

“MINUTO DIEZ”: UNA ALTERNATIVA DE EDUCATIVA PERUANA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

“MINUTE TEN”: A PERUVIAN EDUCATIONAL ALTERNATIVE FOR THE TEACHING OF COMMUNICATION AND DEVELOPMENT OF UNDERSTANDING

“MINUTO DEZ”: UMA ALTERNATIVA EDUCACIONAL PERUANA PARA O ENSINO DA COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO

Recibido: 11 de agosto del 2023

Aceptado: 15 de agosto del 2023

Aprobado: 07 de septiembre del 2023

Rocío del Carmen **SOTO ACOSTA** ¹

Ofelia Carmen **SANTOS JIMÉNEZ** ²

Resumen

El abordaje pedagógico de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora de los educandos, es uno de los principales retos de la educación en el Perú. En el caso de la región Tacna, está mejor ha ido de la mano de la innovación educativa, principalmente entre el periodo de transición entre los exámenes de control de la evolución de parámetros educativos planteados como parte de la Estrategia de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) impulsados desde el Ministerio de Educación, como respuesta a los bajos indicadores en razonamiento matemático y verbal de los educandos del Perú. El objetivo de esta investigación es evidenciar el impacto de la Estrategia del “Minuto Diez” en la mejora de los resultados de los educandos en la

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6261-8055>

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1294-0641>

Región Tacna. Para demostrar ello, se recurrirá a la comparación de resultados pre y post implementación de la Estrategia, a fin de comprender el impacto de esta en los educandos de la Región Tacna, Perú.

Palabras clave: Estrategia educativa; mejora de procesos de enseñanza; innovación pedagógica.

Abstract

The pedagogical approach to strategies for the improvement of students' reading comprehension is one of the main challenges of education in Peru. In the case of the Tacna region, this improvement has gone hand in hand with educational innovation, mainly during the transition period between the exams to control the evolution of educational parameters proposed as part of the Student Census Evaluation Strategy (ECE) promoted by the Ministry of Education, as a response to the low indicators in mathematical and verbal reasoning of Peruvian students. The objective of this research is to demonstrate the impact of the "Minute Ten" strategy in improving the results of students in the Tacna Region. To demonstrate this, a comparison of pre- and post-implementation results of the strategy will be made to understand its impact on students in the Tacna Region, Peru.

Keywords: Educational strategy; improvement of teaching processes; pedagogical innovation.

Introducción

Durante la última década, la importancia del logro de la habilidad de la comprensión lectora en el nivel de educación básica regular, es cada vez más reconocida. Actualmente, en el Perú el nivel de lectura y de comprensión lectora es bajo, y son muchos los factores que aportan al problema, como el desinterés de parte de los estudiantes, los costos elevados de los materiales o de los libros, escaso tiempo para dedicar, etc. Está justificado que la lectura se considere como la habilidad definitiva para ser utilizada en colaboración en la escuela y en toda la vida (Sultana 2014). Al respecto, en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEB) (Ministerio de Educación del Perú, 2016) "leer diversos tipos de textos en su lengua materna" (p.82) constituye una competencia fundamental, siendo entonces la habilidad lectora una pieza clave para el desenvolvimiento en la transición del humano por la vida escolar y adulta (Solé,2008), contrario sensu, "provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron este aprendizaje" (Solé,2008, p.27).

En esta línea discursiva, en el Perú, a pesar de los múltiples esfuerzos desplegados por el sistema educativo peruano, aun los logros en comprensión de lectura no son óptimos, deficiencia que se ha puesto de relieve con los resultados del Programme for International Student Assessment (PISA), que evaluó a 8020 estudiantes pertenecientes a 342 escuelas del país seleccionadas aleatoriamente (70 % son públicas y 30 % son privadas), cuyos resultados son favorables en cuanto a que dentro de los países de América Latina, el Perú presenta la mejor tendencia de crecimiento, y específicamente el Perú sube 13 puntos en Matemática (400 puntos) en lo que se refiere a los resultados de PISA 2015 (387 puntos); en segundo lugar, también presentó un aumento de 7 puntos en Ciencias (404) respecto al resultado en 2015 (397 puntos) y en comprensión lectora sube solo 3 puntos (401) respecto a la evaluación anterior (398), diferencia que estadísticamente no resultó significativa, y evidencia que el nivel de comprensión lectora se mantiene desde el 2015 a la fecha última de evaluación que fue en 2018, teniendo en cuenta, también que más del 50 % de los estudiantes se ubican en los niveles más bajos de las áreas evaluadas (matemáticas, ciencias y comprensión lectora) (MINEDU a,2019).

Según los resultados obtenidos, el Perú se ubica en el puesto 64 de 77 países que participaron de la evaluación, por debajo de los países de la región como Colombia, Chile, Brasil y Argentina. Se aúna, a esta realidad que en el estado actual se han producido cambios en la naturaleza de la competencia lectora, con el avance de las nuevas tecnologías en todo el mundo, lo que se apareja con la necesidad de reflejar según Ananiadou y Claro (2009) una diversidad de habilidades nuevas de lectura, lo que demanda que no solo la definición de competencia lectora se amplíe, sino que se reconozca que esta continuará cambiando en función del desarrollo de las TICs y los contextos sociales emergentes (Coiro, Knobel, Lankshear y Leu,2008), siendo uno de los cambios más visibles, el medio por el cual accedemos a la información de texto, de lo impreso, a las pantallas de computadora o a los teléfonos inteligentes (teléfonos inteligentes) (MINEDU,2017).

De otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2000) los cambios en la comprensión del contenido de lo que significa la competencia de comprensión lectora, se reconocen implícitas características motivacionales y conductuales, aunadas a las cognitivas, lo cual, determinó que se añadiera en los conceptos de competencia PISA 2019 y 2015 el compromiso hacia la lectura y la metacognición, así como el reconocimiento del texto digital (lectura electrónica). Dentro de este contexto, la motivación, las prácticas de lectura y las

actitudes de los estudiantes, y la consciencia de la efectividad de las estrategias, desempeñan un rol primordial en la comprensión lectora (MINEDU,2017).

En la Región Tacna, los resultados de la evaluación censal de los estudiantes (ECE) 4° grado de primaria/2° grado de secundaria, permiten afirmar que el aprendizaje, ha mejorado, ya que los estudiantes presentan puntajes superiores en ciencias (17,1) frente al puntaje alcanzado en Moquegua (16,6) y Arequipa (15,2), igualmente en lectura Tacna obtuvo un puntaje superior a los demás (31,1); empero se ubicaron en proceso el 26,9 % y en inicio un 5,8 %, frente a Moquegua (30,2) y Arequipa (27,1) y matemáticas (31 puntos) frente a Arequipa (25,7) pero menor al puntaje alcanzado por los estudiantes de Moquegua (31,13); empero, los resultados a nivel nacional en la prueba PISA 2018 evidenciaron que el rendimiento es bajo en el nivel de competencia en lectura, ciencia y matemáticas, lo que refleja que a pesar de haber mejorado, aún se presentan falencias en el logro del nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la Región Tacna.

La situación es similar en los resultados de la comprensión lectora en el área de comunicación de las estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Corazón de María en Tacna, observándose en la práctica diaria del quehacer educativo, dificultades para la comprensión de la lectura, bajo nivel de motivación cuando se les solicita leer un texto seleccionado por el docente. En este contexto problemático, a nivel nacional y local, los factores que presumiblemente influyen en el logro de la comprensión lectora en nuestro medio, son en términos positivos la aplicación de la estrategia pedagógica del Plan Lector que se ha implementado en escuelas estatales y no estatales, el apoyo de la familia, la inclusión de distintos tipos de género (MINEDU b,2019).

Sin embargo, también se considera relevante anotar que otros factores, pueden estar relacionados con las deficiencias de los resultados en el logro o la mejora de la comprensión lectora, como docentes poco interesados en aplicar innovaciones para mejorar la lectura y la comprensión lectora, ensayo de estrategias didácticas innovadoras que propendan a mejorar el interés y la motivación hacia la lectura, en este sentido, también la Federación de Enseñanza de CC.O.O. de Andalucía (2012) acota que las causas de las deficiencias en la lectura comprensiva, no pueden atribuirse únicamente a problemas en la decodificación, sino a otros factores como a un déficit de las estrategias metacognitivas de control y estrategias para la guía de la propia comprensión, escaso interés por la lectura, escasa variedad de contextos de práctica de lectura, entre otros.

En este sentido, con el interés de enseñar y mejorar la comprensión lectora, y teniendo en cuenta que uno de los posibles factores es la escasa variedad de contextos para la práctica de lectura y estrategias innovadores, es que se presente validar una estrategia didáctica denominada Minuto 10 orientada a contribuir a revertir las deficiencias en la comprensión lectora en las estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa Corazón de María de Tacna en 2020.

Objetivo general:

Demostrar que la aplicación de la estrategia didáctica "Minuto 10" produce efectos en la mejora de la comprensión lectora y producción de textos escritos en estudiantes del 1º año de secundaria, I. E. Corazón de María-Tacna.

Objetivos Específicos:

- Demostrar que la aplicación de la estrategia didáctica "Minuto 10" en el nivel literal de la comprensión lectora y la planificación de textos escritos en estudiantes del 1º año de secundaria, I. E. Corazón de María-Tacna.
- Demostrar que la aplicación de la estrategia didáctica "Minuto 10" en el nivel inferencial de la comprensión lectora y la textualización de textos escritos en estudiantes del 1º año de secundaria, I. E. Corazón de María-Tacna.
- Demostrar los efectos que produce la aplicación de la estrategia didáctica "Minuto 10" en el nivel crítica de la comprensión lectora y la revisión de textos escritos en estudiantes del 1º año de secundaria, I. E. Corazón de María-Tacna.

Materiales y métodos

Al ser una estrategia didáctica particular para mejorar la comprensión lectora que se intenta validar, cuya autora y creadora es la autora del proyecto, no se han hallado antecedentes de estudio sobre la variable independiente Minuto 10, sin embargo, se consignan estudios similares en los que se han aplicado estrategias para incrementar el nivel de comprensión lectora. Amin (2019) desarrolló el estudio denominado Developing Reading Skills through Effective Reading Approaches (Desarrollando habilidades a través de enfoques efectivos de lectura). En el estudio se enfatiza la importancia de los enfoques de la enseñanza de la lectura para desarrollar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Bangladesh en todos los niveles educativos.

La implementación de los diferentes enfoques de lectura, tuvo como limitaciones en que varios no estaban familiarizados, por lo que resultó necesario guiar y monitorear a los estudiantes en cada paso del proceso. Los resultados revelan una mejora sin

precedentes en la comprensión lectura de los discentes. Jaramillo (2019) investigó sobre Estrategias de integración del marco situacional para la comprensión lectora de textos académicos digitales. La particularidad del contexto de la enseñanza y aprendizaje mediado por plataformas virtuales y el logro de la comprensión de la lectura, requiere que los discentes logren la autorregulación, que además requiere a la par del interés del profesorado en capacitarse para diseñar los contenidos con características de pertinencia, según el paradigma de conectividad de Siemens; los participantes lograron un proceso de desprendimiento personal, en cuanto a los riesgos de corregir al par en el proceso de asimilación y acomodación de los aprendizajes.

Se revela que existe una implicación entre los textos digitales, lector presencial, en conjunción con la competencia metacognitiva. Udo (2019) realizó un estudio sobre Attitude of Undergraduate Students Towards the use of Interactive Multimodal Reading Strategies (DMRs) in Reading Comprehension (Actitud de los estudiantes de pregrado hacia el uso de estrategias interactivas de lectura multimodal (DMR) en la comprensión de lectura). El estudio tuvo el propósito de identificar la actitud de los estudiantes hacia el uso de estrategias multimodales interactivas (DMR) en la comprensión de lectura según se utilicen materiales impresos tradicionales y sistemas multimodales para la comprensión de lectura. Conclusión:

La comprensión lectora mediante el uso de sistemas multimodales interconectados con audio y visuales mejora la capacidad de lectura, la comprensión y la adquisición de un segundo idioma. El entorno sincrónico en línea para la lectura resulta atractivo para los estudiantes de ambos sexos ($p > 0,05$). Madariaga y Martínez (2010) en Murcia (España) realizaron un estudio sobre The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by teaching staff (La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y metacompreñión. Un programa implementado por personal docente).

los hallazgos obtenidos demuestran la efectividad de nuestro programa de instrucción directa de comprensión lectora y estrategias de metacompreñión en sus dos versiones, euskera y español. De hecho, los alumnos en los grupos experimentales mejoraron significativamente su nivel de comprensión de lectura en el idioma en el que se llevó a cabo la instrucción. Magnusson, Roe y Blikstad (2018) indagaron sobre To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms (¿En qué medida y cómo son las estrategias de comprensión lectora parte de la enseñanza de artes del lenguaje? Un estudio de aulas de secundaria inferior.).

Asimismo, se realizó un mapeo de las prácticas de enseñanza actuales en 159 segmentos que tenían una duración de 15 minutos cada uno (de 80 lecciones en 34 aulas) que contenían instrucción de comprensión lectora, examinando en particular la frecuencia y los matices en lo explícito, enmarcado y contextualización de estrategias de instrucción. Los resultados revelaron que la mayoría de la instrucción involucraba atención a otros aspectos, además de las estrategias de comprensión, ya que solo 74 de 159 segmentos (46.5 %) contenían instrucción de estrategias. Las dos características principales de la instrucción que se observaron en todos los segmentos de lectura fueron las discusiones relacionadas con el texto (61,25 %) y la instrucción de la estructura del texto y los dispositivos literarios (46,25 %).

A pesar de que encontramos que los maestros participaron en la instrucción de estrategias en casi la mitad de los segmentos de lectura (46.5 %), hubo relativamente pocos ejemplos de instrucción de alto nivel (21/159, 13 %) en los que los maestros participaron en estrategias explícitas. Instrucción (puntuación de 3 o 4). La mayoría de los segmentos de estrategia (32 %) contenían instrucción de bajo nivel en la cual los maestros impulsaron, mencionaron o mencionaron estrategias (puntaje 1 o 2).

La instrucción de estrategias a este nivel puede, en muchos casos, ser apropiada. También puede sugerir que muchos maestros que participaron en este estudio tenían el potencial de proporcionar una instrucción más explícita sobre estrategias mediante la aplicación de pequeños cambios en sus prácticas de instrucción y centrándose más ampliamente en involucrar a los estudiantes en acciones estratégicas. Los profesores utilizaron diferentes estrategias (lectura detallando, haciendo inferencias, exploración, organizadores gráficos, activación de conocimientos previos, lectura rápida, resúmenes, propósito de la lectura, monitoreo de lectura propia, haciendo preguntas del texto), todas se enseñaron explícitamente de acuerdo con los criterios para la instrucción de estrategias de alto nivel.

Un aspecto importante de nuestros análisis fue analizar el grado de explicitud asociado con diferentes estrategias. Aquí, el análisis de la enseñanza explícita observada reveló una aparente diferencia en la forma en que los maestros enfocaron las estrategias. En algunos casos, los maestros incorporaron las estrategias como parte de la instrucción de texto regular, relacionada con textos ficticios o no ficticios. En otros casos, las estrategias no se explicaron en relación con textos específicos y aparecieron como instrucciones descontextualizadas. Los resultados demuestran que muchos maestros de artes del lenguaje en el nivel secundario inferior dieron prioridad a la instrucción de toda la clase y la discusión de la estructura y el contenido del texto, más

que centrarse en cómo los estudiantes pueden superar los desafíos cuando leen individualmente. Existe un gran potencial para convertir la instrucción de estrategias de bajo nivel en prácticas más explícitas, a menudo haciendo pequeños ajustes a la instrucción verbal y enfocándonos más en que los estudiantes se conviertan en lectores independientes y maduros, como un complemento importante a otros elementos igualmente importantes de la instrucción de comprensión.

A nivel Nacional

Córdova (2019) realizó el estudio denominado Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de 1.er grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría N.º 49 Paredes Maceda – Veintiséis de Octubre, Piura. Principales resultados en una de las aulas: los estudiantes demostraron que una minoría mostró capacidades para determinar los objetivos de la lectura de los textos (24,1 %), siendo desfavorable para la mayoría 75,8 %; sin embargo, un porcentaje de 48,3 % utilizaron sus experiencias personales y saberes previos para predecir la información de la lectura que hicieron, a pesar de otro 48,3 % también respondió negativamente, un 44,8 % no se planteó hipótesis acerca del tema de los textos.

De otro lado, durante la lectura el 55,2 % infiere la idea principal, el 65,5 % infiere el significado de los textos; solo el 10,3 % deduce el significado de las expresiones y frases con un sentido figurado según el contexto; el 62,1 % deduce el propósito. Luego de la lectura, el 82,8 % reorganiza la información para lo cual construye organizadores gráficos diversos, el 24,1 % reflexiona sobre la forma, el contexto y contenido del texto escrito leído. Conclusiones: si el estudiante, tiene un conocimiento previo y un nivel medianamente desarrollado en torno a las capacidades de comprensión de los textos escritos y a ello se añan estrategias metodológicas que el docente les enseña, se consigue potencializar la capacidad de comprensión por parte del discente, aunque estadísticamente esta relación no resulta significativa ($p > 0,05$); los estudiantes presentaron mejor desempeño en cuanto a la localización de la información de diversos textos expositivos que se les propuso, deducción de los temas, de significados de frases o palabras utilizados en el texto e inferencia acerca del propósito y la utilización de argumentos para sustentar o refutar. Buitrón (2018) investigó sobre las Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en el nivel secundario de la institución educativa pública "Santa Rosa de Toterani"— Perené.

El plan de acción para mejorar la competencia de comprensión de textos escritos de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la institución educativa,

comprendió estrategias basadas en el trabajo colegiado por parte de los docentes, con sesiones de aprendizajes contextualizados para la realidad circundante en el que viven los estudiantes y seleccionados por ellos mismos. Y en el fortalecimiento del conocimiento de los procesos didácticos por parte del profesorado según las necesidades de los estudiantes, además de la evaluación de los progresos y logros de la comprensión lectora de los estudiantes. Cuñachi y Leyva (2018) investigaron sobre Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo, UGEL 06 Ate Vitarte año 2015.

Los resultados: de los 120 estudiantes, el 67,5 % presentó un nivel de comprensión lectora regular, y un 8,3 % bajo, la diferencia que alcanza casi la cuarta parte con un 24,2 % tiene un nivel alto. En la dimensión literal, el nivel de comprensión fue predominantemente regular con un 69,2 %, bajo un 9,2 % y un poco más de la quinta parte presentó un nivel alto con un 21,7 %.

En el nivel inferencial, también fue relevante el nivel regular con un 66,7 %, un 16,7 % fue bajo y otro 16,7 % alto. Mientras que el nivel crítico, el porcentaje de estudiantes que se ubican en el nivel alto fue mayor con un 35 %, nivel regular más de la mitad con un 52,5 % y la minoría con un 12,5 % presenta un nivel bajo. Conclusión: predomina el nivel regular de comprensión lectora en las tres dimensiones, y tiene una relación significativa con el rendimiento.

Por su parte, Larico (2017) sustentó la tesis Eficacia del programa "Leyendo para comprender" en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Este de Lima Metropolitana. La intervención tuvo resultados satisfactorios, ya que la aplicación del programa determinó una mejora en el nivel de comprensión de la lectura. En lo que atañe a los resultados en el nivel literal, la media en el grupo experimental fue de 7,58 superiores al promedio en el grupo control que alcanzó un promedio de 6,02 ($p > 0,05$). En el nivel de comprensión lectora inferencial, la media de puntaje en el grupo experimental fue de 6,13 y en el control 4,19 ($p > 0,05$).

En lo que respecta al nivel de comprensión lectora de la dimensión crítica, la media en el grupo control fue superior al grupo experimental con un valor de 1,83 y 1,60 respectivamente ($p > 0,05$), en términos cualitativos los estudiantes pasaron del nivel de previo al inicio al nivel satisfactorio en el grupo experimental. Conclusión: a pesar de que no se halló una diferencia estadísticamente significativa, el programa Leyendo para comprender, fue eficaz especialmente en la dimensión literal e inferencial de la

comprensión lectora. Cusihualpa (2017) estudió las Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa, San Isidro – 2016.

De los 60 estudiantes comprendidos en el estudio, de los cuales a 30 se les aplicó una estrategia de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora, y 30 estudiantes continuaron con el método tradicional, se halló que en el grupo experimental después de la intervención los estudiantes se ubicaron en su mayoría en la categoría de logrado (66,7 %) a diferencia del grupo control en el que la mayoría se correspondió con el nivel de proceso (46,7 %) y solo una quinta parte (20 %) en la categoría de logrado. En el nivel de comprensión literal, igualmente los estudiantes del grupo experimental en mayor número (33,3 %) se ubican en la categoría de logrado, mientras que los estudiantes del grupo control se ubican en su mayoría en proceso (46,7 %).

En la dimensión de comprensión inferencial, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron en un 66,7 % el nivel logrado y los del grupo control en su mayoría el nivel en proceso con un 46,7 %. Para el nivel criterial, también en su gran mayoría el grupo experimental se ubica en el nivel logrado y en el grupo control, la mayoría está en el nivel en proceso con un 46,7 %. Conclusión: las estrategias de aprendizaje elevaron significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del sexto ciclo del nivel secundaria de la institución educativa estudiada (U de Mann Whitney 218,000; p 0,001).

En el ámbito de la Región Tacna

Mamani (2017) sustentó la tesis Aplicación del Programa LGE para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "José Rosa Ara" de Tacna. Resultados: en la prueba pre test, la mayoría de los estudiantes que corresponde a las dos terceras partes con un 66,67 % se ubican en el nivel 1 de comprensión lectora, es decir, en inicio, sin embargo, después de la aplicación del programa, el 35 % se ubican en el nivel de comprensión lectora 3 y 4, es decir logro previsto y logro destacado; un tercio con un 33,33 % se ubican en el nivel 2 (en proceso) y la diferencia con un 31,67 % en el nivel de inicio. Conclusión: del 66,67 % disminuyó a un 31,67 % con la aplicación del programa LGE (lectura guiada y evaluada de carácter remedial) los discentes que se encontraban en el nivel de inicio; incrementándose los niveles en proceso, previsto y destacado.

Tipo y diseño de investigación

De acuerdo con Mc Millan y Schumacher (2005), el estudio se corresponderá con el tipo aplicado, ya que se busca probar la utilidad de la estrategia didáctica Minuto 10 en un campo determinado, en el presente estudio, para elevar el nivel de comprensión lectora.

Su diseño es Cuasiexperimental, ya que se manipulará la variable independiente (Estrategia didáctica Minuto 10), aplicándose en el grupo experimental y utilizándose el método tradicional en el grupo control. Luego de la intervención experimental, se medirá el nivel de comprensión lectora alcanzado en ambos grupos, para cotejar si hubo o no diferencias.

Población de estudio

La población es de 82 estudiantes de 1° de secundaria en la I.E. Corazón de María. Tacna.

Muestra

La muestra se aplicará a 24 estudiantes 1° de secundaria en la I.E. Corazón de María. Tacna.

Resultados y discusión

Discusión de Resultados

El término estrategia tuvo su origen en el ámbito militar, y alude a las acciones militares, es decir, "disponer el movimiento de las tropas hacia el instante de la batalla. Se basa en la serie de previsiones y combinaciones que se deben reunir en un punto dado para situar a los contingentes en posición de ventaja (...)" (Brenes,2003, p.13). Como señala Valls (1990), las estrategias tienen en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

De otro lado, la didáctica ha presentado profundas transformaciones, a raíz de la emergencia de nuevas formas de conocimiento en educación, a los avances de la investigación en el ámbito educativo, al surgimiento de teorías psicológicas del aprendizaje, al modo de concebir la inteligencia humana entre otras (Moreno,2011), lo cual evidencia que no es sistema teórico consistente y definitivamente acabado. En tal sentido, Herbart (1935) precisó la didáctica como el resultado de la interacción entre la

enseñanza y la instrucción; Aebli (1958) consideró a la misma, como una ciencia auxiliar y aplicada a la Pedagogía para la concreción de las tareas educativas que tienen como propósito deducir los procesos cognitivos y evidenciar las técnicas metodológicas idóneas para el desarrollo del proceso educativo. Más adelante, Gottler (1962) aludió que la didáctica es una teoría cuyo punto gravitante es la instrucción educativa.

Por su parte, Alves (1962) ubica a la didáctica como una disciplina de la Pedagogía, le atribuye una naturaleza eminentemente práctica y normativo, cuyo contenido son principios, normas, recursos y procedimientos pertinentes para aprender los contenidos según los objetivos definidos. Stoker (1966) noticia, por su parte, que la didáctica es una teoría que fundamenta, el proceso de instrucción y enseñanza en los diferentes niveles educativos. En la década siguiente, Fernández (1970) afirma que a la didáctica general le son atribuibles los conocimientos didácticos aplicables a todo discente, mientras que la didáctica especial es todo el trabajo del profesorado y métodos aplicados para la enseñanza y aprendizaje de una disciplina en particular, siendo, sin duda, su campo más restringido o especializado.

Cabe subrayar, que Nérici (1973) es el primero que establece una dialéctica entre el conocimiento de la didáctica, los resultados en términos de eficiencia de los procesos educativos y los intereses y características de cada sujeto y de la sociedad en general. Por tanto, define a la didáctica, como el conjunto de recursos técnicos, orientados a dirigir el aprendizaje del aprendiz, con el propósito de llevarlo a alcanzar un estado de madurez para desenvolverse en la realidad, de una forma consciente, responsable y eficiente, llevándolo a desenvolverse como un ciudadano no solo participante, sino también responsable de sus actos.

En esta línea de pensamiento, se define la estrategia didáctica como "un plan general que se formula para tratar una tarea" (Hernández, 2003, p.71). En tal sentido, en la labor educativa muchas estrategias dan lugar a posibilidades para evaluar, autoevaluarse, trabajar en equipo, conversar, es decir, promueven la "participación genuina del aprendiz y lo ayudan a generar hábitos de estudio y de trabajo recomendables (...) y facilitan al aprendiz a acrecentar su repertorio de estrategias cognitivas" (Hernández, 2003, p.71). Se acota, un aspecto primordial, como es el reconocer que no todas las estrategias didácticas están inventadas, ya que estas se generan en el dinamismo de las relaciones intersubjetivas que se producen entre los humanos.

Por tanto, la Estrategia "Minuto Diez" se contempla como una alternativa viable para la mejora de los procesos educativos en pro de la consecución de los Objetivos de

Enseñanza, razón por la cual, se optimiza los procesos colaborativos inter segmentos del proceso psicopedagógico con el educando, estableciendo que, la comprensión lectora, desde el ángulo de la psicolingüística, es un macroproceso dependiente de diferentes microprocesos ordenados jerárquicamente, en el que la comprensión es el proceso último. Pérez (2005) afirma que la comprensión lectora "es una capacidad compleja" Parodi (2003, p121.). De modo tal que, la definición de comprensión lectora para PISA 2000, fue la siguiente: es la comprensión, el uso y la reflexión a partir de los textos escritos, a fin de alcanzar las metas propias, desarrollar no solo el conocimiento, sino el potencial personal y participar en su medio o sociedad. Posteriormente, la definición PISA 2009 incorporó a la citada definición el compromiso hacia la lectura, rasgo que se mantuvo en la definición PISA 2012 y 2015 (MINEDU,2017).

Mención aparte, la definición PISA 2018, además, añade la evaluación de los textos escritos, y deja de lado el vocablo escrito, como sigue: la competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos, a fin de alcanzar las metas propias, desarrollar no solo el conocimiento, sino el potencial personal y participar en su medio o sociedad. (MINEDU,2017).

Actualmente, la terminología competencia lectora se usa en vez del término lectura, ya que, probablemente, transmita de un modo más preciso lo que se pretende en el presente estudio, como un rasgo de habilidades lingüísticas y cognitivas, que comprende desde la decodificación básica y el conocimiento de las palabras.

Los diferentes modelos esbozados para explicar la comprensión lectora, coinciden en que es un proceso multinivel, en el que el texto debe ser analizado en diferentes niveles, desde los grafemas hasta el texto como un todo. Contrariamente, no hay consenso en las explicaciones respecto al modo en que estos niveles se relacionan desde un ángulo eminentemente funcional, lo cual da lugar a los modelos de procesamiento ascendente, descendente e interactivos (Adams,1982).

En el modelo de procesamiento ascendente, se postula que los diferentes niveles de procesamiento de la lectura, mantienen una relación de dependencia unidireccional, de tal forma, que los productos finales de cada nivel de análisis constituyen prerrequisitos para la ejecución en el nivel siguiente de jerarquía. De tal manera, que la información se propaga de abajo-arriba (bottom-up), desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo, no siendo entonces necesaria una relación inversa. Alonso y Mateos (1985) afirman que el modelo ascendente, permite explicar errores comunes que se comenten durante la lectura, como las sustituciones,

adiciones, omisiones, etc., no obstante, no explican errores de sintaxis o semánticos en ausencia de dificultades para decodificar las palabras.

Por otra parte, surgen los modelos descendentes, denominados de arriba—abajo o también top-down, siendo lo básico la información que el lector aporta al texto, en tal sentido, se basan en los conocimientos previos y en la necesidad de hacer predicciones de los textos. Siendo entonces, que la lectura se inicia a partir del conocimiento de los procesos semánticos y léxicos que el sujeto tiene del texto (Rello,2017). Empero, este modelo explicaría los errores que afectan la comprensión, pero no el acceso al léxico. (Goodman,1982).

Sobre la base de ello, Los modelos interactivos de lectura, han surgido como alternativas de conciliación de los modelos unidireccionales, asumiendo concepciones interactivas que esgrimen un procesamiento en paralelo en los distintos niveles, es decir, la comprensión estaría determinada simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento previo del lector. En consecuencia, los procesos top-down facilitarían la asimilación de la información de base inferior consistente con las expectativas del leyente, mientras que los procesos bottom-up garantizan que el lector esté presto a cualquier tipo de nueva información o que no sea concordante con sus hipótesis a priori. (Adams,192).

Asimismo, El Modelo de Kintsch (1998) reconoce que existen diferentes niveles de representación semántica del texto. Un tema crucial en las teorías de inferencia durante la lectura es cómo caracterizar las inferencias hechas por las personas y las circunstancias bajo las cuales se realizan dichas inferencias. O'Brien, Shank, Myers y Rayner (1988) hablan de dos fuentes principales de dificultad en el estudio de inferencias colaborativas y elaboradas. El primero proviene del hecho de que, en la medida en que estas inferencias no son necesarias para la comprensión, es difícil predecir exactamente si un lector extraerá o no una inferencia y cuándo la realizará. Además, es difícil incluso saber exactamente cuál podría ser esa inferencia. La segunda dificultad radica en el hecho de que los lectores pueden generar inferencias elaborativas solo en situaciones limitadas, y tienden a retrasar cualquier proceso inferencial hasta que sea necesario. (Ezquerro y Mikeleiz, 1995).

El modelo postula que, durante el proceso de la lectura, se producen dos tipos de representación mental: (a) representación de base textual o textual, próxima al significado del texto y con un carácter semántico proposicional, (b) representación situacional, que es cercana al mundo, y constituye el contexto dentro del cual se ubica el texto y tiene eminentemente un carácter episódico. Motivo por el cual, López (2015),

dentro de este nivel se encuentra la información explícita del texto. Según el MEN (1998) la literalidad transcriptor o a modo de paráfrasis. Posibilita la reproducción de la información que explícita, distinguiendo ideas principales, secundarias, relaciones de causa y efecto, analogías, dominio de vocabulario. (Rello,2017).

En tal sentido, el desarrollo de una estrategia inferencial dotará al educando de una capacidad analítica dentro del proceso operativo cognitivo (Cisneros, Olave y Rojas,2010); de modo tal que, conforme al postulado de León (2003) determina en mayor o menor medida la comprensión del discurso, en el "dominio local del procesamiento de oraciones como en el más global o situacional en el que sitúa el discurso" (León,2003, p.31), y se vincula con la construcción del pensamiento a través de las relaciones que se establecen entre los significados. (Ramírez,2017).

En tal sentido, la capacidad inferencial atañe a la interrelación entre ambos niveles local y local, en tanto compleja red de palabras, sintagmas, ideas, párrafos y situaciones del nivel del pensamiento relacional, por lo que más allá de ser un proceso de decodificación de signos, implica las relaciones entre ellos a través de las proposiciones. Además, de la relación cognitiva que realiza el discente con los saberes previos (pre saberes). A esta red de operaciones simultáneas y abstractas, se le ha denominado "heurístico de significados, ubicado en el campo de la información implícita que cada autor revela" (Cisneros, Olave y Rojas,2010, p.18).

En este nivel, es fundamental la "activación de los conocimientos previos y la formulación de hipótesis sobre el contenido (Rello,2017), lo que le permite al lector, reformular y a la par contrastar las conjeturas mientras va leyendo. Es importante, subrayar que la significatividad e inferencia están relacionadas íntimamente en el desarrollo de la comprensión lectora, "se trata de una dialéctica inconsciente y espontánea que opera en la mente del lector, posterior (o simultáneamente) a la decodificación: la significatividad es la base desde la cual se generan las inferencias (...)". (Cisneros, Olave y Rojas,2010, p.18). También es importante subrayar que, la capacidad inferencial es modificable, la que estará desarrollada en menor o mayor medida, según los estímulos con los que cuente el sujeto, de tal forma, que las deficiencias revelan, según Peronard, Gómez, Parodi y Núñez (1997) una "falta de entrenamiento en el uso de las capacidades de razonamiento inferencial" (p.212). Estableciendo en este punto la capacidad de lectoral criterial (López, 2015).

En tal sentido, La Estrategia didáctica "Minuto 10" es un "recurso que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos" (Díaz,1998), promoviendo la participación de los estudiantes, basado en la lectura, subrayado y sumillado de un

material escrito elegido, y su comprensión es comunicada oralmente por un tiempo máximo de diez minutos.

Conclusiones

Basándonos en la estructura metodología desarrollada con "Minuto 10" durante el periodo 2014-2016, evidenciamos una mejora en los procesos de comprensión lectora de los educandos en más del 13.4 % (Reporte Dirección Regional de Tacna, 2016) en comparación a los parámetros obtenidos en el quinquenio anterior; mostrándose el mejor nivel de desarrollo en el área peri urbana rural, como es el caso de Tarata (DRET, 2016: 09).

En el caso de la provincia de Tacna, la mejora de estos indicadores, se evidenciaron de forma más pronunciada en los colegios estatales y parroquiales; en el caso de la I.E.P. "Corazón de María", se obtuvo resultados similares a los obtenidos en el área peri urbana-rural (provincia de Tarata), dado que, la implementación del programa fue adaptado a las necesidades de los educandos por iniciativa del docente. Por tanto, la estrategia educativa, por sí misma, no genera los impactos deseados, sin el acompañamiento y motivación del docente.

Por ello, es fundamental, promover la innovación y adaptabilidad del docente en los procesos de acompañamiento y fortalecimiento de las capacidades didácticas y de reconocimiento del análisis crítico de los educandos mediante el empleo de estrategias bidireccionales de interrelación y análisis entre los educandos con el acompañamiento docente; a fin de conseguir los resultados esperados.

Referencias bibliográficas

- Aebli, H. (1958). Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, Kapelusz: Buenos Aires.
- Adams, M. (1982). Models of Reading. En Le Ny, J.F. y Kintsch, W. (Eds). Language and comprehension. North-Holland Publishing Company.
- Ananiadou, K., y Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries [OECD Education Working Papers, No. 41]. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Alonso, J. y Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje, 8(31-32), 5-19.
- Alves, L. (1962). Compendio de Didáctica General, Kapelusz, 1-412, Buenos Aires.

- Amin, R. (2015). Developing Reading Skills through Effective Reading Approaches [En línea] Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331024294_Developing_Reading_Skills_through_Effective_Reading_Approaches/link/5c61d1d192851c48a9cd3d9e/download
- Brenes, O. (2003). Estrategias didácticas. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Buitrón, L. (2018). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en el nivel secundario de la institución educativa pública "Santa Rosa de Toterani"—Perené. (Trabajo académico). Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., y Leu, D. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, y D. Leu (Eds.), *The handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Córdova, D. (2019). Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de 1er. grado de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N°49 Paredes Maceda - Ventiséis de octubre, Piura (Tesis de maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura.
- Cuñachi, G. y Leyva, G. (2018). Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 AteVitarte año 2015. (Tesis) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Cusihualpa, J. (2017). Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa, San Isidro – 2016 (Tesis doctoral) Universidad Cesar Vallejo, Perú [En línea] Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5240/Cusihualpa_TJI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, núm. 82,

- octubre-di, 1998 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
- Ezquerro, J. y Mikeleiz, M. (1995). A hybrid architecture for text comprehension: Elaborative inferences and attentional focus. *Pragmatics & Cognition*. 3. 247-279. 10.1075/pc.3.2.04ezq.
- Federación de Enseñanza de CC.O.O. de Andalucía (2012). Las dificultades de comprensión lectora. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza n°21-Septiembre 2012 [En línea] Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9613.pdf>
- Fernández, J. (1970). Didáctica. En *Diccionario de Pedagogía*, Labor, 1-367, Barcelona.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*, 13-28.
- Gottler, J. (1962). *Pedagogía sistemática*, Herder, 1-464, Barcelona.
- Hernández, R. (2003). *Mediación en el aula, estrategias y técnicas*. Cuadernos para la enseñanza del español I. Madrid: UNED Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Herbart, J. (1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Espasa- Calpe: Madrid.
- Jaramillo, O. (2019). Estrategias de integración del marco situacional para la comprensión lectora de textos académicos digitales. En *Sophia* vol.15 no.1 Armenia Jan./June 2019 [En línea] Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.509>
- Larico, M. (2017). Eficacia del programa "Leyendo para comprender" en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Este de Lima Metropolitana (Tesis doctoral) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima [En línea] Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/7447/Larico_gm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- López, M. (2015) Lectura y niveles y niveles de pensamiento. *Revista para el Aula – IDEA*, 15, 49 -50. Recuperado de

http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_15/pe_a_015_0022.pdf

- Madariaga, J. y Martínez, E. (2010). The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales de Psicología*, 26(1),112-122.[fecha de Consulta 11 de Enero de 2020]. ISSN: 0212-9728. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16713758014>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa (5ª ed.)*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Magnusson, C., Roe, A. y Marte B. (2018). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms [En línea] Recuperado de <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/rrq.231>
- Mamani, D. (2017). *Aplicación del Programa LGE para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "José Rosa Ara" de Tacna (Tesis de Maestría)* Universidad Privada de Tacna, Tacna.
- Ministerio de Educación . (2016). *Currículo Nacional de la educación Basica (2017ed.)*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*.Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2019a). *PISA: Perú sigue siendo el país de América Latina que muestra mayor crecimiento histórico en matemática, ciencia y lectura* [En línea] Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-peru-sigue-siendo-el-pais-de-america-latina-que-muestra-mayor-crecimiento-historico-en-matematica-ciencia-y-lectura/>
- Ministerio de Educación (2019b). *Tacna ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2018 4º grado de primaria /2º grado de secundaria* [En línea] Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/06/DRE-Tacna-2016-Marzo-2019.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Moreno,T. (2011). *Didáctica de la Educación Superior: Nuevos desafíos en el Siglo XXI. Perspectiva Educacional*, Vol. 50, No 2 (2011) [En línea] Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/45>

- Nérci, I.(1973). *Hacia una Didáctica General Dinámica*, Kapelusz : Buenos Aires.
- O'Brien, E., Shank, D., Myers, J. y Rayner, K. (1988). Elaborative inferences during reading: do they occur online? *JEP: Learning, Memory and Cognition* 14, 410-420.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peronard, M, Gómez, L.; Parodi, G. y Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ramírez, S. (2017). *Fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial a partir de un texto narrativo: aplicación de una unidad didáctica. Una experiencia en Institución Educativa La Inmaculada Concepción, en el municipio de Guarne, Antioquía, durante el 2017* [En línea] Recuperado de https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4959/T_ME_266.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura (Tesis doctoral)* Universitat Jaume [En línea] Recuperada de www.tdx.cat/bitstream/handle/2017_Tesis_Rello_Segovia_Javier
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Soto, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011 (Tesis de Maestría)* Universidad San Martín de Porres, Lima.
- Udo, M. (2019). *Attitude of Undergraduate Students Towards the use of Interactive Multimodal Reading Strategies (DMRs) in Reading Comprehension* [En línea] Recuperado de <https://www.ijern.com/journal/2019/April-2019/04.pdf>