG

1.2.4 La Especialidad de Lengua y Literatura

Un alumno egresado de la especialidad de Lengua y Literatura conoce las teorías, métodos y técnicas de acercamiento a los fenómenos lingüísticos y literarios, domina contenidos específicos que requiere la enseñanza - aprendizaje del lenguaje y literatura, posee y estimula las habilidades de escuchar, hablar, leer, y escribir, necesarias y básicas para el estudio del lenguaje, posee un conocimiento significativo de disciplinas que permiten el tratamiento integral de los hechos lingüísticos y literarios: historia, filosofía, arte, sociología antropología, psicolingüística, además que fortalece la capacidad de reflexión acerca de la problemática lingüística peruana, permitiéndole un accionar educativo acorde con los diversos contextos plurilingüísticos; se actualiza permanentemente en la producción artístico - literaria del entorno más inmediato (local, nacional, latinoamericano, universal) y diversifica los contenidos curriculares de acuerdo al contexto cultural en que se desenvuelve, recogiendo las tradiciones, relatos, mitos propios de la región. (Fuente: Plan Curricular de la Carrera de Educación - UNPRG).

La especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE de la UNPRG cuenta con un total de 236 estudiantes distribuidos en los diferentes ciclos académicos. (Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades - UNPRG)

Tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 06

Alumnos matriculados de la especialidad de Lengua y Literatura 2016 – I

Ciclos	N° de Estudiantes
I	30
II	30
III	25
IV	24
V	24
VI	23
VII	20
VIII	19
IX	20
X	20
Total	236

Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades - UNPRG

La especialidad de Lengua y Literatura comprende 10 ciclos académicos. Durante este periodo (5 años) se prepara a los estudiantes en diferentes asignaturas, relacionadas al ciclo correspondiente; pero es en el I ciclo de estudios en donde los estudiantes forjarán las bases para su buen desenvolvimiento académico en los ciclos posteriores, por lo que es necesario solucionar algunos problemas que presentan todos los estudiantes que recién ingresan al nivel universitario.

1.2.5 I Ciclo de la Especialidad de Lengua y Literatura 2016 - I

Son 30 los estudiantes quienes conforman la muestra de estudio, 14 hombres y 16 mujeres. Del total de estudiantes, el 37% de ellos tienen entre 16 y 17 años. Tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 07

Edades de los estudiantes de I ciclo de Educación Lengua y Literatura. 2016 – I

Edades	Alumnos	Porcentajes
16	2	7%
17	9	30
18	14	47%
20	4	13%
21	1	3%
Total	30	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

De los cuales el 80% pertenecen al departamento de Lambayeque. (Fuente: encuesta realizada a los alumnos de Educación Lengua y Literatura de la UNPRG -Lambayeque-Junio -2016) Tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 08

Lugar de origen de los estudiantes del I ciclo de Educación Lengua y Literatura.
2016 – I

Lugar de origen	Alumnos	Porcentajes
Lambayeque	7	23%
Chiclayo	14	47%
Ferreñafe	5	17%
Cajamarca	3	10%
Otros	1	3%
Total	30	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

El valor más practicado por los 30 alumnos del I ciclo es la amistad, así lo demuestra el siguiente cuadro.

CUADRO N° 09

Valores más practicados por los estudiantes del I ciclo de Educación Lengua y Literatura. 2016 – I

Valores	Alumnos	Porcentajes
Amistad	15	50%
Respeto	6	20%
Responsabilidad	4	13%
Puntualidad	2	7%
Generosidad	3	10%
Total	30	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

1.3 ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

La educación puede concebirse como uno de los instrumentos sociales más importantes para luchar contra las desigualdades, hacer frente a los fenómenos y procesos de segregación y exclusión social, establecer, ampliar y profundizar los valores cívicos y democráticos, impulsar el desarrollo económico y cultural y promover el desarrollo personal y la mejora de la calidad de vida. Estas funciones requieren que la organización actual de los sistemas educativos y la concepción misma de la educación que sustentan tengan que hacer frente a los desafíos de los nuevos escenarios que han empezado a perfilarse en el transcurso de las últimas décadas.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) del país enfrentan los complejos problemas de la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal.

La deserción se define como el abandono que hace el alumno de los cursos o carreras en los que se ha inscripto, dejando de asistir a clases y de cumplir las obligaciones fijadas. El rezago es entendido como el atraso en la inscripción a las asignaturas subsecuentes del plan de estudios al término de un periodo lectivo. La eficiencia terminal es la relación cuantitativa entre los alumnos que ingresan y los que egresan de una misma cohorte (ANUIES, 2002).

En la mayoría de los países de Latinoamérica, de cada 100 alumnos que inician estudios de nivel superior, entre 50 y 60 concluyen las materias del plan de estudios cinco años después y de éstos sólo 20 obtienen el título. De los que se titulan, un 10%, lo hacen entre los 27 y los 60 años (Díaz de Cossío, 1998).

El informe sobre América latina y el Caribe del período 2000-2005 "La metamorfosis de la educación superior" de la UNESCO, da cuenta de que la deserción en las universidades está provocando además de las frustraciones en los jóvenes que no logran continuar sus estudios, un elevado costo para los países, tanto económico como en la posibilidad de contar con profesionales capacitados que contribuyan al desarrollo de las naciones. El documento

presentado por el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (LESAC), dependiente de la UNESCO, reseña más de 250 estudios de toda la región pertenecientes a distintos sectores de la educación superior (universidades públicas y privadas, consejos de rectores y ministerios de educación,), y advierte sobre la necesidad de incrementar la cobertura educativa entre los jóvenes sin descuidar el problema de la repetición y deserción de los que acceden al nivel superior de la enseñanza.

El rendimiento académico de los estudiantes es un indicador clave para las instituciones educativas porque ofrece información respecto del éxito escolar y permite conocer el impacto de estrategias innovadoras, independientemente de la disciplina y la visión teórica. Los problemas de rendimiento académico son multicausales y dependen de características de los estudiantes y de condiciones tales como las desigualdades socioeconómicas y las desventajas culturales con las que ingresan a las universidades.

De los Santos (1993), De Allende (1987), Martínez Rizo (1988) y Clemente (1997), mencionan estos factores como relevantes entre la multiplicidad que afectan a los estudiantes: “Las características académicas previas del estudiante, como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior que reflejan la insuficiencia de los conocimientos y habilidades con que egresan los estudiantes, con relación a los requeridos para mantener las exigencias académicas del nivel superior.”

En las Universidades de América Latina se han llevado a cabo diversas investigaciones relacionadas con los exámenes de ingreso. Los diagnósticos de los alumnos que ingresan, proponen los siguientes propósitos:

- Conocer el grado de preparación.
- Identificar los conocimientos y habilidades que tienen mayor influencia en el desempeño escolar en los primeros semestres.
- Planear acciones para mejorar la preparación de los estudiantes que lo requieran.

- Aportar información al bachillerato y a las licenciaturas para la revisión de los planes y programas de estudio.

El estudio organizado en torno al área cognitiva comprendió un diagnóstico de dificultades de comprensión, de conocimiento y de solución de problemas.

Las dificultades detectadas fueron:

- **Pobre capacidad de comprensión del material escrito.** La gran mayoría del material de estudio que deben consultar los alumnos del nivel superior es escrito, más del 30% de los alumnos que ingresan presentan una baja capacidad de comprensión lectora.”
- **Tendencia a la memorización rutinaria más que a la comprensión y formación de conceptos.** Existe en más del 70% de los alumnos que ingresan a la Universidad una tendencia generalizada a memorizar una colección de hechos o sucesos sin esforzarse por alcanzar la comprensión.
- **Tendencia a generalizar sin disponer de información pertinente.** Los alumnos presentan, en más de un 30%, tendencia a generalizar a partir de una información incompleta, y muchas veces irrelevante.

Evaluaciones del año 2000 auspiciadas por organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial y la CEPAL, arrojaron resultados que indican que en la mayoría de los países latinoamericanos, los dominios de matemática, competencias científicas y de lectura de los estudiantes de nivel medio y superior “están muy lejos de alcanzar el nivel educativo del mundo desarrollado”, y que una proporción considerable no ha alcanzado el mínimo de comprensión lectora esperada.

La UNESCO destaca la necesidad de una educación superior de calidad proponiendo:

- Una generación con nuevos conocimientos.
- El entrenamiento de personas altamente calificadas.
- Generación de servicio a la sociedad.
- La función ética que implica una crítica social.

Los estudiantes de educación superior enfrentan desafíos en el proceso educativo y en el egreso, porque están expuestos a nuevas exigencias

académicas, comprender y analizar la información e interpretar lo que leen. Habilidades ligadas a la lectura comprensiva.

Como hemos venido investigando, los principales problemas están centrados en el proceso de ENSEÑANZA - APRENDIZAJE, relacionado con las actividades específicas a través de los cuales se implementa el currículo. Dependiendo del enfoque que se adopte en el currículo, estas actividades se viabilizan a través de la ASIGNATURA o CURSO, que muchas veces no cubren las necesidades de los estudiantes o no están acorde a la asignatura, por lo tanto no se logra un aprendizaje significativo en los estudiantes.

La educación superior es un campo que permite plantear muchas interrogantes para la investigación. Entre ellas, el cuestionamiento sobre la manera cómo el alumno universitario aprende y comprende conocimientos que son parte de su formación académica. Por ello la comprensión lectora, definida como un proceso mental que permite dar interpretación y sentido al texto, es un factor que contribuye al aprendizaje.

Se observan varios problemas en los estudiantes universitarios del I ciclo como:

Miedos frente al estudiar en la universidad: Alumnos que ingresan en la universidad piensan que no tienen capacidad para aprender. Alumnos que creen no saber nada.

Nivel de desempeño bajo: Alumnos que no disponen de estrategias para resolver situaciones acorde con sus capacidades.

Dudas en la elección de la carrera: Alumnos que se inscriben en las carreras sin conocer sus objetos de estudios y sus incumbencias laborales.

Siendo la comprensión de textos el principal problema del cual derivan los demás. Es habitual que a los estudiantes que ingresan al nivel superior les resulten difíciles los textos que le proponen las diferentes cátedras, esto puede deberse a que se los expone a textos de los cuales no son destinatarios.

Los estudiantes, según plantea Marta Marucco (Rotstein de Gueller, 2007), suelen responder a la dificultad abandonando la lectura, atribuyendo significados arbitrarios al material o dejándose invadir por el texto, más preocupados por reproducirlo que por comprenderlo.

Es necesario analizar cómo es enseñado y aprendido y siendo más exhaustivos, cómo es pensado, planificado, y trabajado en las clases el material de estudio propio de cada cátedra de la universidad.

En los últimos resultados del examen PISA 2013, aplicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Perú ha alcanzado un puntaje de 384 puntos, respecto de los 496 que esta establece como calificación mínima; es decir, hay un déficit de 112 puntos entre el estándar mínimo y los puntajes obtenidos por el Perú.

Frente a esta no tan agradable realidad, el Gobierno del Perú ha planteado una serie de programas enfocados a la mejora de los niveles educativos del país. Así, desde el año 2001 que, a través de la firma del Acuerdo Nacional, se fundamentaron y direccionaron las metas para alcanzarse en un mediano plazo, a través del Proyecto Educativo Nacional al 2021, en el cual, además de las mejoras antes mencionadas, se proponía el apoyo para los sectores más desvalidos económica y socialmente del Perú, con el afán de otorgar becas de estudio de formación escolar y superior a jóvenes con altos ponderados académicos y así brindarles la oportunidad de mejorar sus niveles de vida. Es así como, siguiendo esta ruta, el Estado creó el Programa Nacional de Crédito Educativo (Pronabec), para la formación de futuros profesionales (en diferentes especialidades) técnicos o universitarios de todo el país.

Así es como, cada año diversidad de jóvenes postulan a las diversas carreras que ofrecen las universidades, pero una vez adentro experimentan una realidad preocupante al momento de realizar un trabajo asignado o rendir un examen, ya que no logran comprender con claridad lo que se les propone en los enunciados.

Es habitual en el quehacer cotidiano de los profesores universitarios formular y escuchar comentarios acerca de que los estudiantes leen poco, que manifiestan dificultades en comprender lo que leen y que tienen serios problemas para expresar sus ideas por escrito. Las causas de estas deficiencias suelen trasladarse a niveles previos del sistema educativo, suponiendo que la adquisición de las habilidades de estudio y lingüísticas es responsabilidad de los docentes de la escuela primaria y secundaria.

Lo cierto es que se espera que los alumnos en este nivel ya dispongan o adquieran por sí mismos los procedimientos intelectuales necesarios para el trabajo académico –lo que de hecho algunos logran- y, si éste no es el caso, el resultado será un inevitable bajo rendimiento general o, lo que es todavía más preocupante, el atraso en los estudios y hasta el abandono de los mismos.

En el primer ciclo es cuando se produce el mayor porcentaje de deserción. Pero el desgranamiento sigue a lo largo de toda la carrera. Esto ocurre, según un diagnóstico realizado por Ministerio de Educación de la Nación por varias causas, entre ellas, por “dificultades en la comprensión y producción de textos”.

Las carencias del sistema educativo son claramente influyentes en esta problemática, dado que, si se puede afirmar que los alumnos llegan a la educación superior con insuficientes competencias académicas o que no están comprometidos con la propuesta pedagógica o que incluso los docentes revelan un escaso compromiso con su tarea profesional e incluso que existen marcadas diferencias entre la propuesta pedagógica y las necesidades de los alumnos, es porque evidentemente el sistema no está funcionando adecuadamente.

1.4 ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA

Los alumnos de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Escuela Profesional de Educación, Especialidad de Lengua y Literatura del I ciclo fueron sometidos a una encuesta y a un cuestionario. La aplicación de estos instrumentos a 30 estudiantes del periodo académico 2016-I, permitió conocer a fondo el problema de comprensión de textos en los estudiantes del

primer ciclo y entender qué situaciones ocurren y cómo ocurren, durante este proceso.

La encuesta estuvo compuesta por 22 preguntas, en las cuales se combinan de forma aleatoria preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas. Y la presentación del análisis se dará a partir de dos vertientes que sintetizan las temáticas trabajadas en la misma.

1.4.1 La lectura y sus nociones

A pesar de ser la pregunta más general acerca de la lectura, ¿Qué es para usted la lectura? los estudiantes tuvieron ciertas dudas e inconvenientes para determinar la palabra base que daría inicio a cada una de sus definiciones, quizás porque por ser uno de los campos más generales y obvios que hay acerca de la lectura, no se habían puesto en la tarea de pensar cual sería el concepto más adecuado para enmarcar su respuesta. Sin embargo, a pesar de haber lanzado diferentes palabras base, en un porcentaje bastante alto, los estudiantes coincidieron en que la lectura es una fuente inagotable de beneficios en la vida de los individuos que la practican e hicieron énfasis en la adquisición que se activaba al momento de ejercerla. Así entonces, partiendo de los diferentes conceptos claves que los estudiantes mencionaron para enmarcar sus definiciones, los más recurrentes y determinantes fueron los siguientes:

En primer lugar nos encontramos con el concepto medio, dentro del cual se mencionan varios beneficios, en el que se evidencia una gran inclinación por la parte del conocimiento, ya sea para adquirirlo, ampliarlo o relacionarse con él. Los estudiantes en esta categoría ven a la lectura como una fuente vital de conocimiento, de información, y con la cual se pueden establecer relaciones con el mismo conocimiento o con los seres que nos rodean o que escriben los textos; además, afirman que les permite abrir su mente al mundo, que les da a conocer diferentes perspectivas acerca de éste, y naturalmente que los instruye académica y socialmente. Uno de ellos afirma: “La lectura es una manera de aprender sobre diferentes temas que nos aportan en nuestra formación académica y personal. Un espacio donde podemos olvidarnos por un rato de la

realidad”, “Una herramienta para conocer distintas perspectivas del mundo actual, representadas de diversas formas literarias”.

En segundo lugar, nos encontramos con que es un proceso cognitivo, en donde los estudiantes incluyen de nuevo la posibilidad de adquisición de conocimiento, pero además mencionan otro tipo de actividades que se pueden realizar en el ejercicio de esta, como por ejemplo: interpretar, analizar, decodificar, asimilar y por último comprender lo que se está leyendo, lo que activa de manera sorprendente la capacidad del individuo de analizar las cosas más a fondo, de no pasar por alto detalles que aparentemente no son importantes, y de llegar al sentido real del texto al que se enfrenta.

Por otra parte, encontramos otra definición, forma de, en la cual los estudiantes mencionaron por “coincidencia” la adquisición de conocimiento así como en las respuestas anteriores, dijeron que la lectura es una forma de ampliar el saber, ya sea cultural, social o político, una forma de aprender, de entender, una forma de construcción social, ya que a partir de ella se pueden conocer diferentes problemáticas y tendencias de pensamiento de una cultura específica, lo que hace más fácil la comprensión de sus estilos de vida y ciertos comportamientos y vuelve al individuo un ser más tolerante y comprensivo; además, lo posibilita para generar propuestas de solución frente a problemáticas específicas. Sumado a esto, agregan que la lectura es una posibilidad de interactuar ya sea con la ficción (lo que es entretenido) o con la realidad (lo que enfrenta y actualiza al individuo acerca de los acontecimientos del mundo actual, ya sea en el que él se desenvuelve, como en los que se desarrollan fuera de su mundo y cultura).

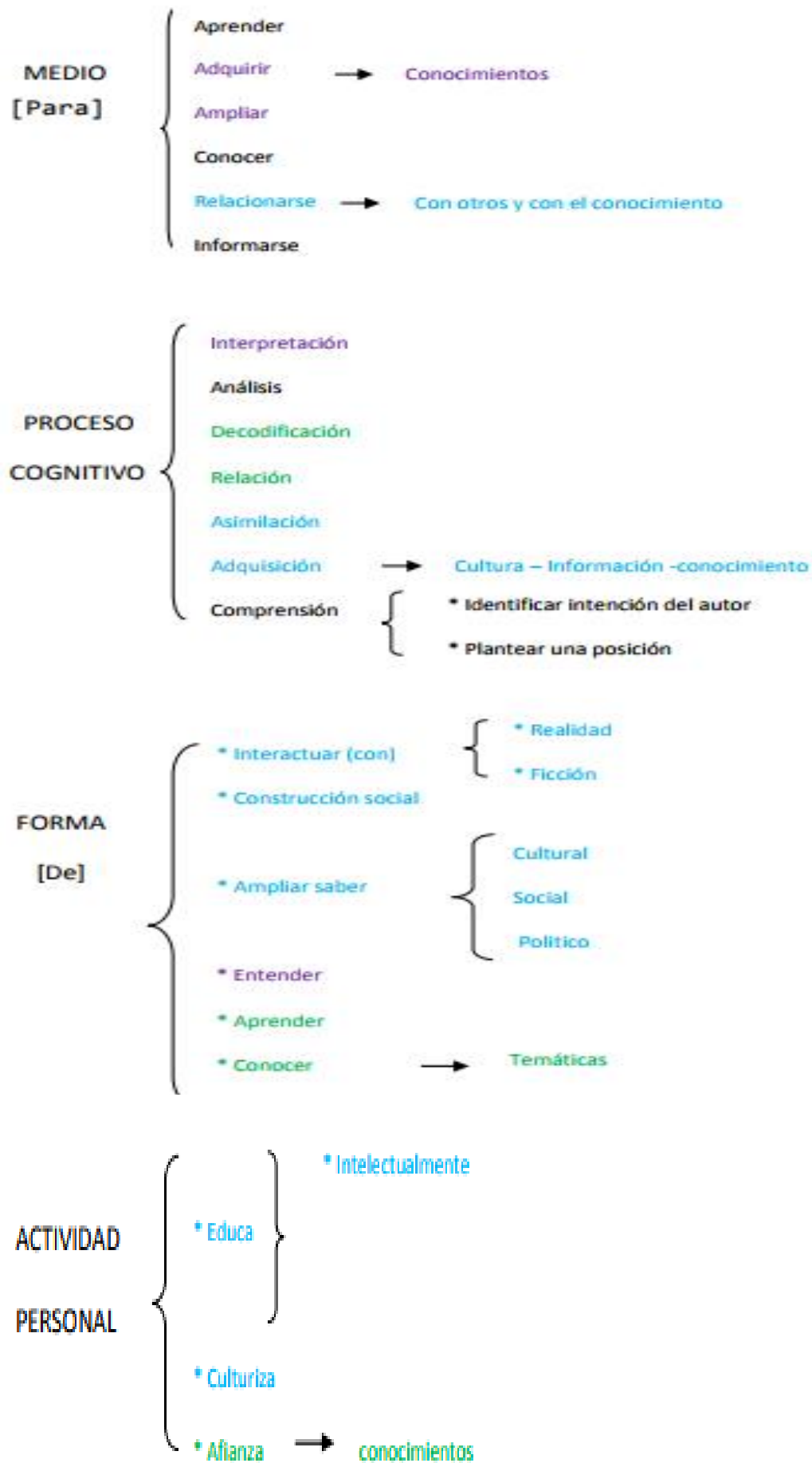
Finalmente, nos encontramos con la base conceptual actividad personal, en la que los estudiantes vuelven a mencionar el conocimiento, es decir, afirman que es una actividad personal con la que se afianzan conocimientos y educarse ya sea intelectual o personalmente, además con esa base conceptual llevan a pensar que lo que quieren decir es que es una actividad que depende única y exclusivamente de la motivación personal de los individuos, que por más deberes académicos que se tengan, si no se quiere no se va a realizar de la

forma adecuada, de la forma en la que se le puede sacar provecho verdaderamente.

En conclusión, los estudiantes ven a la lectura como una fuente infinita de beneficios, más directamente relacionada con la posibilidad de adquisición y asimilación de conocimiento, aunque también la ven como una puerta que los lleva a relacionarse con otros individuos y sus culturas, la ven como una forma de comprender muchos acontecimientos que se presentan ante sus ojos y que quizás lo ayuden para eliminar de su pensamiento algunos o posiblemente todos sus prejuicios.

Para mayor comprensión de lo anteriormente dicho se presenta a continuación el diagrama del campo semántico 1 que recoge todas estas ideas.

DIAGRAMA CAMPO SEMÁNTICO 1



CAMPO SEMÁNTICO 1

Así como en la anterior pregunta todas las respuestas al para qué leer, coinciden en que el propósito fundamental por el cual leen, ya sea como proceso, medio, forma o actividad es para adquirir conocimiento, acerca del mundo en el que se desenvuelven, de las temáticas específicas de su carrera o de sus intereses personales. Además, la practican porque así como lo hemos experimentado nosotras desde nuestra vida académica y a lo largo de esta investigación, la lectura y su adecuada comprensión facilitan el aprendizaje, permiten una mejor interacción entre el lector, el texto y el autor del mismo, para así reconstruir los saberes que allí se transmiten.

Por otra parte, con lo que respecta al por qué leer, afirman que lo que los impulsa a llevar a cabo el proceso de lectura, es su compromiso académico con su profesión, ya que señalan que esta es una de las formas más eficaces para aprender y afianzar sus conocimientos. También, leen porque creen que es una forma a través de la cual se informan, se recrean, matan curiosidad y se entretienen. Aquello de la entretención no es mencionado por los estudiantes de segundo, lo que ratifica que en la educación secundaria, realmente no se motiva a los estudiantes a leer, no se les muestra el lado positivo de ella, sino que simplemente se les deja a la deriva, sin guiarlos para llevarla a cabo, lo que hace que ellos no le hallen sentido, y por ende, no la relacionen con entretenimiento o gusto.

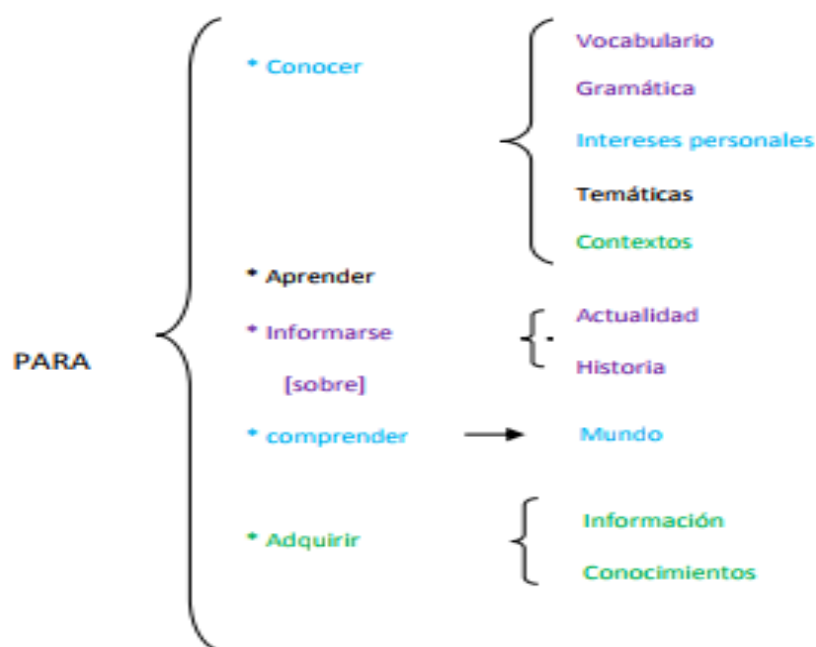
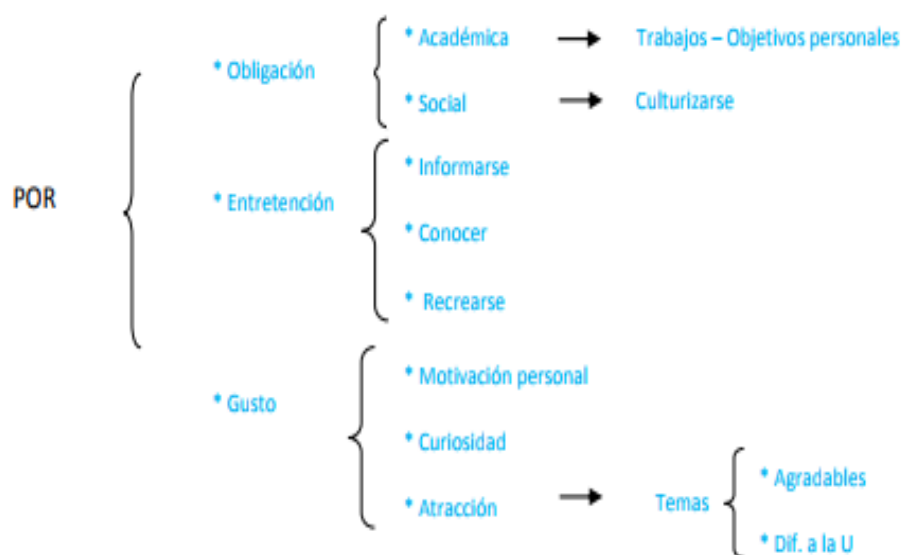


DIAGRAMA CAMPO SEMÁNTICO 2



Más adelante en el cuestionario, cuando se les pregunta sobre la frecuencia a leer (ver gráfico 1), los encuestados en su mayoría afirmaron que lo hacían diaria o semanalmente, lo cual nos hace suponer que su nivel de comprensión es óptimo, puesto que, la practica potencializa las habilidades y esta no debería ser la excepción. Pero desafortunadamente, los comentarios de los docentes y de nuestros mismos compañeros nos sitúan en una realidad completamente distinta. Entonces, ¿qué será lo que pasa?, ¿Los estudiantes mienten por miedo a ser juzgados o realmente si lo hacen con esta frecuencia, pero de manera mecánica y no con el propósito de realizar todo un proceso consciente y completo para realmente aprovechar la lectura? Desde nuestra experiencia cuando éramos estudiantes, pensamos que las dos tienen que ver, mejor, una lleva a la otra.

Cuando un estudiante lee de manera mecánica es muy poco lo que puede extraer de ella, muy poco lo que puede comprender realmente, entonces siente que este proceso no le brinda mucho, no le proporciona elementos para mejorar sus habilidades y ampliar sus conocimientos, o simplemente saben que no lo están haciendo de manera adecuada por su pereza o escasa motivación con respecto a la práctica de esta, entonces sienten o saben que su nivel de comprensión no es óptimo y por miedo a ser juzgados o apenados prefieren

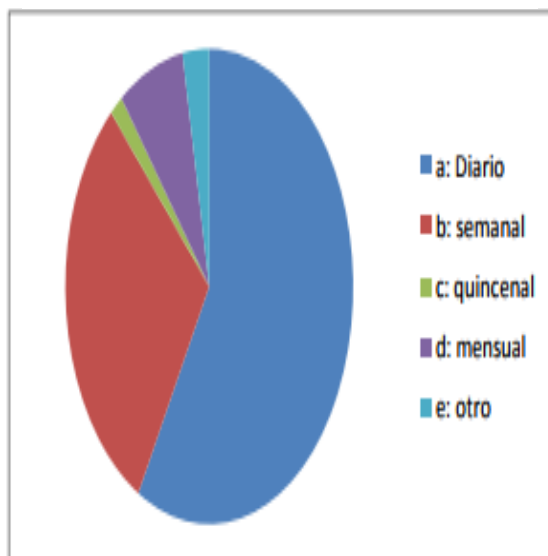
decir que la práctica de la lectura es constante, pero no mencionan si lo hacen de manera consciente o no o si en realidad es con esa frecuencia.

Por otra parte, algo que impide que la lectura tenga el éxito que se supone y se desea que tenga, es que nadie asume la culpa del mal estado de la comprensión lectora de los estudiantes, y no toman cartas en el asunto para solucionarlo. Por un lado, se encuentran los docentes que tienen a cargo asignaturas de análisis de textos, lengua castellana, y todas aquellas que requieren de los estudiantes una actividad lectora constante, ellos se quejan del nivel de comprensión de varios de sus estudiantes, dicen que no pueden creer que en una carrera en la que se esté formando a docentes haya tan poca conciencia y compromiso por esta labor, dicen que los estudiantes muchas veces ni siquiera leen los textos que les asignan, otras veces que simplemente leen una parte, o en el peor de los casos, que ni siquiera se toman la molestia de adquirir el material, pero ellos no hacen un alto en el camino y deciden iniciar un proceso de mejoramiento en su clase, simplemente esperan a que los estudiantes, por aquello de su compromiso profesional mejoren por sus propios medios sin tener una guía clara para hacerlo, la cual podría ser brindada por ellos. Por otro, están los estudiantes que dicen que las lecturas son muy aburridas, que no les motiva leerlas, que algunas son bastante complejas para su nivel y prefieren dejarlas de lado, pero no se atreven a hablar con sus docentes y comentarles la situación, pedirles consejos, o incluso aconsejarlos a ellos para que cambien algunas lecturas y así hacer más motivadora y fácil la actividad lectora.

En este sentido, encontramos 3 posibles causas del bajo nivel de algunos estudiantes. En primer lugar está en el hecho de que los profesores algunas veces solo se quejan de la situación y no hacen nada por solucionarlo, como guiar la lectura de sus estudiantes, enseñarles estrategias, motivarlos para hacerlo. En segundo lugar, los estudiantes no se ponen en la tarea de leer con mayor frecuencia para mejorar, no hacen preguntas, no piden ayuda, y finalmente, que así como los profesores, sólo se quejan pero no hacen nada, los estudiantes no se atreven a enfrentarlos y decirles que esas lecturas no son fáciles de entender, que no son motivadoras y que sería muy bueno que

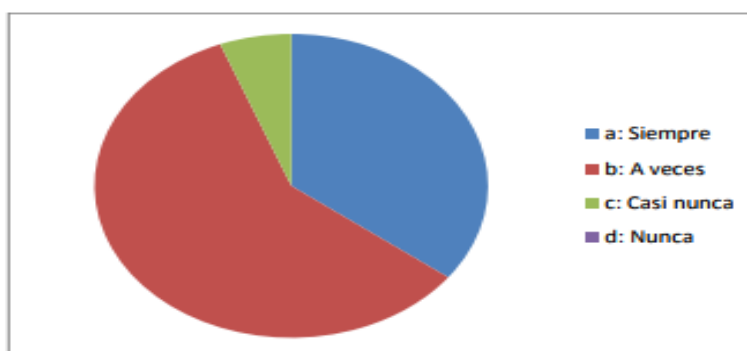
dedicaran un espacio de la clase a enseñarles a interpretar un texto, a proporcionarles modelos y estrategias de lectura que faciliten la comprensión.

GRÁFICO 1: FRECUENCIA AL LEER



En la pregunta que se refería a la iniciativa al leer, (ver gráfico 2) los estudiantes en su mayoría respondieron que solo “algunas veces” lo hacen por iniciativa propia, lo que evidencia la poca disciplina y compromiso con esta actividad. Sin embargo, también una suma considerable de ellos afirma que “siempre” lo hacen por iniciativa propia, de modo que a pesar de no ser un hábito generalizado es claro que de alguna forma, es una actividad a la que todos recurren frecuentemente, la cuestión es resolver el porqué de “algunas veces” y no “siempre” si ellos mismos aceptan que del buen desempeño como lectores depende su éxito académico. Aquí lo que puede ser un indicio definitivo, es que los estudiantes ven a la lectura como un medio necesario, obligatorio para desarrollar sus actividades académicas, las cuales los llevarán a formarse como profesionales, pero aún no tienen la motivación necesaria para hacerlo, lo que influye directamente en su calidad e comprensión, así como se mencionaba antes, muchos estudiantes realizan las lecturas de manera mecánica y no le sacan el provecho que podrían simplemente por qué no sienten el deseo de hacerlo.

GRÁFICO 2: INICIATIVA AL LEER



Posteriormente, al cuestionarles sobre su nivel lector (ver gráfico 3 y campo semántico 3), la mayoría de los encuestados contestaron que este es satisfactorio. Afirman que cumplen con las exigencias básicas que requiere una aceptable comprensión lectora, porque entienden y comprenden bien lo que leen, sin embargo, aceptan no alcanzar la excelencia, y a su vez expresan la necesidad de trabajar más sobre esta área para poder adquirir disciplina en su práctica y poder comprenderlas en su totalidad. Pero es aquí donde no vuelven a coincidir las respuestas con los hechos que se presentan en la realidad, el nivel lector de los estudiantes no es satisfactorio, es más bien deficiente, muchos simplemente pueden dar cuenta de datos textuales y evidentes de las lecturas, pero no pueden realizar un proceso de inferencia para llegar a resolver ciertos cuestionamientos, no está en la capacidad de analizar los elementos para así poder comprender a fondo las ideas que el autor expresa muchas veces de manera confusa o no tan evidente. Entonces, aquí es necesario entrar a mirar qué pasa: los docentes se quejan constantemente y los estudiantes no ponen de su parte para mejorar, entonces hay que actuar de inmediato para poner de acuerdo a éstas dos partes y hacer que entre los dos se inicie un verdadero proceso de mejoramiento y trabajo en la comprensión lectora.

GRÁFICO 3: NIVEL LECTOR

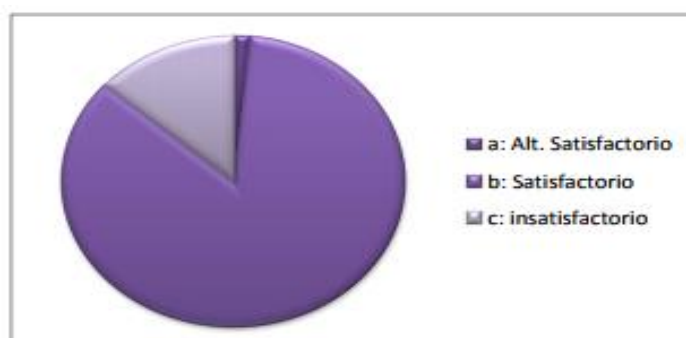
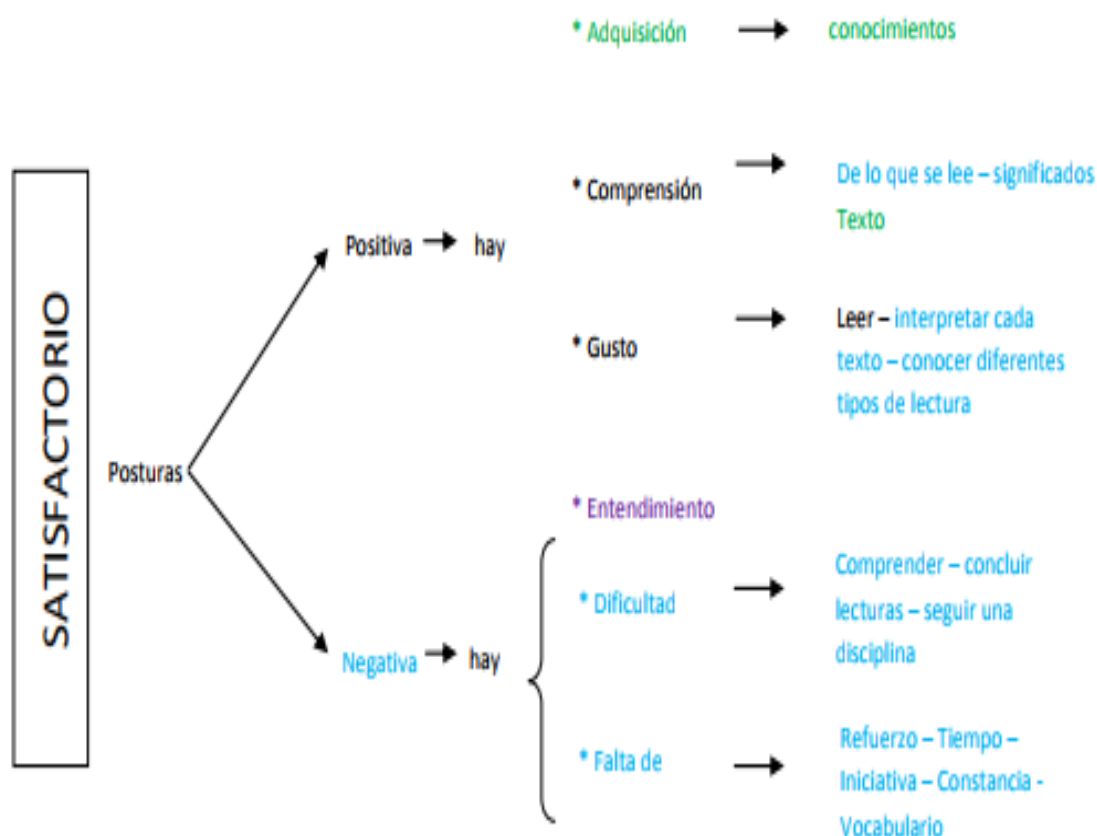


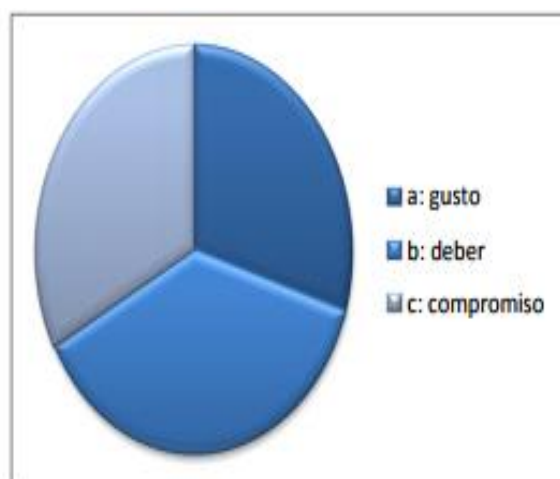
DIAGRAMA CAMPO SEMÁNTICO 3



Con respecto a qué impulsa a los estudiantes a leer los textos asignados en la universidad (ver gráfico 4), en su mayoría afirman que lo hacen más por compromiso que por gusto, lo que en definitiva influye en la comprensión que tienen luego de leer, pues, como más adelante ellos mismos afirman, la motivación y el interés son elementos fundamentales a la hora de realizar una buena lectura. No hay comprensión si el lector no interactúa con el texto, si no reconstruye el conocimiento que se imparte en el proceso, éste se estanca, permanece en la mera decodificación de símbolos y no trasciende a la interpretación y aprehensión del nuevo saber.

Así entonces, que los estudiantes afirmen que leen con frecuencia y por compromiso con su profesión, no quiere decir que sea una actividad exitosa y que esté colaborando con el mejoramiento de la comprensión lectora de los ellos. La motivación y deseo por leer son dos factores completamente determinantes para que se contribuya en realidad al mejoramiento de este elemento, si no hay motivación o interés, no hay lectura provechosa.

GRÁFICO 4: QUÉ LOS IMPULSA A LEER LOS TEXTOS

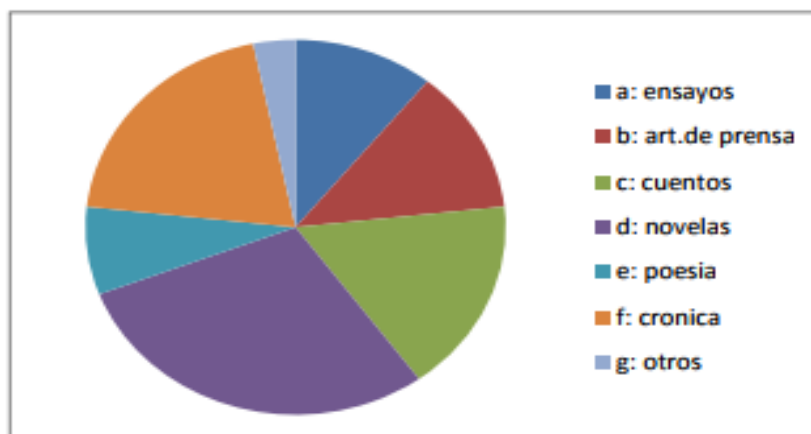


Con respecto a la preferencia de géneros textuales (ver gráfico 5) las respuestas fueron bastante variadas, sin embargo, la mayoría coincidió en dos o tres géneros en particular: Novela, cuento y crónicas.

Este resultado nos lleva a sacar dos conclusiones, primero, que los estudiantes tiene una firme y casi única inclinación por los géneros que impliquen el relato de historias personales o que tengan directa relación con situaciones de la vida real, y segundo, que por este motivo es que al enfrentarse a textos científicos, los estudiantes sienten incomodidad, pues no están familiarizados con este tipo de textos (lenguaje, estructura, contenido) y por ello encuentran difícil la comprensión de los mismos. Los encuestados están evidentemente homogeneizados en cuanto a tipología textual se refiere, por lo cual el contacto con escritos ajenos a las temáticas que acostumbran a leer los confunde, no los motiva y, por ende, no representa un elemento de mejoramiento en su comprensión lectora.

Aquí es donde los docentes podrían tratar de partir de los gustos de los estudiantes para establecer sus lecturas, para hacerlas más motivantes y fáciles para ellos, aunque también los estudiantes podrían poner de sus parte leyendo con más frecuencia otro tipo de textos para estar familiarizados y llevar la lectura de estos textos con menos dificultad, porque no siempre las temáticas se prestan para relacionarlas con los gustos particulares de los estudiantes.

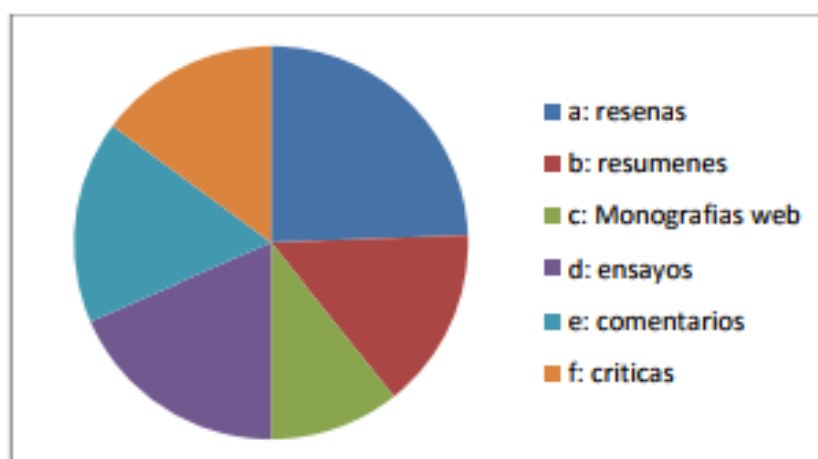
GRÁFICO 5: PREFERENCIA DE GÉNEROS TEXTUALES



Cuando se les preguntó sobre los textos que prefieren leer para llevar a cabo las labores académicas (ver gráfico 6), la respuesta de los estudiantes fue algo variada, unos prefieren las reseñas, otros las críticas, y/o comentarios. Sin embargo, si fijamos nuestra atención en esta tipología textual, nos damos cuenta de lo facilistas que tienden a ser los estudiantes, prefieren los textos breves, aparentemente concisos, no manifiestan gusto o interés por los libros o textos que les exijan mayor atención y esfuerzo como las monografías o ensayos.

Todo esto nos deja ver lo imprecisos que son los estudiantes de este semestre con relación a sus preferencias a nivel de tipología textual, no tienen claridad de lo que cada texto ofrece, de su estructura, de sus facilidades, lo que los lleva quizás, a escoger al azar.

GRÁFICO 6: TEXTOS QUE PREFIEREN LEER



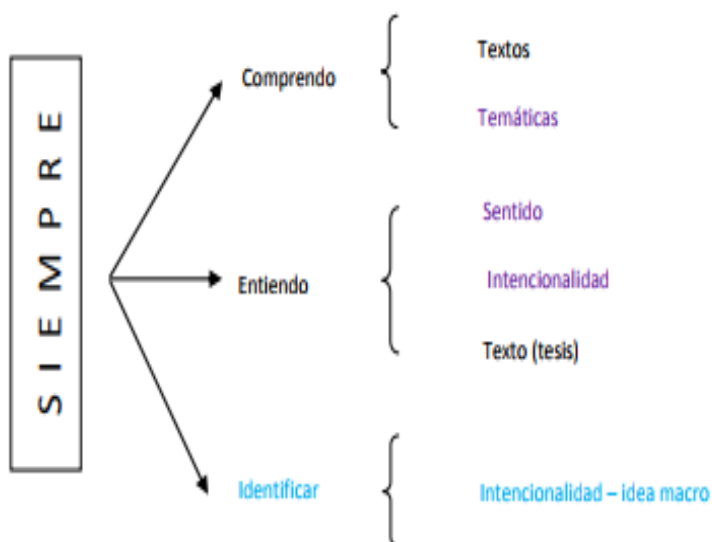
1.4.2. Dificultades: Barreras hacia la comprensión

En la pregunta sobre la importancia de identificar la idea principal de los textos que se leen (ver gráfico 7 y campo semántico 4), casi en un noventa por ciento, los estudiantes afirmaron que es de gran importancia, pues como ellos mismos afirman que con esta (idea principal) comprenden mejor los textos y temáticas que dentro de ellos se tratan, y entienden el sentido y la intencionalidad del mismo. Además según su manera de verlo, estas ideas son el núcleo de las lecturas, y sin identificarlas es imposible comprenderlas, ya que dentro de ellas está la temática esencial bajo la cual se desarrolla el resto del texto.

GRÁFICO 7: IMPORTANCIA DE IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL



DIAGRAMA CAMPO SEMÁNTICO 4



Al preguntarles sobre la importancia al detenerse en los detalles y/o particularidades del texto (ver gráfico 8) la mayoría de los encuestados respondieron que siempre o casi siempre lo es, porque esto les permite comprender más y mejor el contenido de los textos que leen. Además con estos detalles se obtiene una mejor captación de la intencionalidad del texto ya que son ellos los que sostienen la tesis que el autor plantea y, por ende, lo que se logra es identificar el estilo el autor, elemento que una vez identificado puede dar muchas luces a la hora de comprender el texto (ver campo semántico 5). Esto nos hace pensar, que los estudiantes ven las ya mencionadas particularidades como pequeñas herramientas que les permiten lograr una mejor y mayor comprensión, pues en ellas está la clave del texto, lo rescatable, lo que se debe resaltar.

Sin embargo, un buen porcentaje de estudiantes coincidieron al responder que “a veces” es necesario detenerse en los detalles, y lo argumentaron diciendo que es debido a que en ocasiones no son interesantes o importantes. En relación con: “no son interesantes” nos queda una preocupación, ya que para comprender un texto obviamente es necesario sentir gusto, motivación e interés por leerlo, pero no por eso se pueden dejar de lado partes importantes de él que podrían dar diversas pistas para su adecuada comprensión. Entonces aquí vemos como la subjetividad de ciertos estudiantes puede obstruir el adecuado proceso de lectura y jugar un papel más importante que la misma intención u objetivo de comprender los textos.

**GRÁFICO 8: IMPORTANCIA DE DETENERSE EN LOS
DETALLES DEL TEXTO**

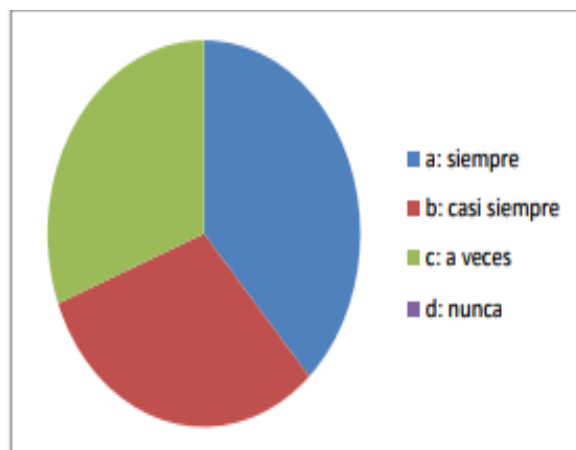


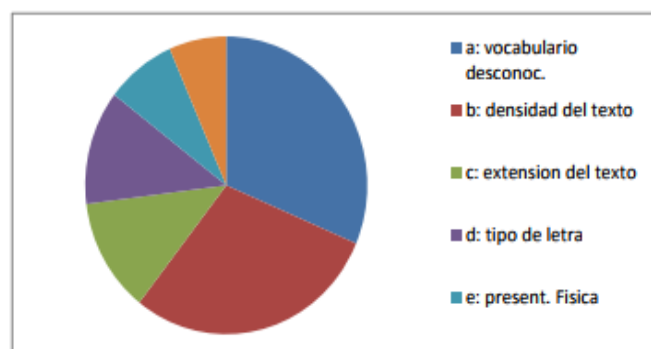
DIAGRAMA CAMPO SEMÁNTICO 5



Más adelante, cuando se les pregunta sobre los aspectos que afectan la comprensión de un texto (ver gráfico 9), en su mayoría, los estudiantes contestaron que el vocabulario desconocido y la densidad y/o extensión del texto son la principal razón por la cual no comprenden apropiadamente los textos, esto debido a su poco bagaje y conocimiento lexical y de contenidos que se da por la poca práctica y compromiso con la actividad lectora que anteriormente hicieron notar. Además, sumaríamos el poco interés por investigar lo desconocido y el conformismo al preferir lo previamente aprendido y no indagar más allá de lo que se tiene a la mano.

Sin embargo, a pesar de que estas dificultades que los estudiantes citan podrían ser superadas con un poco más de compromiso por su parte, los docentes también podrían colaborar en este sentido, ellos podrían asignar textos más sencillos para ir familiarizando con el vocabulario y temáticas, y luego ir aumentando su dificultad para que la inclusión de temáticas y vocabulario nuevo no sea tan abrumadora.

GRÁFICO 9: ASPECTOS QUE AFECTAN LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO



En la pregunta referida a la motivación y su influencia en la adecuada comprensión de los textos (ver gráfico 10), la respuesta fue contundente, según los estudiantes la motivación es fundamental en la comprensión lectora, pues como uno de ellos lo afirma: “Si no hay interés en el tema que se propone, el estudiante difícilmente podrá interpretar con claridad que quiere decir el texto”, y más adelante otro estudiante plantea: “La lectura, al igual que cualquier otro proceso, debe ser agradable y no despreciable, de otro modo es imposible compenetrarse con un texto”. Además si no hay motivación, difícilmente logrará concentrarse e intimar con la lectura que lleva a cabo y la reconstrucción del conocimiento impartido por ella será escaso o nulo.

Y es que si no hay motivación hay dificultad para comprender, para fijar la atención y concentración en la lectura que se pretende realizar. Sin motivación no hay disposición, entendimiento ni interpretación de la temática tratada, además, y como elemento contundente, la falta de motivación genera rechazo frente a la lectura, no hay interés ni mucho menos disposición para hacerlo (ver campo semántico 6).

GRÁFICO 10: MOTIVACIÓN Y SU INFLUENCIA EN LA ADECUADA COMPRENSIÓN DE TEXTO

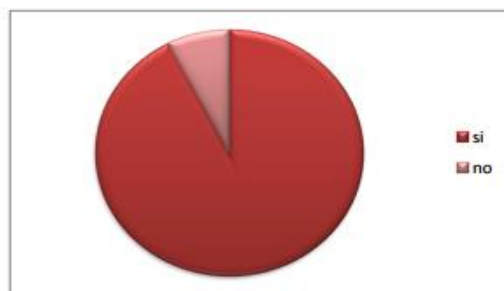


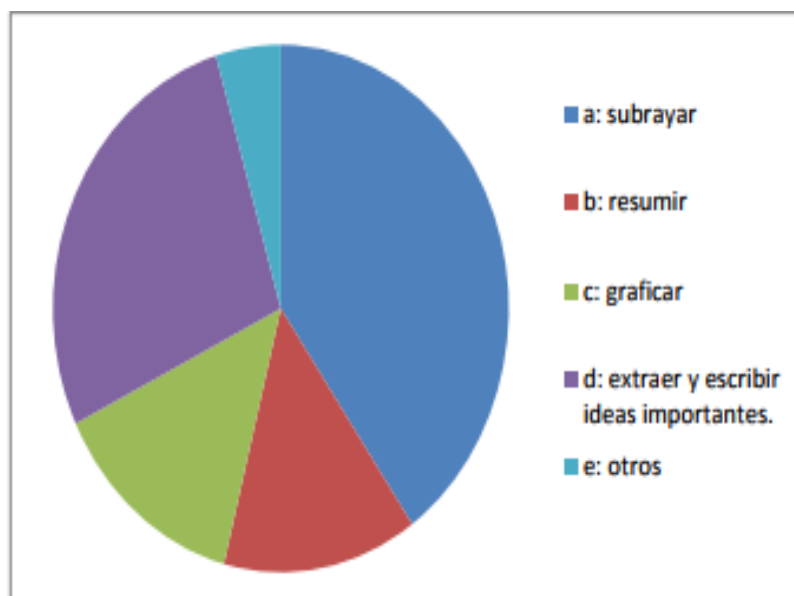
DIAGRAMA CAMPO SEMÁNTICO 6



Cuando se les pregunta qué acostumbran hacer luego de leer (ver gráfico 11), los encuestados de manera bastante recurrente afirman que las estrategias que ellos más ponen en práctica, son el subrayado, la extracción de ideas principales, y el resumen, las cuales les ayudan a captar mejor la intencionalidad y argumentos que sustentan el texto.

Un elemento que surge a partir de la información obtenida en esta pregunta, es que los estudiantes optan por hacer uso de estrategias simples, es decir, aquellas que no implican tanto esfuerzo y dedicación de su parte. Casi ninguno de ellos opta por realizar gráficos, sino que simplemente hacen lo que les permita tener presentes los datos importantes porque saben que son determinantes a la hora de dar cuenta del texto o de realizar un trabajo con base en él, pero pocos se toman el trabajo de realizar ejercicios que impliquen un gasto extra de tiempo o un esfuerzo mental más grande y que los lleve a aprender, no solo a almacenar inútilmente una serie de datos que en nada mejoran las competencias del lector. Además de esto, no se atreven a proponer estrategias de lectura, no se atreven a cambiar, crear, recrear lo que ya les ha sido impuesto. Los estudiantes son meramente receptivos y conformistas, por lo cual se deduce su bajo y escaso nivel lector y comprensivo.

GRÁFICO 11: ACTIVIDADES QUE ACOSTUMBRAN HACER LUEGO DE LEER



Por otra parte, cuando se les preguntó si releían los textos (ver gráfico 12), comprobamos que los estudiantes rara vez lo hacen, prefieren quedarse con la primera impresión que tienen del texto al momento de leerlo, no se detienen para comprobar si lo entendido corresponde a lo que quiere decir el autor con su escrito, tampoco lo hacen para reflexionar sobre las proposiciones que hace el mismo. Es así, como el perfil de lector reinante en la comunidad estudiantil carece de actitud crítica, analítica y reflexiva, por el contrario, asume una posición plana y memorística por no decir estática.

Si ellos consideran que con la primera lectura detectaron la idea principal del texto, ni siquiera piensan en leer una vez más para clarificar su contenido, para poder conocer “detalladamente” lo que el texto dice. Esto explica el desagrado expresado hacia las lecturas complejas y densas, pues su lectura exige mayor esfuerzo: interpretación, análisis y comprensión. A lo cual los estudiantes no están preparados.

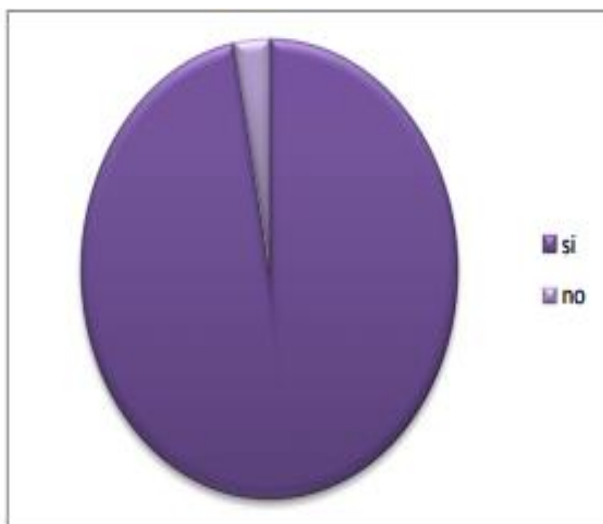
GRÁFICO 12: RELEEN LOS TEXTOS



Cuando tienen dudas o inquietudes acerca de la lectura (ver gráfico 13) casi por unanimidad, los estudiantes afirmaron siempre resolver las inquietudes que les genera un texto. Su respuesta fue contundente y según esto, al leer un texto se aseguran de indagar sobre lo cual desconocen o sienten confusión. A esto personalmente nos preguntamos, ¿Sera cierto tal espíritu indagador? Porque si es así, entonces ¿Qué factor es el que incide para que no haya una adecuada comprensión lectora y para que la insatisfacción por parte de docentes y estudiantes sea tan elevada en cuanto al nivel de comprensión?

Pues es evidente que hay fallas, los mismos estudiantes afirman tenerlas pero de ninguna manera parecen querer replantear o mejorar sus métodos y hábitos lectores para darle solución a este evento.

GRÁFICO 13: DUDAS O INQUIETUDES ACERCA DE LA LECTURA



En la pregunta ¿A qué o a quién acude para resolver dichas inquietudes? En primer lugar, los estudiantes manifiestan mayor inclinación hacia el internet, ésta es su primera fuente de información. En segundo lugar, se encuentran los profesores y siguiendo el orden, se encuentran los libros. Con respecto a esto, es apropiado hacer referencia a la crítica que hace el escritor Roger Chartier sobre el texto electrónico, pues al poner como ejemplo la navegación por red, afirma que incita a una “lectura discontinuada, segmentada y en ciertas ocasiones sesgada”²⁷, lo que en definitiva incide en la lectura y su adecuada interpretación, análisis y comprensión.

De este modo cuando se les pregunta acerca de las estrategias que han aprendido en la universidad, los estudiantes coinciden en tres estrategias principalmente, subrayar, resumir, esquematizar y buscar vocabulario desconocido. Se nombraron también, la contextualización, búsqueda de bibliografía, y el glosado, sin embargo estas últimas no se trabajan de la misma manera, y con el mismo dominio pues exige mayor tiempo, dedicación y trabajo extra por parte del lector.

Un aspecto que nos llamó bastante la atención, fue que entre las respuestas de los estudiantes hubo un buen porcentaje de recurrencias en cuanto al uso del resumen, pero da la impresión de que los estudiantes ven esta estrategia como algo sencillo y rápido, pero no es así.

Los estudiantes emplean estas estrategias de manera superficial y por ello piensan que realmente las ponen en práctica. Por eso aquí nos cuestionamos de manera fuerte, ya que aunque aseguran aplicar las estrategias por ser una herramienta bastante útil para el desarrollo de su actividad lectora, nos queda la preocupación de ver como ellos a pesar de mostrar ciertos indicios de no conocer a cabalidad estas estrategias afirman que en realidad los ayudan en el desarrollo de la habilidad lectora, pero, si los estudiantes posiblemente tienen confuso el concepto y uso de estrategias de lectura, ¿en realidad estarán llevando este proceso de tal manera que ayuden a fortalecer este proceso y hagan el aporte esperado en su mejoramiento?

Finalmente, los estudiantes afirmaron que en cada curso que llevan los docentes siempre les asignan lecturas para su análisis, comentario y exposición. Actividades que para ellos son difíciles de ejecutar satisfactoriamente, pues no comprenden del todo su contenido.

De lo anterior se puede concluir que la dificultad radica en que este tipo de lecturas son de un nivel más complejo que el convencional o usual para los estudiantes, pues requiere mayor atención y esfuerzo por parte del lector para interpretar el contenido de los textos. Es claro para nosotros, que los estudiantes se rigen por la ley del menor esfuerzo y todo aquello que implique ir más allá de lo que está frente a sus ojos es un problema para ellos, por este motivo, la interpretación de los contenidos implícitos de las lecturas se convierten en un problema para comprender.

En esta etapa del proceso metodológico, también se aplicó el cuestionario diagnóstico número dos, que nos permitió conocer y describir los logros y dificultades de los estudiantes, y así, proponer acciones y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Para ello se utilizará la lectura “Ulises” tomada del texto: *“Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula”* de Lomas, quien otorga una especial importancia al enfoque comunicativo para desarrollar la competencia de comprensión lectora (2009, p. 127-132).

Dicha lectura fue utilizada por considerarla como un texto corto de poca complejidad, ya que maneja un vocabulario estándar de fácil interpretación, además de poder contribuir al diagnóstico de ciertas habilidades básicas en los estudiantes del nivel superior, como lo son la comprensión de la noción y propiedades del texto, así como también el reconocimiento de la interacción entre el texto (Ulises) y el lector (estudiante).

La lectura de “Ulises”, es un texto narrativo, expositivo y argumentativo en el que el autor cuenta una historia e informa sobre los índices anuales de consumo de anuncios, además de opinar sobre la influencia de la publicidad en las vidas del ser humano, comparándola con la vida de Ulises: héroe legendario griego, que aparece como uno de los personajes protagónicos de la *Iliada* y más tarde como personaje principal de la *Odisea*, (ambas de Homero) quien es rey de Ítaca, una de las actuales islas Jónicas.

Los alumnos respondieron un cuestionario de doce preguntas relacionadas con el texto y cuya finalidad fue conocer los niveles de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación que propone Rioseco (1992) en torno al desarrollo y evaluación de la comprensión lectora.

En el cuestionario los reactivos exploran la idea principal de texto, el resumen de la idea principal, la intención del autor, la identificación de los hechos de las opiniones, conocimientos léxicos y semánticos, conocimientos contextuales, tipologías de texto y finalmente, la identificación del tipo de documento o del contexto.

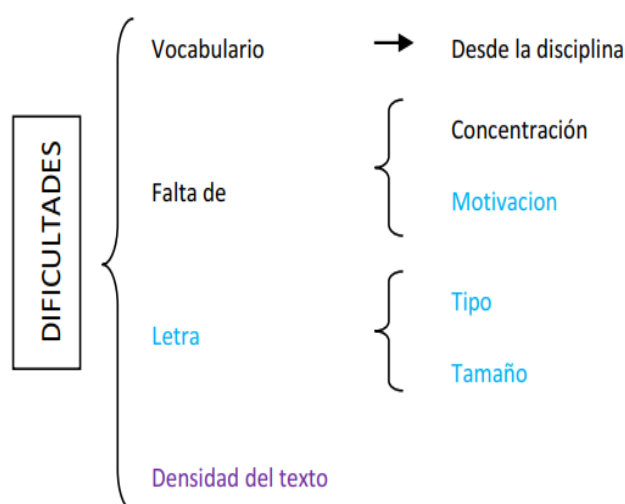
En la observación de indicadores que dificultan el trabajo académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE de la UNPRG se tiene: escasa habilidad para

comprender más allá del sentido literal de un texto, así como para desarrollar el pensamiento crítico a partir de la información leída, difícil de lograr en tanto se perciba la ausencia de las capacidades de análisis y de síntesis. Asociado a ello, la pobreza léxica contribuye a la dificultad que poseen los estudiantes para identificar el sentido concreto de ciertos términos.

En consecuencia, y complementariamente a la actividad lectora con las características aludidas, el estudiante muestra dificultad en la redacción de textos: problemas de ortografía, coherencia y cohesión. El manejo idiomático, en última instancia, se ve menoscabado, y se agudiza aún más ante la carencia del hábito de lectura.

Obviamente, la lectura por ser un proceso complejo y extenso implica la aplicación de estrategias para su desarrollo, sin embargo es casi imposible dejar de encontrarse con algunas dificultades que lo entorpecen. Dentro de las dificultades más mencionadas por los estudiantes con respecto a éste proceso están el vocabulario desconocido, y la falta de motivación y concentración (ver campo semántico 7). Estas dificultades, desde nuestra experiencia como estudiantes, pensamos que no son tan complejas de solucionar, ya que las dos implican solamente un compromiso real de parte del lector y de la aplicación de estrategias didácticas por parte de los docentes que la enseñan.

DIAGRAMA CAMPO SEMÁNTICO 7



El aprendiz en el ámbito universitario ha de leer y leer con asiduidad. Para ello, y de manera imperativa, debe saber leer, es decir, comprender e interpretar, saber desplegar en dicha actividad las diferentes operaciones cognitivas, lingüísticas, actitudinales que comprende el proceso de lectura. Y a continuación, saber manifestar su pensamiento en forma escrita, luego de asumir una posición sobre la base de entendimiento de los signos escritos. Esto es, precisamente, lo que no se aprecia en los universitarios, quienes han de someterse a exigentes requerimientos intelectuales por parte de sus profesores.

En fin, todos estos problemas son consecuencia de la falta de estrategias didácticas para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes universitarios. Ahora bien, diversos estudios ratifican las dificultades (entre otros problemas) que los estudiantes universitarios presentan para entender textos o autores que expresan tesis o puntos de vista novedosos o datos en oposición o en contraste con su conocimiento previo. Pueden ser alumnos que comprenden textos, que reafirman lo que piensan o lo que ya saben o creen, pero que ante hechos o propuestas distintas experimentan dificultades para integrar información. Un texto sin título, con inicio vago o impreciso ofrece más dificultades a estudiantes inexpertos, pues hay menos datos para anticipar el contenido; lo mismo si se presenta una variedad de hipótesis de contenido será más difícil usar el contexto textual y la propia información del lector para entenderlo.

A raíz de esta problemática se propuso diseñar un programa de estrategias didácticas fundamentada en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé para desarrollar la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE de la UNPRG en el 2016.

1.5 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1 Tipo de Investigación: Propositiva – aplicada

- ❖ La investigación es de tipo Aplicada porque es el tipo de investigación en la cual el problema en estudio está establecido, identificado: Deficiencias

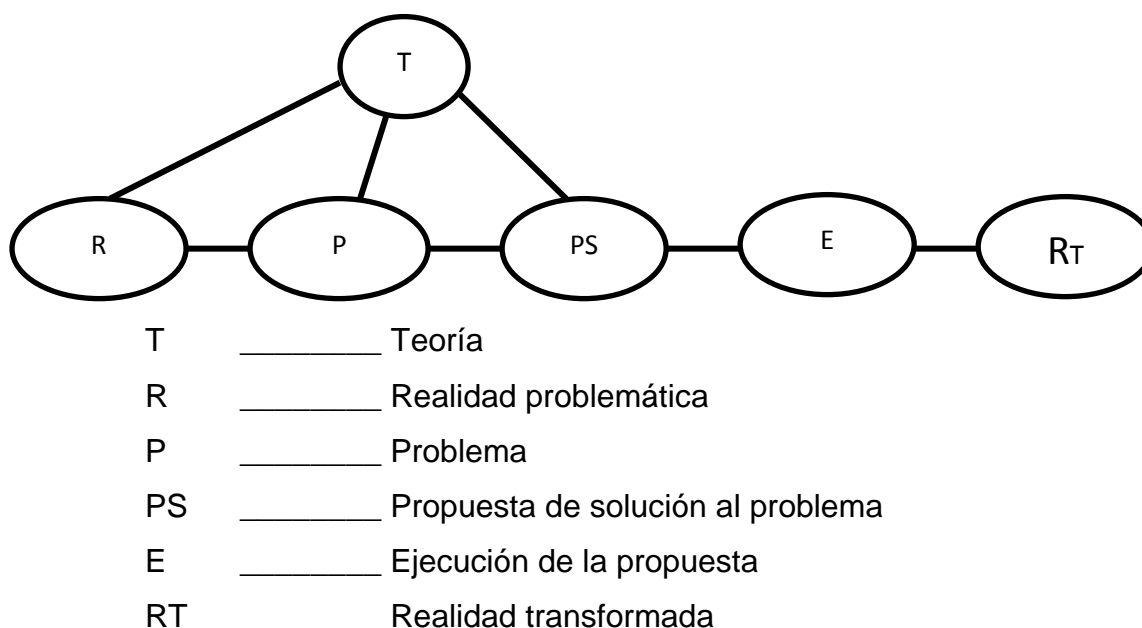
en la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, ubicamos a la universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación y a la Escuela Profesional de Educación, dentro del contexto del departamento de Lambayeque.

Se pudo obtener información de la propia realidad, se determinó los logros y dificultades de los estudiantes, y así, proponer acciones y estrategias didácticas para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes universitarios.

- ❖ La investigación es de tipo propositiva por cuanto se fundamenta en:
 - ✓ Una necesidad o vacío dentro de la institución. Se ha detectado el problema.
 - ✓ Se ha propuesto un programa de estrategias didácticas para superar la problemática actual y las deficiencias encontradas.
 - ✓ La propuesta del programa va a dar solución al problema dentro de un contexto específico.

1.5.2 Diseño de la Investigación

El diseño de la tesis respondió al siguiente diagrama:



1.5.3 Población y Muestra

La población atendiendo a las variables objeto de la presente investigación estuvo constituida por 236 estudiantes distribuidos en los diferentes ciclos académicos de los cuales se tomó como muestra de estudio a 30 estudiantes (14 hombres y 16 mujeres) del I ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE de la UNPRG – 2016. (Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades - UNPRG)

1.5.4 Técnicas e instrumentos

En el transcurso del desarrollo del programa se realizó la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de información que fueron aplicados a la muestra de estudio a fin de llegar a determinar los aspectos más relevantes y los problemas que se ocasionan, así también revisión de documentación y consultas a diversas fuentes bibliográficas. Las técnicas e instrumentos que se utilizaron dentro del proceso de investigación para la recolección de información fueron:

- **La observación directa**

Técnica aplicada durante todo el proceso de investigación, esto permitió detectar el problema de estudio.

Se utilizó durante el desarrollo del programa, describiendo la participación de los estudiantes en exposiciones, lecturas comprensivas u otras actividades relacionadas con la aplicación de las estrategias de comprensión de textos.

- **Encuesta exploratoria**

Se aplicó un cuestionario a los estudiantes con la finalidad de poder determinar el grado de dificultad que presentan en la Comprensión de textos, conociendo la frecuencia, tipos, áreas, y estrategias que utiliza su profesor durante sus clases, entre otros aspectos.

La encuesta estuvo compuesta por 22 preguntas, en las cuales se combinan de forma aleatoria preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas. Y la presentación del análisis se dará a partir de dos vertientes que sintetizan las temáticas trabajadas en la misma.

- **Revisión bibliográfica y documental**

La técnica de revisión bibliográfica, fue utilizada para conocer teorías, antecedentes sobre el problema, recopilar información teórica, en los diversos textos que abordan la temática sobre estrategias para mejorar la comprensión de textos, para ello se aplicó la técnica del Fichaje y se elaboraron fichas bibliográficas, textuales, con una idea analizada, que sirvieron de soporte para la elaboración del marco teórico del estudio.

- **El pretest**

Los alumnos de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Escuela Profesional de Educación, Especialidad de Lengua y Literatura del I ciclo fueron sometidos a un cuestionario. Su aplicación permitió conocer a fondo el problema de comprensión de textos en los estudiantes del primer ciclo y entender qué situaciones ocurren y cómo ocurren, durante este proceso.

Nos permitió conocer y describir las dificultades de los estudiantes, y así, proponer acciones y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Los alumnos respondieron un cuestionario (Instrumento lectura: “Ulises”) de doce preguntas relacionadas con el texto y cuya finalidad fue conocer los niveles de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación que propone Rioseco (1992) en torno al desarrollo y evaluación de la comprensión lectora.

- **El posttest:** Cuestionario que se aplicó en la etapa de evaluación, se consideró fundamental por mostrar los avances y recoger datos, opiniones y experiencias de los participantes.

Fue aplicado con la finalidad de evaluar las estrategias de enseñanza – aprendizaje, expuestas en el salón de clases (Instrumento lectura: “Los samurais”).

Este cuestionario estuvo compuesto por ocho preguntas, relacionadas todas ellas con el proceso de evaluación de la comprensión lectora, entre las que se pueden destacar: (1) la idea general del texto, (2) la intención del texto, (3) identificación de información, (4 y 5) extracción de información concreta, (6) interpretación de conectores, (7) reconocimiento de lenguaje no verbal y finalmente, (8) la relación del contenido con la experiencia.

1.5.5 Análisis estadístico

Se realizó un análisis estadístico simple, utilizado para la recolección de datos, tabulación, determinar los promedios, ordenar información de población estudiantil así como los porcentajes, finalmente para el análisis e interpretación y garantizar de esta manera que la información sea completa y correcta

Se presentaron tablas, cuadros y gráficos estadísticos, la data estadística nos permitió elaborar conclusiones y recomendaciones, los mismos que guardan relación con los objetivos

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta los antecedentes del problema, el marco teórico y una explicación detallada sobre la base teórica y conceptual, como se detalla:

2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Muchos son los estudios realizados en torno a la competencia de comprensión lectora. Como es sabido, el punto de despegue de casi todas las investigaciones realizadas en este tema en el nivel de Educación Primaria, con la adquisición del código del alfabeto castellano. Es así como el aspecto de evaluación se ha visto favorecido en esta etapa escolar. Sin embargo, pareciera que todos estos estudios “pierden su sentido” cuando se dirigen a los grados superiores, especialmente en la universidad, debido que, se tiene el prejuicio de que el análisis de la comprensión lectora es solo un tema competente a los centros de formación básica (escuelas), y que, más bien, la universidad es “el mundo” de los que están “más preparados”. Lo paradójico de esto es que los alumnos cada vez tienen mayores deficiencias en cuanto a habilidades lectoras, motivo por el que, si ellos no poseen o desarrollan adecuadamente esta destreza, será muy difícil que logren adaptar a la exigencia académica del ambiente universitario.

Las indagaciones científicas realizadas para este nivel de Educación Superior a nivel nacional son pocas, mientras que las efectuadas a nivel internacional son mayores. A continuación, se presentan algunos resultados de las principales investigaciones efectuadas para el diagnóstico de la comprensión lectora.

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, (PISA, 2012), es uno de los mejores estudios a nivel de adquisición de habilidades intelectuales en estudiantes escolares. Sus resultados evidencian la capacidad que tienen los alumnos, en un promedio de 15 años de edad, para comprender adecuadamente un texto. Los niveles de logro determinados en el dominio de la comprensión lectora deberían resultar óptimos, debido a que el examen aplicado a los estudiantes se evalúa en edades que engloban la culminación de los estudios básicos de los sistemas de formación de los países participantes.

Con similar finalidad, los países llevan a cabo diversas evaluaciones nacionales e internacionales que les permiten obtener valiosa información para analizarla y poder tomar decisiones en distintos niveles, según sus particularidades y prioridades.

Ello hace posible tener un panorama del rendimiento nacional general y hacer comparaciones entre los distintos grupos de la población escolar que han sido evaluados.

Si bien las investigaciones presentadas permiten tener una visión general de los estudios realizados en Educación Básica Regular (EBR); a continuación se consignan otros estudios que han dado luces y aportes acerca de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Así tenemos los trabajos de:

González Moreyra (1998). “Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales”. Revista *Persona* N° 01, Lima, 43-65. El autor elaboró una investigación que tenía como objetivo estudiar la comprensión inferencial de jóvenes de universidades privadas y estatales. Utilizó la técnica clozé en seis tipos de texto (informativo, documentario, científico, literario, numérico, humanístico). Los resultados obtenidos muestran que un alto porcentaje de universitarios ingresantes carecen de las habilidades básicas de lectura, especialmente en textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la literatura. Cabe destacar que el autor enfatiza en la necesidad de enseñar a leer a estudiantes del primer ciclo universitario.

Carlino (2003). “Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. Trabajo presentado en el 6° *Congreso internacional de promoción de la lectura y el libro*, en Buenos Aires. La investigación, enfocada en las dificultades para comprender lo que leen los estudiantes argentinos de educación superior, se basa en la necesidad de precisar los criterios con los que ellos se enfrentan para comprender los textos propuestos por la universidad. La autora afirma que los estudiantes no solo llegan con deficiencias desde la etapa escolar, sino que la educación superior les exige cambios en su identidad como pensadores y analizadores de textos para los que no están preparados.

Los estudiantes al leer un texto encuentran diversas dificultades: que no están dirigidos a ellos sino a los académicos; o bien, si están dirigidos a ellos, no desarrollan todo lo que contienen (ya que es inevitable que dichos pasajes tengan una “figura”, que destaca y desenvuelve algunos conceptos, y un “fondo” de nociones secundarias).

Estas lecturas dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no disponen: por ejemplo, hacen referencia a las posturas de otros autores sin explicarlas.

Es el carácter implícito –tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales) – lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes.

Cisneros Estupiñán (2005). “Lectura y escritura en la universidad”. Publicada por la Universidad de Pereyra, Colombia.1-14. La autora compila los resultados de su investigación “Estrategias de lectura y escritura usadas por estudiantes que ingresan a la universidad”, cuyo objetivo fue diagnosticar algunos aspectos en relación con las habilidades mencionadas. Sin embargo, esta investigación no se limita a presentar resultados cuantitativos sino que ofrece valiosos elementos de juicio para lograr mejores resultados en los estudiantes.

Pérez Zorrilla (2005). “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”, en Revista de *Educación*, Número extraordinario 1, Madrid, 2005, 121-138. La autora afirma que es un gran problema a la hora de evaluar la ausencia de una definición clara y precisa del concepto de lectura. Su aporte se centra en el terreno práctico: el desarrollo de la evaluación de la comprensión lectora en el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo).

Arrieta de Meza y Meza Cepeda (2005). “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios”. *OEI Revista Iberoamérica de Educación*, nº 35 (2). 1-10. “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios”. La investigación surge como producto de la preocupación de los autores frente

a las diversas dificultades de los estudiantes universitarios en el manejo de la lengua castellana, específicamente en comprensión lectora y la redacción en el nivel académico universitario.

Ellos encontraron casos de analfabetismo funcional e identificaron las dificultades tanto en la lectura como en la escritura. Asimismo, proponen actividades sugeridas para el mejoramiento de la lectura.

Miljanovich, Huerta, R. A. et al. (2007). “Módulo recuperativo de comprensión lectora para estudiantes universitarios”. En *Revista de Investigación en Psicología*, UNMSM, Vol. 10, N° 2, septiembre. Lima. Los investigadores encuentran que la construcción y validación de un módulo recuperativo de comprensión de lectura para estudiantes universitarios, de fácil manejo y corta duración tiene la propiedad de producir cambios cualitativos en la estructura cognoscitiva de los sujetos.

La mejora se manifiesta en la práctica de una comprensión de lectura analítica, interpretativa, crítica y del desarrollo de habilidades metacognitivas.

Cisneros Estupiñán, Giohanny Olave y Rojas García (2010). “La Inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior”. *Revista Scielo*. 129-130. Este trabajo es la continuación de anteriores investigaciones realizadas sobre la lectura y la escritura en estudiantes universitarios. En él, los autores enfatizaron en las dificultades que los estudiantes universitarios presentan en el razonamiento inferencial como estrategia de comprensión de lectura de textos escritos de naturaleza académica, lo cual genera serias dificultades para que el estudiante aprenda leyendo y se integre de manera competente en todas las exigencias de la vida académica.

Martínez Díaz y Rodríguez (2012). “El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios”. En *Revista Educ.Educ.* Vol.14, N°3, 531-556. Esta investigación surgió ante la preocupación de los autores por el bajo nivel en comprensión lectora que presenta el estudiantado universitario colombiano. El trabajo pretende demostrar el papel pedagógico del profesor

universitario a través del andamiaje asistido en la comprensión de textos científicos y que el docente contribuya a que los estudiantes adquieran esas competencias básicas que requieren para enfrentar la vida.

En los estudios antes mencionados se identificaron las dificultades de los alumnos universitarios de los primeros años de carrera en comprensión de lectura, así como los supuestos de los que parten muchos textos dando por hecho saberes que los alumnos no poseen. Dichas investigaciones permitieron reconocer que los problemas en comprensión de lectura subsisten, que las deficiencias no se han superado a pesar del tiempo transcurrido y que la información proporcionada es muy pertinente para el actual estudio.

Además de lo expuesto, cabe mencionar el *Informe Tuning América Latina*, un valioso estudio publicado en 2007 y titulado “*Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América*”. Este proyecto congregó a importantes representantes de la Educación Superior, quienes debatieron los aspectos más significativos de ella, tanto a nivel regional como internacional. Vale la pena señalar que la experiencia europea fue decisiva para llevar a cabo este estudio. Hasta 2004, *Tuning* fue una experiencia exclusivamente europea, que permitió que más de 175 universidades afinaran las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones de manera que pudieran ser reconocidas en el ámbito europeo (Proyecto Tuning, 2007: 11-14).

El *Proyecto Tuning América Latina* se encuadra dentro un marco reflexivo-crítico que debe compatibilizar sus líneas de acción entre sus integrantes. Responde a la finalidad de incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él participan. La necesidad de compatibilidad, comparación y competitividad de la educación superior no es un anhelo particular de Europa, América Latina también debe lograr espacios de integración en el ámbito de la educación superior. El contexto en el que nos desenvolvemos, el proceso de globalización al que asistimos se caracteriza por la movilidad de estudiantes y de profesionales; lo cual obliga a que las universidades obtengan información precisa sobre los programas educativos, las capacitaciones y las titulaciones que se ofrecen. Por esta razón, el *Proyecto*

Tuning América Latina intenta, a través de un trabajo colectivo, contribuir a los procesos de enseñanza aprendizaje, respetando la autonomía y la diversidad de cada región y cultura académica (*Ibidem*: 15-19).

En síntesis, esta investigación ofrece propuestas valiosas sobre lineamientos comunes: un sistema centrado en el estudiante y basado en competencias, nuevos enfoques en el ámbito educativo, reconocimiento de titulaciones entre los países latinoamericanos y calidad de los programas.

Lo dicho refleja el interés de las universidades latinoamericanas por asumir el rol que les corresponde en el desarrollo de los países y la responsabilidad fundamental de usar sus conocimientos, su tradición y su capacidad de innovación en preparar un futuro promisor para América Latina. Como estudio aporta significativamente al desarrollo de esta tesis pues analiza la problemática de las universidades latinoamericanas y busca puntos de coincidencia a fin de lograr la comprensión recíproca de los sistemas de la educación superior (*Ibidem*: 23-31).

Se consultaron cuatro trabajos relacionados con la problemática a desarrollar en la tesis. Los mismos se seleccionaron porque en sus conclusiones se refleja la realidad que impulsó el desarrollo de la propia investigación.

El primero trata sobre la comprensión lectora y la redacción en los estudiantes universitarios (Arrieta de Meza y otros, S.F, pp. 1-10). Se realizó en la Universidad del Zulia, en Venezuela y se publicó en la Revista Iberoamericana de Educación.

Los investigadores, con el objetivo de determinar el uso del código escrito y la comprensión lectora en los estudiantes universitarios aplicaron una prueba conformada por las siguientes partes: identificación de las ideas principales de un texto dado, re - escritura de las ideas principales identificadas, redacción de un resumen acerca de un texto dado, redacción de una ampliación de un texto dado, escritura de una composición de tres párrafos como mínimo acerca de un tema sugerido, lectura en voz alta de un texto dado, discusión de los

contenidos de la lectura efectuada. En el análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación de la prueba también tomaron en consideración la ortografía y el uso adecuado del léxico.

Se considera importante destacar que, según estos investigadores, la situación es preocupante. De 24 informantes, sólo cinco presentaron un nivel relativamente alto de riqueza lexical; mientras que 19 estudiantes presentaron claros indicadores de pobreza lexical. El porcentaje de efectividad de las estrategias utilizadas demuestra que éstas fueron adecuadas, aunque se presentaron cuatro casos donde el nivel de efectividad fue bajo.

Con respecto a los resultados de las pruebas para medir la comprensión lectora, la realidad es la siguiente: de los 24 estudiantes encuestados, 13 mostraron una comprensión lectora catalogada como buena; seis estudiantes obtuvieron la calificación de regular y cinco estudiantes presentaron una comprensión lectora deficiente.

Concluyeron que los factores que intervienen en la redacción errónea presente en los estudiantes universitarios son tres: (1) la falta de definición de un plan de trabajo antes de comenzar una redacción, (2) poca información, dada por el poco interés hacia la lectura, y (3) las incorrecciones idiomáticas.

El segundo trabajo de investigación se realizó sobre la lectura y comprensión de textos en el nivel superior. (Graffigna y otros, 2008, pp. 3-14) en la Universidad Católica de Cuyo “Santa María”. Del mismo modo que el trabajo anterior se publicó en la Revista Iberoamericana de Educación. El trabajo se ha desarrollado en dos etapas. La primera, estuvo orientada a descubrir categorías a partir de los datos (conocer, desde la perspectiva de los alumnos, los procesos de comprensión lectora en el nivel superior). La segunda, buscó profundizar y relacionar ciertas categorías en función de criterios de pertinencia y factibilidad. Los responsables del trabajo de investigación concluyeron que en el proceso de comprensión lectora intervienen factores de muy diversa índole. Algunos provienen de las disposiciones del lector, marcadas indudablemente por su historia y sus experiencias pero también el contexto institucional tiene un

papel importante a la hora de brindar las condiciones para facilitar o no los procesos de aprendizaje. Para concluir, se puede decir que la falta de comprensión lectora no es un problema solo de los alumnos.

En el tercer trabajo consultado se realizó una evaluación de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel medio superior. (León Torres y otros, 2007, pp. 108, 112). Fue llevado a cabo en el Instituto Tecnológico de Sonora y publicado en la Revista Vasconcelos de Educación. En esta investigación se tuvo el objetivo de evaluar la comprensión lectora, en estudiantes del nivel medio superior, mediante la aplicación de una metodología de enseñanza directa. Pudieron observar que numerosas variables inciden en el dominio de la competencia (actitudes, método de enseñanza y estrategias de evaluación, participación del docente, tiempos de instrucción, entre otras).

Por último, se consultó un trabajo de comprensión lectora realizado por Morán Plascencia en la Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit. México, 2009. Los objetivos que planteó fueron: buscar causas e implicaciones que conlleva este problema. Analizar la información que hable respecto a este tema, a través de la estructuración de un estado del arte y de la cuestión, para comparar distintos puntos de vista.

De las investigaciones consultadas es relevante destacar que en todas ellas se detectaron dificultades de comprensión lectora en los alumnos del nivel superior. Además, algunos de los autores definen esta situación como preocupante. También, se considera importante rescatar que según estas investigaciones son numerosas las variables que inciden en el dominio de esta competencia. Esta información recogida fue de suma utilidad para guiar la investigación propia.

Al revisar diversas fuentes de información no hemos encontrado trabajos de la aplicación de propuestas de estrategias didácticas fundamentadas en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé, con el fin de mejorar la comprensión lectora en los

estudiantes universitarios, sin embargo algunas investigaciones han desarrollado propuestas como:

Gallo Ponce (2013). **La influencia del Método “GAMA” en la interpretación de Textos Narrativos por los alumnos del tercer año de la Especialidad de Lengua y Literatura de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo.** Tesis para optar por el Grado Académico de Magister en Psicología Educativa. El resultado de este trabajo ha permitido arribar a la siguiente conclusión: La aplicación del método de análisis de textos literarios basado en los contextos semióticos “GAMA” influye significativamente en la interpretación de textos narrativos en los estudiantes. Además, si se aplica el método propuesto en los alumnos del cuarto y quinto año de la especialidad de lengua y literatura, es posible que se logren mejoras en la interpretación de textos narrativos para su formación profesional.

Vergara Cueva (2012). **Estrategias “NAMA” basada en Concepción Constructivista para la Comprensión de Textos Escritos por los alumnos del 1º año de la Escuela profesional de Educación secundaria de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo, en la asignatura de Lengua Española.** Tesis para obtener el Grado de Magister en Educación con mención en Gestión Educativa. Llegó a las conclusiones:

- a) Los puntajes promedio del pre – test tanto en el grupo experimental como en el grupo control al no diferir significativamente, nos hace ver que estamos frente a dos grupos (muestras) homogéneas por lo tanto, el trabajo de investigación estuvo bien encaminado.
- b) La significancia muy alta en el contraste de los puntajes promedio del avance I, avance II, avance III y post – test, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control nos confirman que la Estrategia “NAMA” ha sido exitosa dado que los alumnos que recibieron dicha estrategia elevaron su puntaje considerablemente. De la misma manera, la alta diferencia significativa de los puntajes promedio del pretest y posttest del grupo

experimental indican el gran avance que se ha obtenido debido a la aplicación de dicha estrategia. Además, al analizar el pre – test y el post – test del grupo control, la alta diferencia significativa que resulta indica claramente que el puntaje promedio ha disminuido debido a la falta de una estrategia adecuada.

En el estudio titulado “**Desarrollo de las Habilidades Metacognitivas para la comprensión lectora**”. (2012) de Markman, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- a) Los estudiantes no establecen relaciones de lógica simple, causales y temporales; en la lectura de un texto.
- b) La metacognición no es usada de forma satisfactoria para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.
- c) Los estudiantes no tienen profesores que sirvan como modelos apropiados en el uso de la técnica de análisis comprensivo.
- d) Este estudio nos permite entender que los estudiantes presentan muchas dificultades en la comprensión lectora al no manejar estrategias metacognitivas.

En la tesis **Comprensión lectora y rendimiento académico** del Bachiller Luis Castillo Bohorquez (2013) de la Universidad Nacional de Trujillo, encontramos las siguientes conclusiones:

- a) Existe una relación exacta entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico.
- b) A mayor nivel de comprensión lectora, mayor rendimiento académico y en consecuencia mayor éxito escolar.
- c) El manejo de técnicas en la comprensión lectora asegura el rendimiento académico.

La tesis de Nelly Aliaga (2010) para optar el Grado de Magister en Educación, titulada **Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un Programa de formación docente a distancia**, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho, concluye con lo siguiente:

- a) Existe una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento general de los estudiantes.
- b) Los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante, observándose que los resultados son mejores cuando el contenido es parte de su experiencia.
- c) El 38,7% (48 de 124) de los estudiantes se encuentran en un nivel de frustración de comprensión lectora; mientras que el mayor porcentaje de estudiantes, es decir, el 43,5% (54 de 124) se sitúa en el nivel instruccional de comprensión lectora; es decir, en su gran mayoría no poseen buena comprensión lectora, hecho que es muy grave tratándose de formadores de futuras generaciones.

Teniendo en cuenta los antecedentes y la forma cómo han sido planteados y desarrollados, es que ahora nosotras proponemos un Programa de estrategias didácticas fundamentada en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé para desarrollar la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE de la UNPRG.

2.2 BASE TEÓRICA

Las bases teóricas se han sistematizado en los siguientes puntos:

2.2.1 El Proceso de comprensión

Como lo hemos señalado anteriormente los alumnos tienen grandes limitaciones en sus estudios, en su aprendizaje y principalmente en la comprensión de textos. Es necesario entonces definir y determinar que estamos entendiendo por comprender y cuándo nuestros alumnos han comprendido una lección o un texto leído. Para acercarnos a una definición amplia de lo que es la comprensión revisemos un momento diversas definiciones.

“La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura”. (Apellido, año, p...)

“Comprender es asimilar las experiencias y aprendizajes nuevos a las capacidades y conocimientos previos. Dicho de otro modo, establecer relaciones significativas, con sentido, entre lo nuevo y lo antiguo...”.

Asimismo, la comprensión es un proceso de construcción cognitiva que todos los humanos realizan en algún grado, en la interacción con su medio, tal como sostiene Gonzáles Moreyra (2006).

“... La construcción de la comprensión es fácilmente explicable: nosotros por naturaleza construimos nuestras propias comprensiones del mundo en el cual vivimos y buscamos estrategias que nos ayuden a comprender nuestras experiencias. Todo esto por naturaleza humana”. (p.86)

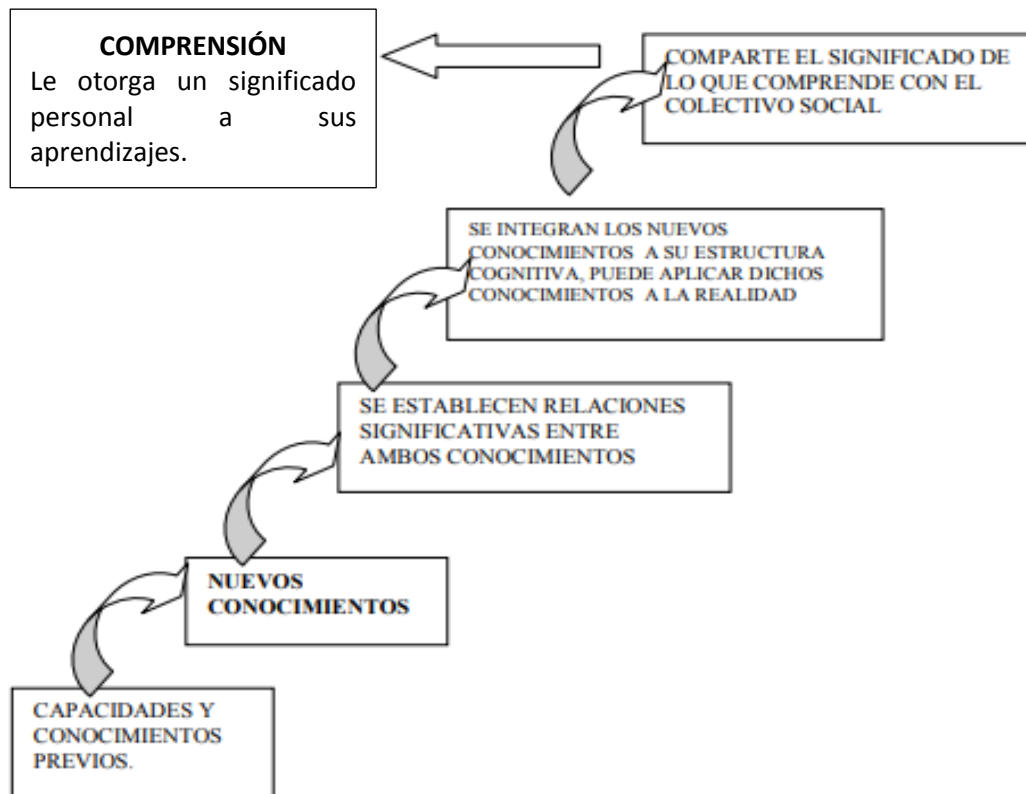
Dado que la comprensión es una capacidad adquirida, es factible su desarrollo, especialmente en la educación formal.

“Educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. De hecho educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión lectora”.

Como podemos notar la comprensión se refiere principalmente a la significatividad propia que le da un sujeto a un nuevo conocimiento y como es que estos nuevos conocimientos son reflejo de la realidad objetiva que se está estudiando, “lo que yo comprendo de un objeto o conocimiento debe ser también lo que otros comprenden”, si bien la comprensión es un proceso individual y la significatividad del conocimiento también es individual, es necesario que lo que yo comprendo de algo sea similar o parecido a la comprensión de eso mismo por el colectivo social en el cual me desenvuelvo. Otro elemento importante a analizar es el hecho que la comprensión se considera como un producto y labor del proceso educativo, por lo tanto debe ser parte de lo que se enseña en la escuela, es decir; debemos de enseñar a comprender sus lecturas a nuestros alumnos.

a) Esquema del proceso de comprensión

Una representación esquemática de la comprensión es:



La comprensión, requiere del sujeto una intervención directa, tanto a partir de sus saberes previos como para la conexión/relación significativa entre estos saberes y los nuevos, por ello; el estudiante es el constructor de sus conocimientos, es el estudiante quien tiene que aprender a aprender, ya que es él quien debe de utilizar todas sus habilidades y técnicas para construir su aprendizaje de manera significativa.

b) ¿Cómo podemos saber si un alumno ha comprendido?

Si bien no hay un esquema básico sobre indicadores de comprensión, existen algunos planteamientos que son necesarios de tener en cuenta cuando queremos precisar el nivel de comprensión de un alumno frente a un tema o lectura realizada. A estos elementos los llamaremos indicadores de comprensión.

Se puede decir que un alumno ha comprendido algo cuando puede:

- Explicarlo
- Predecirlo
- Aplicarlo o adaptarlo a nuevas situaciones.
- Demostrar su importancia.
- Verificar, defender, justificar o criticar.
- Hacer conexiones con otras ideas y hechos.
- Evitar falsas concepciones, tendencias o visiones simplistas.
- Hacer juicios precisos y calificados.

Estos indicadores nos pueden permitir de alguna manera ver el nivel de comprensión en el que se encuentran nuestros alumnos, de hecho que no hay que esperar que rápidamente puedan emitir juicios críticos y de valor sobre un hecho, pero si podemos pedirles que explique lo aprendido o que lo relacionen con hechos concretos de su realidad.

Además de los indicadores señalados, Gonzáles Capetillo (2004), señala que cuando comprendemos algo, no sólo poseemos cierta información, sino, que nos permite hacer ciertas cosas con ese conocimiento, si alguien ha comprendido algo, entonces estará en la capacidad de poder realizar algunas de las siguientes acciones (en función a su nivel de desarrollo y comprensión):

- **EXPLICACIÓN:** Puede explicar con sus propias palabras el significado de X.
- **EJEMPLIFICACIÓN:** Da ejemplos de X en diferentes situaciones.
- **APLICACIÓN:** Usa el conocimiento adquirido de X para explicar una situación diferente.
- **COMPARACIÓN:** Relaciona X con Y, establece semejanzas y diferencias.
- **CONTEXTUALIZACIÓN:** Importancia de X, qué papel juega actualmente.
- **GENERALIZACIÓN:** formula ideas generales de X e infiere teorías.

A partir de estos indicadores o criterios para determinar si un alumno a comprendido o no lo estudiado, podemos señalar que es el profesor quien tiene un rol preponderante en el desarrollo de las habilidades y competencias en los alumnos, ya que es el profesor quien proveerá a los alumnos de la información, el conocimiento, las técnicas y las estrategias adecuadas para su aprendizaje autónomo, de allí radica la importancia de reflexionar sobre nuestro quehacer cotidiano en el aula y autoevaluarnos de manera permanente si en verdad estamos entregando al alumno todo este bagaje de conocimientos, estrategias, técnicas... o si sólo estamos cumpliendo con transmitir o transferir conocimientos conceptuales de una materia o especialidad.

2.2.1.1 Factores principales de la comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso interactivo que depende de un gran número de factores muy complejos e interrelacionados entre sí. Tener una claridad teórica sobre los principales factores es necesario para entender e investigar la comprensión lectora, así como para planificar mejor las distintas actividades orientadas a incrementarla, perfeccionarla o mejorarla.

Si bien existen muchos factores de la comprensión lectora tales como el estado afectivo, físico, motivacional y actitudinal, sin embargo los factores principales a tener en cuenta por el docente para el mejoramiento de la comprensión lectora en los jóvenes universitarios, son: A) El esquema o conocimiento previo (incluyendo vocabulario) del lector, que sea pertinente para el contenido del texto; B) Texto con contenido claro, coherente y con estructura familiar y ordenada; y C) Estrategias o habilidades cognitivas relacionadas, que permite al lector intensificar la comprensión y el recuerdo de los que lee.

a) Los esquemas

Desde que nacemos todas las personas progresivamente vamos construyendo unas representaciones teóricas acerca de la realidad y la cultura, que expresan nuestro conocimiento, siempre relativo y ampliable,

representaciones que han sido reconocidas como esquemas de conocimientos.

Existen diversas definiciones de esquema. Una considera que el esquema es un sistema de representación constituida por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados. Para la noción de esquema está presente en los principales procesos cognitivos: la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, la instrucción y la comprensión lectora.

Para D. Cooper: “Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual”. O, también, “los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, informaciones, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia”.

Mientras que según Martínez, los esquemas: “Son paquetes de conocimiento estructurado, que orientan la comprensión y la búsqueda de la nueva información/.../ están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción”.

Todos estos autores destacan que los esquemas son representaciones teóricas, que tienen un carácter estructural y que están conformados por conocimientos. Lo cual nos indica que existe un relativo consenso en cuanto a la conceptualización de lo que se entiende por esquema, lo que facilita su utilización en nuestro estudio.

C. Puente, sostiene que el esquema es muy útil en la comprensión lectora, pues cumple las siguientes funciones:

- Provee el marco de referencia para aprender y asimilar la información del texto.
- Dirige la atención, valiéndose de hipótesis que deben ser contrastados con los datos textuales.

3. Sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento ascendente o descendente.
4. Capacita al lector para que realice elaboraciones e inferencias.
5. Facilita la ubicación de los elementos del texto y facilita el ordenarlos coherentemente.
6. Sirve para revisar y generar síntesis en base a ideas principales.
7. Permite la construcción inferencial generando hipótesis acerca de la información no recordada.

Es de resaltar que los esquemas o conocimientos estructurados previos del lector parecen incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas; lo cual le permite hacer inferencias y comprender mucho más de lo que está explicado en el texto. Además a medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionados a la nueva información con la que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían y enriquecen constantemente.

En consecuencia, la comprensión de un texto depende en gran medida de los esquemas del lector, pues cada vez que éste lee lo hace premunido de un esquema, el cual puede confirmarse y enriquecerse o modificarse y hacerse más preciso. Cuando más se aproximan los esquemas del lector a los elementos textuales (contenido, estructura lingüística) propuestos por el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto. Es decir, es necesario que el lector posea un esquema de conocimientos apropiados; de lo contrario, no entenderá el mensaje que el autor ha querido transmitir o malinterpretará el contenido expresado. Igualmente, las diferencias individuales en el conocimiento conducen a diferencias en la comprensión, pues el lector entiende el texto en relación a lo que ha acumulado previamente: conceptos, ideas, valores, prejuicios, etc.

En otros contextos el esquema se denomina con otros términos alternativos como: estructuras cognoscitivas, memoria a largo plazo, información no visual o conocimiento previo. Este conocimiento previo de la lectura, incluye

por lo menos: a) el conocimiento del lenguaje (vocabularios y formas textuales), b) el conocimiento de lectura (conceptos e ideas principales) y c) el conocimiento de la manera en que se debe leer (cómo identificar ideas principales, hacer inferencias, elaborar resúmenes).

b) Estructura y tipos de texto

Desde el punto de vista estructural, según F. Allende y M. Condemarín, todo tipo de texto está constituido por:

a) Elementos microestructurales o estratos: Son aquellos elementos que forman un texto sin pertenecer propiamente a su significación (letras, palabras, oraciones). La comprensión, normalmente no versa sobre los estratos, pero son básicos para lograrla.

b) Elementos macroestructurales, intexto o intratexto: Son los elementos interrelacionados relevantes para la significación del conjunto y que dan unidad y estructura a un escrito. O al decir de Van Dijk “Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto del discurso”. O también, “la macroestructura de un texto es /.../ una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto”. Es decir, constituye la representación sintética de lo más esencial de un texto, o la conjunción de las ideas explícitas e implícitas más importantes que contiene un texto.

Van Dijk, considera que para vincular las proposiciones de las microestructuras con las de las macroestructuras es necesario tener reglas que él denomina macrorreglas. Según él:

“Las macrorreglas organizan en cierta manera la información extremadamente complicada del texto. En cierto modo esta consideración implica una reducción de la información, de manera que – en el plano cognitivo – también podemos considerar las macrorreglas como operaciones para reducciones de información semántica”.

Las diversas macrorreglas analizadas y propuestas por este autor son las siguientes: Supresión, selección, generalización y construcción, y son muy importantes para identificar ideas principales, hacer inferencias y elaborar resúmenes.

c) Elementos supraestructurales o supratexto: Constituyen el contexto externo de un texto. Es decir, según Van Dijk

“Una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”.

Asimismo, la superestructura, al igual que la macroestructura, también tiene una función organizativa, pero en un sentido diferente, ya que no hace alusión al contenido o a la semántica, sino a la forma. Este nivel constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto, es decir, alude a la forma o la organización formal de los textos.

Los elementos superestructurales están ligados e interrelacionados formando conjuntos que pueden ser incluidos en los esquemas del lector. El conocimiento que éste tenga sobre las diversas superestructuras puede influir en la mejor comprensión lectora y en el recuerdo del texto.

Una parte importante del esquema o conocimiento previo de los lectores debe ser el conocer las características de las diferentes formas que el lenguaje escrito asume, pues mientras más sepan acerca del lenguaje escrito o texto, más fácil será leer y, por tanto, comprender lo leído.

Un texto posee dos aspectos fundamentales para la comprensión: el contenido y la estructura organizativa de ese contenido. El primero tiene que ver con el tema, materia o área específica del conocimiento y el segundo con la organización de texto o la manera como las ideas (expresadas en palabras, frases) se interrelacionan para formar un todo coherente. Aun cuando el contenido y la estructura son dos componentes distintos, en la práctica resulta difícil separarlos.

Ciertamente, para comprender lo que está leyendo, el lector ha de poseer un esquema que le permita; a) relacionar las ideas e informaciones del texto con otras ideas o conocimientos existentes en su mente, y b) entender cómo el autor ha organizado las ideas e informaciones que el texto le ofrece. Lo segundo es muy importante para alcanzar una gran eficiencia lectora, pues los conocimientos sobre la estructura del texto permiten anticipar el desarrollo del contenido de una manera más previsible y facilitan la comprensión de las ideas principales que se encuentran ordenadas en el marco del texto.

Empero, los textos son diferentes y ofrece distintas posibilidades y limitaciones a la transmisión de información. No se encuentra lo mismo en un cuento que en un manual, en un informe de investigación que en una novela, en una enciclopedia que en un periódico. Obviamente, cambia tanto el contenido así como los elementos de las estructuras textuales, lo que obliga a conocer éstas para lograr una comprensión adecuada de lo que se lee.

A nivel universitario, especialmente en Educación y Ciencias Sociales, se usan dos tipos fundamentales de texto: narrativos y expositivos. Los textos narrativos cuentan una historia y son los materiales de tipo literario. Los textos expositivos se organizan de manera distinta y cada tipo posee su propio vocabulario y conceptos útiles. Por lo que los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

Los textos expositivos tienen diversas estructuras y existen diversas clasificaciones sobre éstos. Pero como afirma Vidal Abarca:

“No existe un acuerdo generalizado acerca de qué clasificación es la mejor y posiblemente se trata de una cuestión poco relevante. Lo realmente importante es saber que un texto expositivo debe responder a un propósito informativo de un autor, que dicho propósito se refleja en unas cuestiones a las que se pretende contestar, y que el mismo se concreta en unas determinadas estructuras textuales”.

Así, los textos expositivos pueden ser: de secuencia, de causación, de comparación-contraste, de descripción o de problema-solución.

De otro lado, los contenidos de un texto también influyen en su comprensión según los lectores concretos. La comprensión se facilita cuando las materias o temas son interesantes para el lector, pues caen dentro de su campo de intereses y le aportan conocimientos o perspectivas nuevas; cumplen con alguna función y objetivo provechoso para el lector (instrumental, recreativo, personal), o se vinculan con su bagaje de conocimientos previos (no hay vacíos o desfases grandes entre el tema del texto y los conocimientos del lector). En caso contrario la comprensión no se dará o a lo sumo se realizará con dificultades, superficial y lentamente. Peor aún, cuando los contenidos se presentan en forma desordenada, inconexa o incompleta, el lector debe realizar una labor muy activa de reconstrucción y ordenamiento del material, aunque sea un lector muy eficiente.

2.2.2 La teoría del aprendizaje significativo

De acuerdo con Rodríguez Palmero el aprendizaje significativo se puede considerar como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula formulado por su autor Ausubel. Ausubel, ha construido un marco teórico que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela.

Es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pero desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. Es una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.

Se considera la Teoría del Aprendizaje significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye

desde un enfoque organicista de individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje.

El origen de la Teoría del Aprendizaje significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social. Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos. Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Así mismo, y con objeto de lograr esa significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, que pueden ser manipulados para tal fin. Desde este enfoque, la investigación es, pues, compleja. Se trata de una indagación que se corresponde con la psicología educativa como ciencia aplicada. El objeto de la misma es destacar “los principios que gobiernan la naturaleza y las condiciones del aprendizaje escolar”, lo que requiere procedimientos de investigación y protocolos que atiendan tanto a los tipos de aprendizaje que se producen en el aula, como a las características y rasgos psicológicos que el estudiante pone en juego cuando aprende. De igual modo, es relevante para la investigación el estudio mismo de la materia objeto de enseñanza, así como la organización de su contenido, ya que resulta una variable del proceso de aprendizaje.

Aprendizaje significativo: una revisión de su significado. Perspectiva Ausubeliana.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje.

La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo. Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables.

Pero aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto. La atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia del mismo, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas- ancla más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo.

Esto requiere:

- Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva
- Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Atendiendo al objeto aprendido, el aprendizaje significativo puede ser representacional, de conceptos y proposicional. Si se utiliza como criterio la organización jerárquica de la estructura cognitiva, el aprendizaje significativo puede ser subordinado, superordenado o combinatorio.

Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo.

A través de la asimilación se produce básicamente el aprendizaje en la edad escolar y adulta. Se generan así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva.

Para que este proceso sea posible, hemos de admitir que contamos con un importantísimo vehículo que es el lenguaje: el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo.

En la programación del contenido de una disciplina encaminada a la consecución de aprendizajes significativos en el alumnado han de tenerse en cuenta cuatro principios: diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación.

Este primer apartado se ha destinado a una breve revisión del constructo de aprendizaje significativo en la perspectiva ausubeliana. Se han abordado su definición, las condiciones en las que se produce, los principios y procesos que lo caracterizan, los tipos, la aparición de los conceptos, su facilitación y el papel que tiene el lenguaje en todo ello.

Comprensión lectora y aprendizaje significativo

Solé, que trabaja en el campo de la psicología constructivista, recupera el concepto de “aprendizaje significativo” de Ausubel (1963) y plantea la significatividad a tres niveles, que son condiciones del aprendizaje real: psicológica, lógica y disposición para aprender.

La significatividad psicológica alude a la relación de integración entre nuestros esquemas de conocimiento y el conocimiento nuevo. Cuando los nuevos

contenidos no aportan novedad sobre lo que ya sabemos, no aprendemos nada. Si la información es tan novedosa, compleja o mal organizada que nuestros conocimientos previos no pueden abordarla, establecer los “puentes” necesarios ente lo antiguo y lo nuevo, tampoco aprendemos. Explicado en positivo, aprendemos cuando la nueva información, que no poseemos, nos obliga a reestructurar revisar, nuestros esquemas cognitivos para acomodar los nuevos contenidos, que quedan enlazados en ese mapa mental “reacomodado”.

La significatividad lógica tiene que ver con el grado de claridad, coherencia, sistematización del material de lectura, la presencia de “organizadores previos”, esquemas, procedimientos tipográficos e icónicos para señalar la información principal y la articulación lógica de los contenidos, etc. Pero –deberían saberlo las editoriales de libros de texto- de nada vale la coherencia lógica de los textos si el lector no le encuentra sentido a lo que lee, ni sabe para qué lo lee, ni se encuentra motivado ante él.

Si se dan estas condiciones, quiere decir que el sujeto se ha entregado a “una actividad mental constructiva muy intensa” que le provoca una experiencia emocional gratificante ligada a la percepción de que aprende, lo cual es causa, pero también efecto de la llamada “motivación interna”. Cuando aprendemos significativamente se produce “la memorización comprensiva, por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimiento de que antes hablábamos”.

Por otro lado, existe una relación muy estrecha entre lo que es el aprendizaje significativo y la comprensión lectora. Una de las formas en que se expresa y sustenta esta relación es el denominado método TECLAS, el método de manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y Aprendizaje Significativo. Entenderemos que el método TECLAS, es un proceso ordenado el cual a través del manejo de técnicas, utilizadas de manera interrelacionadas permiten una comprensión lectora y un aprendizaje significativo, de un contenido vinculado a la formación académica del alumno, con utilidad y de interés para él.

La Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo son procesos fundamentales en cualquier actividad y nivel educativo. Partiremos por puntualizar que Pierre Gamarra, citado por Crai Francisco en el artículo "Comprensión de Textos" señala con relación a la comprensión lectora:

"\a esta lectura mecánica, siempre aleatoria, se puede oponer la lectura que llamaría profunda, viva, la que permite expresar el texto, si no en su plenitud, al menos en una gran parte de su riqueza; permite percibir, ante todo, si el texto es rico o pobre, gustar uno mismo de su sustancia y, eventualmente, transmitirlo a los otros. Leer profundamente un texto es penetrar en él, para descubrir la belleza, aciertos, errores, falacias. La lectura acompaña aquí al espíritu crítico".

Podemos expresar, en correspondencia a lo anterior, que la comprensión de un texto lleva implícito una lectura con significado, implica esto entender la totalidad de los caracteres, las ideas básicas y la interrelación de sus componentes. Esto potencia la capacidad del alumno para generar conclusiones propias y reflexión crítica de lo leído, igualmente le permite fijar posiciones y/o establecer criterios con relación al tema tratado, integrando este con el contexto general.

Vemos así como en el artículo señalado se precisa:

Comprensión de textos no es una nueva disciplina, un campo inexplorado, un conjunto de técnicas difíciles y complicadas. Es, si, una forma moderna de lectura, un camino sistemático y progresivo que lleva a través de diferentes niveles hacia la producción creativa más alta.

Lo planteado nos permite afirmar que un buen maestro debe implementar estrategias que induzcan una lectura comprensiva o con significado en sus alumnos, con el propósito de formar jóvenes críticos y reflexivos.

Según Ausubel posee las siguientes características:

- Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva a la estructura cognoscitiva del alumno.

- Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
- Todo lo anterior es producto de una implicación afectiva del alumno, es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso.

Para obtener un aprendizaje significativo, debe comenzarse por el alumno y sus experiencias previas tanto cognitivas como psíquicas, debiendo conocerse la realidad en que se desenvuelve, su contexto socio económico y familiar, partiendo de esta realidad el alumno debe desarrollar su comprensión lectora y tener interés por aprender, lo que nos lleva a afirmar que el docente debe enseñar a "Aprender a Aprender", en lenguaje coloquial " No dar un pez sino enseñar a pescar".

Ana María González Garza explica que un aprendizaje significativo es significativo cuando se asimila lo aprendido, cuando el aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo tanto no se olvida y puede aplicarse prácticamente en la vida diaria. Este tipo de aprendizaje siempre implica contenido afectivo.

Aun cuando creemos que en la construcción del aprendizaje son muchos los factores que influyen, entre ellos el contexto, la diferencia entre los niveles de los sujetos y el proceso de interacción en el aula, donde representa papel revelador lo afectivo, estamos conscientes que estos elementos, ayudan o bloquean un aprendizaje significativo. Pero, es innegable que las técnicas de ayuda pedagógica al igual que las estrategias son mecanismos de influencia que inciden en una lectura comprensiva y por ende en un aprendizaje significativo.

En función de lo anterior, consideramos que los alumnos, de Básica y Diversificado, requieren interpretar y analizar material bibliográfico, como parte de su escolaridad, buscando desarrollar estos aspectos para su formación académica y su preparación hacia otros niveles educativos. Además, la interpretación y el análisis permiten reflexionar críticamente sobre las

condiciones socioeconómicas y políticas de su contexto comunitario y nacional, fijando así posiciones como sujetos activos y desalineados.

Importancia de los conocimientos previos para la comprensión

Los conocimientos previos que es un término del aprendizaje significativo, tiene mucha importancia para la comprensión. Leer no es la simple citación de significantes, sino la revelación de significados o, al menos, el esfuerzo por conseguir esa revelación. La lectura errónea es la que crea un discurso que no corresponde al significado.

El proceso de comprensión lectora necesita de conocimientos previos relevantes que son los abordajes que hacemos y elaboramos a medida que la cotidianeidad nos lo va proponiendo. “El factor individual más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe”.

Todo ello supone darle un significado a un texto comprenderlo y organizar ese conocimiento. La Psicología Cognitiva considera a la lectura como un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis anticipatorias y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas.

La comprensión del discurso es una acción que apela a la memoria semántica, a rescatar información anterior, unir conceptos nuevos con los dados, unir los unos con los otros.

Aquí aparecen los Mapas Conceptuales como herramienta de anclaje entre los mencionados conceptos.

En un texto expositivo aparecen muy claramente la abstracción (selección y síntesis); elaboración (saberes previos del alumno) y luego la organización mental que se organiza selectivamente para guardar ese texto.

Si al alumno le damos la posibilidad de leer y luego construir M.M.C.C. les estaremos dando la posibilidad de comprensión de cualquier texto que se les presente.

J. Novak:” ve en los Mapas Conceptuales una especie de fotografía de la forma en que el alumno tiene organizada la información en su memoria semántica”.

La jerarquización que realiza el discente en la construcción de un mapa conceptual está íntimamente ligada a la abstracción y a la elaboración que efectúa en su propio pensamiento y por tanto de la representación mental que tiene del texto.

Este autor considera necesario y también esenciales las siguientes funciones para la comprensión lectora:

- a) que el lector entienda que el objetivo de la lectura es construir significados,
- b) que el lector active sus conocimientos de base,
- c) que el lector centre la atención en las ideas principales del contenido,
- d) que el lector evalúe el significado construido,
- e) que el lector extraiga y pruebe las inferencias que va estableciendo,
- f) que el lector supervise todo lo anterior para ver si tiene comprensión.

Los textos expositivos en general son los que mejor establecen posibilidades de: explicar, persuadir, sacar conclusiones (Ejemplo mencionado).

Muchos autores consideran a la escritura como un elemento para mostrar lo que se ha aprendido sino que también contribuye a expresar lo que uno piensa sobre lo que se ha aprendido.

2.2.3 Las estrategias o habilidades cognitivas

Isabel Solé sostiene que las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir por los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posible cambio, de ser necesario. También se puede afirmar que son procesos mentales o intelectuales que el lector pone en acción para interactuar con el texto; es decir, son los modos flexibles de utilización de sus conocimientos previos y de la información que el texto le proporciona. O, finalmente, “son un conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y puede emplear para mejorar su aprendizaje”. Estas habilidades no son innatas, no maduran ni se desarrollan,

sino que se aprenden o adquieren; son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse a diversas situaciones y textos.

El lector puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados a partir de un texto.

Pero las estrategias o habilidades más importantes para la comprensión lectora son: la identificación de la idea principal, la elaboración de inferencias y el uso de la elaboración del resumen.

Se debe tener en cuenta que, al decir de Barriga y Hernández:

“Las estrategias de identificación de la idea principal, y el resumen, en realidad son dos actividades cognitivas que pertenecen a una misma especie: el procesamiento macroestructural del texto. La primera llevada hasta su grado más depurado, y la segunda conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante de primer nivel. No obstante, podríamos decir que la idea o ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, pero no podemos decir lo inverso porque un resumen, en sentido estricto, es más que un listado simple de ideas principales”.

Es muy frecuente considerar que la identificación de la idea principal y la elaboración del resumen de un texto, se realizan después de la lectura. Pero, conforme sostiene Solé, si bien su concreción formal se hace poslectura, la idea principal, el resumen y la síntesis se construyen en el proceso de la lectura y son producto de la interacción entre los objetivos y el conocimiento previo del lector así como la información que aporta el texto.

En este orden de ideas, es pertinente citar largamente lo que afirma Solé con relación a las macrorreglas estudiadas por Van Dijk:

“Van Dijk establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto; omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Mediante las reglas de OMISIÓN y de SELECCIÓN se suprime información, pero de distinta manera. Omitimos aquella información que para los propósitos de nuestra lectura podemos considerar poco importante /.../ Sin embargo cuando seleccionamos, suprimimos información porque resulta obvia,

porque es, de algún modo, redundante y, por ende innecesaria /.../. las otras dos reglas, GENERALIZACIÓN y CONSTRUCCIÓN o INTEGRACIÓN permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen. Mediante la regla de generalización se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlos /.../. Cuando construimos o integramos, elaboramos una nueva información que sustituye a la anterior, con la particularidad de que dicha información no suele estar en el texto. A partir de la existente, deducimos razonablemente algo más global que integra aquella”.

Es decir, resumir un texto implica tratar la información de modo que pueda excluirse lo que es poco importante o redundante, así como sustituir una serie de conceptos y oraciones por otros que los engloben o integren. Además, requiere que el resumen conserve el significado genuino del texto del que procede. En la literatura especializada se considera que el resumen es una actividad académica que reúne simultáneamente componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos. Como actividad cognitiva está orientada a la producción de una versión condensada que preserve las ideas centrales de texto a resumir y las exponga de manera integrada. Como actividad metacognitiva, puede ser utilizada para observar la comprensión del texto o de alguna de sus partes. El componente afectivo alude al hecho de que el estudiante sólo se ocupa voluntariamente en la elaboración de resúmenes, cuando le atribuye a esta habilidad alguna importancia con relación a sus metas y objetivos personales.

Si bien el resumen es básicamente reproductivo pues se parte de un texto al que se desea reducir a sus ideas más relevantes, es igualmente una habilidad compleja reconstructiva – creativa, que requiere la aplicación de las macrorreglas y el conocimiento de las superestructuras textuales.

De otro lado, la elaboración de inferencias juega un papel muy importante en la comprensión lectora, pues permite integrar las distintas partes (oraciones, párrafos) de un texto, darle coherencia local y global, así como establecer relaciones causales y resolver problemas anafóricos.

A decir de Morales, las estrategias que el lector emplee para regular el proceso de comprensión lectora pueden referirse a tres fases de ese proceso: la planificación, la ejecución y la evaluación. Si bien las 3 son importantes, sin embargo ha sido más estudiada la fase de la ejecución.

Esta incluye dos momentos: el monitoreo o supervisión de la ejecución de la tarea o actividad, y la corrección o ajuste del uso de las estrategias cognitivas.

El monitoreo, significa chequear y guiar la ejecución, es decir hacer el seguimiento de la manera como uno está leyendo o usando las estrategias cognitivas, para mejorar la comprensión lectora, detectando errores y adaptando el ritmo de lectura a los objetivos lecturales y a las características del texto. El monitoreo también lo puede realizar el docente para ayudar al estudiante durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora.

La corrección o ajuste del uso de las estrategias cognitivas, implica hacer algo específico cuando la ejecución falla. Por ejemplo: concentrarse, relacionar información nueva con la conocida, probar la corrección de la estrategia; reemplazar alguna estrategia que había estado utilizando en el caso que se modifiquen las características de la tarea, del ambiente o de los textos. Esta corrección, igualmente, lo puede realizar el docente para ayudar al estudiante durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora.

Usar los procesos metacognitivos de esta manera tendría las ventajas de ofrecer mayor corrección (cometiendo menos errores) y mayor habilidad para completar el proceso, pues usar estrategias metacognitivas ayudará a los lectores a estar alerta a confusiones o fallas en la comprensión y a utilizar recursos o estrategias diversas para eliminarlas.

Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto, con el propósito de construir el significado o comprenderlo; estas estrategias se aprenden, mejoran y modifican durante la lectura misma y, de acuerdo con nuestros fines, consideramos que lo más importantes, útiles y necesarios para la comprensión lectora en los estudiantes universitarios y, en especial, para su enseñanza sistemática en la Facultad de Educación, Especialidad de Lengua y Literatura son los siguientes:

Identificar ideas principales: Es la habilidad cognitiva de comprender y ubicar las ideas esenciales explícitamente contenidas en un texto, descartando detalles, información redundante, secundaria o ejemplos.

Deducir o inferir significado de información explícita: Es el proceso cognitivo que consiste en derivar ideas implícitas de las informaciones o ideas explícitas de un texto.

Elaborar resúmenes o síntesis novedosas: Es la estrategia del lector consistente en reducir la información (ideas, conceptos, detalles relevantes) de un texto, creando o infiriendo nuevos elementos que se relaciona con el contenido del texto, de acuerdo con los objetivos de lectura y conocimientos previos.

Dentro del modelo cognitivo interactivo de la comprensión lectora, concebimos que la comprensión no consiste en un listado de habilidades específicas y diferenciadas, sino que es un proceso integral a través del cual el lector elabora el significado apelando a los elementos estructurales y de contenido del texto, relacionándolos con sus conocimientos previos.

Por eso, es necesario enseñar a los estudiantes dichas habilidades como un proceso integral, y es preciso enseñar al lector a que identifique los elementos estructurales y de contenido del texto y los relacione con la información previa de que dispone, para así lograr una lectura comprensiva.

2.3 BASE CONCEPTUAL

PROGRAMA

El término programa de acuerdo a distintos diccionarios se ha definido de diversas formas como: que programa se define como un plan y orden de actuación, organización del trabajo dentro de un plan general de producción y en unos plazos determinados, etc.

Blake presenta que el término programa proviene de las raíces griegas, pro; antes y gramma; letra. Como ocurre en la mayoría de las definiciones y concepciones sociales, el término "programa" tiene muchos significados. Se entiende por programa desde una forma de actividad social organizada con un objetivo concreto, limitado en el tiempo y en el espacio, hasta un conjunto interdependiente de proyectos.

Como una de las derivaciones, se entiende por programa, el concepto de ordena y vincula cronológica, espacial, y técnicamente las acciones o actividades y los recursos necesarios para alcanzar en un tiempo dado una meta específica, que contribuirá a su vez, a las metas y objetivos del plan.

Este mismo autor señala que A. Saldaña entiende por programa, el proceso de selección de fines de la entidad y el medio para obtenerlos. En primer término implica la determinación de objetivos concretos, definidos en su número, naturaleza y grado. En segundo implica la identificación y selección de las acciones necesarias para alcanzar dichos objetivos, su naturaleza, volumen y tiempo, tomando en consideración a los recursos financieros y materiales y además servicios disponibles. Por último, implica la fijación del presupuesto necesario para obtener los recursos para alcanzar los objetivos.

Por otro lado se cuenta con distintas concepciones de autores como Horacio Landa que en 1976 define al Programa como la secuencia ordenada de acciones necesarias para obtener determinados resultados en plazos de tiempo preestablecidos.

En el mismo concepto Arder-Egg, en sentido amplio hace referencia al programa como un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza.

Un plan está constituido por un conjunto de programas; un programa operacionaliza un plan mediante la realización de acciones orientadas a alcanzar las metas y objetivos propuestos dentro de un periodo determinado.

Para Andrés. E. Miguel el Programa es una serie de acciones definidas para la realización del Plan que incluye la determinación de las actividades, sus tiempos y responsables. Para el mismo autor los programas constituyen el puente que facilitará la realización del plan en la región, Pueden ser de corto, mediano o largo plazos, de tipo económico, político, social, cultural, ambiental, de infraestructura, etcétera.

Y como los programas que se derivan de un plan general pueden ser de diversos tipos cabe señalar que de acuerdo al interés de este estudio existen planes sectoriales, especiales y o programas de desarrollo regional que han sido conceptualizados de diversas formas.

En síntesis, podemos decir que: Un Programa se deriva de un plan y es condición fundamental para hacer realidad los objetivos del mismo. El programa es el elemento indispensable en el cual se encuentran acciones, servicios o procesos organizados sistemáticamente, de manera coherente e integrada, con tiempos y responsables definidos; que se realiza con el fin de alcanzar las metas y objetivos propuestos a través de un conjunto de proyectos.

¿QUÉ ES LEER?

Leer requiere la presencia de un lector activo que procesa el texto. También, que siempre tiene que existir un objetivo para la lectura: evadirnos, disfrutar, buscar una información puntual, informarnos sobre un hecho determinado, etc. Ello quiere decir que la interpretación que hacemos del texto que leemos dependerá de los objetivos de la lectura. El significado del texto no es pues una réplica de las intenciones de su autor, sino que depende de las ideas previas del lector y sus objetivos de lectura. Además, las diferentes estructuras textuales imponen restricciones en la organización de la información que el lector deberá conocer.

Leer es una experiencia compleja. “Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.”

APRENDIZAJE

Se denomina aprendizaje a la acción o efecto de aprender. Es el proceso a través de cual el sujeto incorpora en su repertorio un conjunto de conocimientos, habilidades o actitudes en su interrelación con el medio.

La definición de aprendizaje dice entonces que éste comprende las actividades que realizan los seres humanos para conseguir el logro de los objetivos que se pretenden; es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural y se lleva a cabo mediante un proceso de interiorización en donde cada estudiante concilia nuevos conocimientos.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo es el que ocurre cuando, al llegar a nuestra mente un nuevo conocimiento lo hacemos nuestro, es decir, modifica nuestra estructura cognitiva.

El aprendizaje significativo es el proceso por el cual un individuo elabora e internaliza conocimientos, habilidades, destrezas, etc. en base a experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades. Se opone al aprendizaje mecánico.

COMPRENSIÓN

El concepto de comprensión se refiere a la acción de comprender y a la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar con el pensamiento en lo interno de las cosas. De otro modo la comprensión es la capacidad que una persona tiene para entender las relaciones internas existentes entre los elementos constitutivos de las cosas, personas o fenómenos.

COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora se ha definido de diversas maneras; pero el enfoque cognitivo la considera como un producto y un proceso. Vista como producto, es la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Como proceso, el lector recibe la información visual del texto y sucede una serie de operaciones mentales que le permite al lector procesar la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión, dándole un significado al texto (Valles, 1998). La comprensión lectora es un proceso mental que consiste en dar una interpretación y otorgar un sentido al texto.

La comprensión lectora es un proceso intelectual complejo que involucra una serie de habilidades, como el saber el significado de las palabras y el razonamiento verbal. Además, para poseer una buena comprensión lectora se debe razonar con inferencia, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar y evaluar la información.

Por ello la comprensión de los textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos, y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas, surge a partir de los textos.

Factores que influyen en la comprensión lectora

Se puede considerar que los factores que generan dificultades en la comprensión lectora son los siguientes:

a) Pobreza en el vocabulario. Es decir que la menor identificación de significados de palabras abstractas, largas o poco frecuentes, generará dificultades en la comprensión. Pese a ello, no solo basta conocer un número proporcionado de palabras, sino que además, debe establecerse una relación adecuada entre las palabras y las preposiciones para alcanzarse una buena comprensión.

b) Escasos conocimientos previos.

Es decir, la persona tiene almacenado y organizado el conocimiento a través de múltiples experiencias, en forma de una malla o red asociativa. Esto permite al leer un concepto o nuevo conocimiento, asociarlo y lograr una mejor comprensión.

Sin embargo, si el lector posee escasos conocimientos previos, es decir, pocos conceptos y escasa información sobre un tema, su comprensión puede hacerse muy difícil.

c) Desconocimiento o falta de dominio de las estrategias de comprensión.

Es decir, carecer de procesos que conlleven a la búsqueda y construcción del significado, haciendo uso de estrategias lectoras que permitan comprender el significado del texto

Pinzás (1995) menciona los siguientes niveles de comprensión lectora:

COMPRENSIÓN LITERAL

Es el entendimiento de las ideas e informaciones que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

- De detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato.
- De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato.
- De secuencias: identifica el orden de las acciones.
- De comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
- De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Sucede cuando se comprende la información que el texto presenta explícitamente. Es el primer paso en el desarrollo evolutivo de la comprensión, ya que si un estudiante no comprende lo que el texto comunica, difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos aún hacer una lectura crítica.

La comprensión literal sirve de base para los demás niveles de comprensión; pero también es necesaria cuando se leen textos informativos o expositivos, que ofrecen descripciones objetivas.

COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Esto se aprecia cuando el lector lee el texto y se da cuenta de las relaciones o contenidos implícitos, llegando a conclusiones de la lectura o identificando la idea central del texto. La información implícita del texto se puede referir a causas, consecuencias, semejanzas, diferencias, opiniones y conclusiones inferidas sobre las características de los personajes o sobre las acciones de los mismos, etc.

Es el segundo nivel de la comprensión. Consiste en la capacidad para establecer relaciones entre los elementos de los textos, que van más allá de lo leído. La comprensión inferencial permite explicar el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones y comprende a su vez las siguientes operaciones:

- ✓ Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
- ✓ Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- ✓ Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.
- ✓ Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
- ✓ Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
- ✓ Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

COMPRENSIÓN CRÍTICA

Es el nivel más elevado de conceptualización, donde el lector emite juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. El lector discrimina los hechos de las opiniones y logra integrar la lectura en sus experiencias propias.

La comprensión crítica es la capacidad para emitir juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA

INVESTIGACIÓN

Este último capítulo contiene resultados obtenidos durante la investigación, los mismos que están representados en cuadros y gráficos estadísticos. También comprende la propuesta del programa de estrategias didácticas aplicadas para desarrollar la capacidad de comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo, especialidad de Lengua y Literatura, Escuela Profesional de Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del departamento de Lambayeque, mostrándose así su validez, como se detalla:

3.1 PROGRAMA

3.1.1 Descripción general

El programa de estrategias didáctica que a continuación presentamos, para superar las deficiencias en la capacidad de comprensión de textos está fundamentado en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé

El objetivo general es desarrollar la capacidad de comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de educación de la especialidad de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del departamento de Lambayeque mediante la aplicación de un programa de estrategias didácticas.

El Programa se asume como investigación acción ya que implica un proceso consciente de transformación y mejoramiento de la práctica educativa. Se trata de hacerlo en el mismo proceso de intervención en el aula.

Para efectos de esta propuesta se diseñaron las fases de problematización, diagnóstico, explicación, aplicación y evaluación de la propuesta de estrategias didácticas, para finalizar con la reflexión, las cuales forman parte del ciclo de la investigación acción del trabajo.

El Programa se aplicó a la muestra de alumnos del aula de Lengua y Literatura del I ciclo – 2016 del curso denominado Taller de Lenguaje y Comunicación a cargo del profesor Andrés Díaz Núñez.

Posteriormente se explicó las estrategias de enseñanza aprendizaje: preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales.

Se trabajó también en la aplicación de las estrategias didácticas que permitieron desarrollar la comprensión lectora en la muestra seleccionada.

Finalmente, la etapa de reflexión se llevó a cabo con la intención de realizar ajustes al programa y adecuar las contingencias que pudieron resultar tras la implementación de las etapas del ciclo de investigación acción.

3.1.2 Fundamentación

El programa se justifica así mismo no solo por el tema que trata sino también por los fines que se persigue. La deficiente comprensión lectora es un tema ya tratado con anterioridad por numerosos investigadores y es un problema dentro de cada carrera profesional.

La deficiente comprensión lectora es un problema porque cada día cobra más víctimas, ya que no solo los estudiantes del nivel básico regular padece de ella sino que también los estudiantes del nivel universitario; por tal motivo hemos creído conveniente abordar este problema y tratar de darle solución por medio de la aplicación de un programa de estrategias didácticas.

Se puede afirmar, con pocas dudas, que la lectura de textos -artículos especializados, reseñas de investigaciones, manuales teóricos, etc.- es una actividad frecuente entre los alumnos universitarios. De hecho constituye una exigencia habitual por parte de una gran mayoría de profesores. Al mismo tiempo se percibe una queja bastante unánime respecto a las deficiencias que se detectan entre los estudiantes que acceden a la universidad en relación con esta destreza básica, que actúa como soporte de los futuros aprendizajes programados.

Utilizar los textos para realizar nuevos aprendizajes supone disponer de una serie de recursos específicos (estrategias, conocimientos, metaestrategias) que permitan operar con la información contenida en ellos y este es uno de los

objetivos principales de la enseñanza en sus niveles obligatorios. Sin embargo, la complejidad de los conocimientos y actividades implicados en la comprensión de los textos escritos, especialmente los expositivos, que generalmente permiten menos predicciones y suscitan menos inferencias que otros tipos de texto, unida a las deficiencias de los modelos utilizados para su enseñanza tal vez explique por qué esta capacidad no siempre llega a desarrollarse de modo adecuado en las etapas previstas. Esta situación enfrenta al profesorado universitario al difícil dilema de ignorar esta evidencia o afrontar el problema como una carencia que debe ser subsanada y obrar en consecuencia.

Para proporcionar las ayudas necesarias que contribuyan a superar las dificultades que los estudiantes experimentan al tratar de comprender, es preciso conocer primero en qué niveles se producen las mayores dificultades de comprensión y los factores que las motivan. En este sentido, las investigaciones sobre los problemas de comprensión lectora entre los escolares de diferentes niveles han sido numerosas, pero escasean las centradas en sujetos jóvenes o adultos.

El trabajo que se presenta se ha centrado en analizar los niveles de comprensión de textos por ejemplo el expositivo-argumentativo de cierta dificultad por parte de los alumnos que cursan primer ciclo de estudios universitarios y constituye un primer paso para otro, que abordará el diseño de instrumentos de intervención que promuevan en los estudiantes el uso de estrategias de comprensión de textos escritos, que les permitan una utilización más eficaz de éstas como instrumentos de aprendizaje. Nos referimos a estrategias como:

- Distinguir la información fundamental de la que es accesoria.
- Organizar y estructurar adecuadamente la información extraída de la lectura de los textos.
- Reconocer los aspectos textuales que dificultan y facilitan la comprensión de los textos.
- Adquirir destrezas metacognitivas de regulación de la propia comprensión, etc.

La comprensión de lectura, como una de las habilidades fundamentales de pensamiento, es base esencial para el acceso a toda clase de saber. De allí, la importancia de considerarla como un objetivo del quehacer educativo, gravitante en todo programa de enseñanza de lengua y no de un específico nivel educativo, sino de los diferentes niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior. Si bien la habilidad en cuestión es abordada formalmente de modo progresivo, los resultados apreciados en diferentes evaluaciones aún siguen siendo poco loables, con las consiguientes limitaciones de desempeño académico.

La experiencia universitaria demanda de una óptima competencia lingüístico comunicativa que permita al estudiante asumir su misión y el reto de la formación profesional no solo con actitudes positivas, sino además con un conjunto de condiciones académicas básicas. Sin embargo, la realidad universitaria, respecto de las habilidades en relación con la competencia en mención constituye una preocupación permanente.

Profundizando en el nivel superior, Marta Marucco (Rotstein de Gueller, 2007, pp. 14 - 15) hace referencia a la alfabetización académica concibiéndola como un espacio discursivo y retórico, además de conceptual y metodológico y expone que las implicancias son claras: enseñar una materia significa presentar junto con sus contenidos y metodologías, las modalidades lector – escritoras que le son propias ya que aprender una materia es aprender a leer y escribir sobre ella y no solo a abordarla oralmente o en pensamiento.

Esta posición implica una apertura en cuanto a la aprehensión de los contenidos en el nivel superior, planteando que para estudiar una materia en la universidad, no es sólo conocer superficialmente su contenido, sino por el contrario, es algo mucho más global, teniendo en cuenta que implica aprender a pensar desde ella, a abordarla desde la oralidad y lo que resulta más difícil pero sumamente necesario aprender a leer y a escribir sobre ella.

La misma autora, asevera que el aprendizaje por repetición sólo permite la reproducción de los contenidos, pero sin dudas no asegura su comprensión ni su empleo en la resolución de problemáticas teóricas prácticas. Sino que para

aprender significativamente es necesario que el estudiante pueda interactuar con los conocimientos y la lectura y la escritura son los contextos privilegiados para esa interacción porque promueven la modificación de los saberes y de las representaciones preexistentes y su reemplazo por conceptualizaciones más profundas, extensas e inclusivas.

La autora asegura que para que la lectura sea fuente de aprendizaje es necesaria la intervención directa e indirecta del docente.

Ante lo dicho, es razón de este Programa organizar y sistematizar los datos observados, a fin de describir los desempeños alcanzados por los estudiantes ingresantes a la universidad y realizar una proyección *a posteriori* con la finalidad de mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios del primer ciclo de carrera. Si bien los datos referidos sobre las habilidades de comprensión y producción constituyen parte de la observación y experiencia de la práctica docente diaria, es menester realizar un estudio exhaustivo y objetivo, con una muestra concreta que posibilite dar pasos firmes con sustento científico, en aras de contribuir al mejoramiento de las estrategias de enseñanza para que el estudiante participe convenientemente de la compleja y ardua labor de aprender en la universidad.

Este Programa servirá también para futuras reformas curriculares en las que la aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión de textos no sea considerado un tema aislado de las asignaturas correspondientes a la especialidad, sino que sea un tema imprescindible (actividad de primer orden) en el curso de Taller de Lenguaje y Comunicación en el I ciclo, pues esta temática servirá de base para el buen desempeño de los estudiantes universitarios en los siguientes ciclos académicos.

3.1.3 Objetivos del programa

- ❖ Desarrollar la capacidad de comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE de la UNPRG.

- ❖ Validar estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE de la UNPRG.

3.1.4 Estrategias

Siguiendo a Solé I (1992) entre las estrategias de aprendizaje para una buena comprensión de la lectura, tenemos:

- ❖ **Antes de la lectura (preinstruccionales)**, preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.

Son las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes; ello implica:

- ✓ Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Antes de comenzar a leer el tipo de texto escogido se debe plantear las siguientes dos preguntas: ¿qué tengo que leer?, ¿por qué/ para qué voy a leer?

Ejemplo: ¿Qué tengo que leer?

Tema: Tipos de conocimiento, debo ubicar las características del tipo de conocimiento filosófico, cotidiano y científico.

¿Para qué voy a leer?

Para realizar un mapa mental, esquema.

- ✓ Determinar el tipo de texto a leer.

Tipo	Propósito comunicativo	Características	Ejemplos
Expositivo	Presentar, explicar	Basado en informes, objetivos, usado en lo académico y laboral, busca claridad y rigor.	Informes, ensayos, textos académicos, periódicos, manuales institucionales.
Narrativo	Relatar o contar algo.	Un narrador con perspectiva omnisciente, múltiple o interpuesto del autor o narrador. Progreso de la acción mediante verbos donde	Relatos, cuentos, novelas, leyendas, crónicas, historias, mitos fábulas.

		predomina el pasado y la prosa.	
Argumentativo	Razonamientos para refutar o afirmar un tema	Basado en argumentos para convencer a un lector de la verdad de un razonamiento o para refutar una teoría que se juzga errónea, a través de premisas estructuras, tesis, antítesis, síntesis.	Textos o discursos orales o escritos, ensayos, testimonios, artículo de diferente tema.
Descriptivo	Detalle minucioso de seres, objetos y hechos.	Basado en la presentación detallada y que constituye el ser, los hechos, los objetos a través de la presentación estática o dinámica.	Prosopografía, etopeya, retrato, carácter, cronología, paisaje, topografía, zoografía, crinografía, paralelo, idiosincrasia, descripciones técnicas (computador) y/o literarias novelas, cuentos.

- ✓ Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate, está relacionado con preguntas: ¿qué se yo acerca del contenido del texto?, ¿qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles?, ¿qué otras cosas sé que puedan ayudarme acerca del autor, del género, del tipo de texto...?

- ❖ **Durante la lectura (coinstruccionales)**, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de la lectura del texto de enseñanza. Cubre funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación.

Son las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender, ello implica:

- ✓ Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones; dando respuesta a interrogantes: ¿cuál podrá ser el final de esta novela?, ¿qué sugerirías para solucionar el problema que aquí se plantea?, ¿cuál podría ser el significado de esta palabra que resulta desconocida?, etc.
- ✓ Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto interrogación: ¿qué se pretendía explicar en este párrafo, apartado, capítulo?, ¿cuál es la idea fundamental que se extrae de este otro?, ¿puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos?, ¿tengo una comprensión adecuada de los mismos?
- ✓ Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el “sentido común”; mediante preguntas: ¿tiene sentido este texto?, ¿presentan coherencia las ideas que en él se expresan?, ¿se entiende lo que quiere expresar?, ¿qué dificultades plantea?, etc.

- ❖ **Después de la lectura (posinstruccionales)**, se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material.

Son las dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar, y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura; ello implica:

- ✓ Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue); mediante interrogantes: ¿cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?, ¿qué información puedo considerar relevante y poco relevante?
- ✓ Elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento. Es una versión breve del contenido del material que se leyó, o una selección de ideas que comunican fácilmente los conceptos principales. El tipo de texto leído y analizado debe ser resumido para encontrar la jerarquía de ideas, ayudan interrogantes como: ¿en función de qué criterios selecciono, omito o generalizo la información?, ¿qué aporta el texto que yo no sabía?, etc.
- ✓ Elaborar mapas conceptuales, estos representan las relaciones significativas entre los conceptos (palabras) más relevantes que identifican el tema; están unidos por palabras de enlace (preposiciones, artículo.) que marcan el camino a seguir (direccionalidad) para formar frases y conectar los significados.

Estas actividades, sin duda, tiene mucho interés: saber identificar los temas, reconocer las ideas principales, redactar un resumen, elaborar mapas conceptuales son aprendizajes que los alumnos han de realizar para mejorar la comprensión de textos.

3.1.5 Cronograma para ejecución del programa

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES 2016				
Etapas / tiempo	abril	mayo	junio	julio
1. Aplicación del pre – test	xxxx			
2. Explicación de estrategias que propone Solé en tres momentos distintos		xxxx	xxxx	
3. Aplicación de las estrategias			xxxx	
4. Evaluación de las estrategias: Aplicación del pos - test				xxxx

3.1.6 Evaluación del programa

Una vez conocidas las necesidades de los estudiantes universitarios, será preciso implementar el plan de acción, cuyo objetivo específico es promover las estrategias de enseñanza aprendizaje, aplicar las estrategias propuestas por Isabel Solé y fundamentadas en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel para desarrollar la capacidad de comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo, especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE – UNPRG, año 2016.

Esta tarea consistirá en explicar por parte del docente (tesista) a los alumnos del I ciclo, las estrategias que propone Solé (2003), en tres momentos distintos; antes de la lectura, relacionada con la predicción, durante la lectura, enfocadas a la interpretación e inferencia que posee el lector con el texto y, después de la lectura, para conocer la capacidad crítica de los alumnos ante lo leído.

La explicación dada a los estudiantes por el docente (tesista), también será apoyada por otras bases teóricas como por las propuestas de Cassany (2000), Díaz-Barriga (1999), Lomas (2009), Manuale (2007), entre otros, quienes abordan ampliamente el tema de las estrategias de enseñanza en la comprensión lectora.

El plan de acción puesto en marcha en esta etapa, permitirá ofrecer una mejora al problema de la comprensión lectora expuesto desde el inicio del documento.

Algunas tareas llevadas a cabo durante esta acción serán: consultar autores especialistas en el tema de estrategias relacionadas con la comprensión lectora, realizar una calendarización para la explicación de las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales, sin descuidar los contenidos obligatorios de literatura, (unidad de aprendizaje impartida por el docente).

3.2 EJECUCIÓN DEL PROGRAMA

El Programa se ejecutó entre los meses de abril y agosto. Hubo tres momentos:

Primer momento:

Se aplicó un pre test para el diagnóstico. La etapa de diagnóstico permitió recolectar datos importantes sobre el problema a través de la observación y aplicación de dos instrumentos indispensables para localizar y analizar información valiosa.

Para esta etapa fue necesaria la aplicación del cuestionario diagnóstico número uno que se aplicó de manera individual a los 30 estudiantes del I ciclo durante el semestre académico 2016 – I, en dos sesiones de 50 minutos cada una.

El objetivo era conocer las actividades más fáciles o complejas que llevan a cabo los estudiantes al momento de leer un texto.

Al momento de aplicar el cuestionario mencionamos que se trató de un cuestionario relacionado con el tema de la comprensión lectora y que aún y cuando no era parte del programa de la materia a evaluar, estaba relacionado estrechamente con la unidad de aprendizaje.

Les solicitamos además, que tuvieran solo el material indispensable como lápiz para responder al instrumento, lo anterior con la finalidad de evitar distractores que pudieran desconcentrarlos al momento de contestarlo. En seguida les leímos en voz alta, cada una de las instrucciones, preguntas y

posibles respuestas de cuestionario para evitar confusiones al momento de contestarlo.

Les agradecemos la colaboración, haciendo mención que las respuestas objetivas y honestas serían de mucha utilidad para presentar las mejores recomendaciones frente a la problemática de la comprensión lectora.

Objetivos del instrumento:

- ✓ Explorar la competencia de la comprensión lectora adquirida por los estudiantes.
- ✓ Conocer las estrategias de lectura que aplican para la comprensión.

Contenido del instrumento

El cuestionario aplicado como diagnóstico número uno a los estudiantes incluyó tres números romanos el primero con una pregunta, el segundo de cuatro con respuestas de opción múltiple ambos números y el tercero de tres preguntas abiertas.

En el primer número romano (1) se solicitó al alumno se enumeren once actividades relacionadas con la comprensión de textos, mediante esta pregunta se determinó cuáles eran las actividades más fáciles o difíciles de llevar a cabo para comprender mejor la lectura de un texto.

En el segundo número romano del cuestionario se preguntó lo siguiente (2) con qué frecuencia acostumbran a entender los objetivos en un tema, (3) la frecuencia con que se utiliza el diccionario para consultar significados de palabras que se desconocen, (4) la frecuencia con que se enlazan los conocimientos previos a las lecturas con las que se enfrenta por primer vez y finalmente, (5) la frecuencia con que se utilizan los conocimientos nuevos en su vida diaria, ofreciendo cuatro opciones de respuestas como son siempre, casi siempre, algunas ocasiones y nunca.

En el tercer número romano, se preguntó de manera abierta lo siguiente (6) qué actividades llevas a cabo antes de empezar a leer que te sirvan para

entender y comprender mejor la lectura, (7) qué actividades llevas a cabo durante la lectura del texto y finalmente, (8) qué actividades llevas a cabo después de haber leído el texto y que te ayuden a comprobar la comprensión de este.

En esta etapa del proceso metodológico, también se aplicó el cuestionario diagnóstico número dos, que nos permitió conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos, y así, proponer acciones y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Para ello se utilizó la lectura “Ulises” tomada del texto: *“Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula”* de Lomas, quien otorga una especial importancia al enfoque comunicativo para desarrollar la competencia de comprensión lectora (2009, p. 127-132).

Dicha lectura fue utilizada por considerarla como un texto corto de poca complejidad, ya que maneja un vocabulario estándar de fácil interpretación, además de poder contribuir al diagnóstico de ciertas habilidades básicas en los estudiantes del nivel superior, como lo son la comprensión de la noción y propiedades del texto, así como también el reconocimiento de la interacción entre el texto (Ulises) y el lector (estudiante).

La lectura de “Ulises”, es un texto narrativo, expositivo y argumentativo en el que el autor cuenta una historia e informa sobre los índices anuales de consumo de anuncios, además de opinar sobre la influencia de la publicidad en las vidas del ser humano, comparándola con la vida de Ulises: héroe legendario griego, que aparece como uno de los personajes protagónicos de la *Ilíada* y más tarde como personaje principal de la *Odisea*, (ambas de Homero) quien es rey de Ítaca, una de las actuales islas Jónicas.

Los alumnos respondieron un cuestionario de doce preguntas relacionadas con el texto y cuya finalidad será conocer los niveles de literalidad,

retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación que propone Rioseco (1992) en torno al desarrollo y evaluación de la comprensión lectora (lectura: "Ulises". Instrumento diagnóstico número dos).

Objetivos del instrumento:

- ✓ Conocer los procesos de formación de la comprensión lectora a través de un ejercicio.
- ✓ Exaltar los procesos cognitivos que los alumnos utilizan con mayor frecuencia y los que no utilizan.

Contenido del instrumento:

En el cuestionario los reactivos exploraron la idea principal de texto (1), el resumen de la idea principal (2 y 4), la intención del autor (3), la identificación de los hechos de las opiniones (5), conocimientos léxicos y semánticos (6, 9 y 10), conocimientos contextuales (7 y 8), tipologías de texto (11) y finalmente, la identificación del tipo de documento o del contexto (12).

Segundo momento:

Explicación del programa de estrategias

Una vez conocidas las necesidades de los estudiantes universitarios, fue preciso implementar el plan de acción, cuyo objetivo específico es promover las estrategias de enseñanza aprendizaje, aplicar las estrategias propuestas por Isabel Solé y fundamentadas en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel para desarrollar la capacidad de comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo, especialidad de Lengua y Literatura de la FACHSE - UNPRG en el 2016.

Esta tarea consistió en explicar por parte del docente (tesista) a los alumnos del I ciclo, las estrategias que propone Solé (2003), en tres momentos distintos; antes de la lectura, relacionada con la predicción, durante la lectura, enfocadas a la interpretación e inferencia que posee el lector con el texto y, después de la lectura, para conocer la capacidad crítica de los alumnos ante lo leído.

La explicación dada a los estudiantes por el docente (tesista), también fue apoyada por otras bases teóricas como por las propuestas de Cassany (2000), Díaz-Barriga (1999), Lomas (2009), Manuale (2007), entre otros, quienes abordan ampliamente el tema de las estrategias de enseñanza en la comprensión lectora.

El plan de acción puesto en marcha en esta etapa, permitió ofrecer una mejora al problema de la comprensión lectora expuesto desde el inicio del documento.

Algunas tareas llevadas a cabo durante esta acción fueron: consultar autores especialistas en el tema de estrategias relacionadas con la comprensión lectora, realizar una calendarización para la explicación de las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales, sin descuidar los contenidos obligatorios de literatura, (unidad de aprendizaje impartida por el docente).

Aplicación del programa de estrategias

El plan de acción continuó en esta etapa, pero ahora solo con la aplicación de la propuesta para lo cual será preciso aplicar un segundo ejercicio a los 30 alumnos.

El objetivo del plan de acción en esta etapa de aplicación, fue conocer la efectividad de la explicación a los estudiantes, de las estrategias relacionadas con la comprensión lectora dadas a conocer durante la etapa anterior. Aquí también, fue necesario tomar en cuenta los recursos materiales como las copias del material a utilizar por los estudiantes y por el docente.

El instrumento utilizado en esta etapa fue la lectura: “Hay que romper el bolero de Ravel” (Lomas, 2009, p. 122-123), resumen de otro texto original de Gabriel García Márquez, titulado “María de mi corazón”. Este es un texto narrativo, que cuenta con una serie de situaciones que le ocurren al personaje principal.

Esta lectura se relaciona con una historia real aparecida en la prensa, según explica el autor, fue seleccionada por ser un texto que contribuye a desarrollar capacidades de análisis y reflexión en el estudiante, además de ser un instrumento que facilita el proceso de enseñanza de las estrategias de comprensión lectora en los tres momentos antes mencionados: antes, durante y después de la lectura.

Dicha lectura integra un cuestionario que constó de siete preguntas en relación al texto mencionado y su finalidad es la de comprobar la pertinencia de las estrategias expuestas (lectura: “Hay que romper el bolero de Ravel”).

Objetivos del instrumento:

- ✓ Examinar el proceso de comprensión lectora con base en las estrategias de enseñanza aprendizaje propuestas.
- ✓ Fortalecer los conocimientos que los estudiantes poseen acerca de las estrategias de comprensión lectora.

Contenido del instrumento:

Además de la lectura, se anexó un cuestionario, el cual estuvo compuesto por siete preguntas, relacionadas todas ellas con la comprensión lectora, como por ejemplo: resumir la idea principal de la lectura (1), identificación de la intención del autor en el texto (2), evaluación de las inferencias y conectores (3), valoración de las estrategias de identificación de la idea principal (4), identificación de la estructura textual (5), identificación de la tipología textual (6) y tipificación del documento o texto de donde procede la lectura (7).

Al igual que en el instrumento diagnóstico uno, se aplicó la teoría instruccional para explicar el objetivo de la actividad, repartir en forma individual el material, dar a conocer las actividades a desarrollar y dar ánimo, para que lean y contesten el ejercicio.

Se solicitó a un estudiante que lea en voz alta y en una segunda instrucción, se sugirió que lo hagan en silencio y de manera individual, para

contestar las preguntas. Tal como lo afirma Ríos (2004) la pregunta es una estrategia para activar el conocimiento previo y algunas de las preguntas obligadas que se les hizo al término de la lectura fueron: ¿Qué les ha parecido la lectura? y ¿qué información les pareció esencial en el texto?

Durante la aplicación de las estrategias coinstruccionales se elaboraron preguntas como: ¿Cuál es la estructura del texto?, ¿dónde inicia el planteamiento, el desarrollo y el desenlace?

Mientras que en la aplicación de las estrategias posinstruccionales, se les cuestionó a los estudiantes: ¿De qué tipo de texto proviene la lectura?

Tercer momento:

Evaluación del programa de estrategias

La etapa de evaluación, se consideró fundamental por mostrar los avances y recoger datos, opiniones y experiencias de los participantes.

En esta etapa, se aplicó un ejercicio con la finalidad de evaluar las estrategias de enseñanza – aprendizaje, expuestas en el salón de clases (lectura: “Los samurais”).

La evaluación como etapa en el proceso de investigación acción debe ser continua y aplicada en cada momento, este paso permitió la descripción e interpretación de los resultados encontrados durante la aplicación metodológica. Además de consolidar la importancia de las estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora.

Objetivos del instrumento:

- ✓ Identificar los logros y dificultades en torno a la comprensión lectora.
- ✓ Evaluar y comparar los resultados de la comprensión lectora con las actividades diagnósticas aplicadas a los estudiantes.

Contenido del instrumento:

El ejercicio utilizado fue una lectura contenida en el texto de Carlos Lomas, (2009, 138-139) “Los Samuráis”, la cual se describió como un texto corto e informativo, que expone la evaluación y características de los samuráis,

guerreros antiguos de Japón, pertenecientes a una élite militar, quienes gobernaron el país durante cien años.

Dicha lectura fue seleccionada por ser un texto que reunía ciertas características para evaluar el desempeño de las competencias del estudiante, es decir los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes involucradas en el proceso de comprensión lectora.

Además de la lectura, se anexó un cuestionario, el cual estuvo compuesto por ocho preguntas, relacionadas todas ellas con el proceso de evaluación de la comprensión lectora, entre las que se pueden destacar: (1) la idea general del texto, (2) la intención del texto, (3) identificación de información, (4 y 5) extracción de información concreta, (6) interpretación de conectores, (7) reconocimiento de lenguaje no verbal y finalmente, (8) la relación del contenido con la experiencia.

Es importante destacar que la finalidad de trabajar con este diseño metodológico, fue el mejorar la práctica educativa de manera continua, además de aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales (Hernández Sampieri, 1998, p. 706).

Finalmente, el ciclo de la metodología investigación acción fue concluido con la reflexión, la cual permitió establecer el uso de actividades o tareas que refuercen a las estrategias y que contribuyan a mejorar el problema de comprensión lectora en la vida universitaria.

Algunas de las tareas que apoyaron a las estrategias preinstruccionales fueron la lluvia de ideas y las preguntas guía. Mientras que las preguntas literales, las preguntas exploratorias y el mapa conceptual, reforzaron a las estrategias coinstruccionales y, el resumen, síntesis parafraseo y mapas cognitivos fortalecieron a las estrategias posinstruccionales.

3.3 RESULTADOS DEL PROGRAMA

Análisis de resultados relacionados con los objetivos específicos de la investigación.

a) Resultados del pretest

Diagnóstico del nivel de comprensión de textos antes de aplicar el Programa de estrategias didácticas.

De acuerdo con la escala de calificación de este instrumento, una vez aplicado el instrumento se ha elaborado la correspondiente tabla, en la que se ha ubicado a cada elemento de la muestra, en las 5 categorías previamente establecidas, de acuerdo con el puntaje que cada elemento encuestado obtuvo.

De acuerdo a la escala de puntuación del Test de comprensión, los 5 niveles en que se encuentran con relación a la comprensión de textos son los siguientes:

I: Habilidad muy alta

II: Habilidad alta.

III: Habilidad regular

IV: Habilidad baja.

V: Habilidad muy baja.

Los resultados obtenidos se presentan en el cuadro siguiente:

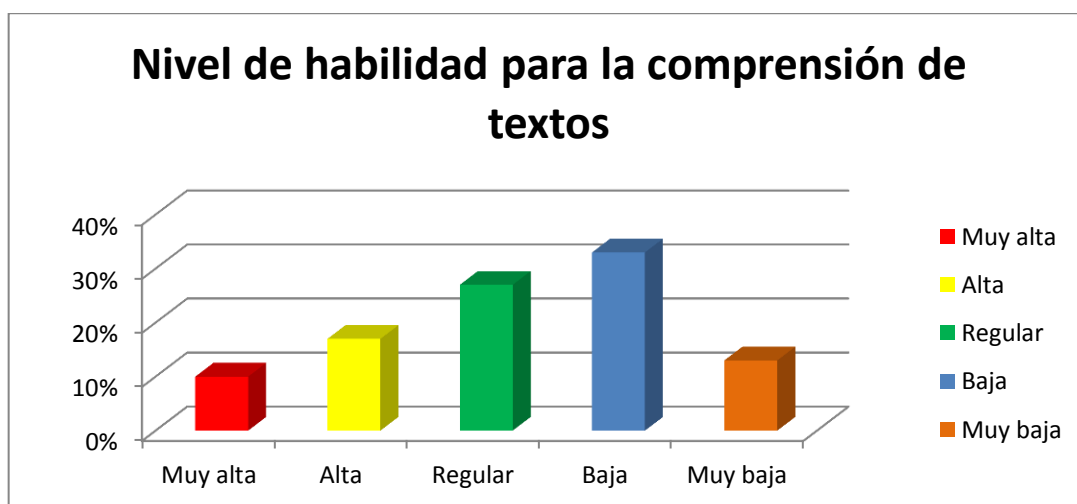
CUADRO Nº 01

Niveles de habilidad para comprender textos que poseen los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura

Categorías y Puntaje	Nivel	Nº de estudiantes	Porcentaje %
Habilidad muy alta 42 – 50 pts.	I	3	10%
Habilidad alta 34 – 41 pts.	II	5	17%
Habilidad regular 26 – 33 pts.	III	8	27%
Habilidad baja 18 – 25 pts.	IV	10	33%
Habilidad muy baja 10 – 17 pts.	V	4	13%
Total		30	100%

Gráfico del cuadro Nº 01

Distribución porcentual de los niveles de habilidad para comprender textos, por categorías



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL CUADRO N° 1

En el cuadro N° 01 se presenta el nivel de desarrollo de la habilidad para comprender textos que poseen los estudiantes, de acuerdo con la escala de calificación del Test de comprensión empleado.

En el I nivel, que se caracteriza por que corresponde a un nivel muy alto de habilidad para comprender textos, se han ubicado 3 estudiantes que constituyen el 10%; en el II nivel se ubicaron 5 estudiantes que hacen el 17%, y se caracterizan por tener alta habilidad para comprender textos; en el III nivel se encuentran 8 estudiantes que hacen el 27% del total, y se caracterizan por tener regular habilidad; en el IV nivel se encuentran 10 estudiantes que constituyen el 33% del total, y se caracterizan por tener baja habilidad para comprender textos, y finalmente, en el V nivel se ubicaron 4 estudiantes que constituye el 13% del total, y se caracterizan por tener muy baja habilidad para comprender textos.

Los alumnos respondieron un cuestionario de doce preguntas relacionadas con el texto “Ulises” y cuya finalidad fue conocer los niveles de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación que propone Rioseco (1992) en torno al desarrollo y evaluación de la comprensión lectora.

En el cuestionario los reactivos exploraron la idea principal de texto (1), el resumen de la idea principal (2 y 4), la intención del autor (3), la identificación de los hechos de las opiniones (5), conocimientos léxicos y semánticos (6, 9 y 10), conocimientos contextuales (7 y 8), tipologías de texto (11) y finalmente, la identificación del tipo de documento o del contexto (12).

Se pudo observar que alrededor del 73% de estudiantes presentan dificultades para identificar la idea principal del texto, la intención del autor del texto, hechos y opiniones, relacionar las ideas con el contexto y la tipología textual al que pertenece.

b) Resultados del postest

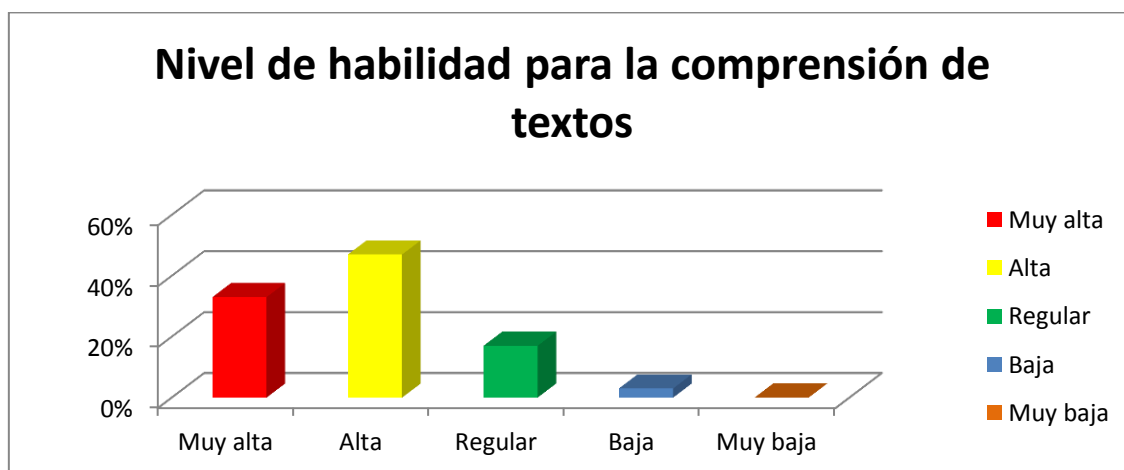
CUADRO Nº 02

Diagnóstico del nivel de comprensión de textos después de la aplicación del programa de estrategias didácticas.

Categorías y Puntaje	Nivel	Nº de estudiantes	Porcentaje %
Habilidad muy alta 42 – 50 pts.	I	10	33%
Habilidad alta 34 – 41 pts.	II	14	47%
Habilidad regular 26 – 33 pts.	III	5	17%
Habilidad baja 18 – 25 pts.	IV	1	3%
Habilidad muy baja 10 – 17 pts.	V	0	0%
Total		30	100%

Gráfico del cuadro Nº 02

Distribución porcentual de los niveles de habilidad para comprender textos, por categorías



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL CUADRO Nº 2

En el cuadro Nº 02 se presenta el nivel de desarrollo de la habilidad para comprender textos que poseen los estudiantes después de la aplicación del programa de estrategias didácticas, de acuerdo con la escala de calificación del Test de comprensión empleado.

En el I nivel, que se caracteriza por que corresponde a un nivel muy alto de habilidad para comprender textos, se han ubicado 10 estudiantes que constituyen el 33%; en el II nivel se ubicaron 14 estudiantes que hacen el 47%, y se caracterizan por tener alta habilidad para comprender textos; en el III nivel se encuentran 5 estudiantes que hacen el 17% del total, y se caracterizan por tener regular habilidad; en el IV nivel solo hubo 1 estudiante que constituye el 3% del total, y se caracteriza por tener baja habilidad para comprender textos, y finalmente, en el V nivel no se ubicó ningún estudiante, lo que indica que ninguno presenta ya una muy baja habilidad para comprender textos. Esta deficiencia fue considerablemente mejorada gracias a la aplicación del programa de estrategias didácticas.

Se pudo observar que ya solo alrededor del 20% de estudiantes presentan dificultades para identificar la idea principal del texto, la intención del autor del texto, hechos y opiniones, relacionar las ideas con el contexto y la tipología textual al que pertenece. Sin embargo son un 80 % los estudiantes que han logrado desarrollar la habilidad de comprensión de textos.

3.4 ANÁLISIS: RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS Y LOS RESULTADOS

De acuerdo a los resultados obtenidos en el pre – test y pos – test queda la evidencia que los estudiantes (alrededor del 73 %) en un inicio se encontraban en un nivel de regular para muy bajo en la comprensión de textos, producto de la deficiente aplicación de estrategias para la mejora de la misma.

Sin embargo, la aplicación de estrategias didácticas como por ejemplo preinstruccionales: la lluvia de ideas y las preguntas guía, coinstruccionales: las preguntas literales, las preguntas exploratorias y el mapa conceptual, y las posinstruccionales, el resumen, síntesis parafraseo y mapas cognitivos; han permitido revertir la situación dando como resultado que ningún estudiante presente ahora un nivel muy bajo de comprensión de textos, solo un 20% presenta una regular comprensión de textos en comparación al 73% del inicio y el 80% del total ha logrado obtener una alta y muy alta comprensión de textos.

Finalmente los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura lograron desarrollar la comprensión de textos, pudiendo identificar la idea general del texto, resumir la idea principal de la lectura, la intención del texto, identificación de información explícita, extracción de información concreta, interpretación de conectores, reconocimiento de lenguaje no verbal, identificación de la tipología textual según su estructura y finalmente, la relación del contenido del texto con su propia experiencia.

CONCLUSIONES

1. De los 30 estudiantes del I ciclo, carrera profesional de Educación, especialidad de Lengua y Literatura, alrededor del 73% presentaron al inicio entre una regular y muy baja comprensión de textos.
2. La elaboración de la base teórica conceptual, centrada en la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé, facilitaron la comprensión de la problemática y sirvió para fundamentar el Programa.
3. El diseño del Programa se formuló para ser ejecutado de manera experimental en un periodo de 4 meses (ciclo académico completo) y las estrategias diseñadas permitieron sentar las bases para la sostenibilidad de las mismas en el mediano plazo.
4. La aplicación del programa de estrategias didácticas a los 30 estudiantes que conformaron la muestra de estudio permitió superar deficiencias en la comprensión de textos y mejorar considerablemente su nivel.
5. El análisis de los resultados del postest, logra confirmar que se mejoró la comprensión de textos en relación con el programa de estrategias didácticas, es decir, se valida el trabajo denominado Programa de estrategias didácticas fundamentada en la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé.

RECOMENDACIONES

1. Capacitar a discentes que presentan graves deficiencias en la comprensión de textos aplicando el programa de estrategias didácticas propuesto en esta investigación.
2. Realizar investigaciones similares entre los alumnos de I al X ciclo de todas las especialidades de la FACHSE - UNPRG con la finalidad de conocer habilidades y deficiencias de la población ruizgalina respecto a la comprensión de textos para articularlas en la enseñanza correspondiente a diversas asignaturas.
3. Incluir en el sílabo de la asignatura Taller de Lenguaje y Comunicación la explicación de estrategias didácticas preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales.
4. Preparar al personal docente en estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo de la capacidad comprensiva y el aprendizaje significativo.
5. Comunicar a las Instancias Superiores de Educación en Lambayeque estos resultados para que sean incorporados en la Programación Curricular de Comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrieta, Beatriz y Rafael Meza (2005, febrero 10): La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación, OEI 35(2), 1-10. Extraído el 19 de marzo de 2011. Accesible en <http://www.rieoei.org/didactica8.htm>
- Ausubel, D. P. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.
- Carlino, Paula (2003, mayo 16): "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", Asesoría Pedagógica, versión digital. Buenos Aires: Facultad de Farmacia y Bioquímica de UBA. Extraído el 09 de mayo de 2010. Accesible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-yacad-micos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-y-bienvenidas>.
- Casas Cruz, J. (2008). El uso de algunas estrategias de comprensión lectora como alternativa didáctica para generar aprendizajes significativos en los alumnos de educación media superior. (Tesis de maestría). Posgrado de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cisneros, Mireya (2005): Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colomer, Teresa (1997): La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Teoría y práctica de la educación. Revista Signos, 20, 6-15. Extraído el 16 de octubre de 2012. Accesible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.

- Contreras, O. & Covarrubias, P. (1997). Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios. *Educación*, 8. Recuperado el 12 de junio de 2012, de: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8ofeliap.html>
- Echevarría Martínez, Ma. de los Á., Gastón Barrenetxea, I. (2006). Dificultades en comprensión lectora en estudiantes universitarios: implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Red de revista psicodidáctica*.
- González, Raúl (1998): Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Revista Persona*, 1, 43 – 65.
- Graffitna, María Luisa y otros. (2008) Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. “Santa María”, Universidad Católica de Cuyo, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 4 de julio de 2011 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/2390Lunav2.pdf>
- Machicado, C. (2005). Estrategias de metacompreensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Juliaca. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior.
- Miljanovich, Manuel; Huerta, Rosa; Atalaya, María y otros (2007): Módulo recuperativo de comprensión lectora para estudiantes universitarios, *Revista IIPSI*, Facultad de Psicología. UNMSM. 10 (2), 105 -110.
- Olave, Giohanny e Ilene Rojas (2010): La Inferencia en la Comprensión Lectora: De la Teoría a la Práctica en la Educación Superior. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira. Extraído el 22 de octubre de 2011.

- Pinzás, J. (2003). Metacognición y lectura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Proyecto Tuning América Latina (2007): Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. 1ª ed., España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. En línea Internet: 7 de abril de 2011. Accesible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>
- Solé, I. (2006). Estrategias de Lectura, Barcelona: Grao.
- Ugarriza, N. (2007), “Comprensión lectora inferencial de textos especializados y estrategias de metacompreensión lectora”. Revista del Centro de Investigación de la Universidad Ricardo Palma. 9(9), 91-125.

ANEXOS

Cuestionario aplicado a los estudiantes

Instrumento diagnóstico Nº 1

Estudio sobre comprensión lectora con alumnos universitarios con la finalidad de conocer los logros y dificultades que presentan los estudiantes al momento de leer un texto, se invita a contestar la siguiente encuesta.

Semestre: _____ Turno: _____ Edad: _____ Sexo: _____

I. Enumera del número 1 al 11 las actividades que realizas para comprender mejor un texto. Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar a colocar el número 11 a la actividad más compleja o difícil para ti.

- _____ identificas ideas principales.
- _____ identificas la intención del autor.
- _____ resumes el texto en una idea principal.
- _____ identificas la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).
- _____ conoces un amplio vocabulario.
- _____ identificas fácilmente el significado de las palabras.
- _____ tienes conocimientos textuales.
- _____ identificas las tipologías textuales.
- _____ distingues un hecho de una opinión.
- _____ coordinas las palabras para formación oraciones.
- _____ identificas la estructura de las palabras en las oraciones.

II. Marca la opción con la que más te identificas.

1. ¿Con qué frecuencia acostumbras a entender los objetivos (generales/particulares) en un tema?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

2. ¿Con qué frecuencia utilizas el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoces?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

3. ¿Con qué frecuencia enlazas los conocimientos previos a las lecturas con las que te enfrentas por primera vez?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

4. ¿Con qué frecuencia utilizas los conocimientos nuevos con tu vida diaria?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

III. Durante la lectura y comprensión de un texto, existen tres momentos importantes, escribe el tipo de actividades que llevas a cabo durante esos tiempos.

Tres momentos importantes en la comprensión lectora

¿Qué actividades llevas a cabo **antes** de empezar a leer, que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura?

¿Qué actividades llevas a cabo **durante** la lectura del texto?

¿Qué actividades llevas a cabo **después** de haber leído el texto que te ayuden a comprobar la comprensión de este?

¡Gracias!

Instrumento Lectura: “Ulises”

Ulises

Cada español vio el año pasado una media de 22,000 anuncios. Así que a simple vista, sin echar mano de la calculadora, es como si nos fusilaran 2,000 veces al mes, unas 60 al día.

Cruzadas por delante de la tele para rescatar de los suburbios de la librería un libro de poemas y recibes seis ráfagas o siete que te dejan en el sitio, aunque tus deudos no lo adviertan: también ellos han sido ejecutados varias veces desde que se levantaron de la cama. Con el libro en la mano vuelves sobre tus pasos, y mientras abandonas la habitación decidido a no volver la vista a la pantalla, el electrodoméstico continúa ametrallándote a traición no para que caigas, no es tan malo, sino para que, verticalmente muerto, salgas a la calle a comprar una colonia, un coche, unas gafas de sol, un cursillo de inglés, una hipoteca o una caja de compresas extrafinas y aladas congeladas para amortizar la inversión del microondas.

Ya en la parada del autobús abres el libro y tropiezas, lo que son las casualidades de la vida, con unos versos de Ángel González que se refieren a los reclamos publicitarios de la civilización de la opulencia: “No menos dulces fueron las canciones / que tentaron a Ulises en el curso / de su desesperante singladura, / pero iba atado al palo de la nave, / y la marinería, ensordecida / de forma artificial, / al no poder oír mantuvo el rumbo.

Si miras alrededor, verás otros Ulises atados, como tú, al palo de un libro. Sólo que esto es un autobús y no una nave, y que en lugar de regresar a Ítaca vuelves a la oficina. Cómo no caer, aunque sea un instante, en la tentación de escuchar lo que dice la sirena de Calvin Klein, de Mango, o de Winston, que te susurra al oído obscenidades cancerígenas.

Veintidós mil anuncios, 2,000 al mes, unos 60 al día. No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante. Estamos listos.

Cuestionario:

1.- ¿Cuál es en su opinión la idea principal del texto?

- a) Los anuncios publicitarios son tan tentadores como los cantos de las sirenas que sedujeron a Ulises.
- b) Por término medio, un español ve cada año un promedio de 22,000 anuncios.
- c) Hay que permanecer sordos como Ulises para evitar la influencia de los anuncios en nuestras vidas.
- d) Es inevitable caer en la tentación a la que invitan los mensajes publicitarios porque se emiten con tal frecuencia que es imposible evitar su efecto seductor.

2.- ¿Cuál es el enunciado que mejor resumen la idea principal de este texto?

- a) “No menos dulce fueron las canciones / que tentaron a Ulises en el curso / de su desesperante singladura”.
- b) “Cada español vio el año pasado una media de 22,000 anuncios”.
- c) “Si miras alrededor, verás otros Ulises, como tú (...)”.
- d) “Veintidós mil anuncios, dos mil al mes, unos sesenta al día. No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante”.

3.- ¿Cuál es la intención del autor de este texto?

- a) Informar sobre los índices de consumo de publicidad de cada español (22,000 anuncios al año).
- b) Invitar a la lectura de libros de poesía en vez de pasarnos tantas horas ante el televisor y ser víctimas de las tentaciones de la publicidad.
- c) Aludir a lo difícil (he imposible, quizás) que es no caer en las tentaciones a las que invitan los anuncios porque nos acompañan de manera continua en nuestra vida cotidiana e intentan seducirnos a todas horas.

4.- ¿Cómo ha identificado la idea principal de este texto y la intención de su autor?

- a) Por el título.
- b) Por el conjunto del texto y, especialmente, por el inicio y el final ya que en el inicio se presenta el motivo del texto (“Cada español vio el año pasado una media de 20,000 anuncios”) y en el final se resumen las conclusiones a las que

llega el autor (“No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que los aguante. Estamos listos”).

c) Por el contenido del poema ya que el lenguaje poético siempre expresa con más precisión lo que se quiere decir.

d) Por la importancia de palabras clave como “anuncios”, “tentación”, “comprar”.

5.-En este texto se mezclan algunos hechos (o datos) con las opiniones, ideas y sentimientos del autor. Lea con atención los siguientes enunciados del texto, distinga entre hechos y opiniones y elija una de las tres soluciones que se ofrecen al final.

a) “Cada español vio el año pasado una media de 22,000 anuncios”.

b) “Así que a simple vista, sin echar mano de la calculadora, es como si nos fusilaran 2,000 veces al mes, unas sesenta al día”.

c) “No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante. Estamos listos”.

d) “Ya en la parada del autobús abres el libro y tropiezas (...) con unos versos de Ángel González”.

e) “Cómo no caer aunque sea un instante en la tentación de escuchar lo que dice la sirena de Calvin Klein, de Mango o de Winstor”.

Solución 1: Hechos (a, c) / Opiniones (b, d, e).

Solución 2: Hechos (a, d) / Opiniones (b, c, e).

Solución 3: Hechos (a, d) / Opiniones (b, c, e).

6.- Con el fin de aludir de una manera contundente al efecto negativo de los mensajes publicitarios en nuestras vidas el autor utiliza en el primer párrafo del texto una serie de expresiones que evocan la violencia de una guerra en la que el espectador de los anuncios es la víctima. Escoja al menos tres expresiones en las que se observe el uso de un vocabulario de tipo militar.

a) “(...) es como si nos fusilaran 2,000 veces al mes”.

b) “(...) recibes seis ráfagas o siete que te dejan en el sitio”.

c) “(...) también ellos han sido ejecutados varias veces”.

d) “(...) el electrodoméstico continua ametrallándote a traición”.

7.- “Solo que esto es un autobús no una nave y que en lugar de regresar a Ítaca vuelves a la oficina”. ¿Qué es Ítaca?

- a) Una de las islas jónicas.
- b) El lugar donde reside el autor del texto.
- c) Un término con el que se designa esa especie de mundo perfecto al que invitan los anuncios.
- d) El reino de Ulises al que regresaba en una nave cuando fue tentado por los cantos de sirena.

8.- Lea desde el principio el tercer párrafo. Fíjese ahora de nuevo en la expresión “En lugar de regresar a Ítaca”. ¿Quién iba a regresar a Ítaca?

- a) Ulises.
- b) El autor del texto.
- c) El personaje que aparece en el texto.
- d) El lector.
- e) El uso de la segunda persona del singular invita a pensar que puede referirse tanto al propio autor (en diálogo consigo mismo) como al personaje del texto e incluso, por la identificación con ambos, al lector.

9.- Aunque el vocabulario de este texto no es de difícil comprensión hay algún término, como deudos o singladura, que no son de uso habitual.

¿Cuál de las siguientes definiciones de ambas palabras le parece correcta? Escoja tan sólo dos.

- a) Deudo: persona que adeuda algo a otra. Acreedor.
- b) Deudo: obligación que uno tiene de pagar o devolver a otro dinero u otra cosa.
- c) Deudo: dícese de una persona que está unida a otra persona de su familia por vínculos de consaguinidad o afinidad.
- d) Singladura: distancia recorrida por una nave en veinticuatro horas.
- e) Singladura: aventura, drama, o disca.
- f) Singladura: navegación sin rumbo, a la deriva.

10.- ¿Cuál es la razón por la que ha escogido en la pregunta anterior dos respuestas entre las seis posibles?

- a) Ya conocía el significado de las palabras y por eso no he tenido ninguna dificultad en escoger las definiciones correctas.
- b) Ninguna en particular ya que no conocía el significado de estas palabras y he escogido al azar las respuestas.
- c) No conocía con precisión el significado de las palabras pero he deducido su significado teniendo en cuenta donde aparecen y el sentido general de lo que se dice en el texto.

Nota: Cotejar las respuestas a estas preguntas con el acierto o desacierto en las respuestas a la pregunta 9.

11.- ¿Qué tipo de texto es Ulises?

- a) Instructivo ya que intenta instruir al lector sobre como evita el efecto negativo de los anuncios en su vida.
- b) Expositivo porque en él se informa sobre el mundo de la publicidad y sobre los índices de consumo de anuncio de los españoles durante 1996.
- c) Poético ya que el lenguaje está muy cuidado, se alude en el título y en el interior del texto a personaje de la poesía épica antigua (Ulises, sirenas, Penélope...) e incluso se cita un poema de Ángel González.
- d) Narrativo, expositivo y argumentativo (o de opinión) ya que en el su autor cuenta una historia (lo que le ocurre a un personaje) informa sobre los índices anuales de consumo de anuncios y opina sobre la influencia de la publicidad en nuestras vidas.

12.- ¿En qué tipo de documento encontraría un tipo de documento como este?

- a) En un artículo de la sección de opinión de un diario.
- b) En un libro titulado *La civilización de la opulencia* en el que se recoge una investigación universitaria sobre los efectos de la publicidad en los hábitos de compra de las personas.
- c) En un folleto, editado conjuntamente por el ministerio de educación y el ministerio de sanidad y consumo, con el que se pretende que los alumnos de los institutos sean más críticos con los mensajes publicitarios.
- d) En una conferencia de un alto ejecutivo de una agencia de publicidad.

Instrumento Lectura “Hay que romper el bolero de Ravel”

Hay que romper el bolero de Ravel

Una tarde de lluvias torrenciales, María una joven casada de veinticinco años, viajaba por una carretera de poco tránsito cuando se le estropeó el coche. Al cabo de una hora de señales inútiles a los vehículos que pasaban, logró que el conductor de un autobús se compadeciese de ella. No iba muy lejos, pero a María le bastaba con encontrar un sitio donde hubiera un teléfono para pedirle a su marido que fuese a recogerla. Nunca se le habría ocurrido que en aquel autobús, ocupado en su totalidad por un grupo de mujeres atónitas, había empezado para ella un drama absurdo y surrealista que le cambió la vida para siempre.

Al anochecer, el autobús entró en un patio de un enorme y sombrío edificio situado en un descampado. La mujer que mandaba a las demás las hizo descender con órdenes un poco infantiles, es decir, como si se tratara de niños, aunque todas eran mayores. María fue la última que descendió. La encargada del grupo se lo encomendó a otras personas que salieron a recibirlo y se fue sin más en el vehículo. Hasta ese momento María no se dio cuenta de que aquellas mujeres eran 32 locas pacíficas que se iban a internar en un manicomio.

Dentro ya del edificio, María se separó del grupo y preguntó a una empleada dónde había un teléfono. Una de las enfermeras que conducía a las pacientes, la hizo volver al grupo mientras le decía de un modo dulce: “Por aquí, linda, por aquí hay un teléfono”. María siguió, junto con las otras mujeres, por un corredor tenebroso, y al final entró en un dormitorio colectivo donde las enfermeras empezaron a repartir camas. A María le asignaron también la suya. Un poco nerviosa ya con el equívoco, explicó que su coche se había estropeado en la carretera y que lo único que quería era un teléfono para prevenir a su esposo. La enfermera fingió escucharla con atención y le dijo que se metiera a la cama y que al día siguiente podría llamar.

Comprendiendo de pronto que estaba a punto de caer en una trampa mortal, María escapó corriendo del dormitorio. Pero antes de llegar a la puerta, un guardián corpulento le dio alcance, le aplicó una llave maestra, y otros dos le ayudaron a ponerla una camisa de fuerza. Después, como no dejaba de gritar, le inyectaron un somnífero. Al día siguiente, como persistía en su actitud insensata, la trasladaron al pabellón de los locos furiosos y la sometieron hasta el agotamiento con una manguera de agua helada a alta presión.

El marido de María, preocupado por su tardanza, denunció su desaparición. El automóvil de María fue encontrado abandonado y desmantelado por los ladrones. Al cabo de dos semanas, la policía declaró cerrado el caso y se tuvo por buena la explicación de que María, desilusionada por su breve experiencia matrimonial, se había fugado con otro.

María tardó en adaptarse a la vida del manicomio, pero su carácter rebelde se fue doblegando paulatinamente. Aunque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba. Al fin y al cabo, decían los médicos, así empezaban todas, y tarde o temprano terminaban por incorporarse a la vida de la comunidad.

Cuestionario:

1.- ¿Cuál es en su opinión el enunciado que mejor resume la idea principal de este texto?

- a) El personal que trabaja en los manicomios es cruel con las enfermas, utiliza el engaño y los malos tratos de forma habitual y no atiende a razones.
- b) María nunca debió ser tan confiada al subir al autobús “que le cambió la vida para siempre”.
- c) En ocasiones un hecho sin importancia aparente cambia la vida cotidiana de las personas y la transforma en un “drama absurdo y surrealista”.

2.- La intención principal del autor de este texto es:

- a) Mostrar cómo una situación absurda puede cambiar la vida de una persona que acaba renunciado a luchar contra la injusticia ante la incompreensión ajena.

b) Criticar a María, quien pese a ser injustamente tratada acaba resignándose ante su absurda situación.

c) Advertir a quienes lean el texto de los peligros que corren las personas cuando piden auxilio “en una carretera de poco tránsito”.

d) Entretener al lector con una historia curiosa y poco habitual.

3.- ¿Por cuál de los siguientes enunciados podríamos sustituir mejor el texto “Aunque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”?

a) “Cuando se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”.

b) “A pesar de que se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”.

c) “Porque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”.

d) “Desde que se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”.

4.- ¿Qué palabras resumen mejor las ideas principales del texto?

a) tránsito, teléfono, autobús, edificio.

b) María, carretera, médicos, juegos.

c) drama, manicomio, equívoco, absurdo.

d) encargada, guardián, camisa de fuerza, policía.

5.- ¿Cómo está organizado en texto? El autor ha organizado el texto de una manera determinada con el fin de contarnos una historia de una manera atractiva y a la vez ordenada. Para ello, parte de una situación habitual (una avería en el coche), describe luego las consecuencias de esa situación (el internamiento de María en un manicomio ante la indiferencia de enfermeras y de médicos) y ofrece un desenlace con el que concluye el texto. Por tanto, este texto tiene al menos tres partes (planteamiento, desarrollo y desenlace) a cada una de las cuales le corresponde uno o varios párrafos. ¿A qué párrafos corresponde cada una de estas fases del texto?

- a) Planteamiento (párrafos 1 y 2), desarrollo (párrafos 3, 4 y 6) y desenlace (párrafos 5).
- b) Planteamiento (párrafos 1, 2, 3 y 4), desarrollo (párrafo 5) y desenlace (párrafo 6).
- c) Planteamiento (párrafo 1), desarrollo (párrafos 2, 3, 4 y 6) y desenlace (párrafo 5).
- d) Planteamiento (párrafo 1), desarrollo (párrafos 2, 3, 4, y 5) y desenlace (párrafo 6).

6.- Por sus características, este texto es:

- a) Narrativo ya que nos cuenta una serie de cosas que le ocurren a un personaje a la que confunden con una loca.
- b) Expositivo ya que nos informa sobre cómo es la vida cotidiana en un manicomio.
- c) Argumentativo porque la finalidad del autor del texto es convencer al lector de que la finalidad de los manicomios no es curar a los enfermos mentales sino someterlos a la disciplina y doblegar “su carácter rebelde”.
- d) Instructivo porque su finalidad es dar una serie de instrucciones de tipo práctico con el fin de evitar este tipo de situaciones”.

7.- Este texto procede de:

- a) Una revista de psiquiatría en la que se investiga sobre algunos errores en el tratamiento médico de los enfermos mentales.
- b) Un estudio científico encargado por el Ministerio de Sanidad con el fin de mejorar la atención psiquiátrica.
- c) Un texto aparecido en la prensa en la que su autor cuenta una historia real acaecida en Barcelona.
- d) Un panfleto de una organización revolucionaria en el que se denuncian casos de abusos en la atención psiquiátrica en los manicomios y se define la libertad de los enfermos mentales.

Instrumento Lectura: “Los Samuráis”

Los Samuráis

Samuráis (o Bushi) es el nombre que recibía la clase guerrera en Japón en los siglos XI y XII.

Los samuráis eran célebres luchadores, expertos en las artes marciales. Destacaban por su habilidad como jinetes y por su destreza en el manejo del arco y la espada. Tanto en la lucha como en su vida cotidiana se regían por un código propio que recibía el nombre de Bushido. Este código se basa en unos principios fundamentales que todo samurái debía respetar: honradez y justicia, valor heroico, compasión, cortesía, honor, sinceridad, deber y lealtad. Además, en el código se destacaba la importancia de la benevolencia, el amor y el autocontrol.

En la batalla, los samuráis preferían luchar solos, uno contra otro, y siempre contra un adversario de rango similar, de modo que la lucha no resultase desigual. Tradicionalmente, antes de comenzar la batalla invocaban el nombre de su familia, su rango y sus hazañas.

La vida cotidiana de los samuráis se caracterizaba por la sencillez. Vivían frugalmente y no tenían interés en la riqueza ni en las posesiones materiales que, según su código, eran mucho menos importantes que el orgullo y el honor. Valoraban su honor y su palabra como su propia vida y, por ese motivo, jamás se podía dudar de la palabra de un samurái.

El samurái debía ser también capaz de autocontrolarse en su vida diaria. No se consideraba adecuado mostrar signos de dolor ni alegría. El comportamiento de un samurái debía ser tranquilo, de modo que ninguna pasión se interpusiese entre su deber y su corazón. Según su código, este equilibrio era la clave que permitía ser grandes guerreros.

Durante los siglos XV y XVI, los samuráis fueron la clase japonesa dominante. Sin embargo, a partir de los siglos XVIII, con la progresiva modernización de Japón por influencia de los modelos occidentales, los samuráis fueron viéndose cada vez más regalados en la sociedad. Finalmente, hacia 1870 los samuráis desaparecieron oficialmente como institución al abolirse por ley los privilegios

de los que disfrutaban. Sin embargo, su código y sus valores han seguido siendo objeto de estudio y administración hasta nuestros días.

Cuestionario:

1.- Elige el título más apropiado para el texto que acabas de leer.

- a) los samuráis: luchadores en decadencia
- b) los samuráis: hazañas y declive
- c) los samuráis: un código en desuso
- d) los samuráis: características y evolución

2.- La intención del texto que has leído es:

- a) convencer
- b) divertir
- c) emocionar
- d) informar

3.- Selecciona los adjetivos que describen el carácter de los samuráis.

- a) honestos
- b) ambiciosos
- c) generosos
- d) independientes
- e) equilibrados
- f) derrochadores

4.- Los samuráis desaparecieron oficialmente.

- a) en el siglo XVIII
- b) en el siglo XX
- c) en el siglo XIX
- d) en el siglo XXI

5.- ¿En qué párrafos del texto se nos informa de las cualidades de los samuráis como guerreros?

- a) en el primero y en el segundo
- b) en el segundo y en el tercero

- c) en el segundo y en el cuarto
- d) en el segundo y en el quinto

6.- La información que proporciona el texto sigue un orden.

- a) espacial
- b) temporal
- c) espacio-temporal
- d) personal

7.- ¿Qué aporta la fotografía del texto?

- a) es un adorno
- b) simplifica la información
- c) ilustra el tema
- d) es una prueba

8.- ¿Con quién relacionarías la figura del samurái?

- a) con un juglar
- b) con un caballero medieval
- c) con un ídolo de masas
- d) con un militar

Cuestionario aplicado a los estudiantes

Instrumento diagnóstico N° 2

Estudio sobre comprensión lectora con alumnos universitarios con la finalidad de conocer los logros y dificultades que presentan los estudiantes al momento de leer un texto, se invita a contestar la siguiente encuesta.

Semestre: _____ Turno: _____ Edad: _____ Sexo: _____

A. Lectura

1. ¿Para usted que es la lectura?

2. ¿Por qué o para qué lee?

3. ¿Con qué frecuencia lee?

- a. Diario b. Semanal c. Cada quince días d. Mensual
e. Otro. ¿Cuál? _____

4. ¿Cada cuánto lee por iniciativa propia?

- a. Siempre b. A veces c. Casi nunca d. Nunca

5. Considera que su nivel lector es:

- a. Altamente satisfactorio b. Satisfactorio c. Insatisfactorio
¿Por qué?

6. Los textos que lee en la universidad los lee por:

- a. Gusto b. Deber c. Compromiso

7. ¿Considera importante identificar la idea principal de los textos que lee?

- a. Siempre b. Casi siempre c. A veces d. Nunca

¿Por qué?

8. ¿Considera importante detenerse en los detalles o particularidades del texto que lee?

- a. Siempre b. Casi siempre c. A veces d. Nunca

¿Por qué?

9. ¿Qué géneros textuales prefiere leer?

- a. Ensayos b. Artículos de prensa c. Cuentos
d. Novelas e. Poesía f. Crónica g. otros.

¿Cuáles?

10. ¿Qué temas prefiere leer?

- | | | | |
|---------------|------------------------|----------|--------------------|
| a. Historia | b. Superación personal | c. Amor | d. Entretenimiento |
| e. Actualidad | f. Política | g. Salud | h. Avances |
| científicos | i. Tecnología | j. Otros | |

¿Cuáles?

11. ¿Qué textos prefiere leer para realizar sus labores académicas?

- | | | |
|------------|----------------|-------------------------------|
| a. Reseñas | b. Resúmenes | c. Monografías en páginas web |
| d. Ensayos | e. Comentarios | f. Críticas |

12. ¿Qué aspectos afectan la comprensión de un texto?

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| a. Vocabulario desconocido | b. Densidad del texto |
| c. Extensión del texto | d. Tipo de letra |
| e. Presentación física | f. Otros |

¿Cuáles?

13. ¿La falta de motivación interfiere con la adecuada comprensión de un texto?

Sí___ No___

¿Por qué?

14. Al realizar una lectura acostumbra a:

- a. Subrayar
- b. Resumir
- c. Realizar gráficos (mapas conceptuales, mapas de ideas, cuadros sinópticos)
- d. Extraer y escribir las ideas más importantes
- e. Otros

¿Cuáles?

B. Comprensión lectora

15. ¿Relee los textos?

- | | | | |
|------------|-----------------|------------|----------|
| a. Siempre | b. Casi siempre | c. A veces | d. Nunca |
|------------|-----------------|------------|----------|

16. ¿Cuándo tiene dudas o inquietudes acerca de la lectura, intenta resolverlas?

a. Sí ____ b. No ____

17. ¿A qué o a quién acude para resolver dichas inquietudes?

a. Profesores b. Amigos c. Familiares
d. Internet e. Libros f. Otros

¿Cuáles?

18. ¿Qué estrategias para comprender un texto le han enseñado en la universidad?

19. ¿Aplica estas estrategias?

a. Sí ____ b. No ____

¿Por qué?

20. ¿Qué dificultades tiene para comprender un texto?

21. ¿Qué estrategias implementa para superar estas dificultades?

22. De las asignaturas que hasta el momento ha cursado, menciona tres lecturas que le hayan causado dificultades para la comprensión:

Lectura: _____ Asignatura: _____

Lectura: _____ Asignatura: _____

Lectura: _____ Asignatura: _____

FICHA DE CALIFICACIÓN TEST DE COMPRENSIÓN

APELLIDOS Y NOMBRES: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

OBJETIVO: Evaluar el nivel de Comprensión de textos.

INSTRUCCIONES

Esta es la ficha de calificación del Test de comprensión. Para asignarle el puntaje analice la respuesta de cada pregunta y en función de las respuestas asigne en cada caso utilizando una escala de 1 a 5 puntos. Se entiende que 1 significa muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno la respuesta.

Nº	INDICADORES	5	4	3	2	1	PUNTAJE
1	¿Cuál es en su opinión la idea principal del texto?						
2	¿Cuál es el enunciado que mejor resume la idea principal de este texto?						
3	¿Cuál es la intención del autor de este texto?						
4	¿Cómo ha identificado la idea principal de este texto y la intención de su autor?						
5	Distinga entre hechos y opiniones.						
6	“Solo que esto es un autobús no una nave y que en lugar de regresar a Ítaca vuelves a la oficina”. ¿Qué es Ítaca?						
7	Fíjese ahora de nuevo en la expresión “En lugar de regresar a Ítaca”. ¿Quién iba a regresar a Ítaca?						
8	¿Cuál de las siguientes definiciones de ambas palabras le parece correcta?						
9	¿Qué tipo de texto es Ulises?						
10	¿En qué tipo de documento encontraría un tipo de documento como este?						
	PUNTAJE TOTAL						

ESCALA DE CALIFICACIÓN

- Capacidad muy alta: De 44 a 50 puntos.
- Capacidad alta: De 34 a 41 puntos.
- Capacidad regular: De 26 a 33 puntos.
- Capacidad baja: De 18 a 25 puntos.
- Capacidad muy baja: De 10 a 17 puntos.