

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR – 2019

READING COMPREHENSION IN THE PRODUCTION OF TEXTS IN STUDENTS OF THE FIRST CYCLE OF A PARTICULAR UNIVERSITY – 2019

COMPREENSÃO DA LEITURA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM ALUNOS DO PRIMEIRO CICLO DE UMA DETERMINADA UNIVERSIDADE – 2019

Recibido: 09 de marzo del 2022

Aceptado: 12 de mayo del 2022

Fabiola **GARCÍA FALCÓN**¹

Resumen

La investigación que se ha realizado es un estudio básico, cuyo objetivo principal ha sido determinar la relación existente entre la comprensión lectora y la producción de textos en los alumnos de primer ciclo de una Universidad Particular durante el año 2019.

Este es un estudio con alcance descriptivo correlacional, cuantitativo, no experimental y transversal. Para recolectar datos, se elaboraron dos instrumentos: un cuestionario estructurado que mide la variable de comprensión lectora, y la lista de cotejo que examina la variable de producción de textos.

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima - Perú.

Ambos fueron aplicados a una muestra conformada por 102 estudiantes del primer ciclo, y la técnica usada ha sido la de muestreo probabilístico.

Cada instrumento fue sometido a un proceso de validación y confiabilidad, el cual fue realizado por expertos en la especialidad. Tras revisar las pruebas aplicadas y someter los datos a análisis, los resultados obtenidos permitieron evidenciar que hay un vínculo significativo entre la comprensión lectora y la producción de textos en los estudiantes de primer ciclo de una Universidad Particular, en el 2019. Se obtuvo el valor de $p = 0,000 < 0,05$.

Palabras clave: comprensión lectora, producción de textos, estudiantes

Abstract

The research that has been carried out is a basic study, whose main objective has been to determine the relationship between reading comprehension and the production of texts in the first cycle students of a private university during 2019.

This is a study with a descriptive, correlational, quantitative, non-experimental and cross-sectional scope. To collect data, two instruments were developed: a structured questionnaire that measures the reading comprehension variable, and the checklist that measures the text production variable. Both were applied to a sample made up by 102 students from the first cycle, and the technique used has been the probabilistic sampling. Each instrument was subjected to a validation and reliability process, which was carried out by experts in the specialty.

After reviewing the applied tests and submitting the data to analysis, the results obtained showed that there is a significant link between reading comprehension and the production of texts in the first cycle students of a private university in 2019. The value was obtained of $p = 0.000 < 0.05$.

Key words: Reading comprehension, text production, students

Introducción.

Cuando se analiza la educación en el Perú, se encuentra un panorama con diversas problemáticas en el sistema educativo público y privado, los sistemas de evaluación, los contenidos curriculares y la metodología de enseñanza-aprendizaje. Acercarse a esos problemas supone hacer una profunda reflexión sobre la forma como los estudiantes aprenden y desarrollan sus saberes cognitivos en todos los niveles de enseñanza.

Esta investigación nace de esta necesidad de reflexión, centrándose en el nivel universitario, específicamente en los alumnos que inician su vida académica. En este entorno se observa cómo los estudiantes llegan de sus colegios con algún tipo de experiencia en desarrollar ciertas habilidades comunicativas básicas; entre ellas, el habla, la comprensión, la lectura y la redacción. No obstante, llama la atención su bajo nivel no solo al comprender sino al producir textos, competencias sin las cuales no es posible desenvolverse en un medio universitario y profesional.

Estas carencias para comprender y producir textos son un problema serio y complejo en el país. Por ello es necesario que los profesores universitarios sean conscientes del contexto académico en el que deben enseñar. Esto es importante porque, al conocer esta realidad, es posible que exista una mejora en estas habilidades.

Creemos que esta investigación resulta pertinente dentro del ámbito académico, social y profesional, pues el comprender y el escribir son capacidades indispensables para que los estudiantes puedan obtener, construir y transmitir conocimiento. A nivel académico, les permitirá asimilar con éxito los conocimientos impartidos en la universidad. A nivel social y profesional, hará posible que pongan en práctica esos saberes con solvencia y provecho para su entorno.

Esta investigación busca explorar las fortalezas y debilidades en las habilidades comunicativas de los alumnos que inician su formación académica en la universidad. Con ello se aspira a completar aquellos conocimientos que aún faltan estudiar en este campo, especialmente cuando se analiza el vínculo

entre la comprensión lectora y la planificación, redacción y revisión en la escritura.

Este estudio pretende también que otros investigadores o académicos elaboren estrategias y técnicas metodológicas eficaces para promover en los alumnos la comprensión de lectura y la producción de textos.

Cuatro son las secciones en que se divide este trabajo. En la primera se describe la situación problemática, se formulan preguntas, se establecen los objetivos, se justifica la relevancia y se exponen los alcances de la investigación. Asimismo, se enuncia el sistema de hipótesis. En el segundo capítulo se presentan los conceptos, la teoría y el marco filosófico; a su vez, se exponen los antecedentes del tema de investigación. En la tercera parte se detalla la metodología utilizada: se describen las variables, su operacionalización, el diseño de investigación, así como los instrumentos utilizados, y se definen la población y la muestra. Luego, en el último capítulo, se consignan los resultados del estudio, los cuales han sido sometidos a un análisis, una interpretación y una discusión. De ello se deriva la prueba de la hipótesis y la presentación de resultados. Finalmente, se plantean las conclusiones y se proponen sugerencias.

Dimensiones Comprensión lectora

Pinzás (2004) menciona lo siguiente:

La comprensión lectora es un proceso que consiste en elaborar los significados en plena interacción con el texto que se está leyendo. Es la capacidad que posee cada persona para comprender la información que contiene en el texto; realiza inferencias que sobrepasa lo expuesto en el texto que genera nuevos conocimientos en la memoria del lector (p. 33).

Asimismo, Solé (2009) sostiene al respecto que “la comprensión lectora interviene en el texto, su forma y su contenido; por ello, requiere descodificar y aportar sus conocimientos previos, lo cual implica desarrollar predicciones e inferencia continua, que se apoya en la información que brinda el texto y sus características” (p. 34). Desde esta posición, la comprensión lectora implica una interpretación del texto, pero, para lograrlo, es necesario extraer un juicio o una conclusión a partir de lo leído. Condemarín (2007), por su parte, añade que “la

competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad” (p. 16). Como lo expresa este autor, la habilidad con la que cuenta una persona para comprender un discurso escrito le será de utilidad no solo para analizar o integrar la información que va adquiriendo, sino para actuar o tomar decisiones en los distintos procesos sociales en los que se involucra un individuo.

En cuanto a este aspecto, Cooper (2003) define la comprensión lectora como una operación intelectual, voluntaria y activa, que posibilita captar los significados, singularidades y diseño de un texto. Anteriormente, se la entendía como una actividad mecánica y pasiva de solo decodificar signos. Por esa razón, no se sacaba provecho de su potencial para desarrollar el pensamiento crítico y metacognitivo (p. 158). Por su parte, Gonzales (1989) enfatiza que “la comprensión lectora es entender el significado o contenido proposicional de los enunciados (oraciones) de un texto. Puede ser literal o inferencial” (p. 45). Esto quiere decir que el entender lo que se propone en un texto implica comprender los enunciados propuestos en un nivel tanto explícito como implícito.

Por su parte, Moreno (2003) ha señalado que comprender textos debe ser entendido como una capacidad de procesar lo escrito a partir del descubrimiento de la estructura y jerarquía semántica. En ese sentido, se entiende que, a pesar de que el texto se presenta de forma lineal, el ejercicio de comprensión implica que el sujeto que lee ejerza procesos mentales de comprensión semánticas, sin limitarse a lo espacial o lineal. Es ahí donde se comenzará a relacionar las ideas con conocimientos previos y comprender las representaciones involucradas en la lectura. Por lo tanto, es necesario hacer énfasis en las ideas vinculadas con los significados que se hallan en texto, pues solo así se podrá comprender lo que el autor quiso comunicar (p. 19). Este es el momento en el que el lector vincula los conocimientos obtenidos con anterioridad con los nuevos que va adquiriendo a través de lo que lee. En este proceso de lectura y comprensión, son importantes tres elementos: el lector, quien utiliza sus conocimientos y experiencia al leer; el texto, que es el conjunto de signos lingüísticos expresados a través de oraciones y párrafos, los cuales deben ser entendidos; y la situación

comunicativa, que es el marco en el que se desarrolla el acto de comunicación entre el emisor y destinatario.

Considerando un enfoque cognitivo, Vallés (1998) ha señalado que la comprensión de lectura presenta dos definiciones conceptuales. En primer lugar, es entendida como el resultado de una dinámica interactiva entre el sujeto que lee y un texto. Las ideas asimiladas por el lector se alojan en la memoria, que serán evocadas al momento en el que se le requiera. Se sostiene la importancia del desarrollo de la memoria a largo plazo para asegurar el éxito del lector. En segundo lugar, es concebida como un proceso gradual, progresivo, de recibimiento de información. Aquí solamente entra en acción la memoria inmediata. En ese sentido, la comprensión lectora supone que el cerebro decodifique el mensaje lingüístico transmitido para tomar una decisión. Se trataría entonces de un ejercicio de razonamiento verbal, el cual mide tanto lo entendido del texto como una lectura crítica de ello.

Por consiguiente, se tiene en consideración que la comprensión lectora está relacionada a los objetivos que se persigue con la lectura. Así, la forma en que se da este proceso adquiere relevancia. La comprensión depende de la habilidad del lector para vincular conocimiento previamente adquirido con la nueva información que va interiorizando. Esto provocará otras ideas; por lo tanto, al entender lo que se lee, se producen representaciones mentales acerca del texto y, de esta manera, lo que se lee tiene un mayor sentido.

Teorías de la comprensión lectora. Se considera que comprender lo leído es una operación mental compleja. Ante ello, existen distintos planteamientos.

Cabrera, Donoso y Marín (1994) proponen tres abordajes teóricos: la cognición, la psicolingüística y la combinación de ambas:

Como medio cognitivo, es un proceso de razonamiento general; es decir, la persona que lee procesa la información en distintos niveles. En cuanto a un primer tipo, el enfoque clásico, se distinguen tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. En cuanto a un segundo enfoque, el moderno, Mac Dowall, (2009) refiere que el proceso de inferir significados a través de los conocimientos

es comprendido como una forma en que la mente almacena y comprende la información o datos de la lectura. En este sentido, siempre y cuando el lector cuente con información, cuya solidez temática lo ayude a entender lo leído, percibirá y tendrá una idea más clara de lo que lee.

Como proceso psicolingüístico, se entiende a la lectura como prolongación del lenguaje, pues se trata de una capacidad humana innata, resultado de la herencia biológica que hace posible la comunicación (Chomsky, 1986). Los seres humanos poseen un “dispositivo de adquisición del lenguaje” (DAL) al momento de nacer, lo que facilita las reglas gramaticales universales. Estos permiten la apropiación de las formas particulares, propias de la lengua del entorno. Por ello, solo se requiere que este “dispositivo” entre en funcionamiento, pues está presente en el cerebro de manera innata.

El proceso al leer. Durante la lectura, es posible identificar cuatro módulos de procesamiento: preceptivo, léxico, sintáctico y semántico.

En cuanto al primero, Cuetos (2010) sostiene que los lectores, al leer un discurso escrito, suelen pasar por fases o etapas. Se inicia a través del análisis de los distintos signos gráficos que aparecen en la producción escrita. Esto se ejecuta desde el momento en que se realizan movimientos rápidos de los ojos, la fijación y el análisis visual (p. 27). Se trata de un procedimiento cuyo principal objetivo o fin es el de decodificar la información en forma visual, lo que implica la lectura como acto inicial. Luego, ocurre el proceso de decodificar los signos que van apareciendo en el texto, proceso que se realiza mediante fijaciones y desplazamientos oculares activados por el cerebro. En este primer nivel, se identifican las letras que aparecen ante los ojos. Por su parte, la percepción auditiva permite convertir en lenguaje oral los signos gráficos que son leídos.

En cuanto al procesamiento léxico, Cuetos (2010) señala que, luego de ubicar las grafías (letras), se recupera el significado y se asimila la pronunciación. El lector pasa por dos vías, visual y fonológica. De este modo, la palabra escrita deja de manifiesto el significado que posee. La primera actividad que realiza la

mente implica una comparación entre el código visual percibido y el conjunto de representaciones que nuestra memoria tiene almacenada; busca encontrar alguna coincidencia. Por esto, es importante que el lector tenga un léxico visual con el que se pueda contrastar las palabras que ya conoce (p. 43). Después de lograr la identificación de la palabra, se acude al sistema semántico con el objetivo de extraer su significado. En caso sea necesaria su pronunciación, se procede a la consulta del léxico fonológico, mientras que, con las palabras que se desconocen, se toma la ruta fonológica.

Dimensiones de la producción de textos

Para Flower y Hayes (1981), en el marco cognitivo, la escritura es una actividad conformada por tres fases: la planificación, la traducción (en esta investigación será denominada “redacción”) y la revisión textual:

Planificación

Refiere un momento capital en la producción de un texto, pues se realiza la organización mental previa del contenido: qué se escribirá, de qué manera se hará, quién será el interlocutor y qué recursos se utilizará para escribir de manera coherente y clara.

Sobre esta fase, Cassany et al. (2003), apunta lo siguiente: “[...] nos hacemos una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder” (p. 265). En ese sentido, planificar es jerarquizar para desarrollar lo escrito en función de los objetivos que persigue el texto. Así mismo, Serrano (2008) expresa que “la planificación del texto significa pensar y reflexionar antes de escribir, es decir, decidir qué decir y cómo decirlo, según el propósito comunicativo. Comprende la definición de objetivos y el establecimiento del plan que guiará la producción” (p. 156). Por ende, es indispensable pensar, con mucho detenimiento, el contenido, qué se quiere comunicar y la forma en que se concretará, sin perder el objetivo del texto ni la organización de las ideas.

Según Briceño (2014), en la fase en que se planifica, es importante tener en cuenta tres procesos internos: generar ideas, organizarlas y establecer las metas y objetivos. La planificación es una etapa en la que es necesaria la

representación interna del conocimiento que el redactor necesitará para escribir. En relación con ello, el Ministerio de Educación del Perú (2015) señala que “esta capacidad consiste en anticipar la forma y contenido que tendrá el texto al ser redactado” (p.133). Dicho de otro modo, planificar es una visión de cómo estará estructurado u organizado el texto para que la producción textual sea la deseada.

Según lo expuesto, para iniciar la producción textual, es indispensable que se parta de una planificación. En ella deben estar claros cuál será la intención comunicativa, el tipo de texto que se va a redactar, a quién va dirigido, cuál será el registro que se utilizará y cuál será la extensión del texto. Para que los alumnos, en este caso universitarios, puedan usar las estrategias que ellos deseen, resulta necesario que el docente les explique estos aspectos importantes antes de iniciar su redacción.

Redacción

Se considera a la redacción como una de las etapas que implica la producción textual como un componente mental importante. Consiste en transformar en tangible el contenido que se ha planeado desde un primer momento en cuanto a lo que se desea escribir y de qué manera se va a concretar. En esta fase, se debe tener en cuenta las características propias de una producción escrita para poder responder a la intención comunicativa.

Sobre esto, Cassany et al. (2003) señalan lo siguiente:

En el proceso, el redactar es transformar este proyecto de texto que, hasta ahora, era solo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respeta las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socioculturales establecidas. [...]. En la redacción de la instancia, buscaremos la manera más clara y concisa de formular con palabras todo lo que hemos planificado. (p. 266)

Por su parte, Sánchez y Borzone (2010) afirman que “la textualización tiene un papel importante, puesto que organiza la información de manera lineal de acuerdo con las restricciones contextuales y el plan del texto” (p. 43). De manera similar, Arciniegas y López (2012) sostienen que “en la

traducción o redacción propiamente dicha, el escritor plasma sus ideas en lenguaje escrito, atendiendo a las exigencias, tanto cognitivas como lingüísticas y retóricas, propias de la composición escrita, para responder a una situación de comunicación específica” (p.14). La planificación y la textualización (redacción) se vinculan directamente, pues, sobre la base de la esquematización de las ideas propuestas, se va construyendo el texto teniendo en cuenta la estructura, el contenido, los aspectos formales propios del texto que se está redactando, etc. Es decir, ambas etapas o fases se relacionan para lograr juntas un producto, guiado por una organización previa.

Para continuar con el proceso de producción textual, se necesita que los alumnos sigan ciertos lineamientos durante la escritura. Estos rasgos característicos no solo deben estar enmarcados en el conocimiento que el redactor cuenta al escribir y en cuanto a los aspectos propios del discurso escrito, sino que deben estar situados en un contexto significativo para el alumno. Para que los estudiantes universitarios puedan escribir con tranquilidad sin detenerse a cada momento para corregir las construcciones oracionales que van escribiendo, es importante que el docente les explique que deben redactar sus párrafos según su esquema y, posteriormente, lo valorarán como conjunto.

Revisión

Esta es una etapa tan importante como las anteriores, ya que en ella se realiza una evaluación cuidadosa acerca lo escrito y cómo se ha trabajado. Se van corrigiendo los errores que se han ido presentando durante la producción escrita hasta llegar al resultado final. Es importante tener en cuenta que este procedimiento se realiza de forma holística a lo largo de toda la producción textual.

Acerca de este punto, Cassany et. al (2003) plantean que “en los procesos de revisión, el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo” (p. 267). Según lo propuesto, esta última etapa de la producción escrita es la confrontación de lo que se produce o redacta con lo que se había planificado en un primer momento. El objetivo principal es comprobar que lo

escrito no presente errores o que no se haya omitido alguna idea importante en alguno de sus párrafos: introducción, desarrollo y cierre.

En ese sentido, Álvarez y Ramírez (2006) señalan que “la tarea de revisión se entiende como una posibilidad de construcción lectora en la que se producen operaciones de reinterpretación, reflexión y producción textual” (p.34). Durante la revisión, se lee y relee lo escrito, buscando posibles errores u omisiones en el texto. De esta manera, se mantiene el propósito sugerido con anticipación.

Por su parte, Flower y Hayes, citado por Cassany (1989), mencionan que “en la revisión, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes. Los corrige siguiendo distintos criterios” (p.178). En otras palabras, quien redacta revisa distintos elementos del texto: contenido, la gramática, puntuación, estilo, ortografía y léxico; y, posteriormente, modifica el texto para que el producto quede aún mejor. Para culminar con el proceso en la producción textual, es necesario que, en esta última fase, los estudiantes evalúen el cumplimiento de los propósitos sugeridos en la primera etapa: la planificación. Junto con ello, se requiere que se identifiquen las fallas en el texto redactado para así poder corregirlas.

Material y Métodos

Este es un estudio descriptivo, correlacional y básico. Según Hernández et al. (2014), un trabajo de investigación es descriptivo en tanto persigue “especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80). Siguiendo a Hernández et al. (2014), es correlacional porque su objetivo es “conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (p .81). De acuerdo con Sánchez y Reyes (2015), es básico, pues se orienta a establecer la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos.

Por otra parte, el estudio es no experimental, lo cual, desde la perspectiva de Hernández et al. (2014), significa que se ejecuta “sin manipular

deliberadamente variables. Es decir (...) no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (p. 149).

Asimismo, es un trabajo de corte transversal, en la medida que busca “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández et al., 2014, p.151).

Población

Para Bernal (2010), “la población es el conjunto de elementos en quienes puede realizarse los elementos u objetos que presentan un problema” (p. 68). De acuerdo con esta idea, esta investigación tiene una población de 137 alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), de la población se debe extraer un grupo representativo, al cual se le denomina muestra. Teniendo en cuenta esto, en esta investigación se ha trabajado con dos grupos, para lo cual se realizó lo siguiente:

La muestra fue seleccionada bajo la técnica de muestreo probabilístico que, a decir de Hernández, et al. (2014), significa que “todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis”

Resultados

Luego de recogidos los datos con relación a las variables, se analizaron los resultados descriptivos.

Variable: Producción de textos

Descripción de los niveles de la producción de textos.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	67	65,7
	Proceso	31	30,4
	Logrado	4	3,9
	Total	102	100,0

Fuente. Elaboración propia.

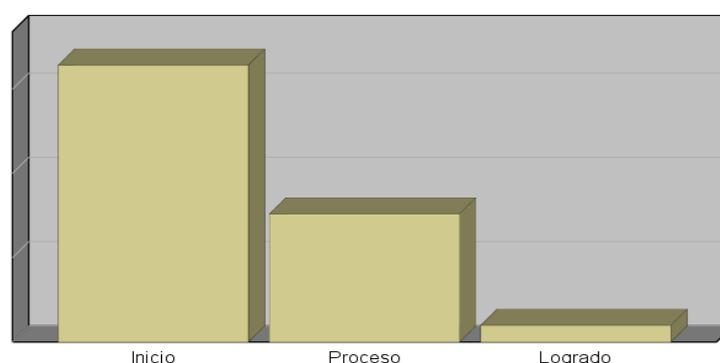


Figura1. Porcentajes de los niveles de la producción de textos.

Con respecto a lo evidenciado en la tabla y figura respectivas con la producción de textos desarrollada por los alumnos, se observa que, en el nivel inicio, figura el 65.7%, mientras que, en el nivel proceso, se ubica el 30,4% y, finalmente, en un nivel logrado, se encuentra solo el 3,9%.

Descripción de los niveles de la dimensión planifica de la producción de textos.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	11	10,7
	Proceso	32	31,4
	Logrado	52	51,0
	Logro destacado	7	6,9
	Total	102	100,0

Fuente. Elaboración propia.

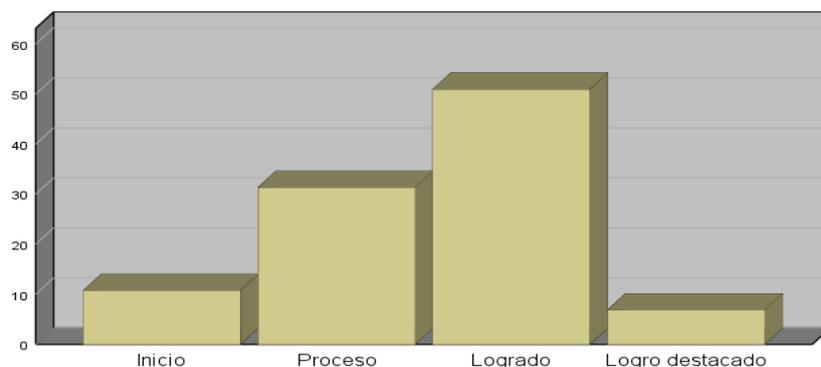


Figura 2. Porcentajes de los niveles de la dimensión planifica.

Respecto a los resultados mostrados en la tabla y figura respectivas con la planificación en la producción de textos desarrollada por los alumnos, se observa que, en el nivel inicio, se encuentra un 10,7%, mientras que el 31,4% se halla en nivel proceso; luego, se ha analizado que, en el nivel logrado, se ubica el 51% y, finalmente, en logro destacado, está el 6,9%.

Descripción de los niveles de la dimensión redacta.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	5	4,9
	Proceso	78	76,5
	Logrado	17	16,6
	Logro destacado	2	2,0
	Total	102	100,0

Fuente. Elaboración propia.

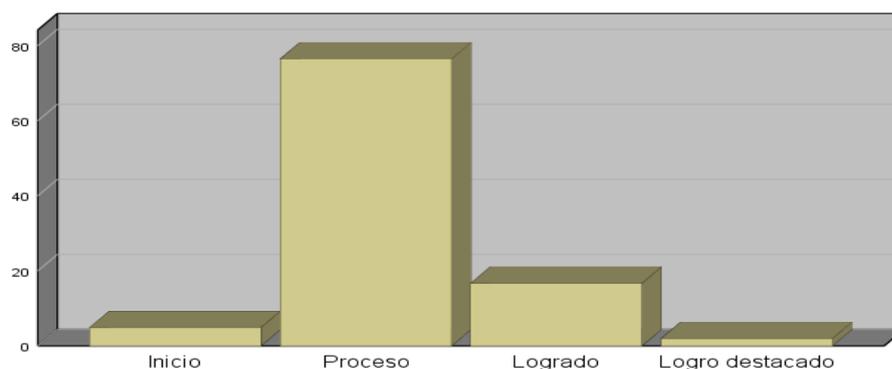


Figura 3. Porcentajes de los niveles de la dimensión redacta.

En cuanto a los resultados mostrados en la tabla y figura respectivas con la redacción de los alumnos, se observa que, en un nivel inicio, se encuentra un 4,9%, mientras que, en un nivel proceso, se ubica el 76,5%; luego, en un nivel logrado, se halla el 16,7% y, finalmente, en el nivel logro destacado, está el 2%.

Descripción de los niveles de la dimensión revisa.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	17	16,7
	Proceso	48	47,1
	Logrado	34	33,3
	Logro destacado	3	2,9
	Total	102	100,0

Fuente. Elaboración propia.

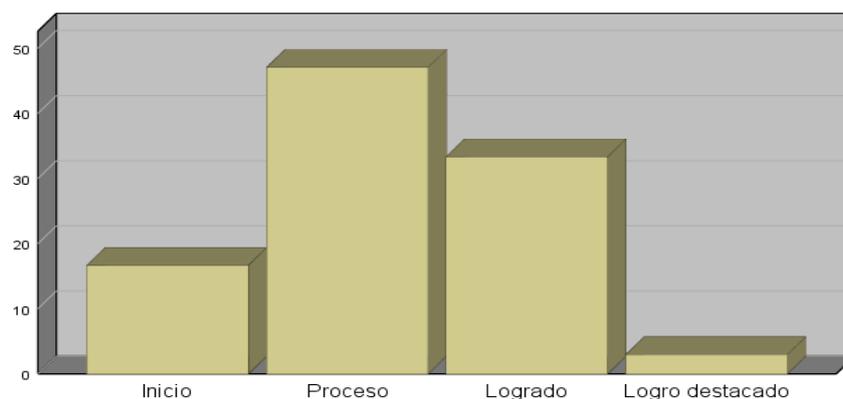


Figura 4. Porcentajes de los niveles de la dimensión revisa.

En los resultados mostrados en la tabla y figura respectivas con la revisión de los alumnos, se observa que, en un nivel de inicio, se encuentra el 16,7%, mientras que, en el nivel de proceso, se halla el 47,1%; luego, en el nivel logrado, se ubica el 33,3% y, finalmente, en el nivel logro destacado, está el 2,9%.

Variable: Comprensión lectora

Descripción de los niveles de la comprensión lectora.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	5	4,9
	Regular	56	54,9
	Bueno	38	37,3
	Muy bueno	3	2,9
	Total	102	100,0

Fuente. Elaboración propia.



Figura 5. Porcentajes de los niveles de la comprensión lectora.

En cuanto a los datos sobre la variable comprensión lectora desarrollada por los alumnos, se observa que, en un nivel bajo, se halla el 4,9%, mientras que, en el nivel regular, se encuentra el 54,9%; luego, en el nivel bueno, está el 37,3%, y el 2,9% llegó a un nivel muy bueno.

Descripción de los niveles de la dimensión literal.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	15	14,7
	Regular	58	56,9
	Bueno	21	20,6
	Muy bueno	8	7,8
	Total	102	100,0

Fuente. Elaboración propia.

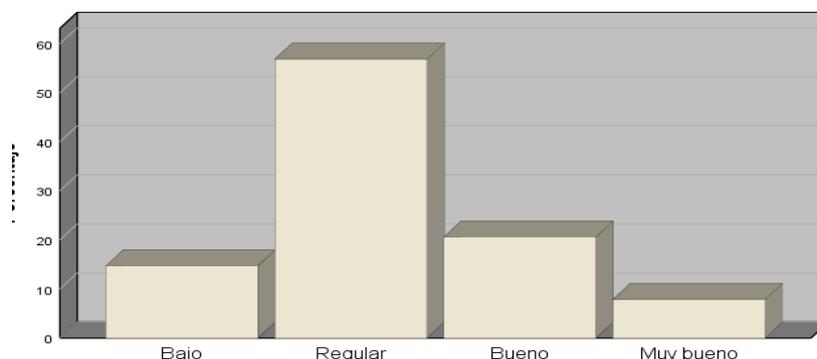


Figura 6. Porcentajes de los niveles de la dimensión literal.

En cuanto a los datos sobre la dimensión literal de la comprensión lectora desarrollada por los alumnos, se observa que, en un nivel bajo, está el 14,7%, mientras que, en nivel regular, se halla el 56,9%; luego, en un nivel bueno, se encuentra el 20,6% y, finalmente, en nivel muy bueno, se halla al 7,8%.

Descripción de los niveles de la dimensión inferencial.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	12	11,8
	Regular	46	45,1
	Bueno	27	26,5
	Muy bueno	17	16,6
	Total	102	100,0

Fuente. Elaboración propia.

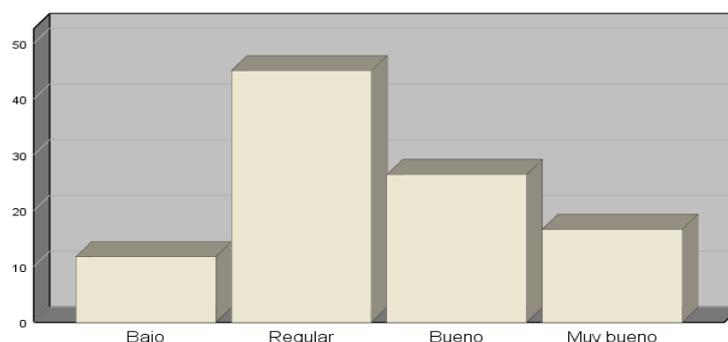


Figura 7. Porcentajes de los niveles de la dimensión inferencial.

En relación a los datos sobre la dimensión inferencial de la comprensión lectora desarrollada por los alumnos, se observa que, en un nivel bajo, se halla el 11,8%, mientras que, en un nivel regular, se ubica el 45,1%; luego, en un nivel bueno, está el 26,5%, y el 16,6% llegó a un nivel muy bueno.

Descripción de los niveles de la dimensión criterial.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	16	15,7
	Regular	55	53,9
	Bueno	17	16,7
	Muy bueno	14	13,7
	Total	102	100,0

Fuente. Elaboración propia.

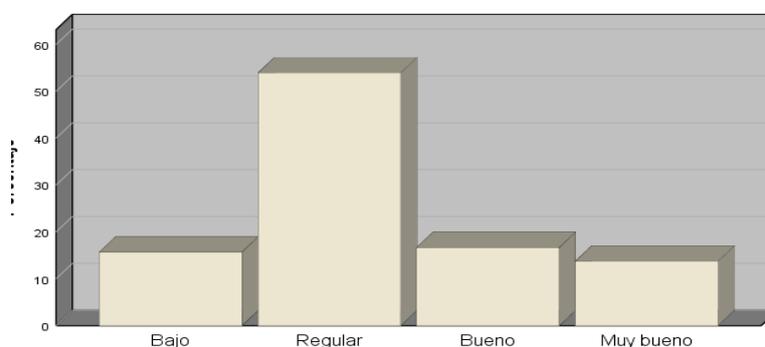


Figura 8. Porcentajes de los niveles de la dimensión criterial.

En cuanto a los datos sobre la dimensión criterial de la comprensión lectora desarrollada por los alumnos, se observa que, en un nivel bajo, está el 15,7%, mientras que, en un nivel regular, se halla el 53,9%; luego, en un nivel bueno, está el 16,7%, y en un nivel muy bueno se ubica el 13,7%.

Discusión de los resultados

De manera general, la información obtenida se analiza en el nivel descriptivo y en el inferencial. El primero de ellos se enfoca en los resultados

referidos a la producción de textos, así como a sus tres dimensiones: planificación, redacción y revisión. El segundo se orienta a la prueba de hipótesis general y a las específicas.

Respecto al nivel descriptivo, se ha identificado que, en cuanto a la producción de textos, el 34.3% de los alumnos cuenta con niveles entre el proceso y el logrado; en cambio, el 65,7% presenta un nivel de inicio. En relación con este aspecto, debemos recordar que Cassany (1989) menciona que la producción de textos significa mucho más que “juntar letras”; es, más bien, un verdadero medio de comunicación, en el que la información debe ser expresada de manera coherente y cohesionada. A lo señalado Bajtín (1982) añade que para que se concrete el acto comunicativo, se debe tener en cuenta la situación comunicativa y a quién va dirigido el discurso. En los resultados obtenidos en nuestro trabajo, y según el marco de referencia señalado, un buen grupo de alumnos ingresantes a la universidad muestra serias dificultades al momento de redactar. En consecuencia, es necesario que estas casas de estudio presten mayor atención a este aspecto, porque, según lo planteado por Tolchinski (1993), los maestros que toman una verdadera consciencia de la importancia de sus clases resultan fundamentales para que el alumnado aprenda a escribir buenos textos.

En cuanto a la planificación en la redacción de textos desarrollada por los alumnos de una universidad privada, se halló que el 10,7,4% está en un nivel de inicio y el 31,4%, en el nivel en proceso. En cambio, el 57,7 % se ubica entre el nivel logrado y el logro destacado. Esto se corrobora con la investigación de Álvarez y Boillos (2015) sobre la escritura en alumnos ingresantes a la “Pontificia Universidad Javeriana de Colombia”. Estas autoras encontraron que el 37,6% de los estudiantes tienden a presentar la información sin organizarla previamente; es decir, no tienen un buen manejo de las capacidades en el uso de la estructura textual. No obstante, Ruiz (2017), quien investigó la relación entre el nivel de comprensión lectora y las habilidades para redactar en estudiantes de Derecho que cursan el primer ciclo en la “Universidad Autónoma del Perú”, halló, según los niveles suficiente, básico y previo propuestos por su investigación, que la mayoría de alumnos se encontraban en un nivel básico, de los cuales 52%

provenían de un centro educativo nacional y un 42,1%, del privado. A través de los resultados de nuestra investigación, se registran debilidades considerables en cuanto a la jerarquización de las ideas al producir un texto en los alumnos ingresantes a la universidad. Por lo tanto, es necesario que las instituciones del nivel superior se focalicen en la enseñanza de la elaboración de textos bien organizados.

Con referencia a la redacción desarrollada por los alumnos de una universidad particular, se observa que el 4,9% se halla en un nivel de inicio; el 76,5%, en el nivel en proceso y el 18,6%, entre los niveles de logrado y logro destacado. Esta información se puede contrastar con lo investigado por Santa Cruz (2019) sobre los hábitos de lectura y la redacción de textos expositivos entre los alumnos de la “Universidad Privada del Norte de Cajamarca” que cursan el primer ciclo. Esta autora encuentra que, en la dimensión de textualización de textos expositivos, la calificación de sobresaliente es la regular con 72.5%. Contrariamente, la investigación realizada por Chávez (2015), acerca de la producción textual entre alumnos del “Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Héroe de Sierra Lumi”, indica que el 83,3% alcanza un nivel medio en lo referente a producir textos explicativos entre alumnos de 16 a 20 años. De acuerdo con los resultados alcanzados en nuestro estudio, los alumnos cuentan con buenas habilidades en cuanto a la producción; sin embargo, hay una proporción que presenta debilidades y carencias que deben tomarse en cuenta. Así, los profesores universitarios deberían reforzar las distintas estrategias que brindan a los alumnos sobre este aspecto.

Finalmente, en cuanto a la revisión en la redacción de textos desarrollada por el alumnado de una universidad particular, se encontró que el 16,7% está en el nivel de inicio; el 47,1%, en el nivel de proceso y el 36,2 %, entre los niveles logrado y logro destacado. Estos resultados parecen corroborar el estudio de Santa Cruz (2019) acerca de los hábitos de lectura y la redacción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo; él halló que el porcentaje más alto estaba en el nivel regular con 36.8%. No obstante, nuestros resultados difieren de lo trabajado por Ruiz (2017) en referencia a la comprensión lectora entre universitarios que cursan el primer ciclo con relación a su capacidad para

producir textos. Él observó que el grueso de los estudiantes se encontraba en un nivel básico: si su procedencia era de colegio nacional, alcanzaban un 66,7%; si provenían de una institución particular, llegaban a un 63,2%. De ambas investigaciones se concluye que es importante que, aun cuando los estudiantes intentan modificar superficialmente algunos aspectos del texto que han escrito, es necesario que los maestros les enseñen lo importante que es corregir y evaluar a fondo el contenido, las construcciones oracionales, el uso del léxico, la ortografía, etc.

Respecto al nivel inferencial, la hipótesis general alterna fue aceptada. Esto sugiere que hay correlación entre la comprensión lectora y la redacción de textos entre los alumnos de una universidad privada. Nuestra investigación coincidió con Santa Cruz (2019), pues esta autora encontró que, en cuanto a los hábitos de lectura y escritura de textos expositivos entre los alumnos ingresantes, existe una “relación media baja positiva”. Esto se estableció según el coeficiente de correlación de Karl Pearson. De manera similar, el estudio que plantearon Márquez, H. et al. (2016), acerca de la evaluación de los niveles de comprensión de lectura entre universitarios, evidenció que los alumnos poseían un nivel bajo de comprensión lectora porque tenían dificultades para la reorganización de la información, pero, sobre todo, para entender los niveles superiores de esta actividad. Esto último puede afectar el rendimiento de los estudiantes, tal como lo avala el estudio elaborado por Clerici, C, et al. (2015) sobre la lectura, escritura y rendimiento académico entre los ingresantes de una universidad. Esta investigación revela que los alumnos presentan graves dificultades de lectura por sobre la escritura. Tienen poco interés por resolver las actividades, presentan dificultad para ubicar el tema o idea central al leer un texto, y no diferencian las oraciones temáticas de las secundarias o terciarias. Por otro lado, Clerici, C, et al. (2015) muestran que aquellos que poseen mejores capacidades de comprensión y redacción presentan un mayor rendimiento académico. De estos trabajos de investigación se puede concluir que si se mejoran los niveles de comprensión de la lectura (literal, inferencial y crítico) y las motivaciones en los hábitos de lectura, también se podrán potenciar las habilidades en la redacción de textos.

Con referencia a la hipótesis alterna específica primera, esta fue aceptada. Esto significa que sí hay relación significativa entre la comprensión lectora y la planificación en la producción de textos en los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada. Corroborando lo establecido en nuestro trabajo, en el estudio de Santa Cruz (2019) los universitarios ingresantes carecen de ideas claras sobre la planificación de un texto expositivo, tanto en la introducción (nivel deficiente), el desarrollo (regular) y la conclusión (deficiente), lo que genera que el texto fracase en sus objetivos. En esa misma línea, Ruiz (2017) muestra que, a pesar de que existen otros factores que se relacionan con la producción escrita, el hábito de lectura genera habilidades para redactar y si no se cuenta con él, hay deficiencias para producir un texto organizado, estructurado y coherente. Se puede concluir sobre la base de estos trabajos que es indispensable que, para mejorar la organización de las ideas en el discurso escrito, se lea y comprenda bien las fuentes para, luego, tomar las ideas más relevantes y organizar el texto propio.

En relación con la hipótesis alterna específica segunda, se aceptó que hay relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción en la producción de textos en los alumnos del primer ciclo de una universidad privada. Esto coincide con Delgadova y Gullerova (2015), quienes, en su investigación sobre las habilidades de lectura a nivel universitario, encontraron que los alumnos no trabajaban de manera efectiva los textos académicos de dificultad media y redactaban párrafos de resumen con poca capacidad analítica y de pensamiento crítico. Existe correspondencia también con el estudio realizado por Espinoza (2015) acerca de la calidad de escritura en este tipo de alumnos; él llega a la conclusión de que los universitarios ingresantes tienen altas deficiencias en la redacción, pues no presentan la suficiente preparación para elaborar textos académicos. De acuerdo con ambas investigaciones, se puede concluir que, para mejorar la redacción o textualización en la producción escrita, es necesario comprender las ideas en un primer momento para, luego, durante el proceso de escritura, poder manejar adecuadamente el eje temático, la organización de las ideas y el vínculo entre las oraciones.

Por último, respecto de la hipótesis alterna específica tercera, se aceptó que hay relación significativa entre la comprensión lectora y la revisión en la producción de textos en los alumnos del primer ciclo de una universidad privada. Santa Cruz (2019) corrobora este hallazgo, pues en su estudio halló que los estudiantes que inician su formación universitaria no realizan una revisión cuidadosa sobre lo que han elaborado. Igualmente, Álvarez y Boillos (2015), en su trabajo sobre la redacción académica en universitarios ingresantes, detectaron textos que evidenciaban deficiencias significativas en el manejo de aspectos formales y de uso de la lengua que pasaban por la propia comprensión de sus escritos preliminares. A la luz de estas investigaciones, es importante y necesario que los alumnos, a través de una lectura minuciosa de sus redacciones, evalúen si han cumplido o no con lo planificado en un primer momento.

Conclusiones

Después de analizar los datos obtenidos, se concluye lo siguiente:

Primero: En este estudio se encuentra una relación significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos de los alumnos del primer ciclo de una Universidad Particular, 2019, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,731**. Esto quiere decir que se mejorará la producción de textos cuando se mejoren los niveles de comprensión lectora.

Segundo: Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la planificación de la producción de textos de los alumnos del primer ciclo de una Universidad Particular, 2019, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,424**. Por ello se puede sostener que, al mejorar los niveles de comprensión lectora, los estudiantes podrán desarrollar mejor la planificación en la producción de textos.

Tercero: Existe una relación significativa entre la relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción de la producción de textos de los alumnos del primer ciclo de una Universidad Particular, 2019, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,456**. Por ello se puede afirmar que, si

mejoran los niveles de comprensión lectora, mejora la redacción en cuanto a la producción de textos

Cuarto: Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la revisión de textos en los alumnos del primer ciclo de una Universidad Particular, 2019, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,622**. Esto permite señalar que, si se tiene un buen nivel de comprensión lectora, mejoran los niveles con respecto a la revisión de los textos producidos.

Referencias bibliográficas

Alliende, F. & Condemarin, M. (1994). *La lectura. Teoría, evaluación y desarrollo* (5ª ed.). Editorial Andrés Bello.

Álvarez, M & Boillos, M. (2015). *La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90.

Álvarez, N. (2016). *Habilidades en el uso de las TIC y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de Barranquilla* [Tesis de maestría]. Universidad del Norte.

Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010). *El texto expositivo y su escritura. Revista Folios*, (32), 73-88.

Anderson, Richard; Elfrieda Hiebert; Judith Scott & Ian Wilkinson (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Champaign, Illinois: Center for the Study of Reading.

Arciniegas, E. & López, E. (2012). *La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación*. Universidad del Valle.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (5ª ed.). Episteme.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. Ariel.

Carneiro, M. (2011). *Manual de redacción superior* (2ª ed.). Editorial San Marcos.

Cabrera, Donoso y Marín (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona Editorial Laertes.

Carrasco Díaz, S. (2013). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos.

Cassany et al. (2003), *Escritura electrónica, cultura y educación*

Flower, L. y Hayes, J. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints*. Cognitive Processes in Writing. Hillsdale New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Chávez, T. (2015). *La producción de textos en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Héroes de Sierra Lumi”, 2015* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional del Centro del Perú.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: its nature, Origin and Use*. Prager.

Condemarín, M. (2007). *Comprensión lectora*. Deusto.

Cooper, D. (2003). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor; Editorial Andrés Bello.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer S.A.

Delgadova, E. & Gullerova, M. (2015). *Comprensión lectora*. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Lenguaje y Textos*, (41), 45-53.

Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica*. Laborde Editor.

Frías Navarro, M. (2008). *Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición* (3ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.

García-Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Paidós

Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science. A History of Cognitive Revolution*. Basic Books.

Gonzales, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Editorial Síntesis.

Gonzales, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. *Persona*, 1, 43-65.

Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Siglo XXI.

Huerta, S. (2010). *Coherencia y cohesión*. *Herencia*, 2(2), 76-80.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3401183.pdf>

Martínez, R. (2014). *Conectores textuales argumentativos: guía y actividades didácticas para su uso eficaz en ELE*. Octaedro.

Mac Dowall, (2009). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de educación de la UMSM. (Tesis 68 para optar el Grado de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Moreno, A. (2003) *Lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. s.n.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.

Organización para la cooperación y desarrollo económico (2018). Resultados de la Evaluación internacional PISA
<http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

Penas, M. & Gonzáles, R. (2009). *Estudios sobre el texto*. Peter Lang.

Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Aula Abierta.

Pinzás, J. (2007). *Estrategias cognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Ministerio de Educación.

Plantín, C. (2001). *La Argumentación*. En *Técnicas argumentativas* (p. 28). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Real Academia de la Lengua Española - RAE (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). <http://dle.rae.es/?id=RG9EvWw>

Solé, I (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sánchez, V, Borzone, A. (2010) *Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula*. Lectura y Vida.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós Mexicana.