

GRUPOS INTERACTIVOS, UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LECTORA

INTERACTIVE GROUPS, AN ALTERNATIVE TO IMPROVE READING COMPETENCE

Ana Cecilia Larraín Montenegro¹

Gloria Carmen Larraín Montenegro²

Fecha de recepción: 12 de mayo del 2020

Fecha de aceptación: 23 de junio del 2020

DOI: <https://doi.org/10.26495/rch.v4i1.1292>



Resumen

La competencia lectora es esencial en el proceso educativo debido a que favorece el desarrollo de competencias cognitivas del estudiante, por este motivo la investigación tuvo como Demostrar que la estrategia de grupos interactivos, mejora la competencia lectora en estudiantes de segundo grado de educación primaria de la I.E. N° 10018 “Santa Rosa” e I.E. N° 10223 “Ricardo Palma”, de Chiclayo, la metodología que se utilizó fue la aplicación de un pretest, con la finalidad de verificar cual es el nivel del aprendizaje en la variable de competencia lectora, luego se diseñó y aplicó un programa de grupos interactivos, posteriormente se evaluó con un postest, participaron 72 estudiantes de la I.E. “Santa Rosa” y 71 estudiantes de la I.E. “Ricardo Palma, siendo un total de 143, a quienes se le aplicó el programa de grupos Interactivos, oobservándose la competencia lectora ha mejorado en que en el inicio la diferencia entre el pre y postest es de 16.3, en proceso es de 22.4, en logro esperado es de 17.3 y logro destacado la diferencia entre pre y postest es de 21.6, en la variable de grupos interactivos los resultados fueron similares, mostrándose que en la dimensiones de Dialogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Creación del sentido, Solidaridad, Instrumental e Igualdad de diferencias una vez que se aplicó el programa la diferencia entre postest fue en siempre de 13.4 puntos porcentuales, casi siempre 8.8, disminuyendo en a veces con el 1.6, casi nunca 7.9 y nunca con el 12.7.

Palabras claves: Competencia, Lectora, Grupos, Interactivo.

Abstract

Reading competence is essential in the educational process because it favors the development of cognitive abilities of the student, for this reason the research had to demonstrate that the strategy of interactive groups improves reading competence in second grade students of primary education of the IE No. 10018 "Santa Rosa" and I.E. N ° 10223 "Ricardo Palma", from Chiclayo, the methodology that was used was the

¹ Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Docente en la IE N° 11225 "Miguel de Cervantes Saavedra", Chiclayo, Lambayeque, Perú; acelamonte28@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9845-7281>

² Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Docente de la Institución Educativa N°10223 "Ricardo Palma", Chiclayo, Lambayeque, Perú, larraingloria@gmail.com, http://orcid.org/0000_003-4630-5179

application of a pretest, in order to verify what is the level of learning in the reading proficiency variable, then a group program was designed and applied interactive, later it was evaluated with a post-test, 72 EI students participated "Santa Rosa" and 71 students from the I.E. "Ricardo Palma", being a total of 143, to whom the Interactive group program was applied, or observing the reading competence has improved in that at the beginning the difference between the pre and posttest is 16.3, in process it is 22.4, in expected achievement is 17.3 and outstanding achievement the difference between pre and posttest is 21.6, in the variable of interactive groups the results were similar, showing that in the dimensions of egalitarian dialogue, cultural intelligence, transformation, creation of meaning, solidarity, instrumental and Equality of differences once the program was applied, the difference between posttest was always 13.4 percentage points, almost always 8.8, decreasing sometimes with 1.6, almost never 7.9 and never with 12.7.

Keywords: Competition, Reader, Groups, Interactive.

1. Introducción

La competencia lectora es esencial en el proceso educativo debido a que favorece el desarrollo de competencias cognitivas del estudiante, que, sin embargo, los estudiantes aún presentan dificultades para comprender lo que leen, convirtiéndose en una preocupación primordial para las diferentes autoridades educativas de los distintos países.

En España, el informe PISA 2018, con respecto a la educación dio a conocer que la puntuación media en comprensión lectora es 8 puntos, ocupando este país el 28 lugar de 34 países de la OCDE, sin embargo, ocupa el puesto 12 de 65 países que fueron evaluados, por tanto se concluye que rendimiento medio está por debajo del promedio y no progresa, muy a pesar del incremento del 35% el gasto en educación desde el año 2003 y de la reforma que se hace de manera constante (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019); asimismo en México, en el año 2017 se aplicó una prueba denominada Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional, en el cual se verificó el desarrollo del lenguaje y la comunicación, cuyos resultados revelaron que 33.8% de los estudiantes de secundaria se encuentran en nivel deficiente, mientras que sólo el 26.1 % de la población evaluada resultó con puntajes de niveles satisfactorio y sobresaliente, mostrando que existe un nivel de insuficiencia para el desarrollo de lenguaje y la comunicación (Viramontes, Amparán y Núñez, 2019), asimismo, la UNESCO (2017), afirmó que en el mundo, 6 de cada 10 niños y adolescentes no están aprendiendo, de 617 millones, más de 387 millones de niños que cursan el nivel primario (6 a 11 años) y 230 millones de adolescentes de nivel secundaria (12 a 14 años) no logran las competencias lectoras y matemáticas, datos alarmante, pues la mitad (56%) no están en la capacidad de leer y manejar las matemáticas con competencia al momento de su egreso respectivo, situación complicada más aun en el nivel secundaria, con un 61%; por su parte los resultados de la evaluación PISA durante el año 2018, reflejaron que los estudiantes de China y Singapur lograron los

mejores puntajes en las asignaturas de lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2019), al respecto el Perú se situó el lugar 64 de 79 países, con 401 puntos en lectura, 400 puntos en matemática y 104 puntos en ciencia; ubicándose entre los países latinoamericanos con puntajes inferiores al promedio establecido por la OCDE (MINEDU, 2018); los resultados de la ECE-2018 de estudiantes del 4to de Educación Primaria de las escuelas públicas y privadas, tampoco son muy alentadores respecto a las competencias lectoras; aún existe deficiencias en el dominio de las capacidades reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, un 37,8% de estudiantes logró situarse en el nivel Satisfactorio, 32% En proceso, 22,9% en Inicio y 7,3% Previo al inicio (MINEDU, 2019).

A nivel regional, Lambayeque según los resultados de la ECE continúan siendo desalentadores, así, en el nivel Satisfactorio, menos de la mitad de los estudiantes evaluados se situaron en dicho nivel, con un equivalente de un 31,6% de estudiantes, el porcentaje más alto de estudiantes evaluados se situó en el nivel En proceso, con un porcentaje de 33,9%, por su parte, un 26,8% del total se situó en el nivel Inicio, mientras que en el nivel Previo al inicio con un 7,7% de estudiantes evaluados; contextualizando el problema en las instituciones educativas donde se ha realizado la investigación, se mencionó que los estudiantes de la I.E. N° 10018 Santa Rosa y la I.E. 10223 “Ricardo Palma” no es ajena a la problemática que se viene describiendo, específicamente, los estudiantes del Segundo Grado, quienes muestran deficiencias para comprender los textos que leen.

Las teorías que sustentaron la investigación fueron la lineal de la comprensión y la interactiva de la comprensión, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), la define como aquella habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas, requeridas y valoradas por los individuos, siendo los lectores capaces de construir significados a partir del texto, lo que hace posible la participación en diferentes aspectos o ámbitos como la comunidad, la vida cotidiana o su experiencia vivencial., asimismo Cantú, García, García y Leal (2017), mencionan que es una parte fundamental de la vida de cada docente y estudiante, es a través de esta que permite aumentar el conocimiento del sujeto, reconstruir saberes y tener una ideología como comportamiento, por tal motivo si nos e comprende lo que se lee, se tendrá dificultades en las otras disciplinas y sobre todo en el aprendizaje autónomo, por su parte Solé (1998), en relación a las estrategias de la comprensión de lectura, consideró que existe tres estrategias básicas, antes, durante y después dela lectura, cuyos procedimientos darán como resultados aprendizaje significativos, para lo cual se emplean ciertas técnicas, entre otros aspectos se menciona la solución de problemas, siendo flexibles, las dimensiones de la variable, han sido tomadas de las capacidades de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna que comprende el Currículo Nacional de Educación Básica del MINEDU (2016).).

Mencionando a la otra variable de la investigación, por su parte, Caicedo, Simbaqueba & Vaca (2016), citan a Freire (1986); Bajtín (1979) y Habermas (1999) y Flecha (2008), mencionando que los grupos interactivos permiten activar procesos de aprendizaje, además de formar valores, vínculos de amistad y solidaridad, transformando una educación vertical hacia una educación inclusiva; Valls, Buslón y López (2016), definen a los grupos interactivos como formas de organización de las aulas de clase, dando los mejores resultados, logrando la interacción entre el aprendizaje y la convivencia.

Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2009), sobre la comunidad de aprendizaje, incorporan actuaciones educativas hacia el mayor éxito en la superación del fracaso escolar y a través de ello se mejora la convivencia en los centros, destacando la organización del aula en grupos interactivos, de igual modo Gómez, Aguilera y Prados (2016), confirman que la organización del aula en Grupos Interactivos consiste en establecer equipos heterogéneos de 4 o 5 estudiantes que se enfrentan de una forma colaborativa, para realizar tareas que plantea el docente, Nuñez, Espinoza, Acuña, Vargas y Lagos (2017), confirman que los grupos interactivos involucran un cambio de paradigma, cuyo efecto es el compromiso social, derivándose hacia las comunidades de Aprendizaje, y el fin es apoyar a la inclusión y participación estudiantil en contextos diferentes, por tanto, los docentes elaboran estrategias de interacción; en conclusión, los grupos interactivos son estrategias para promover prácticas de lectura dialógica e inclusiva, parte del reconocimiento práctico pedagógico como ejercicio inherente a la investigación hacia la transformación docente, de igual modo, los grupos interactivos se fundamenta en la teoría socio-cultural de Vigotsky (1979) y dialógica del aprendizaje, dándose la primera en situaciones de interacción, primero lo individual y luego se interioriza como una adquisición en el plano intraindividual; es ahí que el o la estudiante ha adquirido la competencia para resolver problemas (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2006).

El objetivo general fue Demostrar que la estrategia de grupos interactivos, mejora la competencia lectora en los niños y niñas de segundo grado de educación primaria de la I.E. N° 10018 “Santa Rosa” e I.E. N° 10223 “Ricardo Palma”, de Chiclayo, para lograrlo se propuso los objetivos específicos: Identificar el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de segundo grado de educación primaria a través de un pretest, aplicar la estrategia de grupos interactivos a los niños y niñas del grupo experimental durante un bimestre académico, evaluar el efecto de las estrategias grupales en la mejora de la competencia lectora a los niños y niñas de segundo grado educación primaria a través de un postest., contrastar los resultados obtenidos por los niños y niñas de educación primaria que conforman el grupo de estudio mediante una prueba de hipótesis, como H_i: La aplicación de las

estrategias grupales mejora la competencia lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de la N° 10018 “Santa Rosa” y la I.E. N° 10223 “Ricardo Palma”; y Ho: La aplicación de las estrategias grupales NO mejora la competencia lectora en los estudiantes de educación primaria de la de la I.E. N° 10018 “Santa Rosa” y la I.E. N° 10223 “Ricardo Palma”.

La problemática sobre la competencia lectora se viene investigando desde un contexto internacional, nacional y local, Suarez y Vaca (2017), su tipo de estudio fue cuali – cuantitativo, descriptivo – propositivo, trabajado con una muestra conformada por 34 integrantes donde fueron 10 autoridades y docentes y 24 representantes legales, cuyos resultados más relevantes fue que solo 48% de padres de familia están siempre de acuerdo en que las estrategias que utiliza los docentes; en Noruega, Støle, Mangen y Schwippert (2020), presentaron un experimento que midió el efecto medio de lectura en la comprensión de los lectores más jóvenes (10 años), realizado en 2015, los resultados mostraron que los estudiantes en promedio obtuvieron puntajes más bajos en la prueba digital que en la versión en papel, casi 1/3 de los estudiantes obtuvieron mejores resultados en la prueba de papel que en la prueba de computadora, asimismo los hábitos de lectura digital desplazados o extraviados pueden ser factores importantes detrás de esta diferencia; a su vez, Zaccoletti, Altoè y Mason (2020), en su estudio se propusieron como objetivo investigar los vínculos entre las tres emociones de logro de disfrute, ansiedad y aburrimiento, y sus antecedentes de valor de control para la comprensión lectora, la muestra lo conformaron 152 estudiantes de 5to grado, los resultados de un análisis de ruta revelaron que el antecedente de control explicaba aproximadamente el 3% de la variabilidad en la comprensión lectora, asimismo, Wu, Barquero, Pickren, Taboada y Corte (2020), en su estudio buscaron examinar el crecimiento de la comprensión de lectura narrativa y expositiva en una muestra de niños que fueron seguidos longitudinalmente de los grados 1 a 4, con el objetivo de explicar las posibles diferencias en el rendimiento general y el crecimiento de la narrativa y comprensión de texto expositivo e identificación de los factores cognitivos que contribuyen claramente a la comprensión para cada tipo de texto, estos hallazgos sugieren que la comprensión de lectura expositiva es más difícil que la comprensión de lectura narrativa y está asociada con habilidades cognitivas únicas; reafirmando Ferrara y Panlilio (2020), que investigaron la relación entre las experiencias adversas de la infancia y la comprensión lectora, cada una de estas relaciones se investigó como mediada por la metacognición académica (es decir, el conocimiento y la regulación de la cognición al completar las tareas de aprendizaje) y la metacognición desadaptativa (es decir, falta de confianza en las cogniciones, creencias positivas sobre la preocupación, autoconciencia cognitiva, creencias negativas sobre la incontrolabilidad de los pensamientos y las creencias sobre la necesidad de controlar los

pensamientos), de igual manera, la investigación realizada por Guerzoni, Mancin, Nicastrì, Fabrizi, Giallin y Cuda (2020), propusieron como objetivo investigar el efecto de la edad en la activación de CI y explorar el papel de otras variables como las habilidades lingüísticas, la modalidad de estimulación y el género en la comprensión lectora, el diseño del estudio fue observacional prospectivo no aleatorizado, se incluyeron 89 niños con pérdida auditiva neurosensorial congénita profunda en el estudio, los resultados señalaron que los primeros niños implantados lograron habilidades de comprensión de lectura significativamente mejores (55 de 89 niños).

La investigación se justificó, porque contribuyó en los estudiantes a la mejora de su aprendizaje, al estar en constante relación con los diferentes textos para enriquecer su léxico, su manejo de contenidos, entre otros, y de esta manera fortalecer su formación integral, asimismo, fue necesaria para la actividad pedagógica del docente ya que, por intermedio de la aplicación de la estrategia de grupos interactivos, permitió conocer diferentes textos, emplearlos y enriquecer la construcción de sus aprendizajes, principalmente en la mejora de su competencia lectora y aumentar sus habilidades afectivas comunicativas, demostrando empatía y cortesía hacia las demás personas., por tal motivo servirá de mucho en diferentes contextos y en acciones académicas como mantener las competencias comunicativas en los diferentes grupos de trabajo que son tan necesarias en este mundo globalizado, manteniendo una comunicación y comprensión comunicativa eficaz.

2. Material y métodos

El tipo de estudio fue aplicado, porque buscó dar soluciones a situaciones particulares a partir de una teoría, conocimientos o enfoques ya desarrollados (Bunge, 2004), además, su enfoque fue cuantitativo, en el que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se hizo uso de datos recolectados para probar la hipótesis, además porque explicó un problema real de una institución educativa vista desde una perspectiva externa y objetiva.

El diseño fue pre-experimental con medición previa y posterior de la variable dependiente, en este caso, de la competencia lectora, este diseño fue representado por el siguiente esquema:

G : O₁ X O₂

Donde:

G: Grupo de estudio **O₁:** Observación previa, a través del Pretest, de la competencia lectora.

O₂: Observación posterior, a través del Postest, de la competencia lectora.

X: Es el estímulo (Propuesta)

La población fue constituida por un total de 71 estudiantes de Educación Primaria matriculados en la I.E. N° 10223 “Ricardo Palma” de Chiclayo y 72 estudiantes de IE. Santa Rosa, Chiclayo, en total formaron 143 estudiantes, cuyas características de la población fueron las siguientes: Sexo (masculino o femenino), procedencia (zona urbana), edad (entre 7 a 8 años), condición económica (baja)., como instrumentos se consideraron a la lista de cotejo y a la prueba escrita, cuya valoración fue la escala Escala de Likert, que permitió monitorear las sesiones del programa de Estrategias de grupos interactivos, asimismo la Prueba escrita (pre-prueba y pos-prueba), tuvo como propósito medir el nivel de avance de la variable de estudio en los estudiantes de segundo grado de educación primaria, el desarrollo de la prueba fue de manera individual con una duración de 50 minutos, la prueba tuvo un puntaje total de 20 puntos valorados en una escala ordinal de progreso de 4 niveles: Inicio, proceso, logro esperado, y logro destacado, para la variable de grupos interactivos se utilizó la escala de Likert, el cual se aplicó al inicio y al final, la valoración fue de Siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2) y nunca (1).

3. Resultados

Tabla 1

Comparativo de calificaciones en toda la escala de la comprensión lectora

Calificación	Pretest		Postest	
	fi	%	fi	%
En inicio	40	28.2	17	11.7
En proceso	55	38.7	23	16.3
Logro esperado	28	19.3	52	36.6
Logro destacado	20	13.8	51	35.4
Total	143	100	143	100

Fuente: Evaluación Pretest y Postest, de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N° 10018 “Santa Rosa”, distrito Santa Rosa e I.E. N° 10223 "Ricardo Palma" de Chiclayo.

Interpretación:

La Tabla 1, describe el resultado de la comparación de los resultados obtenidos al aplicar el pre y postest en los estudiantes de las I.E. N° 10018 “Santa Rosa” e I.E. Ricardo Palma, observándose que en el inicio es el 28.2% en pretest y 11.7 en el postest, en proceso el 38.7% corresponde al pretest y 16.3% al postest, en Logro esperado 19.3% es en el pretest y 36.6% en el postest, en logro destacado en el pretest es el 13.8% y en el postest es el 35.4%, evidenciándose un progreso significativo después de la aplicación del programa.

Tabla 2

Resultados del pretest y postest de la variable de competencia lectora por dimensiones

Dimensiones	Calificación																Total	
	Inicio				En proceso				Logro esperado				Logro destacado				Pretest	Postest
	Pretest		Postest		Pretest		Postest		Pretest		Postest		Pretest		Postest			
fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	
Obtiene información	20	27.8	13	18.1	49	68.1	22	30.6	45	62.5	48	66.7	29	40.3	60	83.3	143	143
Infiere e interpreta información del texto, evaluación	41	56.9	19	26.4	61	84.7	26	36.1	22	30.6	49	68.1	19	26.4	49	68.1	143	143
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	60	83.3	18	25.0	56	77.8	22	30.6	16	22.2	60	83.3	11	15.3	43	59.7	143	143
Total de preguntas	121		50		166		70		83		157		59		152		429	429

Fuente: Fuente: Evaluación Pretest y Postest, de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N° 10018 “Santa Rosa”, distrito Santa Rosa e I.E. N° 10223 "Ricardo Palma" de Chiclayo, por dimensiones de la variable comprensión lectora

Interpretación:

La Tabla 2, describe las dimensiones de la variable competencia lectora, se evidencia la comparación de pre y postest, en la dimensión de obtiene información en inicio en pretest es el 27.8% y 18.1% en postest, en proceso el 68.1% en pretest y el 30.6% en postest, de igual manera en logro esperado en pretest fue el 62.5% y en el postest el 66.7%, en logro destacado el pretest es de 40.3% y el postest el 83.3; de igual forma se describe la dimensión Infiere e interpreta información del texto, representando en el inicio en el pretest el 56.9% y el 26.4% en el postest, en proceso en el pretest el 84.7% y 36.1% en el postest, en el logro esperado el 22.2% en pretest y el 83.3% en postest, y en el logro destacado en el pretest fue de 15.3 y 59.7% en el postest, asimismo la tabla refiere a la dimensión Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, representó en el inicio en el pretest el 83.3% y el 25% en el postest, en proceso en el pretest el 77.8% y 30.6% en el postest, en logro esperado en pretest fue de 22.2% y 83.3%, en el logro destacado el 15.3% en pretest y el 59.7% en postest.

Tabla 3
Resultados del pretest y postest de la variable Grupos Interactivos dimensión Dialogo igualitario

Dimensiones	Valoración																				Total	
	Siempre				Casi siempre				A veces				Casi nunca				Nunca					
	Pretest		Postest		Pretest		Postest		Pretest		Postest		Pretest		Postest		Pretest		Postest		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Dialogo igualitario	26	36.1	53	73.6	24	33.3	29	40.3	20	27.8	19	26.4	28	38.9	21	29.2	45	62.5	21	29.2	143	143
Inteligencia cultural	34	47.2	39	54.2	27	37.5	40	55.6	23	31.9	26	36.1	30	41.7	20	27.8	29	40.3	18	25.0	143	143
Transformación	20	27.8	46	63.9	24	33.3	36	50.0	27	37.5	20	27.8	34	47.2	21	29.2	38	52.8	20	27.8	143	143
Creación del sentido	24	33.3	49	68.1	28	38.9	31	43.1	27	37.5	19	26.4	30	41.7	22	30.6	34	47.2	22	30.6	143	143
Solidaridad,	26	36.1	35	48.6	22	30.6	41	56.9	27	37.5	30	41.7	31	43.1	20	27.8	37	51.4	17	23.6	143	143
Instrumental	24	33.3	45	62.5	22	30.6	40	55.6	24	33.3	19	26.4	34	47.2	18	25.0	39	54.2	21	29.2	143	143
Igualdad de diferencias	20	27.8	41	56.9	24	33.3	42	58.3	23	31.9	22	30.6	35	48.6	21	29.2	41	56.9	17	23.6	143	143
Total de preguntas	174		308		171		259		171		155		222		143		263		13		1001	1001
																			6			1

Fuente: Fuente: Evaluación Pretest y Postest, de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N° 10018 “Santa Rosa”, distrito Santa Rosa e I.E. N° 10223 “Ricardo Palma” de Chiclayo por dimensiones de la variable Grupos interactivos expresad.

Interpretación:

Los resultados muestran que habiendo aplicado el pretest y Postest a los estudiantes de la I.E. N° 10018 de Santa Rosa e I.E. “Ricardo Palma” de Chiclayo, se observa que en la dimensión **Diálogo igualitario** representa siempre el 36.1% en pretest y en el postest 73.6.2%; casi siempre 33.3% en pretest y en postest 40.3%; asimismo 27.8% en a veces en pretest y 26.4% en postest, en casi nunca en pretest el 38.9% y 29.2% en postest, en nunca en pretest se obtuvo el 62.5% y 29.2% en postest, en la dimensión **Inteligencia cultural** representa siempre el 47.2 % en pretest y en el postest 54.2%; casi siempre 37.5% y en postest 55.6%; asimismo en esta dimensión es 31.9% en a veces en pretest y 36.1% en postest; en casi nunca en el pretest es el 41.7% y 27.8% en el postest, en nunca el 40.3% en pretest y 25% en postest, En la dimensión **Transformación** representa siempre el 27.8 % en pretest y en el postest 63.9%; casi siempre 33.3% y en postest 50%; asimismo en esta dimensión es 37.5% en a veces en pretest y 27.8% en postest; en casi nunca en el pretest es el 47.2% y 29.20.6% en el postest, en nunca el 52.8% en pretest y 27.8% en postest; en la dimensión **Transformación** representa siempre el 27.8 % en pretest y en el postest 63.9%; casi

siempre 33.3% y en posttest 50%; asimismo en esta dimensión es 37.5% en a veces en pretest y 27.8% en posttest; en casi nunca en el pretest es el 47.2% y 29.20.6% en el posttest, en nunca el 52.8% en pretest y 27.8% en posttest, en la dimensión de **Creación del sentido** representa siempre el 33.3% en pretest y 68.1% en posttest, casi siempre el 38.9% en pre test y 43.1% en posttest, a veces 37.5% en pretest y 26.4 % en posttest, casi nunca el 41.7% y el 30.6% en posttest, y nunca el 47.2 % en pretest y 30.6% en posttest; en la dimensión de **Solidaridad**, representa siempre el 36.1% en pretest y 48.6% en posttest, casi siempre el 30.6% en pre test y 56.9% en posttest, a veces 37.5% en pretest y 41.7 % en posttest, casi nunca el 43.1% y el 27.8% en posttest, y nunca el 51.4% en pretest y 23.6% en posttest, en la dimensión de **Instrumental**, representa siempre el 33.3% en pretest y 62.5% en posttest, casi siempre el 30.6% en pre test y 55.6% en posttest, a veces 33.3% en pretest y 26.4 % en posttest, casi nunca el 47.2% y el 25% en posttest, y nunca el 54.2% en pretest y 29.2% en posttest; por último, en la dimensión de **Igualdad de diferencias**, representa siempre el 27.8% en pretest y 56.9% en posttest, casi siempre el 33.3% en pretest y 58.3% en posttest, a veces 31.9% en pretest y 30.6% en posttest, casi nunca el 48.6% y el 29.2% en posttest, y nunca el 56.9% en pretest y 23.6% en posttest; mostrando que después de la aplicación del programa existe una mejora significativa.

Tabla 4

Comparativo de la Valoración Grupos Interactivos

Valoración	Pretest		Posttest	
	fi	%	fi	%
Siempre	25	17.4	44	30.8
Casi siempre	24	17.1	37	25.9
A veces	24	17.1	22	15.5
Casi nunca	32	22.2	20	14.3
Nunca	38	26.3	19	13.6
Total	143	100	143	100

Fuente: Evaluación Pretest y Posttest, de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N° 10018 “Santa Rosa”, distrito Santa Rosa e I.E. N° 10223 "Ricardo Palma" de Chiclayo

Interpretación:

La Tabla 4, resume la comparación de la valoración de la variable grupos Interactivos, existiendo una gran diferencia en entre el pretest y posttest, siendo los siguientes: Siempre en pretest es el 17.4% y 30.8% en posttest, en casi siempre el 17.1% es el pretest y el 25.9% en el posttest, a veces el 17.1% y 15.5% en el posttest, en la valoración de casi nunca el 22.2% se obtuvo en el pretest y el 14.3% en el posttest, de igual forma el 26.3% es en el pretest en nunca y el 13.6% en el posttest.

4. Discusión

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), define a la comprensión lectora como aquella habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas, requeridas y valoradas por los individuos, siendo los lectores capaces de construir significados a partir del texto, lo que hace posible la participación en diferentes aspectos o ámbitos como la comunidad, la vida cotidiana o su experiencia vivencial., los resultados de la investigación mostraron que el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de segundo grado de educación primaria a través del pretest, estaban en inicio el 28.2%, en proceso 38.7%, en logro esperado el 19.3%, en logro destacado 13.8%, reafirma Cantú, García, García y Leal (2017), quienes afirmaron que la comprensión lectora es una parte fundamental de la vida de cada docente y estudiante, es a través de esta que permite aumentar el conocimiento del sujeto, reconstruir saberes y tener una ideología como comportamiento, por tal motivo si no se comprende lo que se lee, se tendrá dificultades en las otras disciplinas y sobre todo en el aprendizaje autónomo.

En el pretest se afirma que los niños y niñas aún tienen dificultad, afirman Suarez y Vaca (2017), quienes tuvieron como objetivo determinar las estrategias didácticas que desarrollen la comprensión lectora por medio de la elaboración y aplicación de una guía didáctica, para optimizar el rendimiento académico en los niños (as), de igual manera en Støle, Mangen y Schwippert (2020), presentaron un experimento que midió el efecto medio de lectura en la comprensión de los lectores más jóvenes (10 años), realizado en 2015, los resultados mostraron que los estudiantes en promedio obtuvieron puntajes más bajos en la prueba digital que en la versión en papel, asu vez, Zaccoletti, Altoè y Zaccoletti, Altoè y Mason (2020), en su estudio se propusieron como objetivo investigar los vínculos entre las tres emociones de logro de disfrute, ansiedad y aburrimiento, y sus antecedentes de valor de control para la comprensión lectora, los autores antes citados reafirman la importancia para revertir los resultados, por tanto, se diseñó y aplicó la estrategia de grupos interactivos a los niños y niñas del grupo experimental durante un bimestre académico, en la que se demostró las dimensiones de Dialogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Creación del sentido, Solidaridad, Instrumental e Igualdad de diferencias, han tenido diferencias significativas, mostrando la valoración de siempre (17.4%) en pretest y 30.8% en postest, de igual forma Solé (1998), en relación a las estrategias de la comprensión de lectura, consideró que existe tres estrategias básicas, antes, durante y después dela lectura, cuyos procedimientos darán como resultados aprendizaje significativos, para lo cual se emplean ciertas técnicas, entre otros aspectos se menciona la solución de problemas, siendo flexibles, por su parte, Caicedo, Simbaqueba & Vaca (2016), citan a Freire (1986); Bajtín (1979) y

Habermas (1999) y Flecha (2008), mencionando que los grupos interactivos permiten activar procesos de aprendizaje, además de formar valores, vínculos de amistad y solidaridad, transformando una educación vertical hacia una educación inclusiva, en la que el aprendizaje se construye desde el diálogo reflexivo; según las estrategias grupales en la mejora de la competencia lectora a los niños y niñas de segundo grado educación primaria a través del postest, cuyos resultados mostraron que hubo un incremento significativo, el logro esperado fue en aumento de 17.2% y en logro destacado fue de 21.7%, reafirmando Valls, Buslón y López (2016), al que definieron a los grupos interactivos como formas de organización de las aulas de clase, dando los mejores resultados, logrando la interacción entre el aprendizaje y la convivencia., a su vez Nuñez, Espinoza, Acuña, Vargas y Lagos (2017), confirman que los grupos interactivos involucran un cambio de paradigma, cuyo efecto es el compromiso social, derivándose hacia las comunidades de Aprendizaje, y el fin es apoyar a la inclusión y participación estudiantil en contexto diferentes, por tanto, los docentes elaborar estrategias de interacción.

5. Conclusiones

Se identificó el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de segundo grado de educación primaria a través del pretest, cuyos resultados demuestran que estaban en inicio el 28.2%, en proceso 38.7%, en logro esperado el 19.3%, en logro destacado 13.8%.

Para revertir los resultados se diseñó y aplicó la estrategia de grupos interactivos a los niños y niñas del grupo experimental durante un bimestre académico, se demostró que las dimensiones de Dialogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Creación del sentido, Solidaridad, Instrumental e Igualdad de diferencias han tenido diferencias significativas, mostrando la valoración de siempre (17.4%) en pretest y 30.8% en postest, casi siempre (17.1%) en pretest y 25.9% en postest, a veces(17.1%) en pretest y 15.5% en postest, casi nunca (22.2%) en pretest y 14.3% en postest, asimismo 26.3% en nunca en pretest y 13.6% en postest.

Se evaluó las estrategias grupales en la mejora de la competencia lectora a los niños y niñas de segundo grado educación primaria a través de un postest, cuyos resultados mostraron que hubo un incremento significativo, el logro esperado fue en aumento de 17.2% y en logro destacado fue de 21.7%.

Según los resultados obtenidos, se logró comprobar la hipótesis, cuyos resultados demostraron que la aplicación de las estrategias grupales mejora la competencia lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de la N° 10018 “Santa Rosa” y la I.E. “Ricardo Palma”.

6. Referencias

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2006). Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica para el siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En Estética de la creación Verbal. México: Siglo XXI Bunge, M. (2004). La investigación científica: su estrategia y su filosofía, Argentina: Editorial Siglo XXI (3ra edición). Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=iDjRhR82JHYC&hl=es>
- Caicedo, D., Simbaqueba, J. A., & Vaca, M. L. (2016). Las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos como estrategias para promover prácticas de lectura dialógica e inclusiva con docentes de las instituciones educativas Carlos Lleras Restrepo y Centro Social de Yopal, Casanare. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_yopal/25
- Cantú, D., García, C., García, J. y Leal, R. (2017). Comprensión Lectora: Educación Y Lenguaje. México: Editorial Palibrio. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=YvEDgAAQBAJ&source=gbs_navlinks_s
- Ferrara, A.M. & Panlilio, C.C. (2020). The role of metacognition in explaining the relationship between early adversity and reading comprehension [El papel de la metacognición en la explicación de la relación entre la adversidad temprana y la comprensión lectora]. ScienceDirect, 112. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740919310564>
- Flecha, R. & Puigvert. (2015). Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad, 99(20), 29-35
- Freire, P. (1986) Hacia una pedagogía de la pregunta. Buenos Aires: Ediciones La Aurora
- Gómez, M.T. y Aguilera, A. y Prados, M. (2016). El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 20, núm. 2, 2016, pp. 278-295. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946015.pdf>
- Guerzoni, L., Mancin, P., Nicastrì, M., Fabrizi, E., Giallin, I. & Cuda, I. (2020). Does early cochlear implantation promote better reading comprehension skills? [¿La implantación coclear temprana promueve mejores habilidades de comprensión lectora?]. ScienceDirect, 133. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165587620301191>
- Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación. Mexico: McGrawHill Education, 6º edición

Ministerio de Educación (2016). Currículo de educación Básica Regular. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>

Ministerio de Educación (2018), PISA: Perú sigue siendo el país de América Latina que muestra mayor crecimiento histórico en matemática, ciencia y lectura. 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 (2019). Evaluación de logros de aprendizajes ECE y EM 2018. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). Informes internacionales PISA 2018. España. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-en.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. IEA. Informe español. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=ZkZHDwAAQBAJ&pg=PA14&dq=comprendion+lectora.+definici%C3%B3n&hl=qu&sa=X&ved=0ahUKEwjw5emil43qAhUmHrkGHba0C_HMQ6AEIKjAB#v=onepage&q=comprendion%20lectora.%20definici%C3%B3n&f=false

Núñez, M., Espinoza, C., Acuña, C.; Vargas, L. y Lagos, I. (2017). Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. Educ. rev. vol.33 Belo Horizonte. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698158882>

Ordóñez, R., Rodríguez, M. y Rodríguez, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 71-91 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.247061>"

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). Estudiantes chinos obtienen puntuación más alta en prueba educativa global de OCDE. Recuperado de http://spanish.xinhuanet.com/2019-12/04/c_138603377.htm

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019). Perspectivas económicas de América Latina 2019: Desarrollo en Transición, Recuperado de https://www.oecd.org/dev/americas/Overview_SP-Leo-2019.pdf

Støle, H., Mangen, A. & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study [Evaluación de la comprensión lectora de los niños en papel y pantalla: un estudio de efecto de modo]. ScienceDirect, 151(2). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300610>

Larraín, A. C., Larraín, G. C. Grupos interactivos, una alternativa para mejorar la competencia lectora. Rev. Hacedor Vol. 4/ Núm. 1, enero – junio 2020, versión electrónica.

Suarez, A., & Vaca, I. (2017). Problemas de comprensión lectora en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica. elaboración y aplicación de una guía didáctica, para optimizar el rendimiento académico. Ecuador: Universidad de Guayaquil (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/23845/1/Suarez%20-%20Vaca.pdf>

Valls, R., Buslón, N., & López, I. (2016). Grupos interactivos: interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. Padres Y Maestros, Journal of Parents and Teachers, (367), 17-21. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.003>

Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. Investigaciones Sobre Lectura, 12, 65-82. DOI 10.37132/isl.v0i12.264

Wu, Y., Barquero, L., Pickren, L. S., Taboada, A. & Corte, L.E. (2020). The relationship between cognitive skills and reading comprehension of narrative and expository texts: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 4 [La relación entre las habilidades cognitivas y la comprensión lectora de textos narrativos y expositivos: un estudio longitudinal del Grado 1 al Grado 4]. ScienceDirect, Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608020300285>

Zaccoletti, S., Altoè, G. & Mason, L. (2020). Enjoyment, anxiety and boredom, and their control-value antecedents as predictors of reading comprehension [Disfrute, ansiedad y aburrimiento, y sus antecedentes de valor de control como predictores de la comprensión lectora]. ScienceDirect, Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608020300492>