



**Diseño de una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la
comprensión lectora en estudiantes de una Institución Tecnológica de Educación
Superior en Santander**

Érika Viviana Molina Balaguera
U00124764

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Maestría en Educación
Bucaramanga, Colombia
Junio de 2020



Diseño de una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Tecnológica de Educación Superior en Santander

Érika Viviana Molina Balaguera
U00124764

Trabajo de investigación para optar por el título de Magister en Educación

Asesor de Proyecto
Érika Zulay Moreno Bueno

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Maestría en Educación
Bucaramanga, Colombia
Junio de 2020

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A Dios, por ser el hacedor y promotor de todos mis triunfos, por la fuerza y la voluntad que puso en mí para culminar con éxito esta etapa de vida.

A mi esposo, Sergio Augusto Gómez Rodríguez por el apoyo, la paciencia y la compañía durante estos más de dos años donde muchas veces sacrificó su tiempo y puso todo de sí para facilitar mi proceso de aprendizaje.

A mi familia, por la motivación y el aliento brindado y a todos mis maestros quienes compartieron parte de su vida y conocimiento para que, junto con mis compañeros pudiéramos ser mejores en nuestro quehacer docente.

Finalmente, a mis compañeros por los momentos vividos y los aprendizajes obtenidos, quedaran en mí las gratas memorias del tiempo que pasamos juntos.

TABLA DE CONTENIDO

<i>Resumen</i>	9
<i>Abstract</i>	10
<i>Introducción</i>	11
<i>Capítulo 1</i>	15
Planteamiento del Problema	15
1. Descripción del Problema de Investigación	15
1.1. Antecedentes.....	15
1.1.1. Situación Problemática.....	17
1.2. Limitaciones y Delimitaciones.....	20
1.3. Objetivos de la Investigación	21
1.3.1. Objetivo General:.....	21
1.3.2. Objetivos Específicos:	22
1.4. Justificación	22
1.5. Hipótesis o Supuesto.....	24
<i>Capítulo 2</i>	25
Marco de Referencia	25
2.1. Marco Contextual	27
2.2. Antecedentes del Estudio.....	28
2.3. Marco Teórico y Conceptual.....	34
2.3.1. Teorías de Aprendizaje que Sustentan el Proceso de Comprensión Lectora	35
2.3.1.1. El Constructivismo Socio-Cultural.....	35
2.3.1.2. Teoría del Aprendizaje Significativo.....	38
2.3.2. El Texto y la Lectura	41
2.3.3. La Comprensión Lectora.....	51
2.3.4. Las Metodologías Activas para el Aprendizaje.....	61
2.3.5. Estrategias para la Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura	64
2.3.6. El Docente Como Mediador en la Comprensión Lectora.....	85
2.3.7. La Didáctica.....	86

2.3.8. Innovación Educativa.....	88
2.4. Marco Legal	91
2.5. Definición de Términos Básicos	93
<i>Capítulo 3</i>	99
Marco Metodológico	99
3.1. Paradigma de la Investigación.....	100
3.2. Enfoque y Tipo de Investigación	101
3.3. Método de la Investigación	106
3.4. Unidad de Análisis y Unidades de Observación.....	108
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	110
3.6. Validez de la Propuesta Didáctica Innovadora	117
3.7. Procedimiento General del Estudio	121
3.8. Aspectos Éticos	123
<i>Capítulo 4</i>	125
Análisis de Resultados	125
4.1. Campo de Estudio	125
4.2. Sistema Categorial.....	195
4.2. Análisis e Interpretación de las Categorías	198
4.3. Síntesis del Campo de Estudio	216
<i>Capítulo 5</i>	223
Resultados	223
5.1. Presentación de la Propuesta Didáctica Innovadora para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Superior de una Institución Tecnológica de Santander	223
5.2. Confiabilidad de los Resultados: Validación de la Propuesta	283
5.2.1. Análisis Comparativo de Resultados de los Dos Cuestionarios	286
<i>Capítulo 6</i>	290
Conclusiones y Recomendaciones	290
6.1. Conclusiones.....	290
6.2. Recomendaciones.....	293
<i>Referencias</i>	351

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Nivel Crítico - Intertextual	19
Tabla 2. Nivel Inferencial	19
Tabla 3. Nivel Literal	20
Tabla 4. Tipología de los Textos Expositivos	37
Tabla 5. Partes de un Texto Argumentativo	45
Tabla 6. Niveles de la Lectura.....	57
Tabla 7. Clasificación de las Estrategias de Enseñanza	68
Tabla 8. Tipos de Estrategias de Aprendizaje.....	68
Tabla 9. Características de los Mapas Conceptuales.....	80
Tabla 10. Identificación de la Investigación en el Instrumento de validación por Expertos	118
Tabla 11. Rúbrica para Asignación de Valores por Juicio de Expertos	119
Tabla 12. Registro y Tabulación de Valores Asignados por Expertos	120
Tabla 13. Categoría 1. Estrategias de Enseñanza	126
Tabla 14. Categoría 2. Estrategias de Aprendizaje	142
Tabla 15. Categoría 3. El Texto y la Lectura	153
Tabla 16. Categoría 4. Comprensión Lectora en la Educación Superior	165
Tabla 17. Categoría 5. Mediación Docente	191
Tabla 18. Sistema Categorical.....	195
Tabla 19. Síntesis del Campo de Estudio de la Investigación	216
Tabla 20. Síntesis de las Categorías Emergentes en el Estudio	221
Tabla 21. Organización por Saberes y Temas	232
Tabla 23. Estrategias para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en la Educación Superior	234
Tabla 24. Tabulación de Resultados de Cuestionario Diagnóstico.....	283
Tabla 25. Tabulación de Resultados Cuestionario de Contraste.....	284

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema Resumen del Marco de Referencia	26
Figura 2. Componentes de la Argumentación	45
Figura 3. Intención Informativa del Texto	48
Figura 4. Intención Expresiva del Texto.....	48
Figura 5. Intención Literaria del Texto.....	49
Figura 6. Intención Apelativa del Texto	50
Figura 7. Intención Metalingüística del Texto	50
Figura 8. Esquema Resumen del Marco Metodológico	99
Figura 9. Esquema de Criterios Establecidos para la Selección de Unidades de Observación	113
Figura 10. Procedimiento TAC.....	115
Figura 11. Procedimiento General del Estudio.....	123
Figura 12. Comparativo en Términos de Porcentajes entre los Cuestionarios: Diagnóstico y Contraste por Niveles de Lectura.....	286
Figura 13. Comparativo en Términos de Cantidad de Estudiantes entre los Cuestionarios: Diagnóstico y Contraste por Niveles de Lectura.....	287
Figura14. Nivel General de Desempeño en la Prueba Diagnóstica.....	288
Figura15. Nivel General de Desempeño en la Prueba de Contraste	288

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1.....	296
Anexo 2.....	307
Anexo 3.....	322
Anexo 4.....	325
Anexo 5.....	331
Anexo 6.....	332
Anexo 7.....	332
Anexo 8.....	334
Anexo 9.....	337
Anexo 10.....	338
Anexo 11.....	339
Anexo 12.....	340
Anexo 13.....	341
Anexo 14.....	344
Anexo 15.....	345
Anexo 16.....	345

Resumen

El propósito fundamental del presente trabajo investigativo es el diseño de una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Tecnológica de Educación Superior en Santander. Para ello, se toma como base un diseño metodológico que responde a un enfoque cualitativo de tipo documental en el nivel descriptivo, desarrollado a partir, del paradigma interpretativo que atiende los postulados del método hermenéutico, el cual fue desarrollado de manera interna con el método analítico-sintético, desde una perspectiva fenomenológica. La unidad de análisis correspondió a la totalidad del campo del estudio y estuvo constituida por 13 unidades de observación, que para los efectos correspondió a cada uno de los artículos científicos disponibles y seleccionados desde los repositorios y bases de datos científicos de libre acceso. Las técnicas e instrumentos de recolección de la información aplicadas fueron las siguientes: a) la técnica de la observación no participante de tipo indirecta, atendiendo a su estructuración, se aplicó la observación semiestructurada; b) técnica de la encuesta, a través de la administración de dos cuestionarios, un Cuestionario N°1 Diagnóstico con el propósito de obtener una aproximación diagnóstica de una muestra seleccionada, constituida por 35 estudiantes cursantes del primer semestre del curso de Procesos de Lectura y Escritura y un Cuestionario N°2 de Contraste para los efectos de la validez del estudio y c) la Técnica de Análisis de Contenido de tipo Interpretativo, que fue desarrollada mediante el cumplimiento sistemático y riguroso de las siguientes fases: a) Codificación; b) Categorización Temática; c) Análisis – Interpretación; y e) Síntesis; misma que fue sistematizada a través de un proceso de triangulación entre: a) Hallazgos Emergentes; b) Aportes Teóricos c) Juicio de la Investigadora. La validez del estudio fue soportada en la aplicación de la propuesta didáctica, administrada a la muestra de estudiantes indicados con anterioridad

Palabras Clave: Comprensión Lectora, Niveles de Lectura, Estrategia Didáctica, Innovación Educativa, Aprendizaje Significativo, Constructivismo, Educación Superior.

Abstract

The main purpose of this research work is the design of an innovative didactic proposal for the reading comprehension improvement in a Technological Institution of Higher Education's students in Santander. For it, a methodological design is taken as a basis that responds to a qualitative documentary approach at the descriptive level, developed from the interpretive paradigm than attends the hermeneutical method postulates, which was developed by internal way with the analytical-synthetic method, from a phenomenological perspective. The analysis unit corresponds to the whole field of the study and was made up of 13 observation units, which for the purpose correspond to each one of the scientific articles available and selected from free access repositories and free access scientific databases. The techniques and instruments for collecting the information applied were the following: 1) the indirect non-participant observation technique, taking into account its structure, semi-structured observation was applied; 2) survey technique, through the administration of two questionnaires, a Questionnaire No. 1 Diagnosis with the purpose of obtaining a diagnostic approximation of a selected sample, constituted by 35 students of first semester inscribed in the Reading Processes course and Writing and a Contrast Questionnaire No. 2 for the validity of the study and 3) the Analysis Technique of Interpretive type, which was developed through the systematic and rigorous compliance of the following phases: a) Coding; b) Thematic Categorization; c) Analysis - Interpretation; and e) Synthesis; It was systematized through a triangulation process between: a) Emerging Findings; b) Theoretical Contributions c) Judgment of the Researcher. The study validity was supported by the application of the didactic proposal, administered to the sample of previously indicated students.

Key Words: Reading Comprehension, Reading Levels, Didactic Strategy, Educational Innovation, Meaningful Learning, Constructivism, Higher Education.

Introducción

La lectura se constituye como una de las principales herramientas para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. Un sujeto que sabe leer desarrolla competencias lectoras útiles para su desarrollo personal y profesional, es una persona informada, actualizada, capaz de articular relaciones entre sus pre saberes y el texto, lo cual se constituye en un aporte de relevancia creciente para la ampliación de su estructura cognoscitiva, así como para la resolución de las diferentes problemáticas que afectan el desarrollo sostenible global.

Desde esta perspectiva, el placer por la lectura y saber leer se convierten en condiciones de primer orden para los estudiantes de la educación superior, quienes requieren entrar en contacto con diferentes tipos de textos, e ir más allá de la codificación de signos y símbolos, con la finalidad de conformar una cosmovisión que le permita aprender-aprender de manera autónoma e independiente, al saber elegir los textos más adecuados para la satisfacción de sus necesidades formativas personales y disciplinares, sobre todo, considerando los vertiginosos cambios que caracterizan al mundo del siglo XXI con relación al avance del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación.

Sin embargo, los índices de los resultados obtenidos en las pruebas PISA realizadas en los últimos años y la UNESCO (2017), adicional a las diversas investigaciones realizadas en el área, señalan que la mayoría de los latinoamericanos culminan la educación secundaria sin saber leer bien. Al respecto, Silvia Montoya (2017) directora del Instituto de Estadísticas de la Unesco, afirma que “el leer para aprender es algo indispensable porque a partir de allí puede desde ser autodidacta hasta insertarte en el sistema. Sin esa competencia, creo que estamos generando muchos niños y adolescentes que van derecho a muchas frustraciones personales y de integración social y laboral”.

No obstante, el docente que se desempeña en la educación superior, generalmente asume que los estudiantes llegan a la universidad con las competencias lectoras necesarias para asumir los desafíos de la educación superior. Sin embargo, diversos investigadores afirman que esto no es así, se requiere que el docente universitario cambie la forma y manera como viene desarrollando su práctica pedagógica y tome conciencia de que se requiere la sistematización de prácticas didácticas

innovadoras orientadas a fortalecer, mejorar y afianzar las competencias lectoras en los estudiantes universitarios. La aplicación de otras metodologías y estrategias lectoras como resultado de un proceso de reflexión profunda en los docentes es urgente e impostergable.

Evidentemente, la práctica pedagógica tradicional no ha resultado en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, lo que en algunos casos ha traído como consecuencia el bajo rendimiento estudiantil y el incremento en los índices de deserción, tal como lo señalan Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), quienes plantean que los estudiantes “al no saber cómo realizar las lecturas de textos científicos y académicos, y no contar con la ayuda y la guía de los docentes, corren el riesgo de reprobación e incluso de desertar de la universidad” (p. 101).

En esa medida, se plantea el siguiente trabajo investigativo, que busca a través de una visión humanista, constructivista y significativa (postulados teóricos en educación), además de otras teorías fundamentales del área; diseñar y sistematizar una propuesta didáctica innovadora que contribuya con el mejoramiento y el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios de una Institución Tecnológica de Santander. Para ello, se plantean seis capítulos organizados como se describe a continuación.

En el primer capítulo titulado Planteamiento del Problema se hace un recorrido por los antecedentes relacionados con el tema de investigación, tanto de propuestas teóricas como de trabajos previos relacionados con la Institución donde se va a realizar el estudio. Adicional a lo anterior, se describe la situación problémica en particular que generó el desarrollo de esta investigación y la búsqueda de alternativas de solución. Posteriormente, se hace una revisión acerca de las limitaciones y delimitaciones del estudio, que centran el desarrollo del proceso de investigación. Para, finalmente, presentar los objetivos y la justificación, que permiten evidenciar los alcances y la importancia que tiene el desarrollo de la misma como una alternativa que potencie el mejoramiento y desarrollo de competencias para la comprensión lectora

En el segundo capítulo denominado Marco de Referencia o Marco Referencial, se exponen el escenario y el conjunto de circunstancias que giran en torno al tema investigativo; datos relevantes acerca de la Institución y su población estudiantil, es decir, el Marco Contextual. Seguidamente, los Antecedentes del Estudio, el Marco Teórico y

conceptual, finalmente, el Marco Legal y la Definición de Términos Básicos que sustentan este estudio. Para ello, se inicia con un esquema a modo de resumen que pretende evidenciar la organización del Marco de Referencia, mostrando de manera sintética los antecedentes, postulados, teorías, autores que sustentarán la propuesta didáctica que se pretende construir en el desarrollo de esta investigación.

El Marco Metodológico, descrito en el capítulo tres, está dirigido a la exposición del plan o estrategia metodológica que se llevará a cabo para dar respuesta a la pregunta problema que se plantea en un principio y así alcanzar los objetivos que fueron demarcados. Por consiguiente, en él se especifican los siguientes apartados: Tipo de Investigación; Paradigma de la Investigación; Método de la Investigación; Técnica e Instrumentos de la Investigación; Validez y Confiabilidad de la Investigación y el Procedimiento General del Estudio. Inicia con un esquema introductorio que intenta explicar a grandes rasgos lo que se expondrá a lo largo del capítulo.

Durante el capítulo cuatro denominado Análisis y Resultados, se presentan los hallazgos y el análisis de los resultados de esta investigación. Esta presentación se inicia atendiendo a las fases de las Técnicas de Análisis de Contenido (Barrera, 2009). Por lo cual, el primer apartado de este capítulo comienza con la presentación del campo de estudio constituido por los hallazgos emergentes contenidos en cada una de las unidades de observación. Seguidamente se da a conocer el Sistema Categorial (numeral 4.2), el cual está estructurado atendiendo a los indicadores, subcategorías, categorías y dimensiones vinculadas con los hallazgos, para luego, exponer el Análisis e Interpretación de cada una de las categorías (numeral 4.3) obtenido, mediante un proceso de triangulación teórica entre los tres componentes que soportaron esta investigación, como son: (a) el aporte de los teóricos; (b) el aporte de la unidad de análisis; y (c) el aporte de la investigadora como especialista en el campo de estudio, aspectos que contribuyen a validar los resultados. Finalmente, en el numeral 4.4 se presenta la Síntesis de este Campo de Estudio.

El capítulo cinco, está encaminado a presentar los resultados de la investigación, en esa medida, en la primera parte se da a conocer la propuesta didáctica innovadora, como resultado del proceso de análisis-interpretación y síntesis de los hallazgos emergentes en este trabajo, para ello, presenta de manera sintética una introducción, las bases teóricas que sustenta la propuesta, su propósito, la secuencia temática y el desarrollo de la estrategia, organizadas en 14 sesiones articuladas. Seguidamente, se

presenta la validación de los resultados (propuesta) a través de la confiabilidad del proceso, expresado en el desarrollo de dos cuestionarios y la tabulación y análisis de los resultados obtenidos.

Finalmente, se presentan las Conclusiones y Recomendaciones en el capítulo seis, derivadas de los resultados y del proceso investigativo. Las Conclusiones giran en torno a los Objetivos Generales y Específicos expresados en un inicio del trabajo y las Recomendaciones agrupadas en dimensiones (Disciplinar y Didáctica) además de unas apreciaciones generales.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

En este primer capítulo se hace un recorrido por los antecedentes relacionados con el tema de investigación, tanto de propuestas teóricas como de trabajos previos relacionados con la Institución donde se va a realizar el estudio. Adicional a lo anterior, se describe la situación problémica en particular que generó el desarrollo de esta investigación y la búsqueda de alternativas de solución.

Posteriormente, se hace una revisión acerca de las limitaciones y delimitaciones del estudio, que centran el desarrollo del proceso de investigación. Para, finalmente, presentar los objetivos y la justificación, que permiten evidenciar los alcances y la importancia que tiene el desarrollo de la misma como una alternativa que potencie el mejoramiento y desarrollo de competencias para la comprensión lectora.

1. Descripción del Problema de Investigación

1.1. Antecedentes

La comprensión de lectura es un tema abordado por diferentes estudiosos en diferentes momentos históricos, es decir, que ha sido un tema que ha despertado la necesidad de formular diversas disertaciones, pues, se ha comprendido su importancia para el desarrollo del individuo (Llanos, 2013, p. 15), debido a que el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social del ser humano, está mediada por la lectura y la escritura. (Rincón y Gil, 2010-).

Si bien, la comprensión lectora en un inicio se concibió como la mera decodificación de signos lingüísticos, hoy se reconoce como un objetivo y un medio para el aprendizaje, en el que es necesario resaltar la participación activa del lector.

Autores como Isabel Solé (1996), redefinen el concepto de lectura, lo cual permite ampliar el panorama sobre la comprensión lectora y su dinámica. Para ella, leer es:

Un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, es así que el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí mismo no tenga

sentido o significado, sino que, el significado que un escrito tiene para un lector no es una traducción o replica de lo que el autor quiso imprimir, sino una construcción que implica al texto y a los conocimientos previos del lector que lo aborda (p. 21).

En este sentido, la comprensión se concibe hoy como, el resultado del intercambio entre el texto y el lector, quien con sus conocimientos previos y su razonamiento contribuye en la construcción de una interpretación lógica del significado del texto.

De esta manera, Solé, Cassany, Carlino, entre otros autores, proponen nuevas orientaciones teóricas acerca de la comprensión lectora, cuyo eje central es movilizado por la necesidad de formar al sujeto en la adquisición de habilidades y competencias para su alcance; lo cual es vital, ya que, muchas investigaciones y propuestas giran en torno a dar respuesta sobre la condición del ser humano frente a esta, o sobre cómo se concibe en diferentes medios académicos y las diferentes formas de evaluarla, lo que conlleva a que no existan muchos cambios en la manera de extraer o aplicar el significado de un texto, es decir, en la forma en cómo mejorar o potenciar la comprensión (Martínez, 1997, p. 45).

Estudios han revelado que en Colombia, los resultados que obtienen los estudiantes en los componentes de lectura y escritura en las pruebas aplicadas en los grados 9 y 11 muestran un pobre desarrollo de la comprensión lectora y de la capacidad escritora al terminar los niveles de Educación Básica y Media, situación que los pone en desventaja para asumir procesos de aprendizaje en contextos disciplinares cuando ingresan a la Educación Superior y los convierte en sujetos vulnerables para la repitencia académica y la deserción escolar, pues como se dijo en un principio, el desarrollo de la comprensión lectora es indispensable para acceder al conocimiento y por lo tanto, para alcanzar el aprendizaje.

Es así que, algunas instituciones de educación superior también han sumado esfuerzos por desarrollar investigaciones y estrategias que promuevan el mejoramiento de los niveles de comprensión en sus estudiantes. Es el caso de un estudio hecho en la Universidad de la Salle, donde se determinó que es necesario enseñar estrategias que permitan formar lectores hábiles que no solo comprendan los aspectos literales del texto, sino que alcancen la comprensión inferencial, crítica e intertextual (Gordillo y Flórez, 2009).

La Institución Tecnológica de educación superior donde se llevará a cabo esta investigación no es ajena a esta preocupación, por lo tanto, internamente ha desarrollado estrategias que permitan determinar el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes

cuando ingresan en primer semestre, y asimismo ha desarrollado programas para mejorar estos niveles de comprensión. Por ejemplo, durante los años 2011 a 2014 se llevó a cabo el Proyecto Institucional de Lectura y escritura (PILE), cuyo objetivo fue promover el desarrollo de competencias lectoescritoras en los estudiantes mediante la elaboración de informes de lectura en todas las asignaturas cursadas durante un semestre académico.

Adicionalmente, a partir del año 2017 se implementó el Programa de Acompañamiento para el Mejoramiento de Competencias Lectoescritoras (PAMCLE), cuyo objetivo es brindar un acompañamiento tutorial a través de sesiones de estudio a los estudiantes de primer semestre que se encuentran en el nivel más bajo de comprensión determinado por una prueba diagnóstica realizada al inicio de la carrera.

Como se pudo apreciar, los esfuerzos institucionales por mejorar la comprensión han estado enfocados a la producción de informes de lectura en el caso del PILE y, por otro lado, dirigido solo a los estudiantes que representan el más bajo rendimiento en esta competencia en el caso de PAMCLE, sin embargo, plantear una propuesta didáctica que permita llegar a los estudiantes que cursan la asignatura Procesos de Lectura y Escritura en primer semestre para mejorar la comprensión lectora y así facilitar su desempeño en la formación profesional, sería interesante e importante ya que de esta manera se contribuye además, con la reducción de los índices de bajo rendimiento académico y deserción estudiantil.

1.1.1. Situación Problemática

Los estudiantes cuando ingresan a la educación superior se enfrentan a nuevas formas de adquirir conocimientos, comprender, interpretar, indagar e interactuar con los textos (Gordillo y Flórez, 2009), por tanto, la falta de competencias para comprenderlos conlleva muchas veces a la frustración estudiantil, bajo rendimiento académico y deserción. En consecuencia, es fundamental que los estudiantes pongan en práctica estrategias que les permitan responder a tales exigencias.

Evaluaciones internacionales que estudian el desenvolvimiento de los estudiantes como lectores y escritores (PIRLS, PISA, SERCE), evidencian un horizonte poco favorable para el país, es así como, los más recientes resultados de la prueba PISA, demuestran que el 47% de los bachilleres colombianos están por debajo del nivel mínimo de la prueba (494 puntos) con 413 puntos. Según estos estándares, “los jóvenes reconocen las ideas principales de los textos, establecen algunas relaciones y hacen

interpretaciones sencillas, pero tienen dificultad para comprender textos complejos, información implícita, comparar y contrastar ideas, además de asumir una posición crítica y argumentada sobre las mismas” (Arroyave, 2013, p. 12).

Por otro lado, las pruebas PIRLS, realizadas en el 2011 a estudiantes de 48 países, entre ellos a 3966 estudiantes colombianos, demostraron que más de la mitad de estos participantes, no captan completas las ideas expuestas en los párrafos sino algunos elementos por separado (Hernández, Duque, Díaz, 2016, p. 14), es decir que, al igual que las pruebas PISA, estas corroboran el bajo nivel que poseen nuestros estudiantes en cuanto a las competencias lectoescritoras.

A nivel nacional, los lineamientos curriculares del MEN, y sus referentes críticos de lectura y escritura, enfocan estos procesos, no solo como una codificación de reglas lingüísticas, sino, como un proceso que es social e individual enmarcados en un proceso sociocultural; pese a estos direccionamientos, estudios recientes y algunas pruebas de Estado (pruebas Saber), demuestran que nuestro país atraviesa por una crisis con relación a este aspecto, ya que, el nivel de comprensión textual de los estudiantes colombianos es apenas aceptable. De los 2,4 millones de estudiantes, entre 8 y 14 años que tomaron esta prueba, la mayoría ligeramente pueden comprender e interpretar los elementos cohesivos de la estructura de las oraciones y párrafos de textos cortos, explicativos o informativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es notable que, los jóvenes, de nuestro país, poseen múltiples falencias en cuanto a las competencias de lectura y escritura en un alto porcentaje al ingresar a la educación superior, lo que en su mayoría los conduce al fracaso ante las exigencias en este nivel.

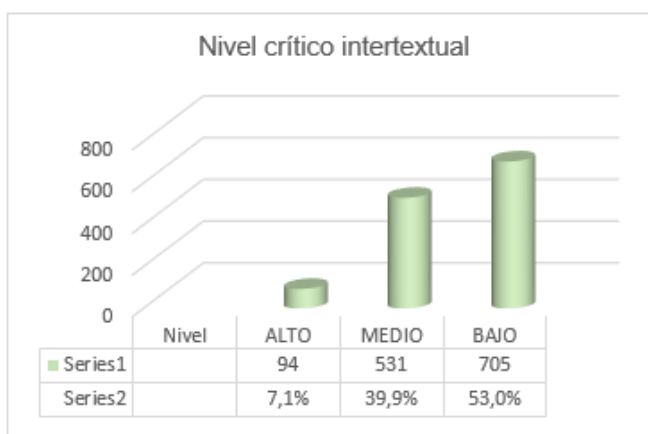
Tal como lo han expresado diferentes autores y en diferentes contextos (Carlino, 2005; Russel, 2009; Lea y Street, 2006), las prácticas llevadas a cabo en la educación anterior a la universidad y los conocimientos adquiridos a partir de ellas no son suficientes como insumo para que el estudiante enfrente la vida universitaria, no solo porque en cuanto a contenidos no es muy claro lo que se espera de una preparación previa para la lectura y la escritura, sino porque las prácticas y los objetivos son bastante disímiles.

La necesidad de intervenir sobre esta situación que afecta enormemente la permanencia y graduación de los estudiantes planteó en la Institución Tecnológica de Educación Superior donde se llevará a cabo la investigación, la urgencia de conocer el nivel de desarrollo de las competencias básicas en comprensión de lectura en los estudiantes que ingresan por primera vez a la Institución, es así, como desde el primer

período académico de 2008 se viene aplicando una prueba diagnóstica tipo prueba Saber sobre estas competencias a una muestra de estudiantes de primer semestre con el fin de reconocer el nivel de desarrollo de las competencias lectoescritoras. Esta prueba evidencia semestre a semestre los resultados sospechados: los estudiantes ingresan a la Institución con grandes debilidades en el desarrollo de estas competencias, razón por la cual están expuestos a desertar al no sentirse preparados académicamente para enfrentar los nuevos retos. A continuación, se relacionan los resultados por niveles de lectura arrojados por la prueba diagnóstica en el primer periodo del 2018.

Tabla 1. Nivel Crítico - Intertextual

Nivel crítico intertextual		
Nivel		
Alto	94	7,1%
Medio	531	39,9%
Bajo	705	53,0%
	1330	100,0%



Nota. Recuperado de Oficina de Desarrollo Académico. 2018-1

Tabla 2. Nivel Inferencial

Nivel inferencial		
Nivel		
Alto	100	7,5%
Medio	288	21,7%
Bajo	942	70,8%
	1330	100,0%

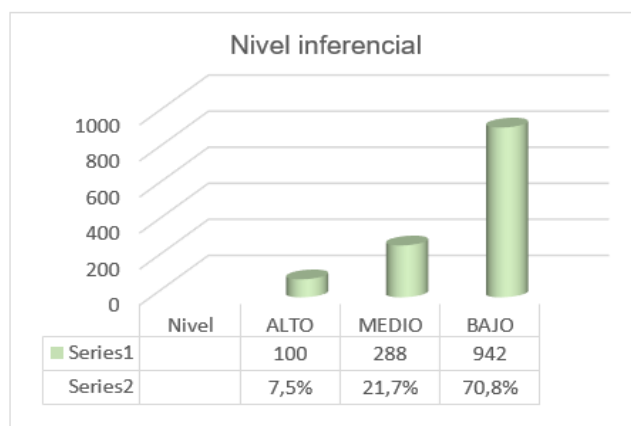
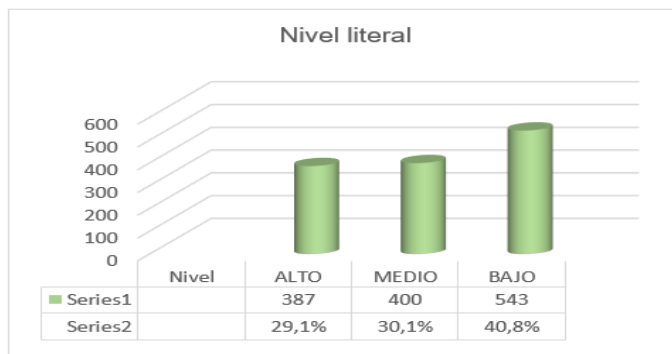


Tabla 3. Nivel Literal

Nivel literal		
Nivel		
Alto	387	29,1%
Medio	400	30,1%
Bajo	543	40,8%
	1330	100,0%



Nota. Recuperado de Oficina de Desarrollo Académico. 2018-1

Como se pudo evidenciar en las tablas anteriores, los estudiantes al ingresar a la Institución poseen bajo niveles de comprensión lectora, pues pocos alcanzan un desempeño alto en cada nivel de lectura. En el nivel literal, por ejemplo, de 1330 estudiantes solo 387, es decir, el 29,1% poseen las habilidades y competencias para desarrollar una lectura comprensiva. En el nivel inferencial solo 100 alcanzan el desempeño más alto, mientras que 942 estudiantes (70,8%) se encuentran en el nivel bajo. De igual manera, en el nivel crítico e intertextual solo el 7,1 % logra un alto desempeño, mientras que el 53% obtuvo uno bajo.

De esta manera, se plantea la siguiente pregunta problema: ¿cómo diseñar una propuesta didáctica innovadora que permita mejorar la comprensión lectora de estudiantes en esta Institución de Educación Superior?

De esta pregunta, se derivan algunas complementarias encaminadas a la consecución de la primera, estas son:

¿Cuáles son los sustentos teóricos y metodológicos que pueden dirigir el desarrollo de esta propuesta didáctica?, ¿cómo establecer un protocolo de actividades o ejercicios pertinentes para el mejoramiento de la comprensión textual?, ¿cómo sistematizar la propuesta didáctica diferenciando las actividades para cada nivel de lectura?

1.2. Limitaciones y Delimitaciones

Si bien, el problema de comprensión de lectura es una realidad innegable que se da o se presenta en diferentes contextos sociales, económicos, y culturales, cada uno con

sus diferentes matices, dimensiones y problemáticas (Zuleta, 1995), por lo tanto con limitaciones que vienen a constituirse en factores externos que se convierten en obstáculos que eventualmente podrían afectar el desarrollo del estudio, es el caso de la falta de cooperación e interés de los estamentos institucionales para llevar a cabo la investigación y aplicación de la estrategia metodológica.

Por otro lado, la delimitación temática está definida por una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora, por lo tanto, se tomarán como base teorías sobre la comprensión lectora y estudios que evidencien el desarrollo de estrategias y metodologías para su mejoramiento.

En cuanto a la delimitación física y poblacional está determinada por el lugar y la población en la que se llevará a cabo la investigación, en este caso una Institución Tecnológica de Educación Superior en Santander, inicialmente con estudiantes de primer nivel de los diferentes programas académicos quienes cursan la asignatura de Procesos de Lectura y escritura, y que presentan la prueba diagnóstica al inicio de semestre la cual permite reconocer el nivel de comprensión en el que se encuentran estos estudiantes, y así, por medio de la propuesta didáctica sentar unas bases que les permita afrontar los retos que impone la lectura en la educación superior. En una segunda instancia se beneficiará a la población estudiantil de los diferentes niveles donde se comparta esta propuesta, esto bien podría ser consensuado con la Institución, estableciendo un protocolo ya sea por programas académicos, unidades o facultades, o niveles semestrales.

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo General:

Diseñar una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión de lectura en una Institución Tecnológica de Educación Superior en Bucaramanga.

1.3.2. Objetivos Específicos:

Definir los sustentos teóricos y metodológicos que dirijan el desarrollo de la propuesta didáctica mediante la indagación de fuentes bibliográficas e investigaciones recientes.

Establecer un protocolo de actividades o ejercicios pertinentes orientados para la adquisición de competencias para la comprensión de lectura.

Sistematizar la propuesta didáctica diferenciando las actividades para cada nivel de lectura.

1.4. Justificación

La importancia de la lectura y la escritura en la educación superior es indubitable, pues, estas, además de ser ejercicios esenciales de la cultura académica universitaria, son requisitos básicos en el desarrollo del ser humano, ya que estos procesos son transversales a todas las áreas del conocimiento, por lo tanto, el aprendizaje implica directamente el dominio de estas habilidades. En consonancia con lo anterior, Saules afirma que, “la capacidad de leer y de comprender lo leído es un requisito indispensable para el éxito en la vida, pues de su incorporación deriva la apropiación del contexto, el desarrollo personal e incluso la integración social” (2012, p. 16).

Por lo anterior, es posible afirmar que, en todas las etapas de la educación la comprensión es fundamental, sobre todo en el nivel de educación superior, ya que, el estudiante, tiene la difícil tarea de realizar operaciones cognitivas más complejas. Por lo que es importante señalar que adquirir esta competencia va más allá del proceso mecánico de decodificación enseñado durante los primeros años de educación; se trata de aprender a comprender, es decir, entender, interpretar y elaborar significados con base en un texto.

El panorama colombiano con respecto al desarrollo de estas habilidades es abrumador puesto que, los estudiantes presentan preocupantes índices de dificultad en la aplicación de esta habilidad en casi todos los niveles académicos (Cisneros, M., Olave, G., Rojas, I. 2012, p. 50), por ejemplo, el informe de las pruebas PISA entregado en el 2016, ubican al país en la posición 54 respecto a la competencia lectora entre 70 países

(Periódico de Catalunya, 2016), demostrando que el 47% de los bachilleres colombianos están por debajo del nivel mínimo de la prueba. Según estos estándares, se confirma lo afirmado por el Ministerio de cultura (2010), quien establece que, los estudiantes identifican las principales ideas de los textos, reconocen algunas relaciones y realizan deducciones sencillas, pero poseen inconvenientes para comprender textos complejos, información no explícita, contrastar y confrontar ideas, además de tomar una postura crítica y argumentada sobre las mismas.

Es evidente, entonces, como fue expresado en apartados anteriores, que los jóvenes de nuestro país en un alto porcentaje al ingresar a la educación superior, poseen múltiples falencias en cuanto a estas competencias, lo que en su mayoría los conduce al fracaso ante las exigencias de la educación superior.

Según Gordillo y Flórez (2009) es necesario enseñar estrategias que permitan formar lectores hábiles que no solo comprendan los aspectos literales del texto, sino que alcancen la comprensión inferencial, crítica e intertextual. Es decir, fomentar el desarrollo competencias y habilidades que permitan la comprensión de los diferentes niveles de lectura, pues, tal como lo afirma Perkins (1995) la comprensión no es algo que se posea, sino que es algo que se construye, que se encuentra siempre en estado de formación. Es así que, cuando se comprende un tema o concepto, no solo se ha captado la información, sino que también se adquiere la capacidad de usarla y hacerla útil, hacerla nuestra.

En este contexto, el objeto principal de esta investigación es contribuir en el mejoramiento de la comprensión lectora, a través del diseño de una propuesta didáctica innovadora para los estudiantes de una Institución Tecnológica de Educación Superior en Santander, avalada en los resultados reportados en pruebas diagnósticas realizadas a los alumnos al ingresar a la Institución educativa, que revelan que, de 1330 estudiantes evaluados son muy pocos los que alcanzan altos grados de desempeño en los diferentes niveles de lectura.

Todo esto hace de este proyecto investigativo un paso muy importante y valioso en la construcción de propuestas didácticas enfocadas en el desarrollo de las habilidades y competencias de lectura en los estudiantes seleccionados de esta Institución, y dichas habilidades como ya se dijo son determinantes para el individuo y por supuesto vitales en la aplicación de cualquier conocimiento.

1.5. Hipótesis o Supuesto

Hernández, Fernández y Baptista (2004) señalan que las *hipótesis indican* lo que *estamos buscando o tratando de probar* y *pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado formulado a manera de proposiciones; es así que una vez que se ha conocido el problema que nos atañe y se ha realizado una revisión amplia de antecedentes, se procede a plantear como supuesto cualitativo lo siguiente:*

Una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior se construye atendiendo a los postulados teóricos y estrategias metodológicas usadas en experiencias de aprendizaje de la competencia lectora que resultaron exitosas y que pueden ser multiplicadas y adaptadas a diferentes contextos. Esto a través de la recopilación de las experiencias por medio de su documentación y el análisis e interpretación de las mismas haciendo uso de técnicas de análisis documental.

Es así, como llegado a este punto se abre paso el desarrollo de las bases teóricas que sustentan la investigación.

Capítulo 2

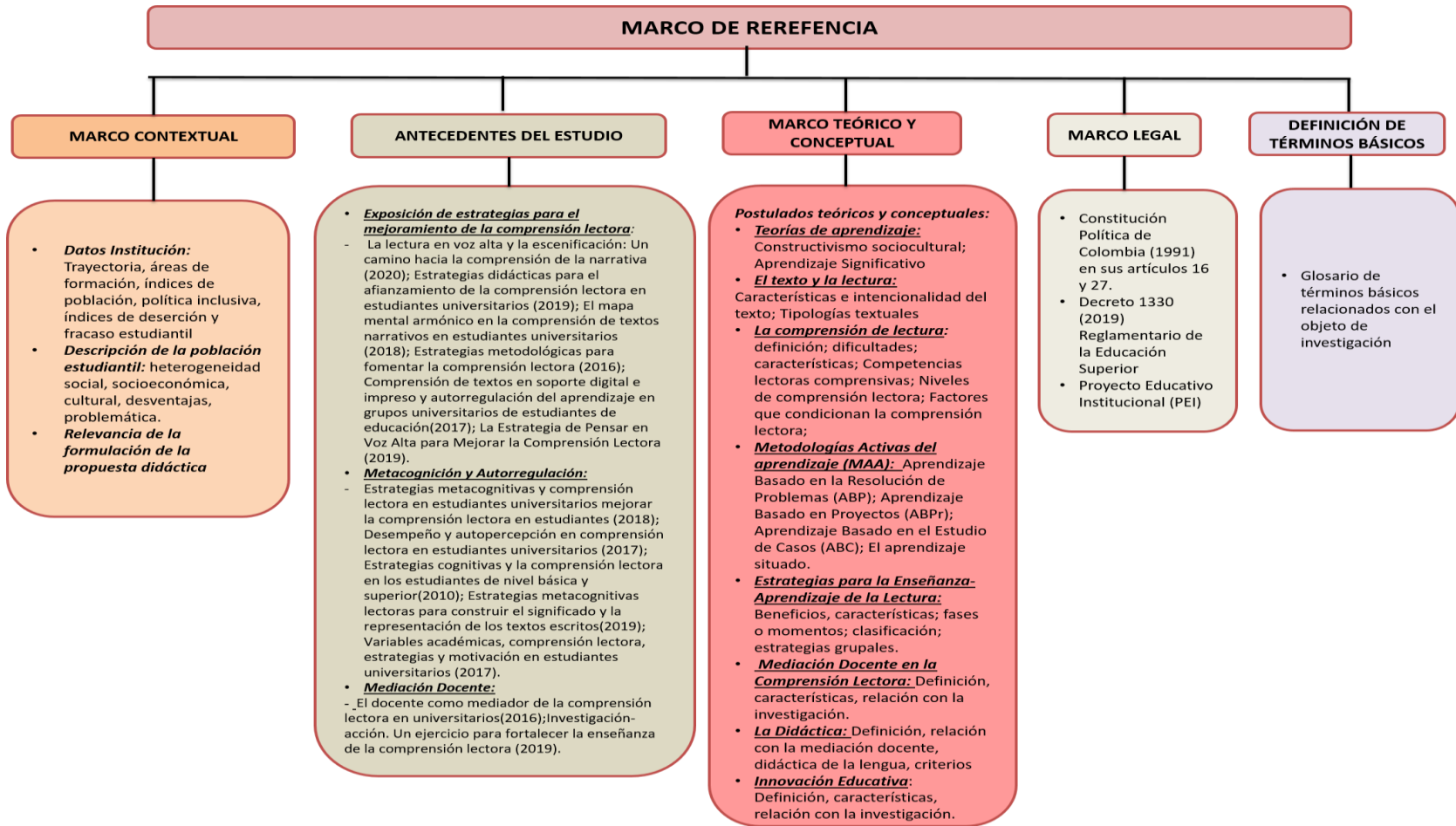
Marco de Referencia

El Marco de Referencia, también llamado Marco Teórico o Marco Referencial es definido por Baena (2017) como el conjunto de “sistemas de pensamiento, teorías, escuelas o aportaciones de los pensadores de una ciencia” (p. 96). Esto, respecto a la relación con un fenómeno de estudio determinado, donde se exponen los progresos teóricos, las técnicas y los resultados de las investigaciones realizadas mediante la aplicación de conceptos, ideas y de un conocimiento disciplinar en particular.

Atendiendo a la conceptualización anterior, a continuación, se exponen, en el primer apartado el escenario y el conjunto de circunstancias que giran en torno al tema investigativo; datos relevantes acerca de la Institución y su población estudiantil, es decir, el Marco Contextual. Seguidamente, los Antecedentes del Estudio, el Marco Teórico y conceptual, finalmente, el Marco Legal y la Definición de Términos Básicos que sustentan este estudio.

Para ello, se inicia con un esquema a modo de resumen que pretende evidenciar la organización del Marco de Referencia, mostrando de manera sintética los antecedentes, postulados, teorías, autores que sustentarán la propuesta didáctica que se pretende construir en el desarrollo de esta investigación.

Fig. 1. Esquema Resumen del Marco de Referencia



Fuente de Elaboración Propia

2.1. Marco Contextual

Ubicada en la capital Santandereana, la Institución Tecnológica de Educación Superior donde se lleva a cabo la investigación tiene una trayectoria de más de 55 años formando tecnólogos y profesionales en las diferentes áreas de las ciencias. Alberga cada semestre aproximadamente, trece mil (13000) estudiantes en su sede principal, ubicados en las diferentes jornadas (diurna – nocturna). Cabe destacar que, esta es una Institución pública cuya misión y visión está encaminada a la formación de profesionales, “con actitud crítica, ética, creativa e innovadora, soportada en procesos académicos de calidad, generación de conocimiento, desarrollo tecnológico y movilidad de actores académicos, apoyados en modelos de gestión administrativa y financiera efectivos para contribuir al desarrollo humano sostenible de su entorno regional, nacional e internacional” (PEI, 2012). Es así que, de acuerdo a estos intereses de formación, se hace indispensable que los estudiantes desarrollen competencias lectoras que les permitan desenvolverse efectivamente en su entorno laboral y social.

Comprometida con sus fines de contribución al entorno regional, la Institución brinda una mayor cobertura con relación a otros establecimientos educativos, pues, posee una política inclusiva, que permite que cualquier persona, sin importar edad, estrato socioeconómico o condición física pueda ingresar a realizar sus estudios de educación Superior en ella. Es así, que solicita pocos requisitos de ingreso, tales como: diploma de bachiller y certificado de las pruebas de Estado (Saber 11), de las cuales no se tiene en cuenta el puntaje obtenido en ellas. Por lo tanto, en un salón de clase pueden confluír estudiantes de diferentes edades, estratos socioeconómicos, recién graduados o personas que llevan muchos años sin estudiar, lo cual hace compleja la situación, pues, si en su mayoría los estudiantes que se han graduado recientemente del bachillerato poseen bajos niveles de comprensión lectora, cuánto más aquellos que llevan mucho tiempo sin estudiar; esto hace que el desempeño general no sea el mejor, lo cual desencadena en altos índices de deserción estudiantil y bajo desempeño académico, pues se comprende como ya se ha hecho mención en apartados anteriores que existe una estrecha relación entre la comprensión de lectura con el desempeño académico. Por lo tanto, esto se convierte en una necesidad que requiere intervención, lo cual justifica los intereses de la presente investigación.

2.2. Antecedentes del Estudio

Leyva-Ortiz y Vaca-Morales (2020) realizaron el trabajo denominado “*La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa*” cuyo propósito fue contribuir con una propuesta didáctica-literaria orientada no solo con fomentar la lectura, sino también con la generación de herramientas para la comprensión lectora y con esto, agregar aportaciones en la enseñanza de la literatura. De acuerdo con los autores se evidenció que la implementación de la lectura individual en voz alta y la escenificación de la novela *La Tregua* del escritor Mario Benedetti, contribuyó al logro de la comprensión lectora de esta obra narrativa. En este sentido, se considera que el estudio precitado, se constituye en un insumo útil e importante para la presente investigación, por cuanto, suma estrategias didácticas que pueden ser consideradas para la propuesta didáctica innovadora que se propone diseñar desde esta investigación, considerando que resultó exitosa en su implementación en otro escenario y con una audiencia de características similares a los actores sociales que participan de esta investigación.

Del Pino-Yépez; Saltos-Rodríguez y Moreira-Aguayo, Paola (2019) quienes realizaron el estudio denominado “*Estrategias didácticas para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios*” tuvo como objetivo determinar la asertividad de un grupo de estrategias didácticas para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios, dentro de los aportes teóricos que fundamentaron las proposiciones para la comprensión lectora en sus diferentes niveles, se utilizaron a los autores Solé, Cassany, Parodi, Goodman. Dentro de los resultados del estudio se obtuvo que, mediante la implementación de un plan de entrenamiento, donde se destacó la relación entre la imagen y el contenido del texto; y las clarificaciones de los términos usados en el mismo, se podía favorecer la comprensión en estudiantes de educación superior. En este sentido, la investigación se constituye en un aporte significativo para el presente estudio, por cuanto, evidencia que los textos acompañados de imágenes y del esclarecimiento en el manejo del significado de los términos, mejoran la comprensión en los estudiantes, por lo cual, esta información es un insumo científico valioso para la propuesta que se proyecta diseñar desde este trabajo, en tanto, ya se comprobó la importancia y la utilidad

didáctica de ambas estrategias en actores sociales similares a los que hace referencia este estudio.

La investigación realizada por Alcas; Alarcón-Díaz, M; Alarcón-Díaz, H; González y Rodríguez (2019), denominada *“Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios”* tuvo como propósito determinar la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes de una Universidad de Lima (Perú). Los resultados producto de esta investigación permitieron evidenciar la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes participantes. Los autores destacan que, se alcanzaron las metas previstas para los efectos del estudio. Por lo cual, esta investigación se considera de relevancia creciente para la disertación actual, puesto que cuenta con el precedente en su aplicación y el aporte en términos comprobados sobre la utilidad de las estrategias metacognitivas para los efectos del mejoramiento de la comprensión lectora. También, es muy útil, por cuanto fue aplicado en un tipo de población similar a la que hace referencia el presente trabajo, siendo en los estudiantes de educación superior de instituciones ubicadas en Latinoamérica.

En este mismo país, El trabajo desarrollado por Novoa, Cancino, Flores, Nieto y Venturo (2018) denominado *“El mapa mental armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios”* tuvo como objetivo comprobar el efecto de la aplicación de los mapas mentales armónicos como una estrategia que permite mejorar la comprensión lectora; para este efecto, los autores realizaron la recolección de los datos sustentados en adaptaciones realizadas a la Prueba PISA (2015), concluyendo que esta estrategia, en efecto, contribuye positivamente a la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. Se considera que esta investigación es una contribución importante para los efectos de este trabajo de investigación, por cuanto incorpora los organizadores gráficos como importantes estrategias que contribuyen a mejorar la comprensión lectora, sobre todo, considerando que este trabajo de investigación apunta hacia el logro de un aprendizaje constructivo y significativo, por lo que cabe recordar que ambas teorías del aprendizaje, proponen esta estrategia como detonadores para activar los conocimientos previos, realizar relaciones entre conceptos, articular el nuevo conocimiento con la realidad cercana a los estudiantes. Es decir, ubica estas estrategias como relevantes para el desarrollo de las competencias comprensivas.

Por su parte, Farrach (2016), quien realizó el trabajo denominado *“Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora”*, tuvo como propósito determinar las estrategias metodológicas aplicadas, que fomentaron la comprensión lectora durante el proceso de orientación del curso denominado “Técnica de Lectura, Redacción y Ortografía”. La autora, evidenció que existen una diversidad de estrategias metodológicas para estimular la comprensión lectora en los estudiantes, por lo cual, la contribución del estudio en términos teóricos, fue soportada en la realización de una indagación referencial en profundidad sobre las estrategias metodológicas participativas y en términos prácticos, el aporte se sustentó en la construcción de un compendio de materiales metodológicos que, en opinión de la investigadora, favorecen la comprensión de textos escritos, e incluso que fortalecen las competencias docentes y en consecuencia, benefician el aseguramiento de la calidad educativa en el nivel de la educación superior. En este sentido, se considera que el aporte sobre la investigación precedente contribuye a profundizar y ampliar la información con relación a las estrategias más adecuadas para los efectos del mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior. La autora, sustentada en las ventajas de la metodología participativa, expuesta por López y Noguero (2007), sostiene que las siguientes estrategias benefician en gran medida los cometidos propuestos, entre estas: los foros, los pequeños grupos de discusión, los juegos de roles, la lluvia de ideas, los videos, la formulación de preguntas y el aprendizaje cooperativo.

Otro aporte importante es el de Flores; Díaz y Lagos (2017) quienes realizaron el trabajo de investigación denominado *“Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación”*. El propósito de este estudio estuvo orientado hacia la descripción de los niveles de comprensión lectora y la autorregulación para de esta manera establecer la relación entre autorregulación y comprensión de lectura y comparar el rendimiento de la comprensión cuando se realiza en el soporte impreso (papel) y en soporte digital (computador). Los investigadores concluyeron que el soporte no parece incidir en la comprensión de lectura, sino que depende de las habilidades lectoras particulares de los sujetos” (p. 2). Para estos autores, cuando un lector es competente su rendimiento será similar en ambos soportes. Esta investigación es relevante para la presente investigación, puesto que el docente podría utilizar diferentes soportes o herramientas TIC que permitan mejorar, enriquecer o fortalecer el proceso de comprensión lectora, sobre la base de las evidencias que muestra el estudio de estos autores, lo que ayuda a prever que los resultados no se verán

afectados negativamente por estas posibles variables de la puesta en marcha de determinadas estrategias metodológicas seleccionadas previamente por el docente.

De igual manera, Roldán y Zabaleta (2017) realizaron un trabajo denominado *“Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios”*, que tuvo como propósito investigar la correspondencia entre desempeño y autopercepción en la comprensión de lectura en estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Durante el estudio los autores expresan que la enseñanza de estrategias de lectura es poco considerada en este nivel educativo. A lo que agregan que, los procesos de valoración de la comprensión lectora se realizan casi exclusivamente a través de la aplicación de exámenes, enfatizando sólo el contenido, sin tomar en cuenta los procedimientos que son puntuales y vitales para comprender los textos científico-académicos. Este trabajo es de relevancia para este estudio, puesto que, los autores recomiendan, dentro del compendio de estrategias previstas, realizar *“La lectura metacognitiva, necesaria para hacer un uso epistémico de la lectura que fomente no sólo la reproducción de los conocimientos sino además la contrastación, la relación y la integración de los mismos”* (p. 90). Llama la atención el trabajo, puesto que desde la investigación realizada se apoyan los procesos estrechamente vinculantes con la comprensión lectora a través de estrategias que igualmente, son recomendadas realizar desde los postulados de la teoría constructivista socio-cultural y la del aprendizaje significativo, mismas en las cuales está soportado el presente estudio.

Por su parte, Guerra y Guevara (2017) realizaron el estudio denominado *“Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios”*, que tuvo el propósito de evaluar diversos niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios, relacionándolos con el uso de estrategias, motivación, y variables sociodemográficas y académicas. Dentro de los resultados arrojados por esta investigación se obtuvo que el desempeño observado fue bajo en los diferentes niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) lo cual coincide con los resultados obtenidos en otras investigaciones a nivel latinoamericano. De tal manera que, se pudo demostrar que los estudiantes evidencian debilidades en la comprensión lectora, sobre todo, en las vinculadas con el análisis y síntesis de los textos que leen. Los resultados de este estudio se constituyen en un aporte para esta investigación por cuanto, de inicio, orienta sobre las estrategias que deben ser enfatizadas en el nivel de educación superior, lo que permite consultar los soportes teóricos que presentan para estas estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para mejorar la comprensión este nivel de formación.

De igual manera, se ubica a Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016) quienes realizaron el trabajo denominado *“El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios”* donde afirman que los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente de quien aprende deben ser considerados tanto para la producción escrita, como para los efectos de la comprensión lectora. Es por esto, que los autores realizaron una investigación bibliográfica sobre las estrategias más pertinentes para el logro de este fin. Adicional, agregan que el rol mediador del docente, como guía en la lectura de los textos, es de fundamental importancia para el proceso lector de los estudiantes en el nivel universitario. Para los efectos de este estudio, la investigación precitada se constituye en un aporte relevante, por cuanto, se defiende la aplicación de estrategias que apuntan al mejoramiento de la comprensión lectora, tales como “el uso de mapas y redes conceptuales, diagramas, esquemas, cuadros comparativos, técnicas de subrayado, toma de notas, resumen y otros” (p. 107). A su vez, el estudio enfatiza la necesidad de implementar un proceso de capacitación docente que contribuya a promover la comprensión lectora e en el nivel de la educación superior.

Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana. (2019), quienes realizaron el trabajo denominado *“Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior”* con el objetivo de evaluar el nivel de evidencia científica que existe sobre el uso de estrategias cognitivas como un determinante en la comprensión lectora de estudiantes de diferentes niveles educativos: primaria, secundaria y superior, condujeron a resultados que permitieron evidenciar que la sistematización constante de las estrategias cognitivas por parte de los estudiantes, permitirá fortalecer el uso que ellos hagan de las mismas. Adicional a esto, concluyeron que la comprensión lectora no es uniforme, por cuanto, se logra de forma gradual, a medida que se realizan lecturas se van cumpliendo una serie de acciones cognitivas que conducen a que el lector comprenda lo que lee. De igual manera, se plantea que el proceso didáctico basado en la lectura, debe fundamentarse en los conocimientos previos del lector, en sus expectativas y las experiencias de vida particulares. Los autores recomiendan que los docentes participen en procesos de capacitación sobre la efectividad de la aplicación de estrategias cognitivas en el proceso de actividades de comprensión lectora. El estudio se constituye en un aporte para este estudio, dado que, permite orientar hacia la búsqueda de estrategias de enseñanza-aprendizaje que respondan a los postulados de la teoría cognitiva, siendo la comprensión lectora un fenómeno estrechamente vinculado con los proceso del

pensamiento y además, por su articulación con la teoría constructivista y los postulados del aprendizaje significativo, mismas en las cuales se soporta el currículo institucional del establecimiento donde se lleva a cabo la presente investigación. Adicional, el trabajo es un insumo importante en términos metodológicos para el presente estudio, por cuanto es un trabajo documental realizado a partir del aporte teórico de otros antecedentes investigativos.

Rivadeneira Barreiro y Hernández Velásquez (2019) realizaron el estudio denominado “La Estrategia de Pensar en Voz Alta para Mejorar la Comprensión Lectora”, esto, con el propósito de investigar la influencia de la estrategia de pensar en voz alta sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios. Los resultados arrojaron un nivel aceptable de comprensión lectora por parte de los participantes durante la primera prueba de lectura; en tanto, en la segunda prueba el rendimiento desmejoró. En el estudio se concluye que los estudiantes evidenciaron falta de conocimiento y comprensión con relación a los temas presentados durante las actividades de pensar en voz alta. Esta investigación es un insumo valioso para este trabajo, por cuanto, si bien, los resultados no fueron los más sorprendentes, debido a otros factores diferentes a la estrategia de lectura, sí permite evidenciar que esta propuesta de leer oralmente, es una buena práctica para conocer los procesos de pensamiento que realizan los estudiantes respecto con la nueva información que deviene del texto, lo que permite establecer su nivel de comprensión lectora y de articulación con los conocimientos y experiencias previas que ya posee.

Puente, Mendoza-Lira, Calderón y Zúñiga (2019) quienes realizaron el estudio denominado *“Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos”, se propusieron determinar las características de un lector competente. Dentro de los resultados obtenidos se encontró que los lectores competentes son aquellos que poseen estrategias pertinentes para comprender los diferentes tipos de textos; que la capacidad para alcanzar la comprensión lectora no proviene de forma natural, por lo tanto, se requiere una formación permanente, para lo cual los autores sugieren considerar estrategias que involucren los diferentes niveles de representación y utilizar frecuentemente las estrategias metacognitivas que son fundamentales por su potencial para mejorar y controlar los procesos lectores. Se recomienda que al momento de seleccionar las estrategias se utilice un criterio de flexibilidad que permita adecuar los textos a las características de los estudiantes.*

Nieto, Enciso, Roa y Rubiano. (2019), realizaron el trabajo denominado *“Investigación-acción. Un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora”*. El trabajo tuvo como propósito indagar de qué manera un ejercicio de investigación-acción (IA) podía generar transformaciones en la enseñanza de la comprensión lectora. Dentro de los resultados se destacó la necesidad de profundizar la gestión de aula, ampliar el conocimiento didáctico del contenido y la visibilización del pensamiento para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora. Para los autores, la implementación de la metodología de la Investigación- Acción (IA) es vital para que el profesorado pueda reflexionar respecto a su propia práctica pedagógica y mejorar sucesivamente en su aplicación adecuada y pertinente para el logro y fortalecimiento de la comprensión lectora. El estudio se constituye en un aporte para el presente trabajo, por cuanto, además de ratificar la importancia de los procesos cognitivos al momento de realizar la lectura; también propone una metodología para que el docente considere que debe reflexionar y hacer una autovaloración sobre las prácticas pedagógicas orientadas al logro de la comprensión lectora, de esta manera podría ir perfeccionando las estrategias metodológicas que apuntan a esta meta.

2.3. Marco Teórico y Conceptual

Este apartado hace referencia a las bases teóricas que sustentan este estudio. Estas son definidas por Wood y Smith (2018) como aquellas mediante el cual el investigador trata de comprender desde la perspectiva de otros autores, el tema que está tratando en su investigación. De acuerdo con estos autores (Wood y Smith, 2018) durante este proceso, el investigador selecciona una teoría que tiene un valor sustancial y potencial para explicar lo que está ocurriendo en sus hallazgos, lo que contribuye a otorgarle un sentido y un significado en el ámbito de estudio del trabajo de la investigación. A partir de esta contextualización, seguidamente se presentan las Bases Teóricas que sustentan esta investigación.

2.3.1. Teorías de Aprendizaje que Sustentan el Proceso de Comprensión Lectora

La comprensión lectora está ineludiblemente vinculada con el proceso de aprendizaje de los individuos, por tanto, el desarrollo de esta competencia debe ser tema de interés en los diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta el sistema de educación superior, pues un buen lector no sólo tendrá más conocimientos, sino que además desarrollará mejores relaciones comunicativas con los demás, basado en el hecho de que la lectura es un proceso socialmente mediado. En esa medida se presentan a continuación las teorías del aprendizaje vinculantes a este trabajo de investigación.

2.3.1.1. El Constructivismo Socio-Cultural

Tal como lo señala Campos (2017) “la teoría actual que mejor explica el aprendizaje es el constructivismo” que enfatiza en el aprendizaje significativo en el sentido que lo expone Ausubel. De acuerdo con este autor (Campos, 2017) los postulados de ambas teorías son el soporte de la práctica actual. A continuación, se expone una síntesis sobre los principales aspectos que caracterizan el constructivismo socio-cultural y seguidamente el aprendizaje significativo, teorías desde las cuales se parte para sustentar esta investigación.

Es imperativo inscribir la competencia asociada a la comprensión lectora, con la teoría de aprendizaje del constructivismo socio cultural propuesta por Lev Vygotsky, pues su relevancia se debe en gran parte, a los retos y desafíos que debe afrontar la educación actual; en un mundo caracterizado por su alto nivel de complejidad, permanente cambio e inminente incertidumbre, donde las funciones cognitivas tal como lo indican Cárdenas y Guamán (2013), “surgen de un plano social, para desarrollarse a través de la particular interacción del individuo y su medio sociocultural, es decir, se trata de un proceso de construcción social del desarrollo cognitivo que se manifiesta como una progresiva individualización” (p. 60).

De tal manera que el lenguaje representa un elemento de gran repercusión en el desarrollo cognitivo y la trasmisión del pensamiento y el aprendizaje. Adicional, porque los

currículos desarrollados bajo el modelo de formación de competencias exigen que las personas y profesionales de hoy día actúen en consonancia con la resolución de problemáticas altamente complejas, de allí que se requiere un aprendizaje a lo largo de toda la vida, que las personas sean autónomas e independientes. Un individuo que sea capaz de aprender por sí mismo, emanciparse y dar respuestas desde sus propios conocimientos y actitudes ante la vida.

De allí, la importancia de que los individuos puedan y sepan articular sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos que se requieren para afrontar la realidad actual. De esta manera, lo concibe Carretero (1993) quien definió el constructivismo como:

La idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (p.21).

Es decir, el constructivismo parte de inicio, sosteniendo que el aprendizaje es aprendizaje real, cuando en la mente de quien aprende ocurren las articulaciones necesarias y pertinentes para que se produzca el nuevo conocimiento, desde esta premisa, se amplía la estructura cognoscitiva de los sujetos en condición de aprendizaje. De acuerdo con el mismo autor (Carretero,1993) es una “construcción que realizamos todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla nuestra actividad” (p. 21).

En este orden de ideas, tomando como referencia la definición de lectura que hace Goodman (1996), como “un proceso durante el cual el lector interactúa con el texto y va construyendo significados con sus conocimientos previos conceptuales, letrados y las claves lingüísticas que el propio texto le ofrece” (p.25), aunado al planteamiento de Montero, Zambrano y Zerpa (2013), quienes señalan que desde esta postura el lector “para comprender lo que va leyendo aporta sus propios conocimientos, a la vez que

formula hipótesis y se plantea interrogantes” (p.13), cabe explicar la comprensión lectora a través del aporte de Vygotsky cuando enfatiza que el conocimiento es un proceso de interacción entre el individuo y el medio socio-cultural, ya que además de pensar e interpretar la información desde su personalidad, construye y modifica paulatinamente su estructura conceptual.

Así, en el ámbito educativo, desde el planteamiento del constructivismo socio-cultural, el hábito de lectura en el estudiante permite traspasar al plano intrapersonal de lo que se ha aprendido socialmente en clases, proporcionándoles habilidades de comunicación, a través del enriquecimiento del lenguaje, el cual según Saliha (2017) “brinda la posibilidad al hombre de seleccionar, citar, coordinar y combinar conceptos de diversa complejidad” (p.2), de modo que al ser alimentado constantemente mediante la lectura favorecerá en el estudiante una mejor y mayor comprensión e interpretación sobre lo leído, para elaborar significados mentales que se convertirán a posterior en conceptos sociales, de esta manera, el constructivismo rompe con las estructuras tradicionales del conocimiento y se asocia con las condiciones universales, donde el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino que se transforma en la construcción propia de cada individuo.

Dentro de esta línea interpretativa destaca Sulle (2014), quien explica que el lenguaje constituye un medio de representación entre sociedades, que permite el aprendizaje de nuevos saberes, el desarrollo cognoscitivo y de habilidades lingüísticas, por lo cual se establece como uno de los componentes más relevantes para la transferencia de conocimientos dentro de la relación didáctica docente-estudiante. Desde la perspectiva de Díaz Barriga (2002) la teoría sociocultural dentro de la acción humana, esta mediada por herramientas como el lenguaje, por consiguiente, el análisis del discurso es de gran pertinencia dentro de las ideas de Vygotsky para explicar como ocurre la comprensión lectora en los estudiantes, ya que “son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión a la psiquis. En lo educativo, esto se verifica en la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre partes” (p. 29).

Este mismo autor (Díaz Barriga, 2002,p. 32), refiere dentro de los principios educativos asociados con la visión constructivista del proceso de aprendizaje, los siguientes aspectos: (a) implica un proceso constructivo interno de esquemas y conocimientos; (b) es social y cooperativo, surge de la interacción con los otros; (c)

constituye un proceso de reconstrucción de saberes culturales; (d) inicia desde conocimientos y experiencias previas; se desarrolla en atención al nivel emocional, social y cognitivo del estudiante; (f) se produce cuando entran en conflicto lo que el alumno sabe con lo que debería saber; (g) posee un importante componente afectivo, por lo que el estudiante aprenderá con mayor efectividad según sus necesidades, sus metas personales y sus cualidades; (h) el proceso educativo debe estar contextualizado y se ejecuta con el apoyo de puentes cognitivos que relacionen los conocimientos nuevos y cotidianos.

Desde estos principios, se puede afirmar que la competencia vinculada con la comprensión lectora, deviene de la construcción social del conocimiento, que se sucede a través de la transformación de los mensajes y la información que procesan los individuos producto de lo que ha leído y como lo ha incorporado a su estructura conceptual, producto de su experiencia previa, por tanto, como lo expresa Vygotsky (1979) en los procesos de aprendizaje la comunicación entre el profesor – alumno y entre alumno- alumno, es fundamental, pues de allí emana la teoría denominada zona del desarrollo próximo, que hace referencia a la existencia de zonas entre diversas etapas del desarrollo, donde el estudiante logra adquirir y realizar operaciones que corresponden a una etapa ulterior de aquella en la que se encuentra, en colaboración con otros compañeros más aventajados, con docentes u otros que posea mayor conocimiento sobre el área que se estudia.

2.3.1.2. Teoría del Aprendizaje Significativo

Siguiendo el planteamiento de la teoría del constructivismo socio-cultural, para explicar los aspectos vinculados con la comprensión lectora dentro de este proceso educativo, “el aprendizaje de la lengua en la escuela y universidad no sólo está determinado por cómo se concibe el objeto de aprendizaje” (Montero, Zambrano y Zerpa (2013; p.15), por ello, se suma la postura de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, que se manifiesta para sustentar cómo el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee para construir o reconstruir su nueva estructura cognitiva, a partir de la que ya tiene, por ende para que el aprendizaje se logre o sea exitoso es necesario que los estudiantes usen de manera activa la información que va a ser aprendida, pensando y actuando sobre esta, explorando, analizando y asimilando lo que sea significativo.

En palabras de Villa y Poblete (2007) el aprendizaje significativo ocurre “cuando los alumnos perciben el mensaje en relación con sus conocimientos previos y con su experiencia. De este modo se favorece que el alumno construya y desarrolle el conocimiento vinculando la estructura lógica de la materia con su propia perspectiva” (p. 17). Por lo cual, desde los postulados de esta teoría, un individuo realmente ha aprendido cuando es capaz de asignarle un sentido y un significado a lo leído, sobre la base de la relación de los conocimientos previos con la nueva información.

En esa medida, según explica Schunk (2012), el aprendizaje significativo se logra cuando el nuevo material muestra una relación sistemática con los conocimientos relevantes almacenados en la memoria a largo plazo, por lo cual el material nuevo amplía, modifica o contribuye a la construcción de nueva información (p.218). No obstante, de acuerdo con este autor, el aprendizaje significativo también depende de las variables personales, como la edad, la experiencia, el nivel sociocultural y socioeconómico y su historia de vida personal.

Este autor (Schunk, 2012) refiere que, de acuerdo con los postulados del aprendizaje significativo, se recomienda promover la enseñanza deductiva. Es decir, en primer lugar, trabajar con las ideas generales y luego pasar a los temas específicos. Para que este método sea asertivo, se requiere que los docentes medien en el proceso de aprendizaje, contribuyendo a separar las ideas en partes más pequeñas relacionadas y articular las nuevas ideas con aspectos similares en la memoria. De acuerdo con Ausubel explicado por Schunk (2012), este método funciona mejor con las personas mayores, mismo que se puede facilitar trabajando con los organizadores avanzados, dentro de los cuales se ubican:

1. Organizadores Expositivos proporcionan a los estudiantes el conocimiento nuevo necesario para comprender la lección e incluyen definiciones y generalizaciones de conceptos. Las definiciones de conceptos plantean el concepto, un concepto subordinado y sus características.
2. Las Generalizaciones son enunciados amplios de principios generales de dónde se sacan hipótesis o ideas específicas.
3. Los Organizadores Comparativos presentan material nuevo haciendo analogías con material conocido. Estos organizadores activan y vinculan las redes en la memoria a largo plazo.

De acuerdo con Díaz – Barriga y Hernández (2002) el aprendizaje significativo se desarrolla mediante el cumplimiento de las siguientes fases:

1. *Fase Inicial de Aprendizaje:* en esta primera fase el sujeto en condición de aprendizaje percibe la información de manera aislada, sin articulación conceptual, por lo cual, tiende a establecer relaciones a partir de sus conocimientos previos sobre el tema. Dado que el conocimiento es global, en esta fase todavía el aprendiz no es capaz de utilizar comparaciones o analogías que lo ayuden a interpretar la nueva información dentro del mismo esquema de la nueva información, no obstante, tiende a establecer analogías con otros dominios de su conocimiento; también se ayuda con el establecimiento de suposiciones a partir de sus experiencias previas.
2. *Fase Intermedia del Aprendizaje:* durante esta fase el sujeto en condición de aprendizaje inicia el establecimiento de relaciones a través del establecimiento de semejanzas y diferencias entre las partes aisladas, logrando construir esquemas y mapas mentales. No obstante, aún no se maneja de forma autónoma en el dominio del nuevo conocimiento. El aprendizaje se evidencia progresivamente, por aproximación sucesiva.
3. *Fase Terminal del Aprendizaje:* el conocimiento que fue esquematizado en la fase anterior, llega a ser más completo y terminal. El sujeto funciona con mayor independencia y autonomía. Por lo tanto, exige menos control y es capaz de resolver problemas, responder preguntas, investigar y profundizar sobre el nuevo conocimiento. Se enfatiza en el hacer (saberes procedimentales), en virtud de que el sujeto ya cuenta con una base epistemológica que le permite avanzar en términos de la práctica. Es capaz de realizar interrelaciones sucesivas que conducen a la construcción de altos niveles de esquemas.

Considerando lo anteriormente expuesto, estos autores (Díaz – Barriga y Hernández, 2002) recomiendan que el docente atienda a las siguientes sugerencias que se desprenden de los postulados para el logro de un aprendizaje significativo:

1. El aprendizaje es más viable cuando los nuevos contenidos son presentados de manera organizada y convincente, atendiendo a una secuencia lógica específica.
2. Se precisa hacer la delimitación del nuevo conocimiento, considerando los niveles de inclusión, abstracción y generalidad. Por lo cual, es recomendable especificar las relaciones de supra ordenación – subordinación y antecedentes-consecuentes.
3. Se recomienda presentar la nueva información en forma de sistemas integrados y relacionados entre sí, jerarquizados, organizados. En este sentido, los esquemas de conocimiento son muy útiles: los mapas mentales, los mapas conceptuales, entre otros.

4. Es muy útil activar los conocimientos previos a través de la realización de preguntas y despertando el interés del aprendiz por la nueva información.
5. Es ideal establecer “puentes cognitivos” entre los conocimientos previos y la nueva información, esto ayuda a integrar, organizar e interrelacionar el nuevo sistema de cognoscitivo.
6. El aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento es un gran aliado para las operaciones vinculadas con la transferencia del conocimiento, de allí que se recomienda su potenciación durante el proceso de aprendizaje.
7. El docente debe promover el interés y la participación del sujeto para lograr que pueda realizar efectivamente su proceso de autorregulación del propio aprendizaje. La metacognición es fundamental para valorar lo aprendido y conocer los alcances en términos de aprendizaje, así como, el camino que falta por recorrer y aprender.

2.3.2. El Texto y la Lectura

De acuerdo con Corredor, Pérez y Arbeláez (2009) la lectura es por definición “un proceso activo, en virtud, del cual el sujeto construye y reconstruye el sentido y el significado del texto, a partir de los elementos de su propio saber, es decir, de sus conocimientos previos y sus experiencias vinculadas con el texto.

Se presentan los tipos de textos más utilizados en la academia de acuerdo con Corredor *et al* (2009), los cuales serán explicados a partir de los aportes de estos autores y complementados con otras informaciones de otros teóricos que también son relevantes para sustentar la presentación de cada uno de estos, tal como se evidencia a continuación:

1. *Los Textos Narrativos*: dan cuenta de una estructura que se compone de una serie de eventos situados en una configuración temporo - espacial, donde participan unos personajes, históricos o imaginarios, con el propósito de contar o relatar unos hechos verídicos o inverosímiles. Generalmente tienen como función procurar el divertimento o dejar alguna enseñanza. Dentro de este tipo de textos se ubican: las novelas, el relato, los cuentos, las fabulas y el género policiaco; entre otros. Es importante señalar que un texto es narrativo, cuando dentro de este predomina la narración, siendo posible que se armonice con otro tipo de discurso, especialmente, con la descripción y el diálogo. En estas

producciones, se van mostrando la trama y el desarrollo de los acontecimientos. De igual manera, se presenta lo que les ocurre a los personajes, mediante una serie de eventos que son expuestos secuencialmente. Para Quijada (2014) los hechos en este tipo de texto pueden ser presentados de la siguiente manera: a) lineal: cómo ocurrieron en la realidad; b) cronológicamente: aún si se dan “saltos” en el tiempo; c) hacia atrás (*flash back*) y d) hacia adelante (anticipación) (p. 12-13).

De acuerdo con Cervera y Hernández (2007) algunas características de este tipo de texto, son las siguientes: a) es dinámico, por la rapidez en el transcurrir del tiempo; b) usa verbos activos y de movimiento; c) predominan los pronombres; d) se utilizan tiempos pasados: pretérito perfecto, indefinido y presente histórico; e) se utilizan palabras individualizadas; f) se utilizan oraciones enunciativas simples y compuestas; g) cumple con la función representativa: enunciado de acción. Adjetivación especificativa y h) se utiliza la ordenación de los elementos en el tiempo

2. *Los Textos Expositivos*: tienen la clara orientación de presentar una información en detalle sobre algún proceso o procedimiento, sujeto u objeto. Refieren información de diferentes índoles sobre las teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, entre otros. Facilitan una extensa cantidad de explicaciones y elaboraciones sobre la información a la cual se hace referencia, al tiempo que proponen algunas narrativas útiles para la comprensión del texto. Dentro de estos textos se ubican los protocolos, las actas, los resúmenes, los informes, los manuales, entre otros; que enfatizan las descripciones en detalle de una realidad determinada. Para esta autora, estos textos pueden ser descriptivos, secuenciales y comparativos. Para el efecto de explicar cada una de estas tipologías, también vale la pena citar a Quijada (2014), que conceptualiza los propuestos por la autora y adicional, presenta otras tipologías complementarias que se pueden observar en la tabla 4.

Tabla 4. Tipología de los Textos Expositivos

Clasificación	Descripción
De estructura descriptiva	Refiere la presentación de características de elementos que interactúan en el texto. Se introducen

	marcadores textuales como: en primer plano, sin embargo, no obstante, entre otros.
De estructura secuencial	Presenta etapas de un proceso, el orden en el que se colocan los eventos o acontecimientos es cronológico. Se incluyen marcadores textuales como: enseguida, a continuación, primero, seguidamente, entre otros.
De estructura comparativa	Se utilizan para exponer las diferencias o semejanzas entre los aspectos presentados. Se usan conectores que refieren analogías: de igual forma, asimismo, de igual manera, entre otros.
Estructura de enumeración	Los aspectos se presentan ordenados por atributos, clases o tipos. Se usan conectores como: por una parte, por otra parte, entre otros.
Estructura de causa-efecto	Presenta las causas y consecuencias de algún evento, acontecimiento o fenómeno. Se usan palabras como: en consecuencia, por lo tanto, porque, entre otros.
Estructura de problema-solución	Parte de la presentación de un conflicto, de un entramado problémico y se proponen ideas resolutorias. Se usan marcadores textuales como: conflicto, solución y sinónimos

Fuente: Quijada (2014, p. 13-14)

Por su parte, Cervera y Hernández (2007) señalan con relación a la exposición, que ésta puede parecerse mucho a la narración, sobre todo cuando prevalecen las explicaciones siguiendo un orden cronológico; sin embargo, estos autores puntualizan que la exposición más frecuente es la que explica, analiza y comprueba la información sobre el tema tratado. Asimismo, indican que las partes de un texto expositivo son las siguientes: a) planteamiento: en esta parte se presenta y se define el tema sobre el cual tratará la exposición; b) cuerpo o desarrollo: es la parte más extensa y en esta se explican, organizada y sistemáticamente, los elementos fundamentales del tópico en

tratamiento y c) conclusión: representa una síntesis de las ideas anteriormente explicadas o también, se puede corresponder con una postura sobre del tratamiento planteado con antelación.

3. *Los Textos Argumentativos*: estos textos tienen el propósito de convencer o refutar y buscan transformar o modificar la opinión o los saberes sobre un tema en particular. Busca justificar una determinada idea o acción, muy propio del razonamiento dialéctico. Es por esto, que se apoyan en un discurso racional, objetivo y riguroso, para esto utiliza la exposición de los hechos, los casos ilustrativos, datos estadísticos, las evidencias, las opiniones de autoridades en campo disciplinar, entre otros. Son los textos más frecuentes en el mundo académico-científico, donde coexisten diversos enfoques teóricos y se requiere del debate de las ideas y la sustentación de las teorías. De acuerdo con Quijada (2014) estos textos cumplen con las siguientes partes: a) *la tesis*: es la propuesta que se sustenta, escrita de forma breve, rigurosa, objetiva y clara; b) *los argumentos*: son las planteamientos y afirmaciones por las que se considera válida la tesis, lo que generó la exposición. Generalmente van precedidos de conectores causales como: ya que, puesto que, debido a, o de conectores de gradación: en principio, por último, en segundo lugar. También se colocan ejemplos que apoyen los argumentos y c) *la conclusión*: se retoma la tesis y se utilizan nuevamente los argumentos de forma sintetizada.

Un texto argumentativo puede ser desarrollado de distintas formas, por ejemplo, en correspondencia con Cervera y Hernández (2007) un texto argumentativo incluye los siguientes componentes esenciales, los cuales se explican generalmente de manera deductiva: a) *Introducción*: donde se presenta las ideas generales iniciales que corresponden al desarrollo del texto; b) *Cuerpo*: se presentan las *informaciones dadas o compartidas*. Generalmente está integrada por datos, propuestas y creencias de tipo general que suponen una aceptación implícita. También, esto los autores (Cervera y Hernández, 2007) sostienen que también se puede presentar la *información añadida o aducida* que tienen una mayor carga argumentativa apoyada en datos y otras argumentaciones. Se utiliza la analogía, la ejemplificación, las explicaciones causales, las citas de fuentes fidedignas, la documentación que respalda los hechos, las evidencias sustentadas en testimonios, las referencias de diversas fuentes, entre otros y c) *Conclusión*: en esta parte se presenta la información dada y la mostrada que expone un proceso de construcción argumentativa. En la figura 2, se puede observar los

componentes que de acuerdo con estos autores (Cervera y Hernández, 2007) componen la argumentación textual.

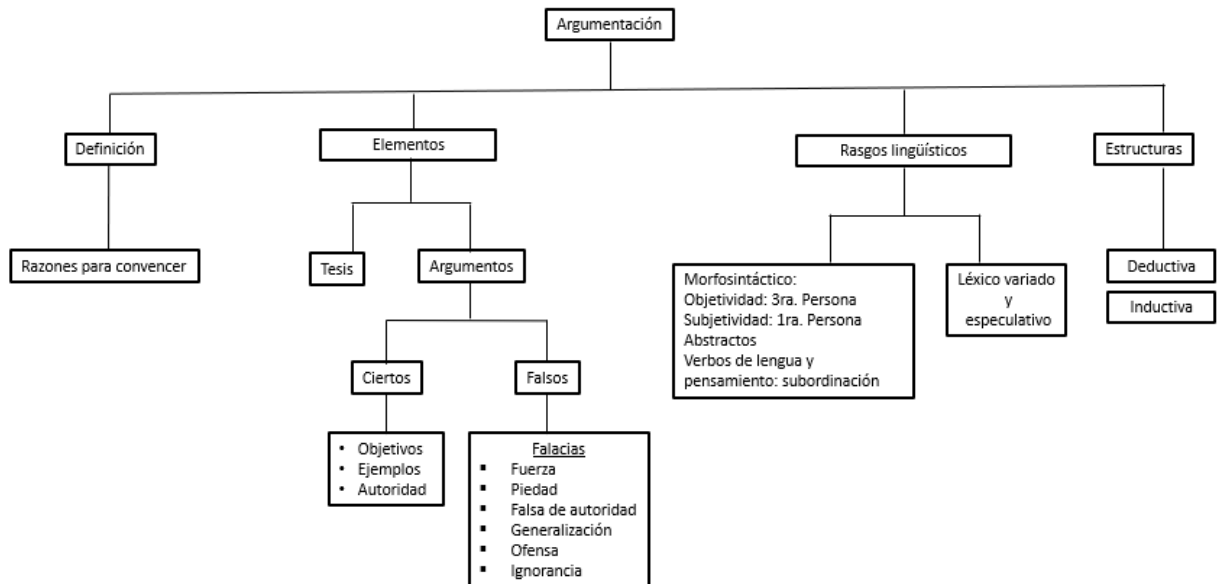


Figura 2. Componentes de la Argumentación, según Cervera y Hernández (2007)

Para estos autores, el orden general de este tipo de texto contiene las partes que se exponen en la tabla 5.

Tabla 5. Partes de un Texto Argumentativo

PARTES	DESCRIPCIÓN
Presentación	Se expone la presentación de los hechos
Propuesta	Se plantean las hipótesis o unos supuestos iniciales, que será lo que se va a defender
Demostración	Se explican las causas, razones, ideas o hechos que se tratan de demostrar
Conclusión	Se exponen las consecuencias de la demostración y formulación de propuestas

Tomado de: Cervera y Hernández (2007, p.381)

De acuerdo con Quijada (2014) para identificar un texto debe considerarse tanto su intención, como su forma. Por lo cual, para identificarla se observa su grado de formalización, las modalidades que utiliza, el género, su intención comunicativa y su estilo. Es por esto que, Cervera y Hernández (2007), afirman que las formas de expresión del texto representan en sí mismas una tipología, donde cada una cumple con una determinada organización y una estructura para lograr fines específicos. Por lo cual, según refieren estos autores, el texto descriptivo y el narrativo se vinculan más con la expresión literaria, mientras que el texto argumentativo está relacionado con la producción científica y humanística, considerando que en cada uno de estos se pueden presentar combinaciones de ambas formas, sin embargo, cada uno tiene funciones particulares a lo interno del texto.

Por su parte, para Díaz y Hernández (2002, p. 293), es importante que los estudiantes se familiaricen con los distintos tipos de textos, resaltando las palabras clave, utilizando representaciones gráficas, realizando ejercicios donde ellos identifiquen las ideas principales y secundarias, entre otras. Esto permitirá, que en su función de lector se identifique con el texto desde sus propias necesidades de formación y centros de interés; al tiempo que le coadyuva en la integración de ideas correlacionadas que fortalecen su aprendizaje en términos del saber – saber, el saber – hacer y el saber- ser y el saber – convivir.

Características del Texto

Para los efectos de este estudio se comparte con Vicente y Vicente (2013), quien cita a Beaugrande y Dressler (1997), para especificar las características que deben presentar los textos, los cuales deben responder a siete normas constitutivas y tres principios regulativos, tal como se explica a continuación.

Con relación a las normas constitutivas, estas son las características que debe reunir un texto bien construido:

1. La Coherencia: que el texto comunique algo y que se comprenda lo que pretende decir. Esto implica que: a) se ha seleccionado la información más importante o de mayor

relevancia; b) que se ha organizado la estructura de manera pertinente y c) que los conceptos que componen el texto están convenientemente articulados.

2. La Cohesión: que hace referencia a la conexión de las palabras cuando se escuchan o se leen. Para que un texto sea cohesionado se debe cuidar que en las *relaciones homosintagmáticas* (sintagma, cláusula, oración) se respete las relaciones de concordancia, el orden de las palabras y se utilicen adecuadamente los pronombres; y en las *relaciones heterosintagmáticas* o entre fragmentos textuales más extensos, se utilicen: a) los marcadores textuales o discursivos, también llamados conectores; b) la repetición, ya sea total o parcial; c) la sinonimia; d) la hponimia; e) la metáfora; f) las proformas; g) la deixis; h) La foricidad o uso de formas pronominales; i) la concordancia temporal; j) los deícticos textuales y k) La elipsis.
3. La Intencionalidad: debe estar centrado en el objetivo que se propone divulgar. El fin superior del escrito debe estar evidenciado en la generalidad del texto.
4. La Aceptabilidad: el lector debe reconocer el texto porque acepta que lo que se comunica es, a su juicio, importante.

Adicional debe cumplir con características de tipo sociolingüístico:

5. La Situacionalidad: lo ideal es que el texto sea pertinente con el contexto, que esté centrado en una realidad particular y que responda a las características del ambiente donde se desarrolla.
6. La *intertextualidad*: se refiere al hecho de que la interpretación del texto dependa del conocimiento de textos anteriores o genere ese conocimiento. Es decir, que se pueda articular con otras disciplinas.
7. La *Informatividad*: finalmente, hay una característica de orden computacional que hace referencia a la innovación para generar motivación e interés por el texto en cuestión. En este sentido, se debe ser previsorio y saber seleccionar el texto adecuado y pertinente en correspondencia con los contenidos tratados durante el proceso pedagógico.

Intencionalidad del Texto

De igual manera, es importante recordar, que un texto puede tener diferentes intenciones. De acuerdo con Quijada (2014) pueden ser las siguientes:

1. Informativa: también llamada “referencial o representativa”, consiste en ubicar al lector en una realidad de tiempo y espacio e informarle acerca del mismo. Enfatiza en la relación que los hablantes o lectores tienen con el contexto, así como con las manifestaciones y los objetos a los que señala una forma lingüística. De acuerdo con Ávila (2000) esta función tiene la finalidad de “decir algo sobre las cosas” y referir sobre la realidad de los objetos presentes en el mundo y sus conexiones, vinculaciones y relaciones. Para este efecto, se debe utilizar un lenguaje sencillo, preciso y claro, donde no exista la posibilidad de confusión por el uso inadecuado de las palabras. Dentro de esta intencionalidad se ubican las noticias, las crónicas, los reportajes. De acuerdo con este autor, esta función se representa en el gráfico que se presenta a continuación.

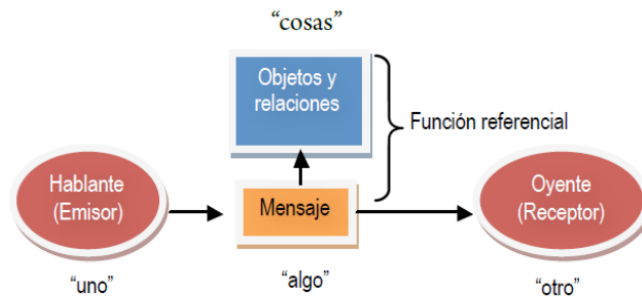


Figura 3. Intención Informativa del Texto, según Ávila (2000)

2. Expresiva: también llamada “*expresiva, emotiva o sintomática*”. Hace referencia a los mensajes que facilitan información sobre los estados de ánimo del emisor o refiera alguna característica de su personalidad, quien escribe expresa su actitud ante algún planteamiento, al tiempo que está transmitiendo una información. A través de su mensaje se pueden inferir algunos elementos, por ejemplo, el nivel cultural o el lugar de origen del emisor. Generalmente se suele hacer uso de las funciones expresivas, las interjecciones, las onomatopeyas o las formas exclamativas, entre otras. Destacan en este tipo de textos: las entrevistas, las colaboraciones, los debates, los coloquios y la editorial.

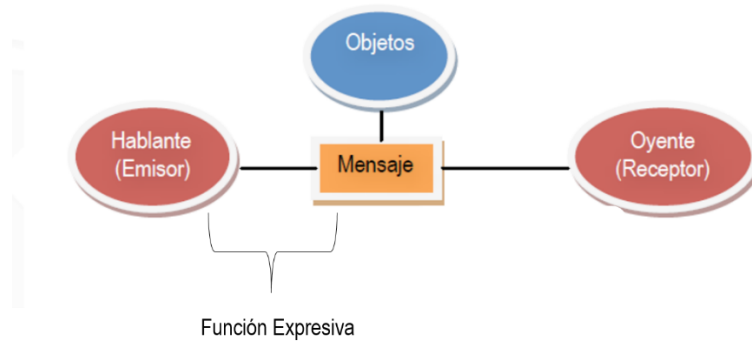


Figura 4. Intención Expresiva del Texto, según Ávila (2000)

3. Literaria: también llamada “poética” y tiene la función de centrar la atención en la forma de presentación del texto. Se utilizan los recursos retóricos, donde el fin es que sea estéticamente atractivo para el lector. Esta función se aprecia en las obras de arte, ya sea mediante una canción o un poema. El lenguaje busca la utilidad práctica unida a la estética para atraer la atención del lector. A continuación, se presenta el modelo sobre este tipo de función del texto.

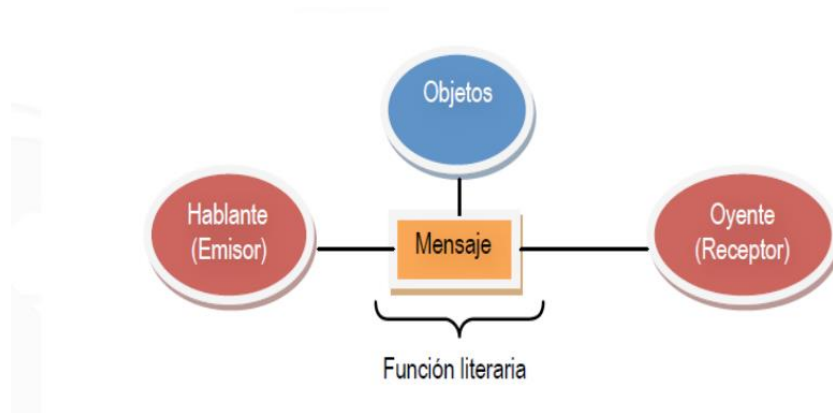


Figura 5. Intención Literaria del Texto, según Ávila (2000)

4. Apelativa: también llamada “conativa” tiene como fin que el escritor consiga una reacción en el lector, dado el nivel de influencia del mensaje. Se emplea el imperativo y

todas las formas de interpelación: ¿Cómo te llamas?, ¡Ya, listo! Es un tipo de función que se utiliza permanentemente en los mensajes publicitarios.

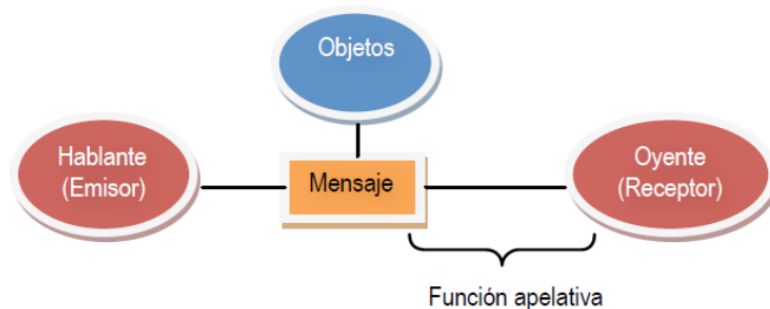


Figura 6. Intención Apelativa del Texto, según Ávila (2000)

5. Metalingüística: que tiene como el propósito de hacer referencia al propio código al cual pertenece, así como a otros códigos de la misma naturaleza. En este sentido, la lengua se presenta en dos niveles: a) como instrumento y b) como objeto de estudio. Según refiere la autora "En el caso del estudio de una lengua: a la lengua como instrumento se le llama *metalengua*, y como objeto de estudio *lengua objeto*" (p.22)

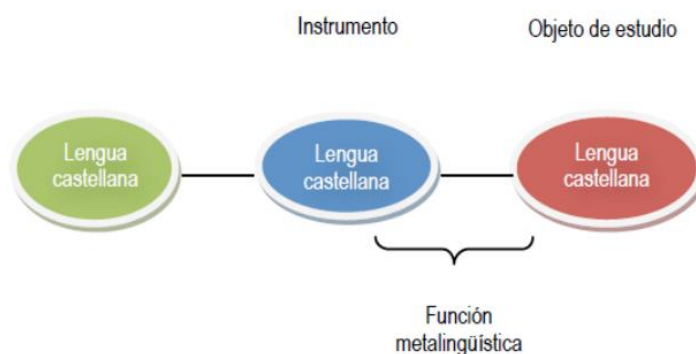


Figura 7. Intención Metalingüística del Texto

2.3.3. La Comprensión Lectora

La comprensión lectora ha sido un tema muy polémico y debatido en el contexto académico – científico, en virtud de las distintas acepciones que los expertos le asignan al proceso de la lectura y su comprensión, y lo que ambas significan para la vida de la sociedad. Sin embargo, a partir de la revisión de varios estudios, es importante señalar en principio, lo señalado por Mata (2008) cuando señala que “que la lectura no se comprende, lo que se comprende es un texto y la lectura sólo es el medio por el cual se logra. La comprensión lectora es, pues, una consecuencia, no un principio” (p.106). De igual manera, desde este estudio, se comparte con el autor el planteamiento de que “si no hay comprensión de un texto, no hay lectura real, de modo que cualquier práctica pedagógica en torno a la lectura debe tender a la consecución de ese objetivo” (p.106-107). Por lo tanto, para los efectos de esta investigación, se parte de dos principios: a) la comprensión del texto se logra y es consecuencia de la lectura y b) la lectura real se logra cuando hay comprensión del texto.

Ahora bien, pese a que estos principios son de lógica indiscutible, es importante hacer la salvedad de que, en la generalidad de la literatura vinculada con estos temas, se hace referencia a la “comprensión lectora”. Desde esta perspectiva, se destacan varias conceptualizaciones interesantes que pueden dilucidar qué se entiende como el proceso de comprensión de un texto a través de la lectura. Al respecto Solé (1996) explica que la comprensión lectora:

[...] es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...] Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda

Más adelante, Peronard y Gómez (1991) citado por Gordillo y Flórez (2009) refieren que: la comprensión lectora resulta de la interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, donde éste aporta un sentido y un significado desde sus conocimientos previos y raciocinio, para construir una interpretación sobre el mismo

contenido. Desde esta perspectiva, es relevante el rol del lector, quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información para establecer relaciones entre dos o más proposiciones textuales, y complementar con su conocimiento extratextual cuando sea necesario. De allí que Cassany (2019) afirme que “conviene tener presente que la comprensión no es permanente ni estática. También varía, al depender de los conocimientos que tenemos en cada momento. Según lo que sabemos o recordamos, entendemos el texto de un modo u otro” (p.9).

En este sentido, se asume que el proceso de comprensión lectora está estrechamente vinculado con los conocimientos previos que posee el lector. Es decir, con su estructura cognoscitiva relacionada con el aporte del texto, por lo cual, la lectura real se produce cuando el lector logra articular sus propios conocimientos con los conocimientos contenidos en el texto y en seguida, logra contextualizar el conocimiento resultante con su vida y su realidad más cercana, asignándole un sentido y un significado a esta nueva información para que sea verdaderamente útil y valiosa a su desarrollo personal y (o) profesional. Al respecto es interesante conocer el aporte de Perkins (1999) cuando plantea que:

Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión” (p. 73).

De allí que Castelló (2000) defina la comprensión lectora como una actividad constructiva que requiere “el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado del texto” (p.113). Uno de los aportes interesantes de este autor, es referir que la lectura comprensiva se caracteriza por su correspondencia con el aprendizaje significativo, puesto que la comprensión lectora se incrementa en la medida que se adquiere más conocimiento sobre los tópicos que se están trabajando en el texto.

Adicional, Castello (2000) plantea que, para que se produzca una relación efectiva entre el lector y el texto se requiere considerar unos requisitos, entre estos: a) que el texto sea cohesionado, coherente y esté estructurado según alguna tipología textual reconocida, como la narrativa, la exposición, la argumentación, entre otros; b) el lector debe poseer unos conocimientos previos sobre la temática, el léxico, la estructura

gramatical y de la realidad sobre la cual trata el texto; c) el lector debe disponer de estrategias que le permitan solucionar sus dudas, y le permita saber cuándo debe releer, y determinar cuándo y por qué una determinada inferencia es correcta y d) es importante que el lector regule su proceso, se percate de su nivel de comprensión lectora, por lo cual es de fundamental importancia que sea capaz de realizar su actividad metacognitiva (metalectura), que reflexione sobre su propio proceso lector para que sea capaz de autorregular su propia comprensión.

Sin embargo, Mata (2008) refiere que adicional a estas condiciones, también es indispensable la actitud que el lector muestre respecto al texto, de allí que afirme que “la comprensión de un texto depende, cómo no, de los propios textos, pero en mucho mayor grado de los propios lectores” (p.107). Según refiere este autor, cada persona se enfrenta al texto desde sus propias historias, experiencias, entornos familiares, contextos sociales, curiosidad, disposición, aceptación, reconocimiento, y desde la valoración misma que le asigna a la lectura; estos son aspectos que también influyen en la comprensión lectora. También, es de suma importancia el interés y la motivación que muestre el individuo hacia el texto. De hecho, Mata (2008) afirma que “no es lo mismo leer con anhelo que con temor, para satisfacer una curiosidad o para contentar al profesor, sintiéndose libre o sabiéndose torpe. Son esos factores emocionales los que a menudo hacen insuperables los defectos o los que, por el contrario, hacen vencibles las dificultades” (p. 108).

De igual manera, según refiere Mata (2008) es fundamental cuidar las características de los textos, esto con relación a su tipografía, el tamaño de las letras, la composición de la página, las convenciones gráficas, la estructura textual, los signos de puntuación, el significado de las palabras, los contextos semánticos, las estructuras sintácticas, la tipología y organización de los textos; todos estos elementos son parte importante para el logro efectivo de la comprensión lectora y deben ser considerados por el docente al momento de desarrollar su práctica pedagógica y estrategias que involucren la lectura de cualquier tipo de texto.

Por su parte, Núñez (2004) destaca que entre estas dificultades que pueden obstaculizar la comprensión lectora, se ubican las siguientes:

1. Falta de interés, curiosidad o motivación por la lectura y lo académico.
2. poco hábito lector.
3. Limitada capacidad para concentrarse y mantener la atención.

4. Insuficiente fluidez lectora (silabeo, regresiones, fijaciones excesivas, vacilaciones, subvocalizaciones).
5. Inexpresividad en la entonación y en las pausas (signos de puntuación) cuando leen en voz alta.
6. Deficiente comprensión tanto de la información explícita como de la implícita.
7. escasos conocimientos previos con las consiguientes limitaciones para formarse expectativas y formular hipótesis sobre los textos.
8. Poca capacidad para distinguir las ideas principales de las secundarias y para captar las relaciones entre las distintas partes del texto.
9. Pobreza de vocabulario que repercute en la comprensión (no comprenden el léxico más formal o especializado).
10. Dominio limitado de los usos formales y propios del ámbito escolar.
11. Imposibilidad de formarse una opinión crítica y de expresar valoraciones.

Competencias Lectoras Comprensivas

Atendiendo a los planteamientos anteriores, Sanz (2013) señala que, para llevar a cabo el proceso de comprensión lectora, se requiere desarrollar un pensamiento comprensivo y las competencias que le son propias. Para este autor, el pensamiento comprensivo es aquel que “procesa e interpreta la información de forma reflexiva y precisa” (p. 41), para lo cual se requiere:

1. la adquisición, representación, transformación, almacenamiento y recuperación de los contenidos.
2. el uso de ciertas competencias básicas, entre estas: identificar los elementos de un argumento, comparar semejanzas y diferencias, clasificar de acuerdo con las características, relacionar las partes con el todo, secuenciar información según diferentes criterios e indagar las razones que soportan las ideas con las que se pretende convencer.

En este sentido, la comprensión de la información es un acto directamente vinculado con lo que ocurre en el proceso del pensamiento. Por lo cual, es de suma importancia desarrollar las competencias comprensivas, que de acuerdo con este autor (Sanz,2013) permiten “dominar, interiorizar e integrar los diferentes contenidos, averiguar acciones,

sucesos y teorías, conocer la realidad y reflejar entendimiento en todo lo que piensa, se dice y se hace” (p. 42). Generalmente, se le exige al estudiante que compare, analice, sintetice; sin embargo, tal como lo indica este autor, no se le enseña cómo hacerlo, porque existe el supuesto tácito de que el estudiante ya cuenta con estas habilidades del desarrollo del pensamiento; no obstante, numerosas investigaciones han demostrado que esto es una idea errónea, por lo que las competencias inherentes al pensamiento comprensivo han de ser enseñadas de manera directa.

De tal manera, que, para los efectos de este trabajo de investigación, se adopta la propuesta de Sanz (2013) con relación a la clasificación de las competencias comprensivas, siendo las siguientes: a) comparar; b) clasificar; c) analizar; d) sintetizar; e) secuenciar y f) descubrir razones. A continuación, se explica brevemente cada una de estas competencias.

1. *Comparar*: hace referencia al establecimiento de semejanzas y diferencias entre dos o más contenidos, seleccionado aquellos atributos más representativos, con la finalidad de contrastar dos realidades.
2. *Clasificar*: consiste en agrupar ideas de acuerdo con sus características comunes, precisando el mejor criterio de agrupación y asignando a cada elemento la clase que le corresponde, con la finalidad de organizar el conocimiento.
3. *Analizar y sintetizar*: consiste en vincular las partes con el todo y éste con las partes. El análisis permite aislar los elementos constituyentes del todo, identificándolos, relacionándolos entre sí y con el todo (análisis estructural) y estableciendo orden o pasos en la acción (análisis operativo). La síntesis hace referencia a la integración de todas o algunas de las partes para producir un nuevo material significativo.
4. *Secuenciar*: hace referencia al ordenamiento de una serie de elementos o entes que se suceden unos a otros según un criterio que orienta la dirección de la progresión: ascendente o descendente. Para que sea efectiva, se necesita descubrir los vínculos o principios existentes.
5. *Descubrir razones*: se orienta hacia la indagación de las razones ciertas, dudosas e inciertas, que sustentan u argumento, una idea o una información; evaluando si las mismas apoyan y justifican lo que se desea comunicar y también su solidez, relevancia y suficiencia, para asegurar si son convincentes o no y de esta manera, poder desvelar el mensaje que realmente desea transferir (p.43).

Por su parte, Mata et al (2015) apoyado en Sánchez (2010) afirma que la comprensión lectora atiende directamente al dominio de varias de competencias que la facilitan o, en caso contrario, la limitan. En este sentido, señala que cuanto más numerosas y amplias sean estas competencias más riesgo existe de encontrar lectores que no las han desarrollado, y en consecuencia no estarán identificados como lectores comprensivos. Para este autor, existen cinco competencias básicas que permitirán alcanzar un nivel aceptable de comprensión lectora, a saber:

1. Manejar conocimientos suficientes para hacer inferencias, asignar roles correctos a los distintos elementos de las proposiciones, relacionar distintas partes del discurso, etc.
2. Identificar palabras con precisión y rapidez.
3. Expresar la competencia retórica, es decir, la capacidad para detectar, interpretar y usar ciertos recursos textuales.
4. Desarrollar habilidades metacognitivas para poder autorregularse durante la lectura.
5. Desarrollar la memoria de trabajo que permita la articulación del mayor número de procesos y la retención del mayor número de ideas.

Se destaca, que el desarrollo de estas competencias, capacidades, habilidades y destrezas, suponen un extenso recorrido de enseñanza-aprendizaje, que de acuerdo con el autor (Mata et al, 2015) no se alcanzan plenamente en el período de la educación formal, sino que se forman y afianzan a lo largo de la vida.

En síntesis, para este autor, las competencias comprensivas son indispensables en términos de que pueda ocurrir un pensamiento efectivo que contribuya a que el lector, en este caso los estudiantes del nivel Tecnológico de educación superior, puedan pensar y entender mejor los contenidos del texto, así como, facilitar la recuperación de los conocimientos previos y crear articulaciones, conexiones y relaciones que le permitan crear sus propios conocimientos a partir del texto.

Niveles de Comprensión Lectora

El Ministerio de Educación de Colombia (s.f) determina que los niveles de comprensión lectora se circunscriben a tres categorías específicas: el nivel literal, el nivel inferencial y el crítico intertextual. Se destaca que los lectores pueden pasar de un nivel a otro de manera arbitraria, porque estos no están ubicados de manera jerárquica, simplemente que existe un proceso de comprensión lectora correspondiente cada nivel, en virtud de cada uno tiene una función particular. En el cuadro 3, se evidencia las definiciones propuestas por el programa “Colombia Aprende” con relación a los tres niveles de la lectura.

Tabla 6. Niveles de la Lectura

NIVELES DE LA LECTURA	DESCRIPCIÓN
Literal	Este es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de la información. Una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar presaberes y hasta hipótesis y valoraciones.
Inferencial	Este es un nivel de lectura que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes.
Crítica Intertextual	Este es un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.

Fuente: Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.)

Con relación a esta clasificación, Cassany (2019) señala que “una distinción clásica establece tres niveles de significado respecto al texto: el literal (o «leer las líneas»), el inferencial (o «leer entre líneas») y el crítico (o «leer tras las líneas»)” (p.9). A continuación, se explicará cada uno de estos tres niveles a partir de los aportes de

diferentes autores, que, entre sí, complementan una información respecto a cada uno de estos niveles.

1. *Nivel Literal*: de acuerdo con Cassany (2019) este nivel hace referencia al significado semántico, aquel que deviene del uso del diccionario. Se requiere para comprender el uso de pronombres o de relacionar el sentido de las frases u oraciones dentro del texto. Esta perspectiva coincide con la del Ministerio de Educación de Colombia (MEN) (s.f). Sin embargo, el MEN agrega que, durante este nivel se reconocen las palabras, las frases, los objetos y eventos con sus respectivos significados. Es importante indicar que, en esta fase, existen dos variantes, a saber: a) la literalidad transcritiva: donde se utiliza el diccionario para obtener el significado literal de un término y b) la literalidad en el modo de paráfrasis: donde se obtiene la traducción del significado considerando los sinónimos o frases diferentes a las expresadas literalmente en el texto.
2. *Nivel Inferencial*: de acuerdo con Cassany (2019) este nivel implica recuperar las ideas implícitas dentro del texto. Es decir, a todo lo que se da a entender, exponerlo explícitamente, también es llamado significado pragmático. Al respecto, Nieto *et al* (2020) plantean que en este nivel “se busca identificar la intención comunicativa, el tema, el tipo de texto, la estructura, las relaciones entre las partes del mismo para llegar a conclusiones a partir de la información propuesta en la lectura” (p. 3).

Por su parte, González (2004) propone diferentes tipos de inferencias, a saber:

- 2.1 *Las Referenciales* o *Correferenciales*: que son definidas como aquellas que buscan el establecimiento de articulaciones y correlaciones entre un elemento de una proposición con otro mencionado con anterioridad.
 - 2.2 *Las Integradoras*: que son necesarias y obligan a ir hacia atrás. Se requieren para mejorar la comprensión lectora, especialmente, cuando las conexiones no están claras entre la información nueva y la presentada con anterioridad.
 - 2.3 *Las Elaboradoras*: estas son de orden voluntario, constructivo, extrapolativo y van hacia adelante. Son las menos frecuentes y buscan complementar la información y fortalecer la representación mental del texto. Anticipan el contenido.
3. *Nivel Crítico*: para el autor (Cassany, 2019) este nivel tiene que ver con la intencionalidad del texto y lo que proponía el autor desde el inicio de su producción escrita en un contexto histórico determinado. De acuerdo con Nieto (2020) en este nivel se busca encontrar el para qué del texto, es decir, su importancia. Al tiempo, se valoran las

relaciones que se puedan establecer respecto con otros textos e informaciones. Es la capacidad que desarrolla el lector para cuestionar el texto, hacer preguntas, interpretar la postura ideológica del autor y vincular con la realidad. En este planteamiento, concuerda con Durango (2017) cuando señala que en este nivel el lector se posiciona para elaborar y emitir juicios desde la mirada del autor del texto; de allí que el lector construya representaciones ideológicas que identifican al autor y las presentes en el texto respecto a otros participantes presentes. De allí que la autora afirme que en este nivel “el lector debe ser competente para trascender del contenido del texto y la posición del autor hacia construir una posición propia frente a lo leído. Lo anterior implica la reflexión y la crítica como habilidades propias del pensamiento complejo” (p. 166). Este proceso, ratifica lo que se viene planteando en el transcurso de este trabajo, en tanto implica la necesidad de articular los pre saberes con el nuevo conocimiento que deriva del texto, para integrar el todo en una nueva red de saberes que amplía la estructura cognoscitiva del lector.

Factores que Condicionan la Comprensión Lectora

La comprensión lectora también puede ser condicionada por diferentes variables que limitan el avance y alcance de este proceso. Al respecto, Zapata (2017) basado en diferentes estudios (Defior, 1996; González, 2004; Morles, 1999; Thorne y Pinzás, 1988; Wigfield y Asher, 1984; entre otros.); refiere que estas variables pueden determinar la clasificación de estas variables considerando su origen o tipo (internos o externos, dependientes del lector o del texto, provenientes del hogar o del centro educativo, etc.). En este sentido, el autor (Zapata, 2017) apoyado en Mayor, Suengas y González Márquez (González, 2004), agrupó estas variables considerando: el contexto, la subjetividad del lector y la actividad o estrategia utilizada para comprender el texto. A continuación, se explica brevemente cada una de estas variables.

1. Variables Contextuales: en esta variable se ubican los tipos de texto que se utilizan, el ambiente académico, familiar y sociocultural. Con relación a los tipos de textos, conviene considerar su estructura y organización de la información, así como el esclarecimiento de los términos nuevos. Se sugieren utilizar textos interesantes que aporten para la construcción del nuevo conocimiento y de esta manera captar la atención y el interés del lector. Para la práctica de la comprensión lectora, se sugiere utilizar textos

diversos, entre estos: los artículos de prensa, los afiches, las noticias, las tablas y gráficos, los mapas cognitivos, entre otros.

Con relación al ambiente académico y familiar, se destacan dos aspectos clave: la relación con el docente y las relaciones entre pares. De acuerdo con este autor, si los estudiantes perciben que el docente muestra interés, el estudiante mostrará más motivación por aprender y hacerlo cada vez mejor. De igual manera ocurre con los compañeros de grupo, si todos comparten el mismo valor y afán por el aprendizaje, cada uno se comprometerá con las metas propuestas para aportar y lograr los resultados de esperados. La influencia familiar, es otro de los aspectos importantes, quienes han sido formados en una cultura lectora desde el hogar, se muestran más interesados en aprender de diversas fuentes, indagar y explorar diversos tipos de textos.

Respecto al ambiente sociocultural se presentan dos aspectos relevantes: el estatus sociocultural y la exposición previa a la lectura. Diversos estudios han demostrado que en los procesos de comprensión lectora tienen marcada influencia el nivel sociocultural familiar y del entorno donde se ha formado el estudiante. Coinciden, en que los hijos de padres profesionales que han cursado educación superior, los hijos tendrán un nivel más elevado de vocabulario y en la familia se valora aún más los logros académicos, esto incide en elevar los niveles de comprensión lectora. Generalmente, son personas que han estado en contacto con diversos tipos de textos, más cantidad de libros, poseen diversos diccionarios e incluso, están suscritos a distintas fuentes de información, como algunos diarios, por ejemplo.

2. Variables Subjetivas: aquí se ubican el conocimiento previo del estudiante, las estrategias de aprendizaje, la motivación e interés y el buen uso de la memoria de trabajo. Tal como se ha venido planteando en este trabajo, la articulación de los conocimientos previos con el contenido del texto, que es la nueva información, es de fundamental importancia para obtener un buen nivel de comprensión lectora. Si esto no ocurre, será una variable de alta incidencia para los niveles de logro, por lo cual es una condición determinante.

El uso oportuno de las estrategias de aprendizaje es fundamental para obtener un buen nivel de comprensión lectora, dentro de estas estrategias, se destacan: las estrategias cognitivas y las metas cognitivas. Por una parte, las estrategias cognitivas están vinculadas a la toma de notas y recuerdo de la información, a la construcción de mapas, esquemas y resúmenes, y al planteamiento y respuesta a preguntas sobre la lectura. Por otra parte, las estrategias meta cognitivas están relacionadas con la

autorregulación de la comprensión, la memoria y el aprendizaje. De acuerdo con Pinzás (2003) citado por Zapata (2017) un buen lector utiliza estrategias metacognitivas, y es capaz de leer, comprender y aprender de manera autónoma e independiente.

La motivación, como variable también influye. Esta debe ser intrínseca y extrínseca. Es decir, se muestra por el valor que les asigna el mismo estudiante a sus propios logros académicos, y si como lector se siente eficiente y satisfecho con el nivel comprensión. Por otra parte, es importante la valía que su entorno le asigna al éxito académico, mientras más valía se le reconozca, la motivación del estudiante para implicarse será más alto y esto se verá reflejado en sus actitudes hacia la lectura.

El uso de la memoria de trabajo también es fundamental para obtener un buen nivel de comprensión lectora. Cuando el individuo lee, la nueva información es almacenada en la memoria de trabajo y permanece allí por un período corto de tiempo. Esto permite vincularla con los nuevos conocimientos o experiencias previas. Si la memoria de trabajo no le permitiera al lector guardar esa información, el proceso de comprensión lectora sería limitado o poco posible.

3. Variables de Actividad: de acuerdo con este autor (Zapata,2017) los textos narrativos; son más fáciles de comprender porque ofrecen un referente temporal, un orden cronológico y buscan entretener al lector, Mientras que los textos expositivos, no dan un referente temporal ni orden cronológico; y para su comprensión, se requiere que el estudiante construya más inferencias y que permanentemente relacione lo que lee con sus conocimientos y experiencias previas.

De acuerdo con este autor, también existen otros aspectos que influyen para alcanzar la comprensión lectora, entre estos: la edad cronológica del lector, habilidades, materiales, currículo académico, condiciones económicas, sexo del lector, características lexicales, sintácticas y semánticas, deficiencias en la decodificación, entre otras.

2.3.4. Las Metodologías Activas para el Aprendizaje

Las Metodologías Activas para el Aprendizaje (MAA) hacen referencia al proceso pedagógico previo e intencionalmente planificado, para que el estudiante afronte los retos de aprendizaje, mediante la reflexión, la investigación, la construcción de juicios críticos y

argumentativos, el contraste de estrategias, la toma de decisiones, entre otras; lo que en definitiva, lo convertirá en el centro de interés del acto educativo y en una persona capaz de transferir sus conocimientos en el entorno universitario y comunitario, así como, en el campo de actuación profesional nacional e internacional. En este sentido, se presentan a continuación algunas de las MAA utilizadas más frecuentemente en el nivel de la educación superior.

1. Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas (ABP): se define como una estrategia metodológica centrada en el aprendizaje, la investigación y la reflexión. Se caracteriza por estar orientada a la solución de un problema “real” que ha sido diseñado previamente por el docente. Para su resolución, los estudiantes deben hacer uso del pensamiento crítico y de sus habilidades para resolver problemas trabajando en equipos y participando activamente. Dentro de los objetivos de esta metodología se ubican los siguientes (Campos, 2017, p.30):

- A. desarrollar habilidades para identificar un problema y formular las soluciones más adecuadas.
- B. desarrollar la capacidad para identificar los aspectos que necesiten mayor discusión y estudio en el ámbito de un determinado problema.
- C. participar activa y efectivamente dentro de un pequeño equipo de aprendizaje para el diseño y evaluación de una apropiada solución del problema.
- D. fomentar el sentido de multidisciplinariedad que debe estar presente en la solución del problema.

2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr): es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que viabiliza la integración del conocimiento, las habilidades, los valores, las actitudes y la construcción de nuevos conocimientos a través de un conjunto de experiencias formativas (Campos, 2017).

De acuerdo con Pimienta (2012) los proyectos incluyen varios pasos: a) observación y documentación de un tema de interés o una problemática específica de la profesión; b) formulación de una pregunta que exprese una situación por resolver; c) planteamiento de una hipótesis a comprobar; d) selección y adecuación del método a utilizar y que permita resolver la pregunta de investigación; e) recopilación, análisis e

interpretación de información; f) redacción de las conclusiones y g) presentación de los resultados de la investigación (p. 132).

De acuerdo con Campos (2017), el trabajo con proyectos, tiene varias ventajas, dentro de las cuales se destacan las siguientes: a) despiertan el interés de los estudiantes; estimulan el pensamiento; b) fomentan la formación de hábitos y disciplinas propias de la ciencia y c) promueven la responsabilidad, el desarrollo de la personalidad y el aprender a lo largo de la vida (p. 80).

- 3. Aprendizaje Basado en el Estudio de Casos (ABC):** los estudios de casos constituyen una metodología que describe un evento simulado complejo, que exige la transferencia de conocimientos y habilidades para resolver una situación. Durante su desarrollo el estudiante desarrolla contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en un ámbito determinado y en una situación específica. En el nivel de educación superior, se recomienda sustentar con documentos escritos (textos) o evidencias que faciliten información clave para resolver el asunto, ya sea de forma grupal o individual. Esta metodología facilita: a) el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico; b) el desarrollo de competencias comunicativas que consiste en saber argumentar y contrastar; c) fomentar el aprendizaje colaborativo y la escucha; d) solucionar problemas y e) transferir e interrelacionar conocimientos disciplinares de diferentes áreas de estudio.
- 4. El Aprendizaje Situado:** se destaca que Pimienta (2012), también agrega a estas metodologías el aprendizaje situado. De acuerdo con Quijada (2012), esta estrategia se puede encontrar en la literatura con diferentes denominaciones, entre estas: comunidades de práctica, aprendizaje artesanal, participación periférica legítima, aprendizaje in situ o aprendizaje cognitivo; y la considera como una alternativa opuesta a la teoría. La define como “un modelo contemporáneo de cognición situada que toma la forma de aprendizaje cognitivo. Enfatiza la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales” (p. 86). Su utilidad estriba en que contribuye a desarrollar habilidades, capacidades, conocimientos y competencias específicas profesionales, así como la participación en la solución de problemas socio-comunitarios desde la realidad cercana al estudiante. Por lo cual, se requiere conducir al estudiante a adquirir un aprendizaje significativo a través del contacto con su propia realidad, de manera que, le pueda

asignar sentido y significado a lo aprendido. Por consiguiente, es importante que los estudiantes sepan con anterioridad qué van hacer, cómo lo van hacer, por qué lo van hacer y para qué van hacer determinadas actividades en sus propios contextos de vida personal, ciudadana y como futuros profesionales.

2.3.5. Estrategias para la Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura

De acuerdo con Zavala y Zubillaga (2017) las estrategias de aprendizaje son definidas como “procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información” (p.11). Mientras, las estrategias de enseñanza “son procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos” (p.11).

Por su parte, Corredor *et al* (2009) plantea que la comprensión de textos desde la aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje permiten (p. 118-119):

1. desarrollar habilidades lingüísticas a través del mejoramiento del vocabulario y el conocimiento de las estructuras.
2. facilitar la comprensión de conceptos complejos y de información relevante.
3. desarrollar y valorar la capacidad de comprensión, análisis y síntesis.
4. apoyar el desarrollo de la habilidad para trabajar con dos o más fuentes de información escrita.

Adicional, tal como lo señalan estos autores, la comprensión del texto favorece la formación de personas autónomas e independientes, es decir, personas que pueden aprender a aprender y aprender a lo largo de toda la vida, siempre y cuando el lector realice su proceso de metacognición y cumpla con las siguientes acciones (p. 119):

1. planificar y autoevaluar en el texto el logro de los propósitos que tiene con su lectura.
2. identificar conceptos e informaciones que sean relevantes para su aprendizaje y para su vida personal y profesional.
3. realizar ejercicios de traducción, interpretación, extrapolación, análisis, síntesis y comparación de textos.
4. ampliar su estructura cognoscitiva, articulando el conocimiento previo con el nuevo conocimiento.

5. identificar información pertinente y relevante para su aprendizaje.
6. mejorar, ampliar y profundizar en su capacidad de análisis y síntesis.
7. alcanzar habilidades cognitivas, entre estas: el análisis, la síntesis, la transferencia de conocimientos y la creatividad.

Ahora bien, considerando que esta investigación hace referencia específicamente a las estrategias que favorecen la comprensión lectora, a continuación, se explicarán las fases y momentos, que, a juicio de algunos autores, conviene sistematizar para conseguir los resultados esperados, entre estos se ubica Solé (1996) quien destaca los siguientes momentos, los cuales no tienen un rigor en la secuencia, puesto que muchos son intercambiables, esta autora plantea que:

1. Antes de leer: es conveniente dotarse de metas específicas, activar los presaberes y construir supuestos iniciales, a partir de los aspectos visuales del texto.
2. Predicción: para esto, el lector se debe basar en aspectos del texto, tales como: el título, las imágenes y otros elementos; y de seguida, articular con sus presaberes y expectativas con el fin de vislumbrar el contenido.
3. Durante la lectura: en esta etapa se realizan las correcciones y ajustes para el logro de la comprensión lectora.
4. Después de la lectura: se comprueban las ideas predictivas y supuestos iniciales planteados al inicio de la lectura.

No obstante, otros autores como Zavala y Zubillaga (2017), han ampliado estos aportes y plantean que, ciertamente las estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora deben ser desarrolladas *antes, durante y después de la lectura*, agregando otras informaciones relevantes. A continuación, se exponen cada una de estas fases con sus respectivas sugerencias de acuerdo a la perspectiva de estas autoras.

1-. Estrategias para Antes de la Lectura: Son estrategias que favorecen la comprensión del texto que proyecta leer. En esta fase conviene familiarizarse con el vocabulario, con relación a especificar si el texto hace referencia a un contenido técnico o especializado, o en otro idioma, por ejemplo. Del mismo modo, es importante activar los conocimientos previos vinculados con el tópico a tratar y realizar inferencias sobre lo que versará la lectura. Se sugiere realizar una lectura rápida y superficial de los subtítulos, así como para elaborar las respectivas inferencias. En este sentido, las autoras recomiendan utilizar las estrategias que se explican a continuación: a) determinar el propósito de la lectura, que

puede ser: encontrar información, actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.), utilizar la información para otro fin (hacer resúmenes, ensayos, etc.); b) preguntarse ¿De qué trata este texto? ¿Me sirve para el propósito establecido? ¿En qué parte puede estar lo que necesito? c) hacer la lectura superficial del texto; d) identificar las palabras confusas o desconocidas para buscarlas en el diccionario u otra herramienta. Se destaca que, estas estrategias suelen ser utilizadas para lograr el anclaje del texto con los conocimientos previos del lector y buscar despertar su atención, así como, determinar posibles limitaciones con relación al logro de su comprensión.

2-. Estrategias Durante la Lectura: están orientadas a profundizar la comprensión de un texto con el fin de decodificarlo para los fines del lector. Estas estrategias implican interacción entre el lector y el texto, puesto que lo ideal es llevar a cabo una lectura activa, donde el lector se esté autorregulando continuamente para valorar la calidad de su comprensión, para hacerse preguntas continuamente, para relacionar el texto con otros conocimientos y para analizar simultáneamente el texto (encontrando relaciones de secuencia, causa-efecto, comparación-contraste, problema-solución, etc.). Es importante puntualizar, que estas estrategias tienen como fin principal mejorar la comprensión lectora y fortalecer el aprendizaje significativo. No obstante, se recomienda, enseñar estas estrategias de manera específica utilizando textos *pequeños*, de tal manera que, el estudiante ya estará entrenado al momento de aplicarlas a textos más amplios y complejos, y de los cuales necesita aprender nuevos conocimientos.

En este grupo se incluyen las siguientes estrategias: a) autorregulación de la comprensión; b) creación de representaciones visuales; c) subrayado – Identificación de ideas clave; d) notas al margen; e) uso de organizadores gráficos y f) generación de preguntas. De acuerdo con estas autoras (Zavala y Zubillaga, 2017) las estrategias durante la lectura se deben aplicar de la siguiente manera:

– *Autorregulación:* Se lleva a cabo por medio de preguntas constantes del tipo ¿Estoy entendiendo lo que leo? ¿Puedo repetirlo? Esto nos lleva a una estrategia simple que es la relectura cuidadosa.

– *Subrayado:* Se hace al identificar las ideas clave de cada página leída. Un buen subrayado es limitado, porque solamente destaca algunas ideas que es preciso recordar para elaborar mentalmente el texto. Una página muy subrayada evidencia alta de comprensión, por lo tanto, no se puede distinguir lo relevante.

- *Notas al Margen*: Éstas estrategias incluyen la toma de notas en papel o al margen. Las notas al margen pueden referirse a otros conocimientos, resumir alguna idea o señalar preguntas que surgen durante la lectura activa.
- *Uso de Organizadores Gráficos*: Ir haciendo mapas mentales, conceptuales o semánticos mientras se va realizando la lectura.

Con relación a los cuestionarios, pueden ser formulados previamente por el docente o pueden ser autogenerados por el lector; que suelen estar estructurados sobre la base de preguntas relacionadas con el contenido. En tanto, cuando son realizados por el docente abarcan ejercicios de inferencias y conexiones de ideas que se deben establecer a partir del texto y no necesariamente están explícitas.

Mientras que la conversión de un texto, hace referencia a la reelaboración del texto leído y hay varios niveles que atender: a) nivel léxico, cuando se cambian unas palabras por sus sinónimos (implica muy poco proceso mental); b) nivel sintáctico, cuando se reorganiza el texto y por tanto se cambia el orden de las ideas (también hay poco proceso mental, aunque si requiere más comprensión) y c) nivel semántico que hace referencia al significado de lo leído y lleva al lector a parafrasear lo aprendido. La estrategia incluye el ejercicio en los tres niveles.

En su papel de mediador, el docente debe adaptar estas estrategias y orientar a identificar las limitaciones para comprender. Al final de la lectura deben incluirse estos mapas previos en uno general.

3-. Estrategias para Después de la Lectura: Son estrategias que permiten consolidar la comprensión de un texto, evaluarla y utilizar los conocimientos adquiridos. De igual manera, buscan confirmar que el lector pueda usar los conocimientos adquiridos, ya sea en su realidad cercana o en contextos más complejos. Entre estas estrategias se ubican las siguientes: a) elaboración de resúmenes o sinopsis; b) elaboración de organizadores gráficos o integrar los que se hayan hecho durante la lectura; c) explicación o reseña de la lectura entre pares; d) resolución de cuestionarios; e) elaboración de un glosario y f) conversión de un texto en otro.

Por otra parte, dado que este trabajo está enfocado hacia la construcción de una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora, es importante considerar que de acuerdo con el propósito pedagógico planeado y según la etapa del proceso en que se usen, las estrategias de enseñanza pueden clasificarse según lo expuesto por López Noguero (2005); Díaz y Hernández (2002); Agelot (2001);

Monereo y otros (1999) y Aebli (1995), citados por Corredor *et al* (2009). En el cuadro 7 se puede observar esta información.

Tabla 7. Clasificación de la Estrategias de Enseñanza

Criterio de Clasificación	Tipo	Finalidad	Modalidades
Según el fin general que se persigue	Organizativas	Interacción	Preguntas, trabajos en grupos, debates, panel, lluvia de ideas.
		Comunicación	Narración, bola de nieve, simposio, diálogos simultáneos, debate.
		Socialización	Trabajo en equipos, debate, lluvia de ideas, foros.
		Cooperación	Proyectos, lecturas comentadas, rompecabezas, aprendizaje cooperativo.
		Intercambio de experiencias	Equipos de discusión, foro, proyectos, Phillips 66, quintetos en rotación.
		Trabajo independiente	Lecturas, composiciones, problemas.
	Cognitivas	Activación y generación de conocimientos previos	Preguntas, lluvias de ideas, discusión guiada.
		Mantenimiento y guía de la atención	Preguntas, ilustraciones, centrar objetivos, pistas tipográficas.

Criterio de Clasificación	Tipo	Finalidad	Modalidades
		Organización de contenidos y procesos	Esquemas, resúmenes, clasificaciones, mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, uve heurística.
		Identificación de errores	Lectura comentada problemas guiados, ensayos, ejercicios, proyectos dirigidos.
		Comprensión de contenidos y procesos	Mapas conceptuales, redes semánticas, mapas mentales, analogías, debates, ensayos, proyectos.
		Verificación de logros	Preguntas, debates, estudio de casos, problemas, proyectos.
Según la etapa del proceso donde se usen	Motivación	Para lograr la implicación y participación activa del estudiante en el proceso	Correlación de los contenidos estudiados con lo real, el uso de elogios y censuras, la utilización del material didáctico, la organización del ambiente, el conocimiento de las competencias y propósitos de la tarea, la personalidad del docente, la realización de experiencias donde se aplique o vea la aplicación de lo aprendido.

Criterio de Clasificación	Tipo	Finalidad	Modalidades
	Elaboración	<p>Favorecen el procesamiento de los estímulos que provienen de fuentes externas e internas y con las cuales se trabajan para la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias</p>	<p><u>De comunicación directa:</u> exposición dialogada, lecturas en todas las modalidades, demostración.</p> <p><u>De aprendizaje individual:</u> fichas, guías de estudio, módulos de instrucción.</p> <p><u>De aprendizaje en equipos:</u> discusión, debate, círculo de estudio, panel, mesa redonda, foro, estudio de casos, lectura comentada, lluvia de ideas, juego de roles, proyectos.</p> <p><u>De formación para la investigación:</u> uso del laboratorio, proyectos, problemas, trabajo de campo, búsqueda bibliográfica, informe científico, monografía, construcción de modelos, simulación de procesos, pasantías, uve heurística.</p>
	Fijación	<p>Para la apropiación de conceptos, procedimientos, habilidades, actitudes y valores</p>	<p>Ejercicios y tareas, trabajo práctico, interrogatorio, resumen, mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas, redes semánticas, uve heurística, guías didácticas, cuadros sinópticos, estudio de casos, debate, foro, estudio dirigido, problemas.</p>

Criterio de Clasificación	Tipo	Finalidad	Modalidades
	Integración	Para la integración de conceptos y experiencias a las estructuras conceptuales y experiencias previas de los estudiantes	Pregunta didáctica, debate, estudio dirigido, torneos orales o escritos, mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, esquemas, resúmenes, tareas dirigidas.
	Transferencia y evaluación	Para la valoración y aplicación de lo aprendido en situaciones y problemas diferentes a los que se dieron en el momento del aprendizaje	Estudio de casos, proyectos, trabajo de campo, problemas, toma de decisiones, investigación, diseños, simulaciones, juego de roles.

Fuente: Corredor *et al* (2009)

De igual manera, es importante considerar la clasificación de las estrategias de aprendizaje expuestas por Corredor *et al* (2009) quienes plantean que pueden ser de tipo: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos. En el cuadro 8 se expone la caracterización general de esta tipología.

Tabla 8. Tipos de Estrategias de Aprendizaje

Tipos	Sub-tipos	Descripción
<u>Estrategias cognitivas:</u> permiten articular las experiencias e informaciones nuevas con los conocimientos previos. Se utilizan para organizar,	Estrategias de Repetición	Favorecen el aprendizaje memorístico que en ocasiones es necesario para el aprendizaje.

Tipos	Sub-tipos	Descripción
<p>proceso de aprendizaje sea cada vez más eficiente y efectivo. Se recomienda de uso de mapas conceptuales, estrategias de repaso, resolución de problemas, otras.</p>	<p>Estrategias de Elaboración</p>	<p>Favorecen las conexiones entre la nueva información y los conocimientos previos. Se utilizan técnica del resumen, analogías, las preguntas, toma de apuntes.</p>
	<p>Estrategias Reflexivas</p>	<p>Favorecen la motivación y logran que los estudiantes analicen, interpreten y concienten los procesos cognitivos propios para el desarrollo de actividad específica</p>
	<p>Estrategias de Planificación</p>	<p>Permiten que el estudiante organice, dirija y regule su proceso de aprendizaje. Implica definir metas y objetivos, identificar conocimientos previos, establecer las fases de una actividad, otras.</p>

Tipos	Sub-tipos	Descripción
	<p data-bbox="638 422 980 604">Estrategias para Apoyar al Estudiante en la Organización de la Información</p> <p data-bbox="628 1262 971 1346">Estrategias de Regulación y Seguimiento</p>	<p data-bbox="1018 270 1373 701">Hacen referencia a la nueva información, para buscar que le sea más fácil recordarla en experiencias futuras. Se utilizan mapas mentales, redes semánticas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, otras.</p> <p data-bbox="1018 905 1357 1535">Se utilizan durante el desarrollo de la tarea de aprendizaje con el fin de determinar el seguimiento de la planeación preestablecida y los reajustes cuando las estrategias no están propuestas. En este caso, se utilizan las preguntas, cambios en tiempos y recursos y cambio de estrategias.</p> <p data-bbox="1018 1738 1373 1864">Permiten la valoración y verificación del logro de los fines establecidos. Se</p>

Tipos	Sub-tipos	Descripción
	Estrategias de Evaluación	evalúa durante todo el proceso, revisando los pasos dados, el nivel de alcance de la competencia, la eficacia y eficiencia de la estrategia, el tiempo utilizado, las dificultades encontradas, otros.
<p><u>Estrategias de manejo de recursos:</u></p> <p>Se vinculan con el uso de varias estrategias destinadas a apoyar con recursos de diferentes índoles el desarrollo de las tareas específicas dentro del proceso de aprendizaje. Su fin superior es implicar al estudiante y motivarlo a participar. Se relacionan directamente con la motivación, el afecto y las actitudes.</p>		Incluyen estrategias orientadas a mantener la atención, el conocimiento de los propósitos o fines del proceso, el manejo y control del tiempo, de la ansiedad, de los temores y del esfuerzo; y todas aquellas que contribuyan a mantener un clima académico armónico y balanceado, que propenda a lograr los resultados de aprendizaje esperados.

Fuente: Corredor *et al* (2009).

Cabe comentar, que las estrategias metacognitivas son denominadas por Diaz-Barriga y Hernández (2002) como “Estrategias de Autorregulación” siendo definidas como estrategias complejas que permiten regular el proceso de aprendizaje y resolver problemas. Para estos autores, en esta categoría se ubican las siguientes estrategias: a) identificación de la meta de aprendizaje; b) planificación; c) supervisión y d) evaluación

(p.430). De acuerdo con Díaz-Barriga *et al* (2002), es importante considerar algunos aspectos para la aplicación de las estrategias de autorregulación:

1. Considerar las características generales de los estudiantes (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, entre otras).
2. Dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular del tema a tratar.
3. Meta u objetivo a lograr; competencias específicas a desarrollar.
4. Actividad que debe desarrollar el alumno para conseguirla.
5. Vigilancia del proceso de enseñanza y del avance de los alumnos.
6. Determinación del contexto intersubjetivo

En virtud de la temática de este trabajo de investigación, se considera importante explicar y describir algunas de las estrategias más estudiadas en el ámbito de los procesos didácticos para el nivel de la educación superior y que se pueden aplicar durante los diferentes momentos de la lectura, dependiendo del fin que se pretenda lograr, reiterando que el fin superior es contribuir a mejorar, fortalecer y ampliar la comprensión lectora en los estudiantes lectores. Para este efecto, tal como se evidenció en los cuadros anteriores, se ha descrito que cada estrategia de enseñanza y de aprendizaje, tiene un determinado propósito, por lo cual en adelante estas descripciones serán presentadas atendiendo a esta categoría.

Estrategias para Indagar sobre los Conocimientos Previos

La Formulación de Preguntas: para Corredor *et al* (2009), esta estrategia es muy útil para fomentar el desarrollo cognitivo y la comprensión de la realidad, así como para facilitar el acercamiento entre lo conocido y lo que se desea conocer. Vale señalar que, el uso de la pregunta no es una estrategia nueva, sin embargo, es poca utilizada, generalmente está ausente o se usa poco, antes, durante y después del acto didáctico. De acuerdo con De la Torre (2000) el docente debe atender los siguientes aspectos al momento de emplear esta estrategia: a) la organización de la pregunta; b) el tiempo de

espera de la respuesta; c) la motivación de los estudiantes para responder; d) la variación del tipo de pregunta; e) la recompensa al estudiante por su respuesta; e) la optimización de respuestas parcialmente correctas; f) la reconducción de la respuesta incorrecta al estudiante; g) seleccionar a diferentes estudiantes para que den las respuestas; h) prestar atención a quien esté dando una respuesta; i) permitir que los estudiantes terminen todas sus respuestas; j) evitar repetir la pregunta y las respuestas completas de los estudiantes y k) evita responder la pregunta antes que lo hagan los estudiantes. De igual manera, de acuerdo con Corredor *et al* (2009), es importante indicar que existen diferentes tipos de preguntas en correspondencia con el propósito que se pretenda lograr durante el desarrollo del proceso didáctico, a saber: a) preguntas de alta y baja categoría; b) preguntas informativas y problémicas; c) preguntas generales, directas, revertidas, auto-preguntas y pospuestas; d) preguntas estimuladoras, reforzadoras, desencadenantes, aclaradoras, divergentes y convergentes; e) preguntas de conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, evaluación, aplicación y estimulación.

Lluvia de Ideas: es una estrategia grupal que permite explorar u obtener información respecto a lo que un grupo conoce sobre un tópico determinado. Es pertinente para producir ideas con relación a un tema en particular o contribuir a solucionar un problema. Recomendable para iniciar la discusión de un tema y generar el interés y la motivación. De acuerdo con Pimienta (2012) se utiliza para: a) indagar conocimientos previos; b) favorecer la recuperación de información; c) favorecer la creación de nuevo conocimiento; d) aclarar concepciones erróneas; d) resolver problemas; e) desarrollar la creatividad; f) obtener conclusiones grupales y g) propiciar una alta participación de los alumnos.

Estrategias que Promueven la Comprensión Mediante la Organización de la Información

Uve de Gowin: tiene la finalidad de promover la adquisición del conocimiento, sobre el propio conocimiento, sobre cómo se construye y luego, sobre cómo se transfiere a la realidad. Se recomienda aplicar para el aprendizaje de contenidos procedimentales o de tipo práctico, donde se requiera el contacto con los fenómenos o eventos susceptibles de ser observados. Es una estrategia, especialmente, recomendable para el aprendizaje

de lecturas o contenidos científicos. Se realiza mediante las siguientes fases: a) Se presenta a los alumnos una situación real; b) se presenta la técnica uve para que los alumnos comiencen a organizar su pensamiento y sepan hacia dónde dirigir el estudio y como registrar las observaciones realizadas *in situ*; c) se describe cada una de las secciones que conforman la técnica y d) se repite la secuencia presentada anteriormente. Dentro de sus ventajas se ubica; a) desarrollar la metacognición; b) organizar procesos para desarrollar un proyecto; c) favorecer el uso del método científico tradicional; pero también es factible aplicarla en las ciencias sociales (Pimienta, 2012. p. 38-39).

La Exposición: de acuerdo con Corredor *et al*, esta estrategia es muy utilizada en el nivel universitario, sin embargo, también ha sido cuestionada. No obstante, si esta estrategia es aplicada de acuerdo con una orientación clara y el propósito de escuchar y valorar las habilidades, capacidades y competencias de los estudiantes ante el tema, ésta adquiere un valor significativo. La exposición consiste en la presentación de un tema, organizado y lógicamente estructurado ante una audiencia determinada. Se utiliza como un recurso para valorar la comprensión del tema y expresión oral sobre los contenidos. Se recomienda utilizarla en combinación con otras estrategias, como la lectura y la producción de textos. Para su realización se recomienda cumplir con las siguientes fases. a) preparación del tema; b) Preparación de la exposición; c) Realización de la exposición y d) cierre de la exposición. De acuerdo con la autora (Corredor et al,2009) dentro de sus propósitos fundamentales se ubican los siguientes:

- facilitar a los estudiantes una información lógicamente estructurada sobre un tema o contenido que deben aprender.
- contribuye a la activación de los conocimientos previos y a la reestructuración cognitiva.
- posibilita la reflexión en voz alta, lo que posibilita que el estudiante identifique, explique y asimile las fases de un proceso.
- viabiliza el aprendizaje de habilidades, actitudes y valores que se requieren para la presentación de la exposición.
- contribuye a desarrollar la capacidad crítica, analítica y de síntesis de la información tratada.

En esta categoría de estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información, también se ubican: el cuadro sinóptico, el cuadro comparativo, la matriz de clasificación, la matriz de inducción, la correlación y la analogía. De igual manera, se incluye la categoría de los diagramas y de los mapas cognitivos, a continuación, se describen algunas de estas estrategias.

Diagrama de Flujo: de acuerdo con Pimienta (2012) es un diagrama jerárquico que permite identificar un proceso; tiene una simbología particular para una adecuada lectura. Se utiliza para: a) esquematizar procesos que requieren una serie de actividades, subprocesos o pasos definidos y sobre los cuales hay que tomar decisiones; b) analizar un proceso; c) plantear hipótesis; d) enfocar al aprendizaje sobre actividades específicas; en esa labor auxilia al profesor y al estudiante y e) redefinir procesos de acuerdo con los resultados de haberlo implementado.

También existen otros tipos de diagramas, tales como: el diagrama radial, el diagrama de árbol, y el diagrama de causa – efecto.

Los Mapas Conceptuales: se ubica dentro de la categoría de los mapas cognitivos y son contruidos a partir de tres elementos indispensables: a) el concepto: que hace referencia a los hechos, eventos, ideas, objetos, entre otros. Generalmente, comprende nombres, pronombres, adjetivos. También se refieren a expresiones, como, por ejemplo: “estrategias de enseñanza”; “mapas conceptuales”, otros; b) Palabras enlace: son términos que unen dos conceptos e indican el tipo de relación entre los conceptos. En esta categoría se ubican los verbos, las preposiciones, las conjunciones, los adverbios y en términos generales, todas aquellas palabras que sean útiles para este efecto y c) la proposición: que es la unidad semántica construida por dos o más conceptos unidos por palabras enlace. Esta unidad puede afirmar o negar algo sobre una idea o un concepto. Dentro de las características de los mapas conceptuales se destacan las expuestas en la siguiente tabla. (Corredor *et al*, 2009).

Tabla 9. Características de los Mapas Conceptuales

Características	Descripción
Jerarquización	Los conceptos están organizados por orden de inclusividad, es decir, de los conceptos más generales o inclusores a los ejemplos que ocuparían la línea más baja en el mapa.
Simplificación	Exige una selección, puesto que los mapas deben ser una síntesis de lo más significativo de un tópico de estudio. Es conveniente construir mapas con diferentes niveles de generalidad, de esta manera, algunos representaran la temática en forma holística, mientras otros hacen alusión a las síntesis de puntos específicos sobre el tema.
Impacto visual	El mapa debe mostrar que fue realizado en forma clara, precisa y atractiva, mostrando la relación entre los conceptos.

Fuente: Corredor *et al* (2009)

Para Corredor *et al* (2009) los mapas conceptuales cumplen con varias funciones, entre estas:

1. facilitan el aprendizaje mediante el establecimiento de las relaciones entre los conceptos.
2. permiten negociar, compartir y socializar los significados de conceptos entre los estudiantes y el docente.
3. facilitan el establecimiento de relaciones entre estructuras conceptuales previas y los nuevos conceptos.
4. incrementan la iniciativa, la creatividad, el pensamiento lógico y la reflexión.

5. apoyan el proceso de valoración del aprendizaje, porque permiten la exploración de los conceptos previos y la evidencia del nivel de comprensión alcanzado sobre la temática de estudio.
6. favorecen la organización lógica y organizada de los contenidos.
7. los estudiantes se pueden apoyar en los mapas para organizar el pensamiento, expresar sus ideas y organizar las ideas para estudiar.
8. estimulan la socialización y circulación del conocimiento, favoreciendo los niveles de autoestima cuando son usados asertivamente.
9. permiten identificar posibles errores, vacíos y falencias entre los conceptos, las ideas de los estudiantes y la estructura de las disciplinas sobre el tema tratado.
10. benefician el desarrollo del aprendizaje holístico, puesto que favorecen la interrelación entre los conceptos, las ideas de los estudiantes, el aporte del docente y los aportes teóricos de las disciplinas científicas.

Los Mapas Mentales: se ubica dentro de la categoría de los mapas cognitivos y de acuerdo con Quijada (2014) un mapa mental es un diagrama o herramienta de aprendizaje, utilizada para representar conceptos o ideas asociadas a un tema en particular, mediante la visualización de ideas de forma esquematizada, todas ellas relacionadas entre sí, las cuales en conjunto ayudan a explicar el contenido de un tema en específico. En correspondencia con la autora (Quijada, 2014), esta estrategia es muy útil porque permite sintetizar un tema sin redundancia y considerando las ideas clave, mediante un proceso creativo donde se plasman los conocimientos derivados de la idea principal, de una manera gráfica que incluye el uso de imágenes, figuras y colores para presentarlo de manera atractiva y reforzar el aspecto visual de las ideas extraídas de un tema específico. También refuerza el proceso de memorización de temas amplios. Adicional se utiliza como una herramienta que permite tomar apuntes y notas.

Para su realización la autora (Quijada, 2014) recomienda cumplir con las siguientes fases:

1. el tema central se representa con una imagen ubicada justo en el centro del diagrama y poseen una estructura orgánica radial, compuesta por nodos conectados entre sí.
2. de la imagen central del tema irradian los demás conceptos e ideas en forma de ramificaciones, en el sentido de las agujas del reloj. Las ideas y conceptos son representados mediante imágenes o símbolos y palabras claves. Es importante el uso

de colores para destacar y acentuar las ideas, de esta forma estimulamos a nuestro cerebro a crear nuevas conexiones.

3. a su vez, cada una de las ideas principales se acompaña de una imagen o palabra clave ubicada en su línea asociada.
4. las ideas de menor importancia dentro del esquema, corresponden a ramificaciones secundarias, las cuales se desarrollan a partir de aquellas ideas principales que están directamente vinculadas al tema central.
5. mientras más lejos se encuentre un bloque de ideas del eje central, menor será su importancia dentro del diagrama.

Dentro de la categoría de mapas cognitivos, Pimienta (2012), también ubica los siguientes: el mapa semántico, el mapa cognitivo tipo sol, el mapa cognitivo de telaraña, el mapa cognitivo de aspectos comunes, el mapa cognitivo de ciclos, el mapa cognitivo de secuencia, el mapa cognitivo de cajas, el mapa cognitivo de calamar, el mapa cognitivo de algoritmo, el mapa semántico, el mapa cognitivo tipo sol, el mapa cognitivo de telaraña, el mapa cognitivo de aspectos comunes, el mapa cognitivo de ciclos, el mapa cognitivo de secuencia, el mapa cognitivo de cajas, el mapa cognitivo de calamar y el mapa cognitivo de algoritmo (p.59).

Otras Estrategias que Promueven la Comprensión

Qué veo, Qué No Veo, Qué Infiero: de acuerdo con Pimienta (2012) esta estrategia permite descubrir las relaciones que existen entre las partes de un todo (entorno o tema) a partir de un razonamiento crítico, creativo e hipotético. Se utiliza para: a) indagar conocimientos previos; b) desarrollar la capacidad de cuestionamiento; c) desarrollar el pensamiento crítico; d) favorecer el pensamiento hipotético y e) desarrollar la creatividad.

El Resumen: se constituye como un texto que se construye en prosa donde se expresan las ideas principales de un tema (respetando las ideas del autor). Es un procedimiento derivado de la comprensión lectora. Para su elaboración se debe seguir los siguientes pasos: a) leer de manera general el tema o texto; b) seleccionar las ideas más principales; c) buscar el significado de las palabras o los términos desconocidos y d) eliminar la información poco relevante; e) redactar el informe final conectando las ideas

principales. Esta estrategia sirve para: a) desarrollar la comprensión de un texto; b) presentar un texto o una lección; c) concluir un tema y d) desarrollar la capacidad de síntesis (Pimienta, 2012).

La Síntesis: es un texto donde se presentan las ideas principales sobre un tema determinado, agregando la interpretación personal del lector. Se realiza siguiendo los siguientes pasos: a) se lee de manera general el texto; b) se precisan las ideas principales; c) se eliminan las ideas poco relevantes y d) se produce el texto final sobre la base del análisis e interpretación personal, la cual debe ser parafraseada y fortalecida con las ideas del lector. dentro de sus ventajas se ubican las siguientes: a) mejora la comprensión; b) beneficia la producción escrita; c) fortalece la capacidad para precisar causas y efectos y d) permite distinguir las ideas principales de las secundarias (Pimienta, 2012).

El Ensayo: es un género literario que permite conocer las ideas del autor, quien se expresa con libertad y objetividad. Se presenta en prosa y suele ser breve. Se emplea para la presentación de temas diversos, tales como los relativos a la filosofía, la historia, la literatura y temas científicos en general. Se desarrolla en tres partes, a saber: a) Introducción; b) desarrollo y c) cierre. Dentro de sus características se destacan que: trata de un tema en particular, responde a la forma sintáctica, se puede referir a diversos temas, el tono puede ser profundo; poético; didáctico; satírico, entre otros. Su importancia cobra sentido porque contribuye a desarrollar la comprensión lectora y el juicio crítico, valorativo y argumentativo, la capacidad de investigación e indagación, desarrolla la metacognición y fortalece las competencias para la producción escrita (Pimienta, 2012).

La Toma de Decisiones: es el proceso de producir y aplicar criterios para escoger entre alternativas que parecen iguales. Diariamente se deben tomar decisiones ya sea en la vida personal, ciudadana o profesional, de allí la importancia de esta estrategia. Esta práctica diaria contribuye a que el estudiante valore la importancia de informarse y crear unos criterios útiles y válidos antes de tomar decisiones. En la academia, se requiere que el estudiante demuestre un amplio conocimiento sobre los contenidos o en su defecto, lo investigue para cumplir con el reto. Esta estrategia tiene la ventaja de optimizar el aprendizaje y desarrollar el pensamiento complejo, así como, desarrollar su comprensión lectora y la habilidad para aplicar tales conocimientos. Se recomienda que el docente estructure esta estrategia mediante el cumplimiento de los siguientes pasos: a) ayude a los estudiantes a entender el proceso de La toma de decisiones; b) facilite un modelo para

el proceso de toma de decisiones, y cree oportunidades para que lo practiquen; c) a medida que los alumnos estudian y usan el proceso de toma de decisiones, hay que ayudarlos a concentrarse en los pasos críticos y en los aspectos difíciles del proceso; y d) facilitar a los estudiantes los organizadores gráficos o representaciones para ayudarlos a entender y usar el proceso de la toma de decisiones (Marzano, Pickering, Arredondo, Blackburn, Brandt, Moffett, Paynter, Pollock y Whisler, 2005).

Estrategias Grupales para Promover la Motivación y el Interés

El Aprendizaje Colaborativo: de acuerdo con Corredor *et al* (2009), es una estrategia que permite socializar el conocimiento, favorecer el aprendizaje mutuo y viabilizar el saber-convivir. Su principal propósito está orientado hacia la búsqueda de la formación integral, considerando las dimensiones como persona, ciudadano y profesional. Para estos autores, esta estrategia permite fomentar:

1. la interacción, el respeto y el reconocimiento mutuo entre los estudiantes.
2. promueve la solidaridad, la flexibilidad y la receptividad.
3. la identificación de estrategias que facilitan el trabajo de los equipos.
4. el desarrollo de capacidades para la solución de conflictos.
5. las habilidades lingüísticas necesarias para el mejoramiento de la comunicación.
6. el nivel de motivación y estima de los estudiantes.
7. la cultura de la autoevaluación y regulación de los procesos cognitivos.
8. la socialización del equipo donde todos pueden participar, entender, preguntar, aclarar y corregir sus producciones.
9. las responsabilidades compartidas.
10. el desarrollo de capacidades orientadas a dividir las tareas y los roles para la obtención de los mejores resultados.

El Foro: el orador, que en este caso es el estudiante, presenta brevemente una información sobre un tópico determinado. Posteriormente, se realizan las preguntas, comentarios y recomendaciones. No es tan formal como el debate y al simposio. Hoy día, se utiliza con mucha frecuencia por vía virtual, donde incluso interviene el docente en su rol de guía y de mediador. Se realiza mediante los siguientes pasos: a) se presenta y se expone un tema de interés, una situación o un problema sin resolver; b) el estudiante

seleccionado presenta el tema ante el grupo; c) se inicia la discusión con el equipo y se puede introducir el tema mediante el uso de preguntas abiertas; d) se consideran todas las preguntas que realicen los estudiantes; e) se intercambian las ideas y preguntas entre los estudiantes; f) se motiva a los estudiantes para que profundicen y realicen nuevas preguntas y g) se presenta un cierre en forma de conclusiones (Pimienta, 2012).

El Simposio: en el simposio, un equipo desarrolla un contenido en forma oral de manera sucesiva. La narrativa se apoya fundamentalmente en datos empíricos como resultados de una investigación previa realizada. Finalmente, se acuerda un lapso de tiempo para hacer las preguntas. El fin es conocer y discutir información actualizada. Se utiliza para: a) obtener información actualizada; b) hacer preguntas en torno a un tema; c) analizar un tema; y d) Incrementar la capacidad de argumentación (Pimienta, 2012).

El Taller: El taller es una estrategia de equipo que, dirigida a la aplicación de los conocimientos adquiridos sobre un tema específico, con el fin de producir unos resultados de aprendizaje, logrado mediante el aporte de los integrantes del equipo. Se debe desarrollar en un ambiente flexible, tener los recursos necesarios y disponer de un tiempo adecuado, de hecho, se puede desarrollar en una o varias sesiones de trabajo. La idea es propulsar el aprendizaje colaborativo a través de la asignación de roles. De acuerdo con Pimienta (2012) se utiliza para: a) hallar la solución de problemas; b) consolidar tareas de aprendizaje complejas; c) promover la capacidad de búsqueda de información; y d) fomentar el pensamiento crítico: análisis, síntesis, evaluación y elaboración de juicios.

2.3.6. El Docente Como Mediador en la Comprensión Lectora

El Ministerio de Educación de Colombia (s.f.), a través del Desarrollo del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) ha definido el papel del mediador como aquella persona que interviene con el objetivo de tender puentes entre el lector y los procesos de lectura. El mediador puede desempeñar una función de iniciador, en el sentido de motivar en otros el deseo de leer y escribir. También, puede acompañar e incentivar el número de lectores a través de la creación de un ambiente de aprendizaje lector que extiendan el horizonte de los textos y apoyen a un número más amplio de estudiantes para fortalecer su habilidad y competencia para interactuar con otros textos, esta última actividad se

puede desarrollar a través de múltiples actividades articuladas con las funciones de extensión de la educación superior, mediante la participación de bienestar estudiantil.

Lo ideal es que el docente desarrolle sus competencias mediadoras para orientar el proceso didáctico en aras de promover la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento comprensivo en los estudiantes, a través de los diversos tipos de textos y la sistematización de metodologías y estrategias metodológicas diversas que contribuyan a despertar el interés y a motivación por la lectura.

Al respecto, se destaca que un docente mediador está comprometido con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sin limitar la responsabilidad que el propio alumno tiene sobre sus resultados cognoscitivos. De tal manera, que le corresponde al docente, seleccionar organizar y sistematizar las estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje al estudiante. Adicional, es importante que los estudiantes perciban al docente como una persona interesada y motivada a lograr las metas de aprendizaje, al igual, que se evidencie su proceso de capacitación y actualización permanente, tanto a nivel de su desarrollo personal como a nivel profesional. En sí, se trata de un docente que orienta el camino, que guía, que ofrece alternativas de solución, que advierte los riesgos, que motiva mediante el reconocimiento de los aciertos, en tanto, aprovecha el error como una oportunidad para aprender (Cepeda, 2015).

2.3.7. La Didáctica

Teniendo en cuenta el apartado anterior, relacionado con la mediación docente, es importante develar como esta mediación debe ser permeada por un buen uso de la didáctica, en esa medida, Villalpando (1970) la define como: “la parte de la pedagogía que estudia los procedimientos para conducir al educando a la progresiva adquisición de conocimientos, técnicas, hábitos, así como la organización del contenido”. Es así que la didáctica ha sido objeto de estudio desde tiempos remotos, pues siempre ha existido la preocupación por el saber enseñar y aprender, como un tema trascendental para la evolución del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación educativa, en tanto, se cuenta como un indicador relevante en términos de sus implicaciones para la calidad de la educación.

Becerra (2011), concibe la didáctica como el “arte instruccional superior de la enseñanza, la comunicación y la formación escolar, que se establece, desarrolla y pone en práctica, para hacer más inteligible y perfectible todo lo que nos concierna, se requiera conocer y sea necesario transmitir” (p.181). De acuerdo con el planteamiento de este autor, dentro del enfoque de esta definición el docente sistematiza un conjunto de prácticas orientadas al “propio proceso de estudio correspondiente para que los demás entiendan, aprendan y comprendan significativamente, lo que se trata de comunicar, hacer ver y aprender” (p. 181). Por lo cual, se puede decir, que el fin superior de la didáctica, además de incluir el desarrollo de prácticas pedagógicas idóneas y contextualizadas a las necesidades de formación de los sujetos, también busca el logro de un aprendizaje significativo, el cual se alcanza en tanto y en cuanto, el sujeto consigue entender, comprender y transferir los conocimientos obtenidos a su propia realidad.

En el campo de la lengua y la comprensión lectora, se acuña el concepto de didáctica de la lengua, quien para Dolz, Gagnon y Mosquera (2009), es “una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas” (p. 118). Es así que, como disciplina, su principal interés se enfoca hacia el estudio de las prácticas pedagógicas orientadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas como el principal instrumento de comunicación humana.

Todo lo anterior, permite corroborar el que el rol y saber docente es primordial en el desarrollo de buenas prácticas que permitan al estudiante alcanzar de manera significativa las competencias y saberes propuestos en el currículo, sin embargo, el tema que nos atañe en esta investigación va más allá de este currículo, pues como fue expresado en apartados anteriores, el desarrollo de la comprensión lectora es elemental no solo para el éxito académico sino también para el desarrollo social.

Un docente que desee mejorar sus prácticas de enseñanza debe incorporar estrategias de aprendizaje que resulten significativas para sus estudiantes y para ello debe en primer lugar partir de los criterios que López y Encabo (2016) señalan:

1. Es necesario conocer a quien se va a enseñar (para esto se precisa la formación del didacta de la lengua)
2. Es necesario conocer qué se va a enseñar.

3. Es preciso conocer cómo se va a enseñar ¿cómo hacer operativos los contenidos de lengua?
4. No basta con una formación general del docente, sino que se precisa una formación específica en unos conocimientos concretos – de la lengua– que precisan de esta formación.
5. En los tiempos actuales, la globalización y sobre todo la apertura de fronteras demandan la necesidad de un área específica que dé cobertura a las necesidades formativas de un profesorado que cada vez más se encuentra con un alumnado plurilingüe y pluricultural. (p. 18).

Considerando estos criterios, se puede decir que el docente del siglo XXI debe sustentar su práctica didáctica en una planeación que responda al ¿Qué saber? ¿Qué hacer? ¿Cómo hacerlo? ¿Para qué hacerlo? ¿Cuándo hacerlo? y ¿Dónde hacerlo? en referencia a los contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Para lo cual, debe realizar un proceso de transposición didáctica que le permita transformar el saber disciplinar en un saber asimilable para los estudiantes. Esta meta, reta al profesorado en términos de su creatividad, iniciativa, habilidades y destrezas para transformar la didáctica tradicional en una didáctica innovadora, sustentada en los cambios que se requieren para asumir los desafíos de la realidad actual.

2.3.8. Innovación Educativa

En virtud de que este trabajo tiene como propósito general construir una propuesta didáctica innovadora, se considera necesario aclarar lo relativo a cómo entender en el contexto de este trabajo, la innovación educativa (IE). Esto, porque en la actualidad existen diferentes acepciones sobre el término y sus implicaciones en la educación. Para los efectos de este estudio, a continuación, se plantea las especificaciones con relación a este tópico.

Según las explicaciones de Pallares; Chiva; López, y Cabero (2018) el término innovación significa «alterar cosas introduciendo novedades» (p 53). Por lo cual, se asocia a términos como “cambio, renovación, transformación, reforma, modificación, entre otros” Desde esta perspectiva, la innovación supone un cambio; sin embargo, es

importante acotar, que no todo cambio implica una innovación, para que la innovación ocurra en el contexto educativo, esta debe cumplir con unos requerimientos fundamentales, en términos de responder a un proceso razonado, intencional, planificado y orientado al logro de una meta específica que contribuya a mejorar los resultados de aprendizaje.

De allí que Pallarès *et al*, citando a Cañal de León (2002) definan la IE como un “conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes” (p.53). Es decir, la innovación educativa debe provocar una transformación en las prácticas pedagógicas tradicionales, superando las formas y maneras por las cuales se vienen sistematizando estas prácticas, para evidenciar una transición hacia la implementación de otras concepciones, metodologías y estrategias diferentes, que mostradamente generen una mejora para el proceso de enseñanza-aprendizaje. De allí que muchos autores, consideran la IE como un proceso que genera cambios y mejoras, produciendo un valor agregado en la formación de estudiantes y profesores (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2014; Ejsing-Duun y Skovbjerb, 2016, entre otros).

Con relación al planteamiento anterior, en adelante, Cebrián (2003) propuso esta definición sobre la IE:

toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como en las prácticas pedagógicas, y permita un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa” (p.23).

Por lo cual, la IE requiere de la participación conjunta de los diferentes actores sociales que hacen vida en la Institución y persiguen el mismo fin: el mejoramiento de la calidad educativa. Desde esta visión, la idea es convertir la oportunidad de cambio en una oportunidad para la mejora educativa. Para esto, se requiere sensibilizar a los actores sociales institucionales, involucrarlos y concienciarlos, a efectos de que participen con sentido de convicción y comprometidos con el logro de las metas propuestas; la actitud proactiva es de relevancia creciente para la consecución de la IE, donde todos aprenden de todos, tal como lo afirma Pallarès *et al* “una educación innovadora debe ser una tarea

de esfuerzos compartidos, teniendo el centro docente como el espacio idóneo para la implementación de las mejoras de cambio y crecimiento cualitativo” (p.55).

Ahora bien, es importante considerar los aspectos que deben estar presentes en términos de reconocer una IE. Al respecto, Fernández (2016) señala que, la IE no está enfocada en la eficiencia, dado que no está centrada en lograr resultados tangibles, sino más bien, en procurar mejorar la calidad de los procesos educativos. En este sentido, propone considerar tres ámbitos vitales para valorar la IE, a saber (p.31):

1. que el concepto de mejora de la comunidad que emprende la innovación suponga realmente una mejora.
2. que los cambios introducidos sean acordes a las finalidades compartidas.
3. que las actividades que se llevan a cabo sean coherentes con el desarrollo del conocimiento de nuestro ámbito.

Tal como se observa, todo este ámbito está vinculados con el diseño y la puesta en práctica de una propuesta educativa, más que en lograr elevar *rankings* o resultados cuantitativos sobre índices educativos. Sin embargo, es importante aclarar que, siempre será necesario conocer los resultados obtenidos respecto a la implementación de la propuesta y saber cómo se puede ir contextualizando y mejorando por aproximación sucesiva. Al respecto, Fernández (2016) que le corresponde a las distintas disciplinas vinculadas con la educación, tales como: la psicología, la filosofía, la ética, la sociología, la epistemología, entre otras; estudiar los aciertos, las debilidades y oportunidades de mejoras de la propuesta, con el fin de ir adecuándola a las necesidades de formación de los sujetos sociales y el cumplimiento de los fines para la cual fue creada; tal como lo afirma el autor (Fernández, 2016): “Si nuestras actividades son acordes con lo que estas ciencias han ido desarrollando en los últimos años, mayor calidad tendrán, más ricos serán los procesos que en ellas se den con nuestro alumnado y, por tanto, más cerca de la innovación educativa estarán” (p. 31).

Por su parte, Sixten Marklund (1974) citado por Rivas-Navarro (2000) propusieron una tipología resumida sobre los tipos o niveles de la innovación educativa, los cuales se considera importante puntualizar, a saber (p.49):

1. Innovaciones en la Estructura de la Institución Educativa: que incluye las modificaciones en su estructura organizativa, en su eje vertical o jerárquico y horizontal o de coordinación.

2. Innovaciones en las Competencias, los Contenidos, los Planes de Cursos y Cargas Horarias: Las innovaciones de este tipo generalmente implican una redefinición de las competencias, o la puesta en práctica en la “re – selección” y la “re – ordenación” en la secuencia para su desarrollo, que suelen tener incidencias en las características y desarrollos de los cursos.
3. Innovaciones Educativas en los Métodos Didácticos: incluyen cambios en la metodología, modelos didácticos y procedimientos pedagógicos formativos, tutoriales, orientadores del estudiante y evaluación educativa de los procesos y los resultados del aprendizaje. Representan alteraciones en el comportamiento docente, en sentido estricto.

La propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Tecnológica de Santander, que se propone a través de la consecución de este estudio corresponde a la tercera tipología señalada anteriormente. En el sentido, que está orientada a formular un conjunto de estrategias metodológicas desde el aporte de los expertos disciplinares, quienes desde sus propios contextos y espacios educativos han demostrado y divulgado experiencias de enseñanza-aprendizaje que han resultado efectivas, oportunas e innovadoras en el logro de tal fin.

2.4. Marco Legal

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia (1991) el castellano es el idioma oficial del país, tal como se evidencia en el Artículo 10, que reza a tenor: “el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. Por lo cual, todos los ciudadanos deben manejar su idioma de origen, esto permitirá el desarrollo como persona y profesional. Se requiere informarse de forma adecuada para mejorar la calidad de vida, en términos del ejercicio de los deberes y derechos ciudadanos, además de beneficiar los niveles de cultura general. Además de favorecer la inclusión de los diferentes grupos socio-culturales. Una persona que lee y comprende el texto, es capaz de aprender para transferir sus conocimientos en beneficio de la sociedad.

Asimismo, la Constitución Política de Colombia (1991) determina en el Artículo 16 que “todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más

limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”. Pero, este libre desarrollo de la personalidad debe estar sustentado en la información clara, oportuna, objetiva y real, es lo que le permitirá satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos y profesionales, para desempeñarse en el mundo actual, caracterizado por su alta complejidad, el permanente cambio y con altos niveles de incertidumbre. Sin duda, que debemos avanzar hacia una sociedad lectora que contribuya a circular el conocimiento y transferirlo en correspondencia con las necesidades del desarrollo local y nacional.

Seguidamente, el Artículo 27 de la Constitución Política de Colombia (1991), establece que “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”. Este artículo constitucional, también se vincula y soporta esta investigación, en tanto, se considera que el docente debe insertarse en un proceso de formación continua y permanente que le permita estar actualizado con relación a los procesos didácticos y las tendencias investigativas en el campo de la educación. Un docente interesado por aprender y ampliar sus estructuras cognoscitivas, transmite ese interés y motivación a los estudiantes, es parte de modelaje pedagógico que ha caracterizado históricamente a la profesión docente y en este sentido, desarrollará las competencias que le permitirá asumir con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, valorar y contribuir a la productividad investigativa, para contribuir en el desarrollo autónomo de la cátedra universitaria.

Este trabajo de investigación también responde a los preceptos del Decreto 1330 (2019) que en términos generales propugna por una educación integral de alta calidad, así como, por la innovación educativa. Y ciertamente, desde esta investigación se propone el diseño y la sistematización de una propuesta educativa innovadora que promueva y fomente la comprensión lectora, a través de la implementación de una metodología activa para el aprendizaje, que involucra la operacionalización de estrategias didácticas interesantes, atractivas, útiles y valiosas para el desarrollo del pensamiento lector en los estudiantes de esta Institución educativa.

De igual manera, es importante considerar la visión – misión, así como, los principios y valores institucionales, los cuales están expresados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2012) del establecimiento donde se lleva a cabo la investigación. Alcanzar las metas propuestas en el PEI, sin duda, demanda que la comunidad desarrolle sus competencias lectoras que les permita participar en los diferentes planes, programas

y proyectos de desarrollo de la Institución y de su entorno, tributando al logro del Bien – Ser y del Bien - Estar, porque, en definitiva, el desarrollo humano personal, tendrá un impacto en positivo en el desarrollo integral comunitario y nacional. Adicional, cabe mencionar, que e PEI de la Institución Tecnológica se sustenta en las teorías del aprendizaje que promueven el constructivismo sociocultural y el aprendizaje significativo, por lo cual, la investigación, la indagación, el fomento de la curiosidad por el saber, hace que los estudiantes sucesivamente desarrollen su pensamiento comprensivo con relación a los diversos tipos de textos, por cuanto, los docentes están comprometidos en cultivar las competencias que benefician con el desarrollo cognitivo, la transferencia del saber y la construcción de juicios analíticos y argumentativos.

2.5. Definición de Términos Básicos

Análisis: Proceso mediante el cual se realiza la distinción y separación de las partes de un todo para conocer sus principios o elementos constitutivos. El método analítico descompone un pensamiento u objeto de estudio en las partes que lo integran con el fin de llegar al conocimiento profundo del todo. El análisis generalmente parte de la intuición, porque se basa en la observación de los hechos u objetos de estudio y luego los va desmenuzando para volverlos a unir y construir el conocimiento. El análisis es la etapa previa a la síntesis en el proceso de investigación, y no puede existir una sin la otra, ambas se complementan; donde termina el análisis comienza la síntesis. También se denomina análisis a la operación lógica del pensamiento (Del Cid; Méndez y Sandoval, 2007).

Antecedente: Acción, pensamiento o condición que sirve para comprender o valorar hechos posteriores. Se refiere al término o idea inmediatamente anterior a otro y sirve como conexión para explicarlo y comprenderlo. Expresa una relación temporal (antecedente cronológico) o de afinidad (antecedente explicativo) en el orden lógico con una idea o hecho específicos, y aporta elementos para su comprensión (Del Cid; Méndez y Sandoval, 2007).

Argumentación: es una forma de expresión que consiste en aportar razones para apoyar una idea, una tesis o un planteamiento con el objeto de convencer a un lector u oyente.

Se trata de dar argumentos, es decir, ofrecer un conjunto de razones o pruebas que apoyen una conclusión (Cervera y Hernández, 2007).

Argumento: es el razonamiento utilizado para demostrar algo o para convencer a alguien de lo que decimos. Hay diferentes tipos de argumentos: deductivos, inductivo, testimonial, de autoridad, de experiencia, evidencia, analogía y ejemplificación. También se utiliza el término, para hablar sobre el asunto de una obra literaria, dramática, cinematográfica, entre otras (Cervera y Hernández, 2007).

Artículo: es un escrito expositivo no demasiado extenso sobre un determinado tema incluido en una publicación periódica (revista) o formando parte de un libro colectivo. Hay diferentes tipos de artículos: literario, de fondo, ensayístico, literario, costumbrista, disciplinario, entre otros (Cervera y Hernández, 2007).

Aprendizaje Significativo: concepto central dentro del modelo curricular y el constructivismo, acuñado por Ausubel en contraposición a los aprendizajes acumulativos, mecánicos o memorísticos, característicos de la enseñanza tradicional. Para Ausubel, el aprendizaje significativo se distingue por dos características esenciales a) su contenido puede relacionarse de un modo sustancial (es decir, significativo) con los conocimientos previos del alumno; b) éste, a su vez, debe tener una predisposición favorable para aprender. Tener un motivo para esforzarse, un móvil para hacerlo. Si no está dispuesto a relacionar lo que aprende y se limita a repetir, no se habrá logrado un aprendizaje significativo, puesto que todo aprendizaje es siempre una construcción individual (Ander Egg, 2014).

Comprensión: la adquiere el lector o el hablante por el conocimiento conceptual sobre las propiedades y condiciones más importantes de las acciones lingüísticas. Se suele emplear el concepto de “comprensión” para la interpretación psicológica y cognitiva (Cervera y Hernández, 2007).

Constructivismo Doctrina que plantea que el aprendizaje ocurre en contextos y que los aprendices forman o construyen gran parte de lo que aprenden y entienden en función de sus experiencias en las situaciones (Schunk, 2012, p. 490).

Contexto: En el campo de la comunicación, es el entorno lingüístico del cual depende el sentido y valor de las palabras, frases o discursos. Asimismo, se refiere al entorno físico o de situación (político, histórico, cultural, social, etcétera) en el cual se considera un hecho

o un fenómeno. Poner en contexto algo significa hacerlo comprensible para otros, señalar antecedentes o situaciones previas, agregarle datos como el lugar donde ocurrió, los actores principales, el espacio o el tiempo (Del Cid; Méndez y Sandoval, 2007).

Conector: es un elemento de relación entre las oraciones y los enunciados que integran los párrafos de un texto. Pueden expresar: adición, restricción, causa, concesión, corrección, explicación, ejemplificación, alternancia, contraste, entre otros (Cervera y Hernández, 2007).

Estrategia Educativa: arte de combinar, coordinar, distribuir y aplicar acciones o medidas adecuadas y pertinentes para el contexto en el que se instrumentarán los lineamientos de la política educativa, reconociendo las circunstancias (previsibles o no) que se presentan al pretender alcanzar determinados objetivos educativos. Se expresa en una sucesión de decisiones que se toman para instrumentar un plan de acción pre - establecido que incluyen la búsqueda de alternativas frente a la aparición de circunstancias diferentes a las previstas o inesperadas frente al contacto con la realidad en que se aplica el plan de acción (Ander Egg, 2014).

Formación Literaria: Conjunto de conocimientos, actitudes, emociones, capacidades, valores, motivaciones, entre otras; que permiten comprender, juzgar y apreciar la literatura. No comprende exclusivamente conocimientos técnicos o periciales, como tantas veces se defiende, sino competencias que tienen también en cuenta los afectos y las disposiciones hacia el hecho literario (Mata, 2008).

Innovación Educativa: La innovación en el dominio de la educación consiste en proporcionar nuevas soluciones a viejos problemas, mediante estrategias de transformación o renovación expresamente planificadas. O bien introduciendo nuevos modos de actuar frente a prácticas pedagógicas que aparecen como inadecuadas o ineficaces; en este último caso, se producen cambios en algunas de las variables del sistema educativo, capaces de mejorar las prácticas educativas o algún aspecto del sistema educativo. Conforme con lo que se indica en dos obras clásicas sobre las innovaciones educativas (Huberman y Havelock), existen tres modelos para explicar empíricamente el modo como se producen las innovaciones educativas: a) modelo de investigación y desarrollo, que consiste en aplicar una novedad científica al campo educativo; b) modelo de solución de problemas, que tiene una concepción diametralmente inversa del modelo anterior en cuanto a la direccionalidad del proceso de innovación: ésta

se produce cuando el educador confronta problemas y está suficientemente motivado para encontrar soluciones, que suponen algún tipo de innovación; c) modelo de interacción social, conforme con el cual las innovaciones educativas se producen como consecuencia de las influencias recíprocas que produce un trasvase de innovaciones, ya sean personales o institucionales (Ander Egg, 2014).

Intertextualidad: es una de las propiedades esenciales de los textos que viene dada por las características procedentes de otros textos del mismo género. En cada modelo de texto del mismo género afloran aspectos de otros géneros textuales, puesto que los textos son creaciones dinámicas (Cervera y Hernández, 2007).

Interpretación: es un concepto empleado en semántica y pragmática para explicar las estructuras de significado y de referencia, así como las acciones lingüísticas, que están presentes en un texto. Coincide con la interpretación formal, aunque también incluye la psicológica y la cognitiva. Es un proceso mediante el que atribuimos sentido a un texto y tiene dos aspectos: la decodificación, al reconocer los elementos del código, y la inferencia, al identificar los significados añadidos que es tan implícitos en el texto (Cervera y Hernández, 2007).

Inferencia: es un proceso de razonamiento de carácter deductivo que ayuda a entender la lógica de los enunciados, puesto que está unida al descubrimiento del contexto. A través de la inferencia el destinatario interpreta los significados implícitos de los enunciados poniéndolos en relación con el contexto comunicativo (Cervera y Hernández, 2007).

Método: Procedimiento que se sigue en las ciencias para encontrar la verdad y enseñarla. Forma de decir o hacer con orden. En un proyecto de investigación es el conjunto de técnicas a utilizar (Del Cid; Méndez y Sandoval, 2007).

Párrafo: es la unidad estructural del texto. Viene determinado en la comunicación oral por un descenso en la entonación seguido de una pausa y de la escritura por medio del punto y aparte. Cada párrafo suele contener una idea distinta (Cervera y Hernández, 2007).

Paratexto: es todo lo que engloba al texto principal: el título, dedicatoria, epígrafe, prólogo, entre otros (Cervera y Hernández, 2007).

Pensamiento Crítico: se expresa en la capacidad de pensar lo que no es todavía y lo que puede ser. A partir de la crítica y la desmitificación de lo existente, se piensa “lo que puede ser”. Con este alcance, el pensamiento crítico se confunde con el pensamiento utópico que desentraña el futuro que no es, y busca el inédito viable de lo que puede llegar a ser, y que está potencialmente contenido en una coyuntura histórica (Ander Egg, 2014).

Procedimiento: Manera de ejecutar alguna cosa. Sucesión cronológica de acciones concatenadas entre sí para realizar una actividad o tarea específica dentro de un ámbito. Implica actividades y tareas del personal, determinación de tiempos y métodos de trabajo y el control de las operaciones (Del Cid; Méndez y Sandoval, 2007).

Proceso: Etapas sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial. Designa el devenir o cambio como elemento fundamental de la realidad, opuesto a lo estático y determinado. Acción de ir hacia adelante (Del Cid; Méndez y Sandoval, 2007).

Significado: es una unidad semántica que equivale a idea, concepto o representación mental expresada por medio de símbolos, palabras habladas o escritas. Podemos hablar de significado natral, dado por etimología y el valor adquirido de las palabras, y el intencional, determinado el propósito del hablante al utilizar en actos de comunicación concretos (Cervera y Hernández, 2007).

Síntesis: Resumen a partir de la reunión de sus partes separadas en un previo proceso de análisis (Del Cid; Méndez y Sandoval, 2007).

Sistematización: Organizar ideas o tareas de acuerdo a un sistema (Del Cid; Méndez y Sandoval, 2007).

Técnica: Habilidad para ejecutar o para conseguir algo. Conjunto de procedimientos o recursos que utiliza una ciencia o arte. Conjunto de procedimientos empleados con la finalidad de obtener un resultado determinado, ya sea en el campo de la ciencia, la tecnología, el arte o en cualquier otra actividad humana. Surge de la necesidad de transformar el entorno para adaptarlo a las necesidades del hombre (Del Cid; Méndez y Sandoval, 2007).

Teoría: Explicación sobre un fenómeno u objeto de estudio. Leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos. Sistema abstracto hipotético-deductivo que

constituye una explicación o descripción científica a un conjunto relacionado de observaciones o experimentos (Del Cid; Méndez y Sandoval, 2007).

Texto: es el resultado de un acto de comunicación ligado a un contexto cuyo carácter y extensión dependen de la intención del hablante, con otras palabras, es la unidad de comunicación intencional, de extensión variable, dotada de coherencia y vinculada a un contexto (Cervera y Hernández, 2007).

Zona de Desarrollo Potencial: llamada también zona de desarrollo próximo. Concepto fundamental en la configuración del modo constructivista, para señalar que las posibilidades de desarrollo cognitivo necesitan de la ayuda externa, es decir, que no se logra con el solo despliegue de las capacidades internas y de lo que puede hacer por sí mismo. Este concepto, acuñado por Vygotsky, “no es otra cosa — como él dice— que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, o en colaboración con otro compañero más capaz”. Esta franja —más o menos amplia— de nuevos conocimientos asequibles para el alumno es el ámbito de la intervención educativa que, precisamente, constituye en la persona que aprende la zona de desarrollo próximo (Ander Egg, 2014).

Llegado a este punto se ha expuesto el marco contextual, los antecedentes, los postulados teóricos, autores, conceptos y marco legal que sustentan esta investigación, para dar paso al Marco Metodológico que guía el proceso de recopilación, análisis e interpretación de la información.

Capítulo 3

Marco Metodológico

Este capítulo está dirigido a la exposición del plan o estrategia metodológica que se llevará a cabo para dar respuesta a la pregunta problema que se plantea en un principio y así alcanzar los objetivos que fueron demarcados. Al respecto, Baena (2017) plantea que “la metodología constituye la médula del plan, se refiere a la descripción de las unidades de análisis o de investigación, las técnicas de observación y recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis” (p. 52). Por consiguiente, en adelante se especificarán los siguientes apartados de este capítulo: Tipo de Investigación; Paradigma de la Investigación; Método de la Investigación; Técnica e Instrumentos de la Investigación; Validez y Confiabilidad de la Investigación y el Procedimiento General del Estudio.

A continuación, un esquema introductorio que intenta explicar de manera sintética lo que se expondrá a lo largo del capítulo.

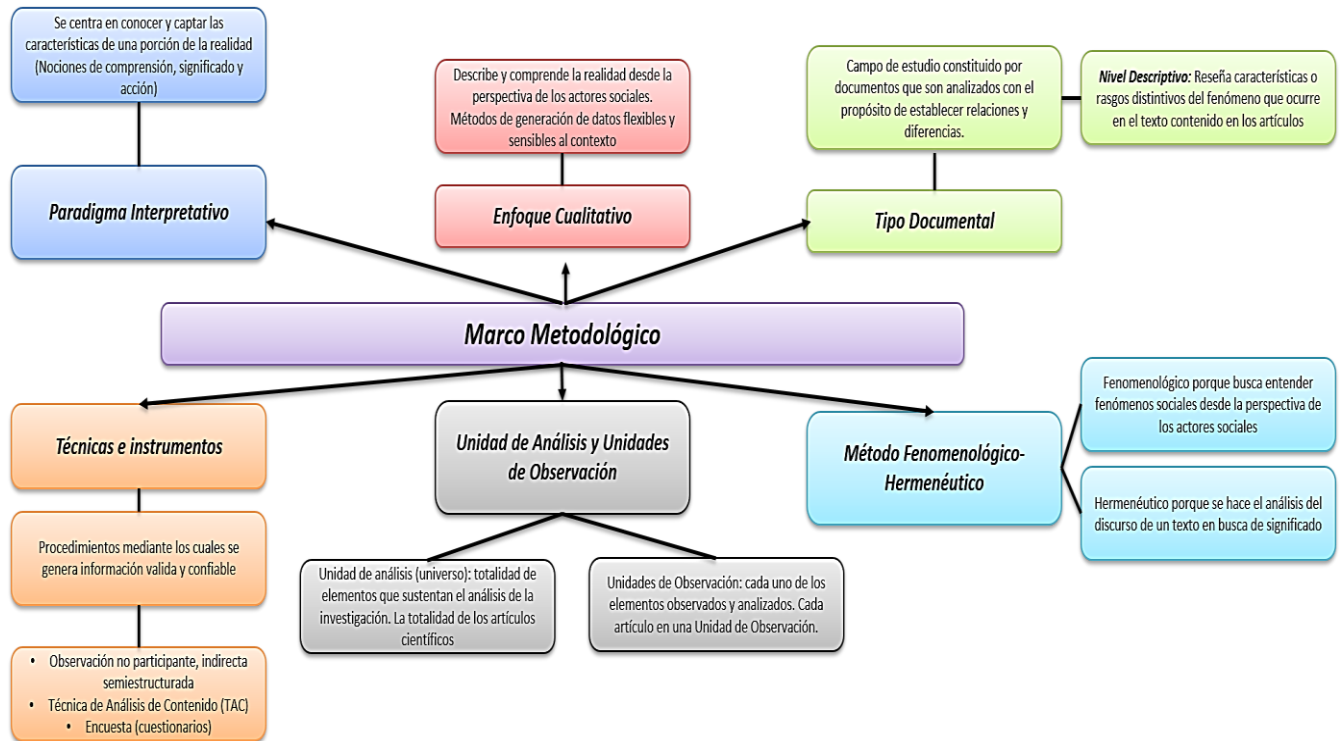


Figura 8. Esquema Resumen del Marco Metodológico (Fuente de elaboración propia)

En términos generales, conviene destacar, que la metodología, tal como lo señala Bautista (2011) hacer referencia “al conjunto de métodos utilizados por las ciencias y disciplinas con el fin de llegar, de forma más directa, al conocimiento y a la formulación de las conclusiones de una investigación dada” (p.79).

3.1. Paradigma de la Investigación

En este apartado es importante, en primer lugar, definir qué se entiende por paradigma en el contexto de esta investigación. Para este efecto, se adopta la siguiente definición expuesta por Valles (1997):

Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles (p.48).

Tal como se evidencia, se podría decir que, un paradigma es un modelo desde el cual se desarrolla toda la investigación e implica particularidades que le son propias con relación a la selección de las teorías, los métodos, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, el procedimiento general del estudio e incluso la retórica en la cual se desarrolla el texto y la exposición del trabajo. En términos generales, y de acuerdo con Sandín (2003), en la actualidad se aceptan tres grandes paradigmas científicos, como lo son: el paradigma Positivista y Post - Positivista; el paradigma Interpretativo y el paradigma Socio-Crítico. Para los efectos de este estudio fue seleccionado el paradigma Interpretativo, tal como corresponde con el propósito que orienta esta investigación.

En palabras de Sandín (2003) el paradigma Interpretativo, se ubica dentro de los modelos subjetivistas de la ciencia, que han tomado auge en el campo de las ciencias sociales y en la investigación educativa en particular. Según explica esta autora (Sandín, 2003), este paradigma aboga por la pluralidad de posturas, se decanta por la perspectiva

cualitativa de la investigación, concibe el saber cómo una construcción conjunta que está estrechamente articulada con los valores, las creencias y cultura de los grupos sociales, se centra en conocer y captar las características particulares de una porción de la realidad que es infinita.

Sáez-López (2017) afirma que: “desde la perspectiva del paradigma interpretativo se sustituyen las nociones de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por otras nociones de comprensión, significado y acción. El investigador no manipula variables” (p.14). De acuerdo con Bautista (2011), dentro del paradigma interpretativo, el propósito central es “revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos” (p.14). Siguiendo a esta autora (Bautista, 2011) “bajo esta tradición la realidad es un constructo social: la realidad social no es algo que exista y pueda ser conocido con independencia de quien quiera conocerla” (p.14).

A partir de estos planteamientos, la presente investigación se orienta hacia el conocer, analizar – interpretar, contrastar y sintetizar los aportes teóricos científicos de las producciones publicadas en formatos de artículos científicos vinculados con las estrategias de aprendizaje que han sido comprobadamente exitosas en diferentes contextos educativos para el mejoramiento de la comprensión lectora. En este sentido, interesa sumergirse en los textos seleccionados con el fin de develar los hallazgos emergentes y, en consecuencia, formular una propuesta didáctica innovadora que contribuya a mejorar y fortalecer las competencias en comprensión lectora de los estudiantes cursantes del primer semestre de esta Institución Tecnológica.

3.2. Enfoque y Tipo de Investigación

El estudio fue realizado desde el enfoque de la investigación cualitativa de tipo documental. Cualitativo documental definida por Flick (2015) como aquella que “utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (p. 16). Para los efectos de esta investigación, el campo de estudio estará constituido por los documentos referidos a las

estrategias metodológicas que han sido comprobadas por los docentes y que han resultado exitosas en términos de favorecer la comprensión lectora en los estudiantes participantes.

Tales experiencias han sido publicadas bajo el formato de artículos científicos y divulgadas a través de diferentes revistas científicas disponibles en los diversos repositorios y bases de datos científicas. Por lo tanto, la investigación como se dijo anteriormente responde a un tipo de investigación cualitativa, en tanto, el campo de estudio de la investigación y su proceso de análisis e interpretación estará fundamentado en unos datos conformados por una multiplicidad de textos escritos. Esto es, en la medida en que se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación (Quecedo & Castaño, 2002).

Es importante destacar que para Mason (1996, p. 4) citado por Vasilachis (2009), la investigación cualitativa reúne un conjunto de características que la diferencia y le asigna identidad respecto a la investigación cuantitativa. Dentro de estas se pueden citar las siguientes: a) está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido; b) está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y c) está sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (p.25).

Por su parte, Balcázar, González, López, Gurrola y Moysén (2013) exponen que dentro de los principios de la investigación cualitativa se ubican los siguientes (p. 26-27):

1. Uso de palabras: busca la cualidad (naturaleza, esencia); estudia lo interno, busca la comprensión y se basa en la clasificación; resalta lo sensible
2. No utiliza premisas, por considerar que estas limitan en su inicio, no presupone el final, cada paso es responsable de todos
3. Existe la invención, los cambios de rutina y la planeación constante; su diseño es abierto, no tan formal, se establece una ruta que puede cambiarse y no se reproduce, su diseño es flexible, envolvente, emergente
4. Se utiliza la observación naturalista, sin control, es próxima a los datos; se orienta a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.

5. Busca comprender describir, descubrir. Se orienta al proceso y es no generalizable, en virtud de que la muestra puede ser pequeña, no aleatoria y teórica
6. Es holista y asume una realidad dinámica; el marco o escenario de trabajo es natural, familiar
7. Los objetivos marcan el proceso, el criterio de selección de muestra es de enfoque (no tiene representatividad estadística); el análisis de la data no se hace al final de la investigación, sino sobre la marcha para afinarlo.

En síntesis, dentro de la investigación cualitativa se intenta describir y comprender la realidad desde la perspectiva de los actores sociales involucrados, considerando las características de su contexto socio-cultural y sus particularidades relevantes. En otras palabras, es comprender el fenómeno de estudio desde la información dada por los sujetos sociales participantes, y no por los juicios, pensamientos o conocimientos de quien investiga.

En esa medida, para los efectos de este estudio interesa observar, conocer, analizar – interpretar, contrastar y comprender la realidad expresada, por los investigadores expertos en el área de la comprensión lectora, desde los textos producidos en sus investigaciones científicas publicadas. Por lo tanto, es importante puntualizar, tal como lo señalan Balcázar et al. (2013), en este tipo de investigación, donde el investigador busca más bien “entender lo que está ocurriendo en un escenario en un momento determinado, así como la naturaleza de los mecanismos existentes” (p.22).

Por consiguiente, en palabras de Stake (1995) citado por Balcázar *et al.* (2013) el objetivo de la investigación cualitativa se orienta hacia “la comprensión y se centra en la indagación de los hechos, en el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, así como su interpretación de los sucesos y acontecimientos” (p.23).

Considerando lo anteriormente planteado, en el ámbito de esta investigación lo que se pretende lograr es diseñar una propuesta didáctica innovadora que refiera a unas estrategias metodológicas que beneficien la comprensión lectora de los estudiantes de educación superior de esta Institución Tecnológica, a partir de la comprensión de los textos escritos y divulgados por los expertos en esta área disciplinar y campo del conocimiento.

Baena (2017) señala que “los tipos de investigación se agrupan en tres grandes divisiones: la investigación documental, la investigación de campo y la investigación experimental” (p. 17). El presente estudio, es una investigación de tipo documental, definida por Bernal (2006) como “un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto del tema objeto de estudio” (p.110).

En esa medida, de acuerdo con Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio (1999) la investigación documental se sustenta prioritariamente de las informaciones obtenidas o de las consultas de los documentos. Para estos autores, un documento es definido como “todo material al que se puede acudir como fuente de referencia, sin que se altere su naturaleza o sentido, los cuales aportan información o dan testimonio de una realidad o un acontecimiento” (p.18). Por su parte, Yuni y Ariel (2014) refieren que la investigación documental permite:

1. Hacer un “pronóstico” comprensivo e interpretativo de un suceso determinado.
2. Posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia delante) de la realidad que es objeto de indagación.
3. Ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística.
4. Reconstruir los componentes de una realidad determinada.

De acuerdo a todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que, el presente estudio es de tipo documental porque está apoyado en la indagación, recopilación, organización, análisis-interpretación, comparación y síntesis de los documentos ubicados en las diferentes bases de datos científicas que hacen referencia a las estrategias metodológicas diseñadas y aplicadas en un determinado contexto de estudio y cuyos resultados han demostrado ser exitosos para los fines propuestos.

De igual manera, se destaca que los documentos que soportan la presente investigación están en formato escrito disponibles en la Internet. Son documentos científicos, producidos por autores expertos disciplinares que han sometido sus producciones a “juicios de pares ciegos” con la finalidad de arbitrar su contenido y, en definitiva, publicar los resultados de sus estudios en revistas científicas indexadas, las

cuales están alojadas en las diferentes bases de datos y repositorios científicos - académicos, lo cual permite la circulación y la socialización del conocimiento.

Asimismo, este estudio responde también a un nivel descriptivo de la investigación, que es definido por Bernal (2006) como aquel donde “se reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio” (p.112). De acuerdo con este autor, la investigación que integra la descripción, trata de describir los aspectos más característicos, distintivos y particulares de las personas, situaciones o cosas, o sea, aquellas propiedades que le otorgan identidad ante la realidad. Para el efecto de este estudio, se describe el fenómeno que ocurre en el texto contenido en los artículos científicos que divulgan buenas prácticas metodológicas para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes educación superior.

Para este autor, dentro de las funciones fundamentales donde se integra lo descriptivo se ubica “la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto” (p. 112). De igual manera sostiene que lo descriptivo se soporta principalmente en técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación y la revisión documental” (p. 113). En el caso particular de esta investigación, este proceso descriptivo ocurre a medida que se van cumpliendo las etapas del análisis de contenido del texto constitutivo de los artículos científicos, los cuales resultan de la revisión documental, señalada por el autor mencionado, y conforman el campo de estudio de la presente investigación.

Es muy importante, considerar entonces, que este estudio aborda lo descriptivo, porque, en definitiva, su alcance no está orientado a ofrecer explicaciones, razones o justificaciones de la realidad objetivo de estudio. En este sentido, es oportuno atender el planteamiento de Bernal (2006) cuando afirma que:

Los trabajos de grado, en los pregrados y en muchas de las maestrías, son estudios de carácter eminentemente descriptivo. En tales estudios se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etcétera. Pero no se dan explicaciones o razones del porqué de las situaciones, los hechos, los fenómenos, etcétera” (p. 112).

Por lo cual, tal como se evidencia en la afirmación del autor citado, se trata más bien del nivel de alcance de la investigación, más no de la profundidad en términos de los procedimientos investigativos aplicados para obtener resultados y propuestas pertinentes, rigurosas y científicas con relación al propósito inicial del estudio.

Atendiendo a la categoría Tiempo, este trabajo responde a una investigación no experimental de tipo transversal o transeccional, definida por Morán y Alvarado (2010) como aquella que “que recopila datos en un momento único” (p. 45). En este caso, la data que soporta la investigación fue recopilada durante el lapso académico 2018-I a 2020-1.

3.3. Método de la Investigación

Para Bautista (2011) el método hace referencia a una lógica interna que se utiliza para desarrollar científicamente una investigación. Al método, le corresponde seleccionar las técnicas e instrumentos de recolección de la información, así como, determinar los criterios de validez y confiabilidad que resulten de este proceso. Para esta autora, vendría a ser el camino seguido para construir el pensamiento científico, que está vinculado con los aportes teóricos y con la realidad misma a la que hace referencia el acto investigativo; razón por la cual, en tributo al rigor y a la mayor objetividad científica, la aplicación del método debe estar libre de prejuicios, de obstáculos subjetivos, de imprevistos y de paradojas.

Para los efectos de este estudio se aplicará el método hermenéutico. De acuerdo con D'Aquino y Barrón (2007) la hermenéutica “proviene del griego *hermeneutiké tejne* - arte de explicar, traducir, o interpretar- busca comprender el significado de las palabras de un determinado discurso oral o escrito” (p.48). Siguiendo a las mismas autoras, la hermenéutica del lenguaje, es el intento de dilucidar las actitudes en el lenguaje para llegar a una visión de la situación global. Es importante destacar que, coincidiendo con las autoras (D'Aquino y Barrón (2007) y atendiendo al método hermenéutico, el proceso de análisis-interpretación dentro del estudio, será realizado desde los preceptos particulares del método analítico-sintético que, de acuerdo con Morán y Alvarado (2010), “estudia los hechos a partir de la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para estudiarlas en forma individual (análisis), y luego integra dichas partes

para estudiarlas de manera holística e integral” (p.12). En este sentido, la investigación actual se sustenta en el análisis de textos contenidos en los diversos artículos científicos que divulgan estrategias orientadas a la comprensión lectora en estudiantes de educación superior.

Tal como las autoras lo expresan (D’Aquino y Barrón (2007) este método Hermenéutico se encuadra dentro de la fenomenología, ya que se busca entender los fenómenos sociales desde la perspectiva propia de los propios actores. Importa la realidad que las personas perciben, las significaciones que los actores otorgan a los hechos y señalan que, generalmente, para realizar estas investigaciones se utilizan las técnicas de observación, entrevista y análisis de documentos que desarrollaremos más adelante, mismo que sustenta esta investigación y del cual comentaremos en el siguiente apartado subsiguiente.

Según Ballestín y Fàbregues (2018), entre las características más destacadas que aporta la investigación fenomenológica, se ubican las siguientes (p.24):

1. La primacía que otorga la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento.
2. El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial
3. Su interés por conocer la manera en que las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.
4. La concepción dinámica y cambiante del conocimiento y de la ciencia.

De tal manera que, quien investiga en el presente estudio, le interesa conocer, analiza-interpretar, comprender y sintetizar las estrategias contenidas en diversos artículos científicos, desde la perspectiva, contextos, aportes y prácticas de los actores sociales involucrados en las diversas experiencias de aprendizaje divulgadas desde la autoría de los distintos expertos disciplinares.

Por su parte, McMillan y Schumacher (2005), definen los estudios fenomenológicos como una “investigación que describe los significados y la «esencia» de una experiencia vivida” (p.620). Considerando el planteamiento de estos autores, el interés del presente trabajo estriba en producir una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de primer nivel de esta Institución Tecnológica a partir del estudio de la producción científica de diversos autores. Un estudio que será realizado a través de la aplicación diferentes técnicas entre estas la técnica de

análisis de contenido (TAC), que, en términos globales, le otorga una experiencia de aprendizaje a la investigadora de este trabajo de acuerdo con el conocimiento adquirido durante este proceso.

3.4. Unidad de Análisis y Unidades de Observación

En el contexto de una investigación cualitativa, de acuerdo con Pujadas, Comas y Roca (2010) la unidad de análisis es definida como un “marco histórico y social específico al que se refiere una investigación cualitativa. Este término equivale al concepto de universo, empleado en las aproximaciones que utilizan técnicas estadísticas de muestreo” (p.334). Contextualizando el aporte de los autores, para los efectos de este estudio la unidad de análisis está constituida por todos los artículos científicos seleccionados para los efectos de esta investigación. Es decir, el campo de estudio de la presente investigación.

Ahora bien, la unidad de análisis, está constituida por las distintas unidades de observación, que son definidas por estos autores (Pujadas et al, 2010) como “cada uno de los espacios u observatorios que seleccionamos para desarrollar el trabajo investigativo dentro de una unidad de análisis previamente definida. Este término equivale al concepto de muestra, empleado en las aproximaciones que utilizan técnicas estadísticas de muestreo” (p. 334). Para los efectos de este trabajo, una unidad de observación es equivalente a un artículo científico seleccionado desde los repositorios y bases de datos científicas; y que forma parte constitutiva de la unidad de análisis de esta investigación.

Es importante subrayar que la unidad de análisis del estudio, siempre estará constituida por fuentes de información. En consideración de esta premisa, cabe también ubicar la conceptualización y tipos de fuentes de información que hacen parte de esta investigación. De acuerdo con Bernal (2006) las fuentes de información se pueden clasificar en: fuentes primarias y fuentes secundarias. Las *fuentes primarias* son definidas como aquellas de donde se obtiene información directa de los sujetos involucrados en el estudio, es decir, de donde se origina la información. Son ejemplos de este tipo de fuentes: las personas, las organizaciones, los acontecimientos, el ambiente natural, observar una protesta, entre otros. Mientras que las *fuentes secundarias* de información

son definidas por este autor como aquellas que ofrecen información sobre el tema objetivo de estudio, pero que no son la fuente original de los hechos o acontecimientos, solamente los referencian. Tal como lo expresa este autor, todo medio impreso es una fuente de información secundaria, dentro de estos se ubican, por ejemplo: los libros, los documentales, las notas de prensa, las revistas, entre otros.

En esa medida, el autor plantea que “cualquiera de estas fuentes es válida siempre y cuando el investigador siga un procedimiento sistematizado y adecuado a las características del tema, a los objetivos, al marco teórico, al tipo de estudio y al diseño seleccionado” (p. 175). Por lo que, cuanto más rigor y exigencia con relación a la objetividad del estudio, más fiable y válidos serán los resultados obtenidos.

Para este estudio en particular, las unidades de observación estarán constituidas en su totalidad por fuentes de información secundarias, en tanto, la unidad de análisis del estudio de esta investigación está conformado por la totalidad de los artículos científicos producidos por los expertos con relación a las estrategias metodológica que han resultado exitosas para el mejoramiento y fortalecimiento de la comprensión lectora en la educación superior. Las unidades de observación (artículos científicos) fueron ubicados mediante un rastreo realizado en diferentes repositorios institucionales y bases de datos científicas.

Con relación a los repositorios institucionales, estos son definidos por Sáez - López (2017) como “un conjunto de servicios ofrecidos a la comunidad científica para la gestión y difusión de los materiales en forma digital. Se trata de archivos en lo que se depositan, materiales relativos a producción académica de una Institución en formato digital” (p. 39); esto con la finalidad de facilitar el acceso, la circulación y la apropiación del conocimiento, así como la realización de otras investigaciones. Para los efectos de esta investigación se realizó una revisión de repositorios ubicados en distintas regiones geográficas del mundo, con el fin de contar con una visión global del objeto de estudio. De igual manera, se exploraron las siguientes bases de datos científicas de acceso abierto: Dialnet, Redalyc, Latindex Scielo, Doaj y Google Académico.

Es importante subrayar que, para la selección de los documentos precitados, se aplicaron varios criterios, como: a) artículos científicos publicados en los últimos cinco años; b) artículos científicos vinculados con el nivel de educación superior; c) artículos científicos arbitrados e indexados por pares académicos y d) artículos científicos

relacionados con experiencias de aprendizaje exitosas en el área de la comprensión lectora en la educación superior y e) artículos científicos más citados.

También es importante subrayar que, el proceso de organización de los documentos fue desarrollado en cinco etapas que han sido propuestas por Sandoval (1997), a continuación:

1. Primera etapa: se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles. En el caso particular se aplica la técnica de observación no participante indirecta, siguiendo los criterios de selección antes citados.
2. Segunda etapa: se hace una clasificación de los documentos en cuestión.
3. Tercera etapa: se hace una selección de acuerdo con la pertinencia que se encuentra de los mismos.
4. Cuarta etapa: se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados. Este es el momento cuando la investigadora se sumerge en el texto, y aplica la Técnica de Análisis de Contenido (TAC), que será explicada seguidamente.

3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Las técnicas de investigación son definidas por Yuni y Urbano (2014) como los “procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos” (p. 30). De acuerdo con estos autores, se puede aplicar diferentes técnicas de investigación para estudiar un mismo objeto de la realidad. De allí la necesidad de que el investigador conozca varias técnicas de recolección de la información, a fin de que pueda seleccionar aquellas que son más congruentes y pertinentes con el propósito del estudio. De igual manera, estos autores señalan, que se pueden realizar adaptaciones de estas técnicas para los fines propuestos.

Para Ander-Egg (2011) la cuestión fundamental en la aplicación de la técnica estriba en saber escoger la más adecuada, para esto se debe contar con el criterio de rigor y la experiencia suficiente, en virtud de que éstas deben ser congruentes con la perspectiva de la investigación, naturaleza del fenómeno de estudio, los objetivos de la investigación, el método de estudio y los recursos humanos disponibles, así como con el nivel de formación de quien investiga.

Para los efectos de este estudio una de las técnicas aplicadas es la observación, definida por Yuni y Urbano (2014) como:

una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador (p-40).

De acuerdo con este autor, para que la observación sea científica, debe cumplir con las siguientes características: a) que esté orientada por alguna teoría científica; b) que sirva a un problema ya formulado de investigación; c) que sea planificada y se realice de modo sistemático; d) que guarde relación con proposiciones científicas más generales; e) que emplee instrumentos objetivos, es decir, que aspire a observar, registrar e interpretar los hechos de tal forma que otras investigaciones puedan verificar sus hallazgos y f) que esté sujeta a algún control para la comprobación de su validez y confiabilidad (p.40).

Siguiendo a Bautista (2011), de acuerdo con la postura del investigador, la observación puede ser: a) Participante: el observador participa en la vida del grupo u organización que estudia, entrando en conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos. Es un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad (p.164) y b) No Participante: donde el observador permanece ajeno a la situación que observa. Aquí el investigador observa el grupo y permanece separado de él" (p.163).

Para los efectos de este estudio se aplicó la técnica de la observación no participante, porque quien investiga no entra en contacto con los autores que realizan los documentos científicos que soportan esta investigación, sino que los observa, selecciona y los somete a un proceso de análisis – interpretación – comprensión y síntesis de los textos, con el propósito de formular una propuesta educativa innovadora orientada a mejorar el proceso de comprensión lectora en estudiantes que cursan estudios a nivel Tecnológico en la educación superior colombiana.

Cabe destacar que Gil Pascual (2011) caracteriza la observación no participante de la siguiente manera (p.111): a) es atribuida a un modelo racionalista de investigación;

b) se registra sólo lo preparado por un plan de observación; c) se puede observar sin contacto directo con el fenómeno o conducta; d) se analiza en base a variables medibles, cuantificables definidas operacionalmente antes de observar y e) se pretende confirmar o no una hipótesis y actuar en base a un marco teórico predeterminado.

Ahora bien, de acuerdo con Bautista (2011) existen dos tipos de observación no participante, como son: a) Observación No Participante Directa: comprende todas las formas de investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad. Aquí se observan conductas simbólicas (verbales o escritas) de los actores sociales, en respuesta a las preguntas planteadas. Ejemplo, cuando un grupo de niños de una institución de protección es observado en sus actividades diarias sin conversar con ellos y b) Observación No Participante Indirecta: se basa en datos estadísticos (censos) y fuentes documentales (archivos, artículos, prensa), si bien el investigador no participa en la obtención de éstos. Ejemplo, cuando se observa el comportamiento de los niños institucionalizados a través de documentos emitidos por el Hogar de Protección.

En este sentido y atendiendo a la autora precitada (Bautista, 2011), la técnica de observación aplicada en este estudio corresponde con la observación no participante de tipo indirecta, porque la investigadora observará aquellas producciones científicas disponibles en los diferentes repositorios y bases de datos científicos para seleccionar aquellas que son vinculantes con el presente trabajo y, posteriormente, a través de un proceso de inmersión en el texto, quien investiga observará el fenómeno que se produce a lo interno del contenido de estos artículos científicos, que en su generalidad están vinculados con las estrategias metodológicas que han resultado exitosas para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes que cursan estudios a nivel Tecnológico en la educación superior colombiana.

Por su parte, Del Cid, Méndez y Sandoval (2007) clasifican la observación por el grado de estructuración, tal como se evidencia a continuación: a) No Estructurada: se realiza la observación sin llevar especificadas los aspectos a observar; b) Semiestructurada: se elabora al inicio una guía de observación que contiene un número limitado de criterios a observar; suele no pasar de cinco y c) Estructurada: la guía de observación está conformada por aspectos muy específicos a observar (p.104).

Para los efectos de este estudio y atendiendo a la categoría de estructuración de la observación, se realizó una observación semiestructurada, considerando los criterios

que serian observados en las bases de datos para la seleccion de los artículos científicos, a saber: a) publicados en los últimos cinco años; b) vinculados con el nivel de educación superior; c) arbitrados e indexados por pares académicos; d) relacionados con experiencias de aprendizaje exitosas en el área de la comprensión lectora y e) con mayor número de citas. Adicional, durante el proceso de análisis-interpretación de los textos respectivos a cada uno de los artículos científicos, se realizó un proceso de observación similar que permitió determinar los hallazgos emergentes del estudio.



Figura 9. Esquema de Criterios Establecidos para la Selección de Unidades de Observación (Fuente propia).

De igual manera, es importante resaltar que este estudio también se soporta en la aplicación de la Técnica de Análisis de Contenido (TAC), definida por Barrera (2009) como un procedimiento mediante el cual se puede realizar el estudio de un fenómeno, con el fin de precisar los aspectos evidentes o no en el campo de estudio, para lo cual se requiere de la capacidad, el conocimiento y la disposición del investigador. Sin embargo, también es importante lo señalado por Ballestín y Fàbregues (2018) cuando refieren que

el análisis de contenido está “orientado al estudio de los temas, ideas o sujetos contenidos en un texto delimitado, los cuales pasan a ser aislados, contados, relacionados con su presencia o ausencia dentro del texto y, finalmente, interpretados” (p. 210).

Para efectos de este estudio, se realizará un análisis de contenido a los textos constitutivos de los artículos científicos ubicados en repositorios y bases de datos científicos referidos a las estrategias que han resultado exitosas para el fortalecimiento y mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior. Con relación a esta técnica, los autores precitados (Ballestín y Fàbregues, 2018) señalan que la misma es aplicada cuando “se requiere profundizar en los detalles relativos al contenido y trabajar mucho más desde una lógica comparativa y asociativa entre categorías para buscar patrones que pongan en evidencia una realidad” (p. 212); lo cual, es coincidente con el propósito de esta investigación, que busca analizar-interpretar, relacionar, comprender y sintetizar las estrategias más pertinentes y contextualizadas a las necesidades de formación de los estudiantes de educación superior en términos del mejoramiento de su comprensión lectora.

Atendiendo a la clasificación de las TAC realizada por Barrera (2009) y para responder al propósito de esta investigación, se empleó la TAC de tipo Interpretativa, que se aplica “cuando mediante sus resultados se puede acceder a formas expresivas complementarias que permiten entender de mejor manera el evento de estudio, desde otro ángulo que suele ser interdisciplinario” (p.17). En este sentido, desde el interés de este trabajo interesa conocer, analizar-interpretar, comprender y sintetizar las estrategias propuestas por diferentes expertos científicos con relación a las estrategias que han resultado provechosas para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de la educación superior. Esto, a partir de la revisión, selección y estudio de diferentes artículos científicos de los últimos cinco años disponibles en los repositorios y bases de datos científicas accesibles en Internet.

Para los efectos de la TAC respecto a este estudio, se realizará el siguiente procedimiento:

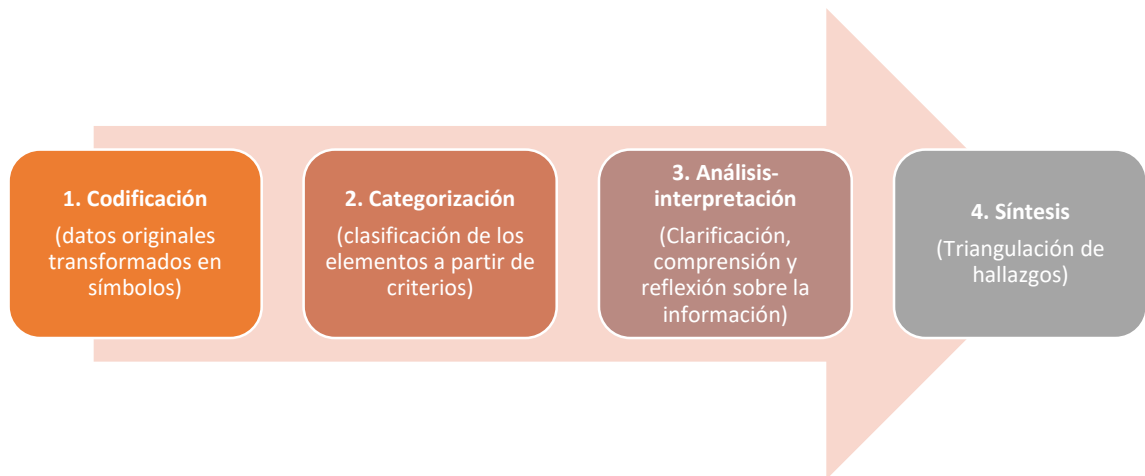


Figura 10. Procedimiento TAC (Fuente propia).

1-. *Codificación*: esta fase es definida por Padua, Ahman, Apezechea y Borsotti (2018) como "el procedimiento técnico por el cual los datos originales son transformados en símbolos (generalmente números) de modo que puedan ser tabulados y contados. La transformación no es, sin embargo, automática: envuelve juicio de parte del codificador (p. 120). La codificación debe permitir que la categoría tenga las condiciones de exclusión y consistencia. Cabe puntualizar que, tal como lo señala Del Cid *et al* (2007), una vez realizado el proceso de codificación se procede al "vaciado de información", es decir, "a elaborar una base de datos que toma la forma de una tabla o matriz" (p. 122).

2-. *Categorización*: este proceso es definido por Gil Pascual (2011) como "la clasificación de los elementos del texto a partir de unos criterios previamente establecidos o por procedimientos lingüísticos" (p. 285). Para este autor, las categorías deben cumplir con las siguientes características (Gil Pascual, 2011): a) exclusión mutua, es decir, no puede haber dos categorías conexas; b) homogeneidad, para el contenido que refleja la categoría; c) productividad, pensado en proporcionar índices para inferencias; d) significativas, es decir, relevante, por ejemplo no tiene sentido categorías para preposiciones y conjunciones y e) replicables, en el sentido de poder realizar cualquier investigador la misma categorización.

3-. *Análisis – Interpretación*: Tal como lo plantea Ander – Egg (2011) "El propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcione respuestas a las interrogantes de la investigación" (p. 160). Mientras que el objetivo de la interpretación está orientado a "buscar su significado más amplio a las respuestas

mediante el trabajo con otros conocimientos disponibles” (Egg,2011); y complementa al plantear que la interpretación “relaciona e integra lo que se ha separado en el análisis, se realiza una indagación mucho más profunda de lo ya realizado” (p. 162). Cabe señalar que, tal como lo afirma este autor, ambas tareas no son realizadas de forma lineal, sino más bien por aproximaciones sucesivas. Es importante señalar que, tales aproximaciones se construyen mediante un ir y venir cognoscitivo del investigador respecto al campo de estudio. Por esto, Simons (2011) señala que es un “proceso de avance y retroceso entre los datos, los conocimientos que adquirimos, las preguntas que vamos ajustando...” (p.153). Este proceso es denominado por McMillan y Schumacher (2005) como *cristalización*, donde el investigador “puede llevar a cabo varios análisis intensivos reflexivos simultáneamente. Este estilo implica, a menudo, volver a vivir cada experiencia de campo y cuestionarse constantemente sobre los datos con el fin de encontrar matices sutiles de significado” (p.481). Es decir, se trata de una tarea progresiva que se realiza mediante un proceso de clarificación, comprensión y reflexión profundos, que, en definitiva, es lo que constituye la esencia del pensamiento científico.

4-. *Síntesis*: que será realizada mediante un proceso de *Triangulación de teorías*, definido por Yuni y Urbano (2014) como “la aplicación de diferentes modelos teóricos a un conjunto de datos o a un modelo conceptual. Este tipo de triangulación permite construir una estructura conceptual más integrada que se corresponda con la complejidad de los objetos reales” (p. 36). Por consiguiente, para los efectos de este estudio serán triangulados los hallazgos de la investigación, los aportes teóricos que le anteceden y la cosmovisión de la investigadora, quien es profesional del área de conocimiento que ocupa esta investigación y adicional, ejerce en la Institución donde será validada la propuesta educativa innovadora resultante de este trabajo. Algo importante que refiere Ander-Egg (2011) con relación a este procedimiento, es respecto a su utilidad para los efectos de credibilidad y la validez de los resultados de la investigación. De igual manera, quien investiga coincide con este autor, cuando plantea con relación a la triangulación, que ésta en definitiva “se trata de una simple comparación, cuya utilidad es la contrastación que ayuda a la comparación, eliminando los elementos menos importantes” (p. 136).

Finalmente con el objetivo de validar la propuesta emergente del análisis de los textos, se utiliza la técnica de la encuesta definida por Hurtado de Barrera (2010) como un ejercicio de búsqueda de información acerca del evento de estudio, mediante preguntas directas, a varias unidades, o fuentes (p.875). En correspondencia con Wood y Smith

(2018), las encuestas hacen uso en gran medida de cuestionarios y entrevistas estructuradas como instrumentos de recogida de datos.

Para McMillan y Schumacher (2005) “Los cuestionarios abarcan una variedad de documentos en los que el sujeto responde a cuestiones escritas que sonsacan reacciones, opiniones y actitudes” (p. 50). De acuerdo con el planteamiento de estos autores, durante la aplicación del cuestionario, quien investiga elige o construye un conjunto de preguntas adecuadas y le pide a los sujetos de estudio que las responda, normalmente en forma de preguntas en las que debe elegir la respuesta; siendo un instrumento de recogida de datos muy habitual en la investigación educativa.

Para el caso particular de este trabajo se administraron dos cuestionarios. El Cuestionario N° 1 diagnóstico (ver anexo 1.) que fue aplicado para determinar los conocimientos previos de los estudiantes con relación a sus niveles de comprensión lectora, esto con la finalidad de contar con una aproximación diagnóstica de los sujetos de estudio y considerar tales resultados para la construcción de la propuesta. Adicional, se aplicó un Cuestionario N°2 de contraste (ver anexo 2.) para ser contrastado con el anterior cuestionario y así, determinar la validez de la propuesta, el comentario respecto a este segundo cuestionario se puede evidenciar, más adelante, en el apartado de “validación de la propuesta didáctica innovadora”.

3.6. Validez de la Propuesta Didáctica Innovadora

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), la validez de la investigación hace referencia al “grado en el que las explicaciones científicas de los fenómenos coinciden con el mundo real” (p. 633). En el ámbito de este estudio, se someterá a un proceso de validación la propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Tecnológica de Santander.

Para los efectos de este proceso de validación, se aplicó el muestreo por conveniencia, definido por estos autores (McMillan y Schumacher, 2005), como un “muestreo no probabilístico en el que se seleccionan sujetos accesibles o aprovechables” (p. 635). Dado que el proceso de validez del estudio se llevó a cabo durante el lapso académico 2020-I, momento durante el cual el mundo estaba impactado por la pandemia

generada por el COVID-19, la investigadora seleccionó a los estudiantes disponibles, para tal efecto, cuidando que cumplieran con el requisito de ser cursantes del curso que orienta (procesos de lectura y escritura) vinculado al primer semestre académico con el que fueron aplicadas las estrategias y que estos mismos hubiesen respondido al inicio el Cuestionario N°1 Diagnóstico que permitiría realizar el contraste.

En esa medida, se administró a los estudiantes precitados, el Cuestionario N°2 (ver anexo B), con el que se conocerían los resultados de aprendizaje obtenidos y detectarían las posibles mejoras susceptibles de ser incorporadas a la propuesta, y de esta manera afinar el documento con posibilidades de réplicas en la misma Institución u en otros contextos educativos.

Validación por Juicio de Expertos

Cabe resaltar que con el objetivo de validar la pertinencia, confiabilidad y validez de los instrumentos anteriormente mencionados, estos fueron sometidos a la técnica de *Juicio de Experto*, que según Sáez-López (2017) consiste en “contrastar la información por parte de investigadores en todo el proceso. Es un trabajo de equipo entre los investigadores que observan un mismo objeto de estudio desde diversas perspectivas” (p. 110).

Este consistió en proporcionar a dos expertos con amplia experiencia en la educación superior, en la dirección de proyectos y que han participado en investigaciones a nivel institucional sobre el tema correlacionado, los cuestionarios: Diagnóstico y de Contraste (Ver anexos 1 y 2), junto con una rejilla (Ver anexo 3) por cada cuestionario. Se solicitó a los expertos realizar la validación de contenido de acuerdo a los objetivos propuestos y aclarando que los ítems del cuestionario miden la comprensión de lectura en los diferentes niveles (literal, inferencial y crítico e intertextual).

Tabla 10. Identificación de la investigación en el instrumento de validación por expertos

Título de la investigación:	Propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes de una Institución Tecnológica de Santander
------------------------------------	--

Objetivo general de la investigación	Diseñar una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión de lectura en una Institución Tecnológica de Educación Superior en Bucaramanga.
Informantes	Estudiantes de primer nivel de la Institución Tecnológica de Santander
Niveles a medir	Literal Inferencial Crítico- Intertextual
Instrumento de recolección de información	Cuestionario N°1 Diagnóstico y N°2 contraste cada uno de 15 preguntas

Para la elaboración del instrumento, se integraron los niveles de lectura como subtemas:

- Competencia Literal (ítem) 2,6,11,12,14
- Competencia Inferencial (ítem) 1,3,4,7,8
- Competencia Crítico Intertextual (ítem) 5, 9,10,13,15
-

Se invitó a los expertos a diligenciar la plantilla teniendo en cuenta la escala propuesta en la rúbrica para la asignación de valores.

Tabla 11. Rúbrica para Asignación de Valores por Juicio de Expertos

Rúbrica para la validación de expertos	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel bueno	Nivel excelente
	1	2	3	4
Suficiencia Con las afirmaciones que pertenecen a un mismo subtema se logra obtener información	Las preguntas o afirmaciones no son suficientes para medir el subtema	Las preguntas o afirmaciones miden algún aspecto del subtema, pero no corresponden a la dimensión total	Se deben incrementar algunas afirmaciones para poder evaluar el subtema completamente	Las afirmaciones son suficientes teniendo en cuenta la intencionalidad
Claridad La afirmación se entiende	La afirmación no es clara	Las preguntas o afirmaciones requieren amplia	No requiere una modificación muy específica de	La afirmación es clara, tiene

fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas		modificación en el uso de las palabras de acuerdo con su significado y orden de palabras	algunos de los términos de la afirmación	semántica y sintaxis adecuada
Coherencia La afirmación tiene relación lógica con el subtema que está midiendo	La afirmación no tiene relación lógica con el subtema	La pregunta o afirmación tiene una relación tangencial con el subtema	La afirmación tiene una relación pertinente con el subtema que está midiendo	La afirmación se encuentra completamente relacionada con la dimensión que está midiendo
Relevancia La afirmación es esencial o importante, es decir, debe ser incluida	La afirmación puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del subtema	La afirmación tiene alguna relevancia, pero otra afirmación puede estar incluyendo lo que mide esta	La afirmación es relativamente importante	La afirmación es muy relevante y debe ser incluida

Fuente: *Elaboración propia*

Nota: Para la validación, el experto debe registrar en la planilla para la asignación de valores el número correspondiente al nivel que considere adecuado

Finalmente se aplicó el instrumento y de acuerdo a los resultados obtenidos (Ver anexo 4) donde se otorgaron valoraciones del nivel 3 y 4 es decir que las afirmaciones evaluadas en consenso se encuentran en los niveles bueno y excelente. Por lo tanto, se aplican los instrumentos diseñados para hacer la comprobación de la información recolectada y que se pretende medir con la aplicación de este instrumento. A continuación, ejemplo de la tabla usada para el registro y tabulación del juicio de los expertos.

Tabla 12. Registro y Tabulación de Valores Asignados por Expertos

Hoja de tabulación de valores asignados por expertos		Experto 1	Experto 2	Experto 1	Experto 2	Experto 1	Experto 2	Experto 1	Experto 2
	Propósito: Registrar los valores asignados por cada uno de los	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel bueno	Nivel excelente				
		1	2	3	4				

profesionales participantes en la validación.									
Nivel literal	Pregunta 2	Suficiencia							
		Claridad							
		Coherencia							
		Relevancia							

Sin embargo, es de destacar que el propósito de la presenta investigación estriba en el diseño de la Propuesta emergente del proceso de análisis de las unidades de observación que evidenciaron logros exitosos en la aplicación de estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora, por lo cual, la validación con los estudiantes es un excedente del proceso que permite dar mayor confiabilidad a la propuesta construida.

3.7. Procedimiento General del Estudio

Para los efectos de esta investigación, el procedimiento general del estudio estuvo adaptado a las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1999), el cual se desarrolla de la siguiente manera:

1. **Preparatoria:** el estudio se inicia a partir de un primer acercamiento a la realidad objetivo de estudio, donde la investigadora, a través de un proceso de observación, registra y reúne un conjunto de evidencias que le permiten realizar el planteamiento de un entramado problémico con relación al logro y mejoramiento de la comprensión lectora por parte de los estudiantes cursantes del primer nivel en una Institución Tecnológica de Santander.
2. **Reflexión y Diseño de la Investigación:** esta fase está constituida por dos etapas, la etapa reflexiva y la etapa de diseño. Son dos procesos no lineales, sino más bien superpuestos, en virtud de que la investigadora a medida que va auto - reflexionando sobre la realidad objeto de estudio, va configurando el diseño de la investigación. Durante este proceso van emergiendo preguntas con relación a esa porción de la realidad que se desea estudiar y unos supuestos iniciales que permite conformar la estructura metodológica de la investigación, el camino a seguir para conseguir los resultados esperados, de acuerdo con el propósito del estudio.

3. **Acceso al Campo- Recopilación Productiva de la Información:** en este caso, se fue rastreando, seleccionado, revisando, organizando y clasificando los artículos científicos (unidades de observación) ubicados en las bases de datos y repositorios, lo que, en su conjunto, conformaría la unidad de análisis del estudio. Es importante subrayar que, para la selección de los documentos precitados, se aplicaron varios criterios de observación, como: a) publicados en los últimos cinco años; b) vinculados con el nivel de educación superior; c) arbitrados e indexados por pares académicos y d) relacionados con experiencias de aprendizaje exitosas en el área de la comprensión lectora.

4. **Reducción de Datos – Disposición y Transformación de Datos – Obtención de Resultados y Verificación de Conclusiones:** durante esta etapa se organizó la información a través de la construcción de matrices estratégicas; se aplicó la TAC que condujo a unos resultados parciales y globales, estos mediante la síntesis de los hallazgos de la investigación. Es importante destacar que, esta fase se construye a partir de los hallazgos encontrados en la unidad de análisis del estudio y los aportes teóricos vinculados con este trabajo, los cuales fueron expuestos y explicados en el marco conceptual que hace parte de esta investigación. A partir de este procedimiento, en consideración de los resultados emergentes obtenidos se procedió a diseñar una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior, la cual, seguidamente fue sometida a un proceso de validación con los estudiantes participantes. A grandes rasgos, la propuesta está conformada por las siguientes partes: Título; Introducción; Propósito; Justificación; Teorías de Aprendizaje que la sustenta; Plan de Acción; y Referencias.

5. **Elaboración de Informe:** finalmente la información fue organizada en este trabajo investigativo que forma parte de los requisitos para optar al grado de magister en Educación en la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), el cual será sometido a una sustentación ante un jurado experto.

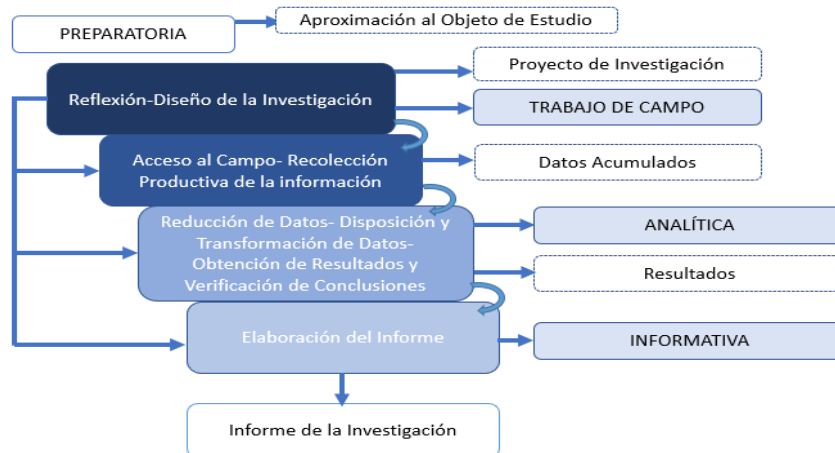


Figura 11. Procedimiento General del Estudio. Adaptado de: Rodríguez, Gil y García (1999)

3.8. Aspectos Éticos

La Ética de la presente investigación se pretende reflejar, tanto en la manera como se realiza la investigación, como también en su presentación formal, es así que “la vivencia ética de la investigación se percibe en lo visible, pues a cada ética le corresponde una estética” (Freire, 1992).

En consecuencia, se hizo un manejo correcto del material técnico y bibliográfico usado, por lo tanto, el investigador validó las fuentes y actuó con criterio selectivo como fue ya mencionado en apartados anteriores, tomando solo aquella información que procede de trabajos e investigaciones responsables; además se respetó y garantizó los derechos de autor de cada una de ellas.

En cuanto al respeto de la condición humana, social y de los colectivos, que hace parte de la ética de la investigación, se hace un compromiso por guardar el buen nombre de la Institución que inspira el propósito investigativo. Es así que, no se hace necesario el uso de cartas de consentimiento de esta, ya que no es nombrada explícitamente a través de la investigación.

En esa medida, se hace un compromiso por presentar la información con confiabilidad y validez atendiendo a todos los aspectos éticos necesarios para la investigación.

Según lo expuesto en este capítulo, este trabajo responde a un enfoque cualitativo de la investigación de tipo documental en el nivel descriptivo, desarrollada desde el paradigma interpretativo que atiende los postulados del método hermenéutico, el cual fue desarrollado a lo interno con el método analítico-sintético, desde una perspectiva fenomenológica. La unidad de análisis correspondió a la totalidad del campo del estudio de la investigación y estuvo constituida por 13 unidades de observación, que para los efectos correspondió a cada uno de los artículos científicos disponibles y seleccionados desde los repositorios y bases de datos científicos de libre acceso. Las técnicas e instrumentos de recolección de la información aplicadas fueron las siguientes: a) la técnica de la observación no participante de tipo indirecta, atendiendo a su estructuración, se aplicó la observación semiestructurada; b) técnica de la encuesta, a través de la administración de dos cuestionarios, un Cuestionario N°1 Diagnóstico con el propósito de obtener una aproximación diagnóstica de una muestra, seleccionada constituida por 35 estudiantes cursantes del primer semestre del curso de Procesos de Lectura y Escritura y un Cuestionario N°2 de Constraste para los efectos de la validez del estudio y c) la Técnica de Análisis de Contenido de tipo Interpretativo, que fue desarrollada mediante el cumplimiento sistemático y riguroso de las siguientes fases: a) Codificación; b) Categorización Temática; c) Análisis – Interpretación; y e) Síntesis; misma que fue sistematizada a través de un proceso de triangulación entre: a) Hallazgos Emergentes; b) Aportes Teóricos c) Juicio de la Investigadora. La validez del estudio fue soportada en la aplicación de la propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior, administrada a la muestra de estudiantes indicados con anterioridad. El procedimiento general del estudio fue adoptado de Rodríguez, Gil y García (1999) quienes proponen las siguientes fases: a) Preparatoria; b) Reflexión y Diseño de la Investigación; c) Acceso al Campo- Recopilación Productiva de la Información; d) Reducción de Datos – Disposición y Transformación de Datos – Obtención de Resultados y Verificación de Conclusiones y e) Elaboración de Informe Final.

En esa medida, a continuación se presenta el análisis y los resultados producto de los hallazgos obtenidos de las unidades de observación.

Capítulo 4

Análisis de Resultados

A continuación, se presentarán los hallazgos y el análisis de los resultados de esta investigación. Tal como se expuso en el capítulo anterior, esta presentación se inicia atendiendo a las fases de las TAC (Barrera, 2009). Por lo cual, el primer apartado de este capítulo comienza con la presentación del campo de estudio constituido por los hallazgos emergentes contenidos en cada una de las unidades de observación. Es importante indicar y recordar, que la totalidad de las unidades de observación conforman la unidad de análisis de este trabajo, que para los efectos está integrada por 13 artículos científicos provenientes de diferentes repositorios y bases de datos de acceso abierto, los cuales están organizados en correspondencia con las categorías emergentes del estudio, lo cual requirió un proceso de inmersión de la investigadora en cada una de las unidades de observación.

Seguidamente se dará a conocer el Sistema Categorial (numeral 4.2), el cual está estructurado atendiendo a los indicadores, subcategorías, categorías y dimensiones vinculadas con los hallazgos, para luego, exponer el Análisis e Interpretación de cada una de las categorías (numeral 4.3) obtenido, mediante un proceso de triangulación teórica entre los tres componentes que soportaron esta investigación, como son: (a) el aporte de los teóricos; (b) el aporte de la unidad de análisis; y (c) el aporte de la investigadora como especialista en el campo de estudio, aspectos que contribuyen a validar los resultados. Finalmente, en el numeral 4.4 se presenta la Síntesis de este Campo de Estudio.

4.1. Campo de Estudio

A continuación, se presenta el proceso de codificación y categorización que soporta esta investigación. Cabe destacar que la información consignada en cada una de las tablas que explican las categorías obedecen a fragmentos de cada una de las unidades de observación (13) con los cuales se pretende realizar la interpretación de estas unidades para los fines antes descritos.

Tabla 13. Categoría 1. Estrategias de Enseñanza

Artículo	Aporte
<p>1-. Leyva-Ortiz y Vaca-Morales (2020). La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa</p>	<p>1.1-. La lectura desde tiempos remotos ha sido pieza clave para la instrucción de los individuos (p.1).</p> <p>1.2-. Se respalda el ejercicio de este proceso de interacción en el que, mediante la lectura en voz alta y la escenificación, el personal docente en formación experimentó en acercamiento también al desarrollo de sus habilidades interpretativas e histriónicas frente a una narración literaria como la novela <i>La tregua</i> (p. 3).</p> <p>1.3-. La lectura en voz alta exige no solo hacer una decodificación eficiente; es decir, tener total respeto de los signos ortográficos y de puntuación, sino también de un entusiasmo adicional que exigen las normas de la oralidad como la adecuada dicción, entonación, modulación de la voz y todo ello en conjunto nos vuelve narradores o narradoras (p. 3).</p> <p>1.4-. La posibilidad de leer los libros en voz alta, o contarlos, nos acerca a otros mundos que podemos compartir encontrando un lazo común entre las personas (p.3).</p> <p>1.5-. Cuando leemos en voz alta y nos imponemos hacerlo incluyendo sentimientos y emociones, nos volvemos sujetos actores lectores, o bien, podemos afirmar que se realiza una lectura dramatizada (p.4).</p> <p>1.6-. Hoy podemos seguir procurando y fomentando el desarrollo de la habilidad lectora haciéndola en voz alta y dramatizándola (p.4).</p> <p>1.7-. Confiamos en el ejercicio de la lectura en voz alta, con la idea de compartir lo leído leyéndoles a otras personas (p.4).</p>

	<p>1.8-. Se consideraron una serie de factores, como la elección de los capítulos más significativos y así conservar la esencia de la historia relatada (p.5).</p> <p>1.9-. Es importante señalar que se convocaron profesores y profesoras de la licenciatura y estudiantes de los cuatro grados; la convocatoria fue abierta, hubo audiciones, elección de personas lectoras y actoras de acuerdo con el perfil necesario para la representación (p.6).</p> <p>1.10-. Se trabajó con un método para la sensibilización y representación escenificada, tomando como eje la estrategia vivencial, para la cual se ocupa motivar al actor o actora a realizar una conexión con su propia vida (p. 6).</p> <p>1.11-. Es importante considerar las voces de quienes se involucraron en este trabajo, porque gracias a su actividad dentro del ejercicio, consolidaron lo leído, pusieron en marcha habilidades que se adicionaron al proceso lector y que tienen que ver con la interpretación (p. 7).</p> <p>1.12-. La lectura en voz alta y la escenificación son recursos que bien pueden ayudar a desarrollar habilidades de comprensión y análisis de textos narrativos como en este caso la novela, porque todos los sujetos lectores se implican en ambas actividades</p> <p>1.13-. La experiencia la asumieron como una estrategia interesante para propiciar la comprensión de la novela, el tema, problemáticas y características y los momentos más significativos de la estructura de la narración, así como identificarse de tal modo, que tuvieron discernimiento de intenciones, personalidades y finalidades de los personajes con los que sintieron empatía (p. 16).</p> <p>1.14.- Vincular la lectura en voz alta con la escenificación es un recurso con varios</p>
--	---

	<p>beneficios, así que practicarlo y realizarlo con docentes en formación contribuye en el desarrollo y consolidación de las habilidades para la comprensión lectora de futuros docentes, y estos a su vez, lograrán desarrollarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de educación básica (p.16).</p> <p>1.15-. Por lo tanto, las novelas son viables de comprender a través de la lectura en voz alta y la escenificación, aquí recordamos los pasos realizados al respecto en este artículo: a) Elegir una novela b) Involucrar al grupo en su lectura c) Adaptar el texto para ser llevado a la escena o representación d) Seleccionar papeles y funciones mediante un casting e) Hacer un grupo de lectores y lectoras en voz alta que cuenten la historia f) Generar un grupo de actrices y actores para que representen partes esenciales de la historia g) Comprender y profundizar a través de la práctica de la lectura en voz alta y la representación h) Presentar la obra en público (p.17).</p>
<p>2-. Del Pino-Yépez; Saltos-Rodríguez y Moreira-Aguayo, Paola (2019). Estrategias didácticas para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>2.1-. Es necesario minimizar los problemas de comprensión lectora en estudiantes universitarios, con la aplicación de estrategias que le permitan comprender e interpretar el significado que el texto le ofrece (p.174).</p> <p>2.2-. Cuando se utilicen estrategias para la comprensión de textos, conviene seleccionarlos reflexivamente para que cumplan antes, durante y después de la lectura y que además respondan a los siguientes aspectos: funcionabilidad, adecuación a contenidos, significatividad para las necesidades de los estudiantes, viabilidad y susceptibilidad de entrenamiento. Esto último debe realizarse de preferencia en contextos significativos reales para poder beneficiar su transferencia y generalización (Díaz y Hernández, 1997:158). (p.174)</p>

2.3-. Es necesario propiciar en los estudiantes actividades que les permita predecir resultados, deducir mensajes, proponer títulos para un texto, plantear ideas sobre el contenido e inferir el significado de palabras, entre otras (p.177).

2.4-. Para poder arribar a la comprensión de un texto, el lector requiere de situaciones que les permitan utilizar eficientemente sus propias estrategias cognitivas. La puesta en práctica de las estrategias cognitivas junto con los conocimientos, las experiencias previas y la competencia lingüística permiten al lector asimilar, organizar, y utilizar la información que le ofrece el texto para construir el significado (p. 177).

2.5-. La didáctica es una disciplina de carácter científico-pedagógica que se focaliza en cada una de las etapas del aprendizaje. Entonces, en esta investigación se denomina estrategias didácticas al cúmulo de situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten al estudiante desarrollar la comprensión de la lectura (p.178).

2.6-. Las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implica lo cognitivo y lo metacognitivo. En la enseñanza, las estrategias de lectura no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas, por cuanto lo que caracteriza la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones (p. 178).

2.7-. Enseñar la comprensión lectora a partir de estrategias didácticas debe primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que pueden ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiple y variada (p. 178).

2.8-. Las actividades realizadas en el proceso de la comprensión de textos suponen un acercamiento con la aplicación de

procedimientos, técnicas que animen al alumno a la actividad de la lectura en la que él es el protagonista (p. 178).

2.9-. La comprensión de textos, es una actividad constructiva compleja que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado, que requiere de estrategias didácticas, pensadas y reflexionadas por parte de los docentes (p. 182).

2.10-. La enseñanza de la lectura comprende la construcción de significados compartidos, comportamientos regulados lingüísticamente y la construcción situacional del conocimiento (p. 183).

2.11- Para minimizar las deficiencias lectoras se implementó un plan de entrenamiento que le permitirá también, a los estudiantes del ámbito universitario, acrecentar su capacidad para reconocer que los textos y las prácticas de lectura que realizan se convertirán en una herramienta en el aprendizaje de todas las disciplinas, lo cual les ayudará a participar en la cultura discursiva de las disciplinas y en la toma de consciencia de cómo el discurso disciplinar compete, en cierta manera, por el poder y la posición de la gente en el campo profesional (p. 183).

2.12-. La enseñanza de la lectura plantea nuevos retos en la formación universitaria, específicamente en cuanto a la alfabetización crítica, por cuanto la misma permite actuar con competencia en el campo profesional y con solvencia en el ejercicio de la ciudadanía, además de ser un instrumento para mejorar sus condiciones de vida (p.183).

2.13-. En el plan de entrenamiento las estrategias didácticas aplicadas se desarrollaron con la finalidad de propiciar cambios en la enseñanza de la lectura en el nivel universitario, de manera que parta de una visión global, contextual, que les permita a los

	estudiantes obtener un aprendizaje significativo y de alto nivel (p.183).
4-. Novoa, P; Cancino, R; Flores, W; Nieto, J y Venturo, C. (2018). El mapa mental armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios	<p>4.1-. La personalización, la creatividad y lo global eran características imprescindibles para una estrategia que pretenda mejorar la comprensión de narraciones (p. 544).</p> <p>4.2-. Márquez (2014), Reyes (2017) y Barreto, Jacobo y Ruiz (2017) coincidieron en que la estrategia idónea que presentaba las características anteriores era el Mapa Mental, ya que demostraron que su aplicación influenciaba sustantivamente la comprensión lectora de textos narrativos (p.544).</p> <p>4.3-. Comprensión de textos narrativos. Es el proceso mediante el cual un lector logra entender de manera integral (tanto textual, inferencial y crítico) una narración. Entendida esta última como un cuento o una novela (solo cuento corto para la presente investigación), donde se desarrolla una secuencia de sucesos por parte de personajes (verosímiles o no). La presente investigación usa el Mapa mental armónico luego de la lectura y aprovecha no solo la lectura misma en sí, sino también el bagaje sociocultural de quien lee (p.552).</p>
5-. Farrach (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora	5.1-. Leer textos es una actividad frecuente entre los estudiantes universitarios y constituye una exigencia habitual de gran parte de los docentes en diferentes asignaturas. Sin embargo, se percibe un señalamiento generalizado acerca de que los estudiantes universitarios adolecen de hábitos lectores. La mayoría de las veces leen por cumplir asignaciones orientadas por docentes; y muy pocas veces leen por su propia cuenta, sin que el texto esté sujeto a la evaluación o aprobación del curso (p.7).

5.2-. Cada vez con más frecuencia se utiliza el término “metodología participativa” en la literatura pedagógica. A pesar de sus variables acepciones e interpretaciones, no hay lugar a dudas acerca de las ventajas (p.7).

5.3-. En la literatura pedagógica se pueden encontrar las denominaciones siguientes: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias o técnicas didácticas, estrategias docentes, entre otras, las cuales se utilizan indistintamente. Ello obedece a que sus fronteras son difusas y en ocasiones pueden ser utilizadas con múltiples significaciones. Además, en no pocas oportunidades se tiende a la utilización de palabras como táctica, técnica, procedimiento, entre otras, para hacer referencia a las estrategias, lo que trae como consecuencia diversas interpretaciones. (p.7-8).

5.4-. Las características esenciales de la metodología participativa, entre las cuales destacamos las siguientes:• Las acciones de enseñanza se subordinan al aprendizaje y guían la actividad de los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos.• Los métodos seleccionados están orientados a propiciar el cuestionamiento, la actitud de búsqueda, el procesamiento de la información, el reconocimiento de la propia identidad, el aprender a autorregularse, el desarrollo de un pensamiento crítico y la solución de problemas.• El importante valor de la meta cognición, pues el estudiante debe ser capaz de tener un control de su proceso de aprendizaje e identificar sus estrategias, sus métodos para resolver problemas, así como el conocimiento que necesita para ello.• El desarrollo de la actitud positiva hacia el aprendizaje y el respeto por la autonomía del estudiante. (p. 8).

5.5-. Desde el punto de vista docente, podemos definir la metodología, siguiendo la opinión de Medina (2001), quien la

visualiza como el conjunto de decisiones adoptadas por los docentes para comunicar los contenidos de determinada asignatura, junto al diseño de las situaciones de enseñanza más adecuadas, tomando como referencia las características particulares de los estudiantes y del grupo en general (p. 8).

5.6-. En tanto, López (2007) (...)aborda el término metodología participativa y lo define de la siguiente manera: Conjunto de procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo, basado en la comunicación dialógica profesor-alumno y alumno-alumno, que potencia la implicación responsable del estudiante y que conlleva la satisfacción y enriquecimiento, tanto del docente como del alumno. (López, 2007, p.94) (p. 8).

5.7-. Por su parte, Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002), afirman que las estrategias metodológicas son los procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos. Partiendo de esta definición, es necesario tomar conciencia de que la metodología debe de responder a los objetivos formulados, al contexto educativo y a las características particulares de cada grupo. He ahí la justificación de uso de la metodología participativa, teniendo presente que en algunas ocasiones no resultará tan idónea como en otras (p. 8).

5.8-. Las ventajas de la metodología participativa, López Noguero (2007), las sintetiza así:• Comunicación y participación en las dinámicas de grupo.• Asunción de responsabilidades por parte de cada uno.• Motivación por la tarea.• Creatividad e innovación.• Eficacia y calidad en el trabajo.• Integración de los diversos enfoques y puntos de vista.• Facilidad en la resolución de conflictos.• Inserción de los alumnos que presentan problemas de socialización Adquisición de habilidades, capacidades y

actitudes. • Consolidación de la interpretación realista de lo estudiado teóricamente en clase. • Y, en definitiva, enseñar a vivir y convivir. (López Noguero 2007, p.94). (p. 8).

5.9-. Antes de aplicar una estrategia metodológica, se deben tomar en cuenta los objetivos propuestos y precisar el procedimiento a seguir, teniendo presente la cantidad de participantes y el tiempo disponible para su realización (...) para lograr eficacia en su aplicación, recomiendan conocer bien las técnicas, utilizarlas en el momento oportuno y conducir las correctamente (p. 9).

Algunas técnicas participativas para propiciar la comprensión lectora: Entre las técnicas participativas que se han utilizado mucho y que casi siempre forman parte del repertorio de los docentes se encuentran: las simulaciones dramatizadas o través de las tecnologías, las discusiones, las dinámicas de grupo, el aprendizaje colaborativo en el aula, entre otros. Todos pueden combinarse con técnicas participativas, analogías, demostraciones, mapas conceptuales, gráficos, entre otras, para favorecer el desarrollo de las actividades formativas y de comprensión lectora (p.9). Basándonos en la selección de veinte técnicas participativas hecha por López (2007, p.154): (p.9):

Pequeño grupo de discusión: el grupo de discusión es de gran valor para su el fomento de la comprensión lectora, ya que la discusión colectiva potencia las habilidades para analizar e interpretar un texto, ya que los estudiantes deben prepararse con antelación para participar activamente en el trabajo asignado. Esto permite lean atentamente el texto, una vez o más si es necesario. Para estimular la comprensión lectora, la técnica del diálogo simultáneo se puede aplicar orientando a los estudiantes que se cuenten uno a otro lo que han entendido del texto asignado. Así, se pone en práctica la capacidad de análisis y síntesis de la información (p.9).

Foro: para el caso de la comprensión lectora, retomamos esta técnica citada por López Noguero (2007), y la proponemos como libro foro. Puede utilizarse cuando los estudiantes ya han concluido la lectura asignada de determinada obra literaria. Para el desarrollo de esta técnica, el docente debe preparar un listado de preguntas sobre aspectos formales y de contenido, las que pueden ser lanzadas al azar, o bien repartidas entre los participantes (p.9).

La secuencia: resulta de mucha utilidad para el análisis las partes de un todo. Al concentrarse en la lectura de un libro, permite conocer y ordenar de manera lógica las partes del mismo, ya sea de sus párrafos o capítulos, de acuerdo a lo que originalmente plantea el autor. Para ello, se requiere que el docente elabore una serie de tarjetas con frases textuales de la lectura, las que se distribuyen entre los estudiantes, a fin de que ellos busquen entre sus compañeros, ordenen y estructuren la secuencia textual (p. 10).

Lluvia de ideas: Pimienta Prieto (2012) define lluvias de ideas como una estrategia grupal, la cual permite indagar y también obtener información acerca de lo que un determinado grupo conoce sobre un tema. Así mismo, es adecuada para generar ideas sobre un contenido específico o dar solución a un determinado problema (p. 10).

Las preguntas: luego de aplicar una lectura, la formulación de preguntas permite desarrollar el pensamiento crítico y lógico, indagar en los conocimientos previos, analizar una situación y profundizar en ella, generar ideas o retos que se puedan enfrentar para estimular nuevas maneras de pensar, desarrollar la metacognición y potenciar el aprendizaje a través de la discusión (p. 10).

Juego de roles: con esta estrategia metodológica se asignan diferentes roles a los estudiantes, a fin de que dispongan de su imaginación y creatividad para el análisis de determinada

	<p>situación. En la opinión de Adamé Tomás (2009), con el uso de esta técnica se promueve un ambiente de interés y estudio en torno a un problema, a la vez que permite la identificación de los estudiantes con la temática tratada (p. 10).</p> <p><u>Aprendizaje cooperativo</u>: entre los beneficios de esta técnica, citados por López Noguero (2007), están: fomenta la resolución creativa de problemas, desarrolla el pensamiento creativo, valora la actitud de creación y aporte personal, además que favorece la comunicación y el trabajo en equipo (p.10).</p> <p><u>Teorías actuales sobre la lectura</u>: hoy en día hay muchas de definiciones en torno a la lectura. Entre esa diversidad de planteamientos, los autores coinciden en que es una capacidad propia del ser humano, ya que contempla procesos biológicos, psicosociales y afectivos que permiten al lector establecer relaciones entre lo leído y sus experiencias, lo que potencia su capacidad de analítica y argumentativa (p. 9-10).</p> <p>5.10-. Para fomentar la comprensión lectora se empleó diversidad de técnicas participativas, tales como: lectura cooperativa, diálogo simultáneo, lluvia de ideas, secuencia, seminario, ensayo, dinámicas de grupo, grupos de discusión y esquematización. Todas, encaminadas a estimular entre los estudiantes sus habilidades de comprensión de textos escritos (p.17).</p> <p>5.11-. Conviene trabajar las habilidades lectoras a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con el objetivo de despertar en el estudiantado la motivación y gusto por la lectura (p.17).</p>
<p>7-. Roldán y Zabaleta (2017). Desempeño y autopercepción</p>	<p>7.1-. La enseñanza de estrategias de lectura es una práctica poco frecuente en la universidad. Asimismo, el control de la lectura se realiza de forma casi exclusiva a través de exámenes en los que se evalúa sólo el contenido, en desmedro de la evaluación de los</p>

<p>en comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>procedimientos que son necesarios para comprender los textos académicos (Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006) (p. 89).</p> <p>7.2-. Parece necesario diseñar actividades de intervención que posibiliten a los estudiantes adoptar una actitud metacognitiva frente a la tarea de lectura al tiempo que la realizan bajo la guía del docente y en relación con los contenidos disciplinares cuya aprendizaje se intenta promover (p.90).</p>
<p>8-. Guerra y Guevara (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios</p>	<p>8.1-. Existen estrategias lectoras que han resultado ser efectivas para la comprensión, entre ellas: <u>el uso del conocimientos previos sobre los temas del texto</u>, para lograr la representación coherente y organizada del material leído (Taboada, Tonks, Wigfield y Guthrie, 2009); <u>la identificación y representación de las ideas principales de un texto</u>, a través de la elaboración de resúmenes (Wang, 2009), de organizadores gráficos (Oliver, 2009) o resaltando apropiadamente las ideas en el texto (Silvers, Kreiner y Natz-González, 2009); <u>la identificación adecuada del tipo de texto (narrativo, expositivo u otro)</u> para predecir su estructura general (Wang, 2009), y <u>la habilidad del lector para hacerse preguntas relacionadas con el texto que lee – auto cuestionamiento–</u> (Taboada et al., 2009).</p> <p>8.2-. Lo ideal para lograr la comprensión es utilizar todas las tácticas mencionadas, que en conjunto se denominan estrategias metacognoscitivas, y que incluyen seleccionar la manera idónea de abordar cada lectura y completar el proceso con el automonitoreo y la autoevaluación del grado de efectividad de las estrategias utilizadas, lo que le permitirá al lector continuar con ellas o remplazarlas (Zhang y Wu, 2009) (p. 79).</p>
<p>9-. Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016). El docente como mediador de la comprensión</p>	<p>9.1-. Los cursos de esta capacitación suelen tener un efecto positivo en la práctica didáctica para mejorar el desempeño de los profesores universitarios, quienes, gracias al adiestramiento, tienen la posibilidad de diseñar, seleccionar y aplicar técnicas y estrategias</p>

<p>lectora en universitarios</p>	<p>de enseñanza idóneas para alcanzar los objetivos que su cátedra y la misma formación profesional plantean (p. 103).</p> <p>9.2-. Como bien señalan Díaz Barriga y Hernández (2002), las estrategias de enseñanza son medios o recursos que ayudan al docente a efectuar su pedagogía de manera propositiva para el logro de aprendizajes significativos, por tal motivo su conocimiento y su uso resultan indispensables (p. 103).</p> <p>9.3-. Se destaca que la educación continua del profesor universitario, como lo apuntan Sáenz-Lozada et al. (2010), es parte fundamental de su formación integral y que es preciso formar profesores que utilicen técnicas modernas y desarrollen estrategias creativas en el contexto universitario (Cota, 2014), pues deben ser capaces de relacionar la teoría y la práctica en el diseño aplicado en el aula para desarrollar en los estudiantes una mayor comprensión y promover el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo (...) cabe mencionar que la situación actual de la práctica pedagógica dista de lo esperado, ya que la universidad tradicional, tal como la denominan Maphosa y Kalenga (2012), se caracteriza en ser disciplinaria, utilizando como único método la conferencia o la narración donde se tiende a acumular contenidos, habilidades, hechos y conceptos, promoviendo así la memorización y la competitividad, lo cual no permite un aprendizaje colaborativo (Bonne, 2013; Maphosa & Kalenga, 2012) (...) se aprecia el predominio de pruebas escritas y de exámenes orales como únicas estrategias evaluativas (Márquez, Sandoval, Torres & Pavié, 2010) (...) tanto profesores como estudiantes no se encuentran motivados, y que los primeros algunas veces no poseen los conocimientos y habilidades suficientes para fomentar el aprender a aprender y supervisar a sus estudiantes en el aprendizaje dentro del aula (Hout-Wolters et al., 2000) (p. 104).</p> <p>9.4-. Señalamos, (...) la urgente necesidad de diseñar una capacitación dirigida a los docentes en promoción de la</p>
----------------------------------	--

	<p>comprensión lectora en los estudiantes de nivel superior, dado que, como se señaló al inicio de este documento, ésta es importante para potenciar el pensamiento crítico que posibilita el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la toma de decisiones, como facultades indispensables en la formación de los universitarios (p. 105).</p> <p>9.5-. Se confirma la necesidad de continuar avanzando en la constitución de propuestas de capacitación docente en promoción de la comprensión lectora sustentadas teórica y empíricamente (p. 113).</p>
<p>10-. Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior</p>	<p>10.1-. Por otro lado, las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura, deben basarse en la información previa del lector, sus conocimientos, expectativas y las experiencias de cada persona por lo que, desempeñan un papel determinante en la comprensión y para llegar a la comprensión de la lectura eficaz es necesario utilizar estrategias cognitivas (Hernández et al., 2016; Pérez, 2002). Estas se relacionan positivamente antes, durante y después del proceso de la comprensión lectora de los estudiantes Estupiñán (2017) (p.214-215).</p> <p>10.2-. Por otra parte, teniendo en cuenta la importancia de la detección de estudiantes que aún no comprenden lo que leen, es necesario realizar cursos taller dirigido a los docentes sobre la efectividad de la aplicación de estrategias cognitivas en el proceso de actividades de comprensión lectora. Finalmente, invitar y exhortar a los maestros, a trabajar en generar y construir estrategias junto con los estudiantes y crear independencia en aprender a aprender (p. 215).</p>
<p>11-. Rivadeneira Barreiro y Hernández</p>	<p>11.1-. Se debe fomentar la investigación enfocada en mejorar las prácticas de enseñanza en temas de lectura (Rivadeneira & Ramírez Verdugo, 2018) (p. 56).</p>

<p>Velásquez (2019). La Estrategia de Pensar en Voz Alta para Mejorar la Comprensión Lectora</p>	<p>11.2-. En lo que respecta a las sesiones de pensar en voz alta, los resultados sugieren que esta estrategia no mejoró la comprensión lectora de los participantes y en este sentido se recomienda más práctica puesto que los participantes tenían dificultad de manifestar lo que pensaban mientras leían (p. 59).</p>
<p>12-. Puente, A; Mendoza-Lira, M; Calderón J. F; y Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos.</p>	<p>12.1- Por esta razón es necesario desarrollar programas de entrenamiento persistente y transversal: con todas las disciplinas y para todos los maestros comprometidos en la mejora del perfil académico (p. 21).</p> <p>12.2-. Al entrenar las estrategias hay que tomar en consideración los diversos niveles de representación: la base del texto (estructura micro/macro) y el modelo de situación. Del conjunto de estrategias de lectura, las meta-cognitivas son las que destacan más por su potencial capacidad para mejorar y regular los procesos lectores. Se recomienda que a la hora de seleccionar las estrategias se utilice un criterio de flexibilidad, ya que en cada ocasión el docente es quien debe seleccionar aquellas que más convengan a las características de los alumnos y a la diversidad de los textos. Dependiendo de los enfoques teóricos, las estrategias también son diversas (p. 21).</p>
<p>13-. Nieto, Enciso, Roa y Rubiano. (2019). Investigación-acción. Un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>13.1-. hacer que los estudiantes reconozcan y se hagan conscientes de su pensamiento, puede contribuir a generar los canales necesarios para desarrollar comprensión dentro del proceso lector.</p> <p>13.2-. <u>Conocimiento didáctico del contenido</u>: el concepto de CDC (según Leal Castro, 2014) se entiende como la capacidad de integrar los conocimientos propios de una disciplina con la enseñanza y la forma como el docente los lleva al aula. Por consiguiente, el abordaje del CDC se realiza desde tres conocimientos básicos que actúan de manera recíproca entre sí; el</p>

conocimiento disciplinar, el conocimiento de didáctica y el conocimiento del contexto de los estudiantes y de sus intereses.

13.3-. Shulman (citado por Bolívar, 2005) conceptualiza que el CDC hace referencia a la forma cómo el conocimiento disciplinar es dispuesto para que otros lo comprendan. Así mismo, Grossman (1989) y Marks (1990) (citados por Bolívar, 2005) mencionan que el CDC implica tener en cuenta el conocimiento que tenga el profesor de la forma como comprenden los estudiantes, sus fortalezas y dificultades; el conocimiento curricular; las estrategias didácticas y el conocimiento de los propósitos específicos de la disciplina.

13.4-. Categoría de enseñanza: en esta categoría se observó la necesidad de fortalecer la gestión de aula teniendo en cuenta la planeación, el desarrollo y la evaluación. Por lo cual, se analizó la importancia de la planeación de las clases haciendo énfasis en el diseño de objetivos que direccionen el desarrollo y evaluación de las mismas. De esta manera, diseñar el objetivo de la clase y comunicarlo a los estudiantes permitió a los docentes investigadores desarrollar una evaluación formativa a través de la cual se pudo interpretar los avances y las dificultades presentes en el proceso lector y realizar (en consonancia con lo señalado por López, 2013 y Solé 1992, 2012) la respectiva retroalimentación de acuerdo al propósito planteado. En el desarrollo de las clases, se comprendió que, al vincular los saberes previos y los intereses de los estudiantes, y promover la VP de los mismos cobró vital importancia, pues se creó un puente entre sus saberes propios y los aportados por la lectura, generando así una mayor motivación hacia la misma.

13.5-. Se concluye que es importante fortalecer la investigación-acción como parte esencial del quehacer profesional del docente, puesto que a partir de ella se pueden obtener hallazgos que permiten transformar la práctica docente.

113.6-. La reflexión de la práctica pedagógica de los docentes transforma la enseñanza y aprendizaje de la CL de los estudiantes,

	<p>en los diferentes niveles que la componen. Por ende, mediante la visibilización del pensamiento (VP) de docentes y estudiantes y en la medida en que se amplía el conocimiento didáctico del contenido (CDC) -que se traduce en un fortalecimiento de la gestión de aula, desde la planeación, el desarrollo y la evaluación de manera coherente- se transforman las concepciones de lectura y las estrategias de enseñanza. Estos elementos propios de las categorías enseñanza, aprendizaje y pensamiento, reconfiguran el conocimiento del profesor y transforman su praxis pedagógica que se nutre, a su vez, con la fundamentación teórica y la reflexión de tipo empírico.</p>
--	---

La información relacionada en esta tabla obedece a fragmentos de cada uno de los artículos denominados unidades de observación con los cuales se construye el análisis

Tabla 14. Categoría 2. Estrategias de Aprendizaje

Artículo	Aporte
<p>1-. Leyva-Ortiz y Vaca-Morales (2020). La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa</p>	<p>1.1-. Una de las herramientas indispensables para la obtención de habilidades es en sí misma es una habilidad también; se trata de la lectura, esta facilita la adquisición de otras habilidades (p.1).</p> <p>1.2-. Resulta que la lectura sigue siendo actualmente un ejercicio indispensable cuando de ampliar el aprendizaje se trata, y más si de docentes en formación corresponde (p.1).</p> <p>1.3-. Identificar las cualidades de un personaje resulta más complejo de lo que parece, porque requiere una comprensión de la historia, profundizar en su estructura y todas las partes que la integran (p. 13).</p>

	<p>1.4-. La experiencia la asumieron como una estrategia interesante para propiciar la comprensión de la novela, el tema, problemáticas y características y los momentos más significativos de la estructura de la narración, así como identificarse de tal modo, que tuvieron discernimiento de intenciones, personalidades y finalidades de los personajes con los que sintieron empatía (p.16).</p> <p>1.5-. Vincular la lectura en voz alta con la escenificación es un recurso con varios beneficios, así que practicarlo y realizarlo con docentes en formación contribuye en el desarrollo y consolidación de las habilidades para la comprensión lectora de futuros docentes, y estos a su vez, lograrán desarrollarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de educación básica (p.16).</p>
<p>2-. Del Pino-Yépez; Saltos-Rodríguez y Moreira-Aguayo, Paola (2019). Estrategias didácticas para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>2.1-. Es necesario minimizar los problemas de comprensión lectora en estudiantes universitarios, con la aplicación de estrategias que le permitan comprender e interpretar el significado que el texto le ofrece (p.174).</p> <p>2.2-. El estudiante deberá implementar estrategias que le permitan comprender un texto, estas deberán ser aplicadas antes, durante y después de la lectura, es decir para cada momento del proceso, esto lo aplicará en atención a la funcionabilidad y adecuación a los contenidos y a la situación de aprendizaje (p. 175).</p> <p>2.3-. Se debe asumir una actitud de regulación de la actividad de comprensión que incluye “seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta (...)” que se propone el lector (p. 176).</p> <p>2.4-. Para poder arribar a la comprensión de un texto, el lector requiere de situaciones que les permitan utilizar eficientemente sus propias estrategias cognitivas. La puesta en práctica de las estrategias cognitivas junto con los conocimientos, las experiencias previas y la competencia lingüística permiten al lector asimilar,</p>

	<p>organizar, y utilizar la información que le ofrece el texto para construir el significado (p. 177).</p> <p>2.5-. La didáctica es una disciplina de carácter científico-pedagógica que se focaliza en cada una de las etapas del aprendizaje. Entonces, en esta investigación se denomina estrategias didácticas al cúmulo de situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten al estudiante desarrollar la comprensión de la lectura (p.178).</p> <p>2.6-. En este orden de ideas, Solé (1996:22-34), menciona que se denomina estrategia a los procedimientos técnicas y métodos que permiten facilitar el proceso de aprendizaje, por cuanto son procedimientos que implican una serie de pasos, de naturaleza flexible que se usan intencionadamente y resultan útiles para regular la actividad humana, puesto que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones hasta lograr la meta propuesta (p. 178).</p> <p>2.7-. Las actividades realizadas en el proceso de la comprensión de textos suponen un acercamiento con la aplicación de procedimientos, técnicas que animen al alumno a la actividad de la lectura en la que él es el protagonista (p. 178).</p>
<p>3-. Alcas; Alarcón-Díaz, M; Alarcón-Díaz, H; González y Rodríguez (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>3.1-. Cuando se habla de estrategias metacognitivas se está haciendo referencia al proceso y lo que obtenemos a partir de lo que hacemos para controlar el propio aprendizaje (...) la metacognición se convierte en un espacio en el cual se organiza y comprende la información provocando el conocimiento y la regulación del mismo (p.37).</p> <p>3.2-. La autorregulación del aprendizaje es considerada como un predictor del rendimiento académico (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005; Hoyle, 2013; Lennon, 2010; Vohs & Baumeister, 2011; Zimmerman, 1989) La necesidad de contar con estudiantes cada vez más autónomos en su aprendizaje, entendiéndose esto último</p>

	<p>como la capacidad de tomar decisiones y la posibilidad de actuar, motiva a que se siga profundizando teóricamente en el espacio metacognitivo. Estudios relacionados con el tema afirman que aquellos estudiantes que logran mejores resultados presentan un mejor conocimiento metacognitivo (p. 37).</p> <p>3.3-. Comprender la metacognición es un reto, ya que se está frente a un nuevo paradigma que ha sensibilizado a la comunidad educativa respecto a la comprensión de los procesos cognitivos (p.37).</p> <p>3.4-. La metacognición es la forma particular en la que cada individuo emplea estrategias para consolidar su aprendizaje. También añade que la metacognición es el conocimiento de nuestra cognición y de cómo los procesos mentales se organizan para lograr un objetivo académico. Con relación a las fases de la metacognición se afirma que se sintetizan en: la planificación, el monitoreo y la evaluación (p. 38).</p> <p>3.5-. Las estrategias metacognitivas influyen en el nivel de comprensión lectora, literal, organizacional, inferencial y crítico de la comprensión lectora (p.43).</p>
<p>4-. Novoa, P; Cancino, R; Flores, W; Nieto, J y Venturo, C. (2018). El mapa mental armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios</p>	<p>4.1-. El trabajo toma en cuenta al Mapa Mental, organizador visual creado por Tony Buzan como una representación visuográfica de información. Sus partes constitutivas son un elemento central (pensamiento irradiante) y ramas que se desprenden de este punto y que pueden formar otros nódulos de conexión y más bifurcaciones (p. 545).</p> <p>4.2-. El Mapa Mental es un tipo de representación que involucra en su construcción palabras, imágenes, colores, etc. y que activa tanto el hemisferio izquierdo del cerebro como el derecho. Su lógica de construcción se basa en la forma neuronal, por ello es que prefiere las líneas ondulantes a las rectas, por la idea de que el cerebro</p>

asimila mejor estas formas a las rígidas y geometrizadas de otros organizadores visuales de información (p.545).

4.3-. Según Tony Buzán (1996): “es un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades mentales. Un mapa mental es la forma más sencilla de gestionar el flujo de información entre tu cerebro y el exterior, porque es el instrumento más eficaz y creativo para tomar notas y planificar tus pensamientos” (p.545).

4.4-. el Mapa Mental es un organizador que aprovecha los dos hemisferios cerebrales, a diferencia de otros organizadores que solo activan el izquierdo (p.546).

4.5-. La importancia de los Mapas Mentales radica en que son potentes operadores psicológicos de la lectura, incluso de la escritura también. De manera muy similar a la anterior clasificación (p. 547).

4.6-. Se cuestiona una característica oculta del Mapa Mental que sería su involuntaria tendencia a lo abigarrado. Rasgo que al acentuarse puede provocar en un corto tiempo la confusión del propio autor del mapa. Por ello se ha añadido la noción de armonía en el diseño y elaboración propiamente dicha del Mapa Mental (p. 549).

4.7-. El hecho de que sean armónicos y no asimétricos, como lo son por lo general, tendrá a su favor ser más agradables para la visión y por lo tanto más entendibles que los clásicos abigarrados (p. 549).

4.8-. Esta característica hace que los esquemas sean no solo más comprensibles, sino duraderos en el tiempo, en el sentido que su legibilidad propia sea tanto para el momento de realizar el Mapa en el tiempo de corto plazo, como el hecho de que su armonía de forma y la simetría de su diseño hace que cierta autosuficiencia en la forma haga que su interpretación sea más fluida (p. 549).

	<p>4.9-. El uso de los Mapas Mentales Armónicos (MMA) es una técnica idónea, para mejorar la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. Su alta compatibilidad con la comprensión lectora reside en el hecho de que el MMA permite una comprensión panorámica de la lectura, una suerte de comprensión holística, y paralelamente, una comprensión jerarquizada a través de ramas y sub ramas que se van expandiendo hacia el exterior (p.560).</p>
<p>6-. Flores; Díaz y Lagos (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación</p>	<p>6.1-. La autorregulación del aprendizaje se define como “un proceso activo en el cual quien lee establece los objetivos que guían su aprendizaje, intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosario, 2004, citado por Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006, p. 140). Para lograr una autorregulación del aprendizaje, se deben poner en acción una serie de formas de pensamiento y comportamiento agrupadas como estrategias de aprendizaje. La estrategia de disposición al estudio, las motivaciones y actitudes permiten mantener un nivel de interés necesario para emprender y mantenerse en la tarea, favorecen disposiciones positivas hacia la actividad incluyendo el sentimiento de seguridad y satisfacción personal (p. 6).</p> <p>6.2-. Las estrategias cognitivas se refieren específicamente a la utilización del conocimiento e influyen en el aprendizaje. Son habilidades relacionadas con áreas específicas de contenido, pero participan también otros factores, como las estrategias metacognitivas, que se refieren al conocimiento que se tiene acerca de los propios procesos cognoscitivos y productos o sobre algo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje; los enfoques de aprendizajes, que son las formas en que un estudiante se dispone u orienta para desarrollar las tareas de aprendizaje de alta calidad, que puede gestar un aprendizaje superficial-dirigido al cumplimiento mínimo de la tarea, sin lograr un aprendizaje de calidad –o un</p>

	<p>aprendizaje profundo– que se caracteriza por un alto grado de interés e implicación en lo que está aprendiendo, permite descubrir los significados de lo que está aprendiendo y relacionarlo con los conocimientos previos (p. 6).</p> <p>6.3-. Comprensión de textos y autorregulación son procesos imbricados, porque “la comprensión lectora es una actividad fundamental en el aprendizaje autorregulado” (Solano, González-Pianda, González-Pumariega y Nuñez, 2004, p. 114). (p. 7).</p> <p>6.4-. La comprensión de textos se relaciona de manera directa con las estrategias de aprendizaje de lectura de textos. Se puede plantear que un buen lector o lectora aplica estrategias antes de la lectura (planificación y activación), durante la lectura (estrategia de supervisión y control) y después de la lectura (reacción y reflexión) (Solano et al., 2004). (p. 13).</p>
<p>7-. Roldán y Zabaleta (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>7.1-. La importancia de la metacognición en los procesos de comprensión lectora ha sido señalada reiteradamente en la literatura especializada. Los investigadores concuerdan en el rol preponderante que juega la conciencia metacognitiva mientras se lee, tanto en los procesos motivacionales como cognitivos (Mokhtari & Reichard, 2002; Escorcía, 2010; García Guzmán & Salvador Mata, 2006; González & Tourón, 1992).</p> <p>7.2-. Pueden distinguirse al menos dos aspectos que componen la metacognición: por un lado, <u>el conocimiento de los procesos cognitivos o la conciencia de los procesos cognitivos</u>, y por otro <u>la regulación y el control de dichos procesos</u> (Mateos, 2001; Costabile, Cornoldi, De Beni, Manfredi & Figluzzi, 2013). El primer aspecto refiere al saber qué. Se trata del componente declarativo de la metacognición. El segundo, a un saber procedimental, o saber cómo. La relación de ambos aspectos es de una interdependencia marcada (p. 79).</p>

<p>8-. Guerra y Guevara (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios</p>	<p>8.1-. La comprensión se encuentra estrechamente relacionada con el concepto de estrategias lectoras, que se definen como el conjunto de acciones que regulan la conducta del lector, permitiéndole seleccionar, evaluar, persistir o abandonar dichas acciones según se alcance o no la comprensión (Peña, 2000) (p. 79).</p> <p>8.2-. Otro aspecto asociado estrechamente con la comprensión lectora y con el uso de estrategias es el relativo a la motivación del individuo hacia la lectura. Una persona que lee por gusto tiene una motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca la muestran aquellos que leen para cumplir requisitos como la acreditación de materias (p.79).</p> <p>8.3-. También hay relaciones positivas entre la percepción que tiene el individuo de sus propias habilidades para comprender textos y su ejecución en comprensión lectora; cuando se percibe capaz lleva a cabo estrategias efectivas para comprender (p.79).</p> <p>8.4-. Mujica, Guido y Mercado (2011) reportan que los alumnos universitarios suelen tener mayor motivación hacia la lectura de textos académicos cuando la tienen también por la lectura de otros temas, porque el disfrute que suscita la lectura es uno de los aspectos que motivan el comportamiento lector (p. 79).</p> <p>8.5-. Entre más oportunidades tiene el estudiante de enfrentarse con los textos puede hacer mayores esfuerzos por entender lo que lee, y mayores serán las probabilidades de que use las estrategias que ha adquirido con anterioridad (p. 85).</p>
<p>9-. Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016). El docente como mediador de la comprensión</p>	<p>9.1-. Varias investigaciones centradas en identificar las estrategias utilizadas por los universitarios para abordar un texto (Alcará & Santos, 2013; Guerra et al., 2014; Kolić-Vrhovec, Bajšanski & Rončević Zubković, 2011; Maturano, Soliveres & Macías, 2002; Mayoral, Timoneda & Pérez, 2013; Ochoa & Aragón, 2005; Ugarriza, 2006) apuntan a que el bajo nivel de comprensión lectora observada</p>

<p>lectora en universitarios</p>	<p>en estos estudiantes radica en que, de manera general, no utilizan estrategias adecuadas para realizar la lectura de textos de carácter científico y académico, además de que se observa poca motivación al respecto (Alcará & Santos, 2013; Guerra et al., 2014) (p. 99).</p> <p>9.2-. En concordancia con lo anterior, se confirma lo expresado por Estienne (2006), quien señala que los universitarios no leen y quienes lo hacen no logran comprender lo leído debido a que no utilizan las estrategias adecuadas, apoyando así la postura de que los problemas de comprensión lectora residen principalmente en las dificultades para la identificación de la/s idea/s principal/es y en el uso apropiado de la información para hacer inferencias y realizar un análisis crítico de lo leído en un texto (Guerra, & Guevara, 2013; Ugarriza, 2006) (p. 100).</p> <p>9.3-. Tanto profesores como estudiantes no se encuentran motivados (...) los primeros algunas veces no poseen los conocimientos y habilidades suficientes para fomentar el aprender a aprender y supervisar a sus estudiantes en el aprendizaje dentro del aula (Hout-Wolters et al., 2000) (p. 104).</p>
<p>10-. Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior</p>	<p>10.1-. Algunas estrategias de aprendizaje están planeadas, calculadas y están consideradas como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del texto (Salazar & Heredia, 2019; Trabasso & Bouchard, 2002) (p. 212).</p> <p>10.2-. Desde este punto de partida, la aplicación de las estrategias como las cognitivas, inciden directamente en el procesamiento de la situación del aprendizaje, en este caso en la actividad de comprensión lectora. Y si la aplicación de estas estrategias se ejecuta de manera significativa facilitan la interacción con los textos de forma autónoma, contribuyendo a la comprensión (Pérez, 2015).</p>

Por otro lado, proponer actividades cognitivas a partir de la lectura de textos científicos permiten contribuir al desarrollo de ciertas competencias lectoras en el nivel superior (Maturano, Soliveres, & Macías, 2002) (p. 212).

10.3-. Las estrategias no son un conjunto de actividades rigurosas, tampoco forman parte de un producto como meta; sino que la secuencia de ellas puede adaptarse a las necesidades de los alumnos en cuanto a estilos y ritmos de aprendizajes, a través de un proceso sistemático (Altamirano, 2006). La estrategia de aprendizaje, es el uso estratégico de diferentes procesos que se movilizan para aprender, con conciencia, intencionalidad, flexibilidad y autorregulación (Gargallo, Suárez, & Pérez, 2018). Y el dominio de estas, posibilita que el estudiante aprenda a planificar y organizar sus actividades de aprendizaje (Sánchez, Pulgar, & Ramírez, 2015). (p. 212).

10.4-. Reafirmamos que las estrategias cognitivas se ubican en el plano de la acción, en el plano del hacer. Es un saber hacer, saber proceder con la información y con la tarea (Klimenko, 2009), las mismas que permiten que el estudiante pueda recordar y utilizar sin mayor complejo un conocimiento en el proceso de adquisición y generación del nuevo conocimiento, es decir la fabricación de orientaciones en el proceso (Altamirano, 2006) (p.212).

10.5-. Por otro lado, las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura, deben basarse en la información previa del lector, sus conocimientos, expectativas y las experiencias de cada persona por lo que, desempeñan un papel determinante en la comprensión y para llegar a la comprensión de la lectura eficaz es necesario utilizar estrategias cognitivas (Hernández et al., 2016; Pérez, 2002). Estas se relacionan positivamente antes, durante y después del proceso de la comprensión lectora de los estudiantes Estupiñán (2017) (p.214-215).

<p>13-. Nieto, Enciso, Roa y Rubiano. (2019). Investigación-acción. Un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>13.1-. Solé (1992) menciona las siguientes estrategias de lectura que en muchas son intercambiables y que sirvieron de guía en el desarrollo de la presente investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de leer: dotarse de objetivos claros de lectura, activar los saberes previos, hacer hipótesis a partir de elementos visuales del texto. 2. Predicción: para ello, el lector se apoya en elementos del texto como el título, las imágenes y algunos indicios y los vincula con sus saberes previos y expectativas para divisar su contenido. 3. Durante la lectura: permite hacer correcciones frente a problemas de comprensión. 4. Después de la lectura: se comprueban las hipótesis planteadas al inicio de la lectura. <p>Goodman (1986) refiere que “una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (p.21). Sugiere las siguientes estrategias de CL:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muestreo: cuyo énfasis se da en la selección de palabras e ideas de la lectura para construir significado. 2. Predicción: los lectores pueden anticiparse para predecir el contenido de una lectura o elaborar hipótesis del final de la misma a partir de sus conocimientos y experiencias. 3. Inferencias: permiten interpretar lo que no está explícito en el texto e inferir lo que se puede encontrar posteriormente de manera explícita en el mismo. <p>Alrededor de lo expuesto, Guzmán, Ghitis y Ruiz (2018) presentan tres estrategias para la CL:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anticipación: se refiere a cómo se pueden hacer hipótesis de su contenido a partir de los elementos visuales del texto. 2. Predicción: se apoya en las hipótesis que puede elaborar el lector sobre lo que va a encontrar en el texto con el apoyo de

	<p>sus saberes previos. Por ejemplo, si es una noticia, el lector puede predecir los elementos que la componen.</p> <p>3. Regresión: en esta parte se da la verificación de lo que se ha leído, se analizan palabras no comprendidas y se verifican las hipótesis planteadas.</p>
--	---

La información relacionada en esta tabla obedece a fragmentos de cada uno de los artículos denominados unidades de observación con los cuales se construye el análisis

Tabla 15. Categoría 3. El Texto y la Lectura

Artículo	Aporte
<p>1-. Leyva-Ortiz y Vaca-Morales (2020). La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa</p>	<p>1.1-. Elegir la narrativa como género literario a leer, adaptar y comprender resulta provechoso en todos sentidos, máxime cuando pensamos en una novela, no solo por leer una obra artística en sí mismo, sino porque es flexible didácticamente hablando: se nos cuenta una historia con estructura básica de planteamiento, nudo y desenlace, tiene personajes, se compone de acciones y existe un contexto o situaciones (p.17).</p> <p>1.2-. las novelas son viables de comprender a través de la lectura en voz alta y la escenificación (p. 17).</p>
<p>2-. Del Pino-Yépez; Saltos-Rodríguez y Moreira-Aguayo, Paola (2019). Estrategias didácticas para el afianzamiento de</p>	<p>2.1-. La lectura es un proceso interactivo complejo que continúa siendo un medio básico para obtener la información (p.173).</p> <p>2.2-. Según Rosenblat (1996:19-25), leer constituye un acto de razonamiento lógico que conduce a construir la interpretación de un mensaje escrito. De allí que, en el ambiente de aprendizaje, tal acto es un aspecto esencial tanto de la actividad docente como estudiantil. De este modo,</p>

<p>la comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>que, para hacer frente a los desafíos sociales, desde el sector educativo universitario, es necesario reflexionar sobre la importancia de la lectura (p.173).</p> <p>2.3-. La lectura juega un papel fundamental, puesto que es considerada dentro de los programas de estudio como el eje central en su preparación académica, cuyo dominio determinará el éxito durante la formación académica y en la vida profesional (p.173).</p> <p>2.4-. Se evidencia una serie de debilidades en la enseñanza y en el aprendizaje de la lectura, debido al énfasis preponderante que se observa en el enfoque didáctico de la lectura como proceso pasivo y mecánico (p.175).</p> <p>2.5-. En las aulas se evidencia que gran parte de los estudiantes, de todos los niveles educativos, no han adquirido la capacidad lectora, sino que, por el contrario, manifiestan significativas dificultades a la hora de leer y comprender un texto y en el nivel universitario, estas carencias constituyen una grave limitación en la formación de profesionales en las distintas disciplinas del conocimiento, puesto que a través de la lectura es como adquieren los conocimientos (p. 175).</p> <p>2.6-. El profesional de la docencia debe tener presente que la lectura se desarrolla dentro y fuera del ámbito escolar y está condicionada por diversas variables de carácter sociocultural, subjetivo, educativo y textual (p. 183).</p>
<p>3-. Alcas; Alarcón-Díaz, M; Alarcón-Díaz, H; González y Rodríguez (2019). Estrategias metacognitivas y</p>	<p>3.1-. La lectura posibilita el pensamiento crítico, el cual se encuentra íntimamente relacionado con el juicio reflexivo, el pensamiento e inferencias lógicas, la resolución de problemas y la toma de decisiones, tras argumentos coherentes y válidos que aumentan la posibilidad de alcanzar</p>

<p>comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>un resultado deseable en cualquier actividad que se realice (p. 38).</p> <p>3.2-. Tanto leer como escribir son procesos complejos, de ahí la frecuencia de aparición de dificultades (Zuppardo, Rodríguez y Serrano, 2017; Rodríguez, 2017a; 2017b; 2017c; 2018) (p.38).</p>
<p>4-. Novoa, P; Cancino, R; Flores, W; Nieto, J y Venturo, C. (2018). El mapa mental armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios</p>	<p>4.1-. La lectura es un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural complejo que va más allá de la traducción de los signos gráficos a sonidos del lenguaje oral e interpretación de su significado manifiesto o literal. Define así mismo, la lectura como un proceso dinámico e interactivo de construcción y reconstrucción del significado (Comprensión) (p. 548).</p> <p>4.2-. Como proceso dinámico la lectura involucraría las siguientes operaciones: Operaciones cognitivas: Reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorar y evaluar críticamente. Y operaciones psicológicas: Comparación, clasificación, análisis y síntesis, razonamiento analógico, razonamiento hipotético deductivo, abstracción, generalización, etc. (p. 548).</p> <p>4.3-. En el proceso de la lectura intervienen dos fuentes esenciales de información: La información visual y la información no visual. La información visual es aquella información que el cerebro recibe a través de los ojos, es decir, de lo impreso. En este sentido, la lectura depende de que cierta información vaya de los ojos al cerebro. La información no visual es aquella que se encuentra detrás de los ojos y que involucra el conocimiento del lenguaje, el</p>

	<p>conocimiento de la materia de estudio, el conocimiento de la manera en que se debe leer (p.548).</p> <p>4.4-. La lectura como proceso cognitivo incluye además la decodificación y la comprensión. La decodificación es el desciframiento de la letra impresa, es decir la puesta en correspondencia operacional de la pauta gráfica de la palabra con la pauta fonológica en un proceso a nivel de significantes. La decodificación es el proceso que debe automatizarse en la lectura y sirve de base a la comprensión textual (González, 1998, p. 45). (p.548).</p> <p>4.5-. Se suele relacionar la lectura como un proceso interactivo donde la situación del lector deja de tener un rol pasivo sino todo lo contrario, se toma como un ente activo que asume la tarea de regeneración del significado y el sentido de lo que va leyendo. Un proceso que busque una comprensión tanto en la superficie como en lo literal hasta llegar a develar las intenciones del autor (Alliende & Condemarin, como se citó en Gaona, Santos & Coronado, 2016, p. 2). (p. 553).</p> <p>4.6-. Con relación específicamente a los textos narrativos, las últimas pruebas PISA (OECD,2015) lo entienden como el tipo de texto donde el contenido toma como referencia el transcurso del tiempo y pretende responder a interrogantes como cuándo sucedió, cómo se desarrollaron las secuencias, y por qué los personajes cumplieron determinados roles en la historia contada (p. 61). Por ello, se considera a la comprensión del texto narrativo como un complejo proceso cognoscitivo por el cual se llega a captar, interpretar y valorar en la mente un determinado texto. (p.553).</p>
<p>5-. Farrach (2016). Estrategias</p>	

<p>metodológicas para fomentar la comprensión lectora</p>	<p>5.1-. Al respecto, Colomer (2005), citado por Trujillo (2010), expone que, si entendemos la lectura como un proceso mediante el cual leemos textos cada vez más complejos, las habilidades para hacerlo se mueven en tres campos: el entorno social y familiar, la escuela y las políticas educativas (p.7).</p> <p>5.2-. <u>Etapa de la prelectura</u>: en ella se prepara para la lectura a través de un conjunto de ejercicios para desarrollar la memoria visual, auditiva, la memoria lógica y la atención. Esto, en correspondencia a los primeros años del aprestamiento escolar (p.11).</p> <p><u>Iniciación a la lectura</u>: consiste en el afianzamiento y desarrollo de la lectura a través de técnicas de reconocimiento e identificación de palabras, a fin de facilitar la comprensión e identificación de los textos. Se afirma que el éxito para lograr un aprendizaje significativo de la lectura se afianza en esta etapa, puesto que el material a leer, predispone a alcanzar los niveles adecuados de comprensión (p.11).</p> <p><u>Lectura comprensiva</u>: es el proceso lector propiamente dicho, se propone ampliar los intereses de los estudiantes, perfeccionar su modo de leer y capacitarlos para comprender cualquier tipo de texto. Es decir, se afianza a medida que el individuo transcurre su proceso de formación tanto en la institución educativa como fuera de ella (p. 12).</p> <p>5.3-. En este estudio retomamos los planteamientos de la UNESCO (2000), acerca de que saber leer constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales: “Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y</p>
---	--

	<p>colectiva de los seres humanos". (UNESCO 2000. p.183). (p. 12).</p>
<p>6-. Flores; Díaz y Lagos (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación</p>	<p>6.1-. La tecnología ha cambiado procesos que eran principalmente analógicos como la lectura, una realidad preocupante, ya que la mayoría de las personas no domina los procesamientos cognitivos del libro (lo impreso) y ya debe comprender lo que trata de leer en algún soporte digital (Gilardoni, 2006). La cultura escolar en general no incluye los cambios tecnológicos en las prácticas de enseñanza, a pesar que las nuevas generaciones las usan cotidianamente (p. 3).</p> <p>6.2-. Los textos continuos, específicamente expositivos, aumentan las dificultades de comprensión, aunque son una de las principales fuentes de aprendizaje en los sistemas educativos formales. Para el estudiantado, presentan serias dificultades, no solo debido a la escasa formación escolar en estrategias de comprensión lectoras para este tipo de textos (Vega, Bañales, Reyna y Pérez, 2014), sino también por su propia naturaleza: alta densidad léxica especializada, requieren conocimientos previos específicos del tema, especialmente complejos para estudiantes con menor oportunidad de una educación de calidad (Lagos et al., 2013), como lo es hoy la mayoría del estudiantado de educación de esta universidad regional (p. 6).</p> <p>6.3-. Comprender hoy implica el dominio de varias competencias, por ejemplo, saber leer críticamente, leer en varias lenguas, en formatos y soportes diversos (Pérez, 2012). Se puede afirmar, entonces, que la lectura se ha complejizado con la presencia de textos electrónicos que demandan destrezas y habilidades más allá de las necesarias para la comprensión de lectura impresa convencional lineal (Coiro, 2011). La pantalla no es una</p>

	<p>página (Chartier, 2007; Romo y Villalobos, 2011) es un espacio de tres dimensiones, que tiene profundidad; en ese espacio, los textos alcanzan la superficie lumínica de la pantalla, convirtiéndose en composiciones singulares y efímeras, una textualidad blanda, móvil e infinita; lo que sugiere que la pantalla, de algún modo, interfiere en la comprensión (Peronard, 2007). (p.7).</p> <p>6.4-. Las diferencias en la comprensión lectora entre texto impreso y digital radicarían en los procesos cognitivos: atención, concentración, calidad de procesos a nivel de macroestructura y superestructura, las que disminuyen cuando la lectura se realiza en texto digital. Además, la atención sostenida se encontraría disminuida, ya que el uso de hipervínculos y varias páginas abiertas a la vez potenciarían la atención dividida más que la atención sostenida (Romo y Villalobos, 2011). Otra desventaja es que la lectura en pantalla consume más tiempo y requiere de un mayor esfuerzo cognitivo del estudiantado (Arancibia, 2010; Peronard, 2007). Las ventajas del formato impreso parecen deberse a la estabilidad estructural de la presentación página a página, el poder realizar marcas en el texto y subrayar. (p. 7).</p>
<p>7-. Roldán y Zabaleta (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>7.1-. En la mayoría de los casos los textos de autores que se utilizan en la universidad no han sido escritos para estudiantes sino para los pares quienes, se presume, cuentan con los mismos conocimientos previos de la disciplina en cuestión, conocimientos de los que los estudiantes carecen. El dominio progresivo de tales textos conlleva, entre otras cuestiones, a que los estudiantes lleguen a formar parte de la comunidad disciplinar (p. 78).</p>

	<p>7.2-. Los textos científicos y académicos poseen ciertas características como intertextualidad, longitud, especificidad temática, densidad conceptual y sujeción de estructuras canónicas, sin ser exhaustivos (Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006) (p. 78).</p> <p>7.3-. Asimismo, muchos contenidos y explicaciones son omitidos por los textos que se leen en la universidad pues se supone que el lector podrá recuperar dicha información fácilmente por alguna referencia (Carlino, 2005) (p. 78).</p> <p>7.4-. Los textos siempre se inscriben dentro de una cátedra determinada y el estudiante deberá jerarquizar la información siguiendo los lineamientos establecidos por el programa y el punto de vista de la asignatura (Carlino, 2005) (p. 78).</p>
<p>8-. Guerra y Guevara (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios</p>	<p>8.1-. La lectura se entiende como una interacción entre el texto y el lector, en la cual el lector asigna significado personal a lo que el autor pretende comunicar (p.79).</p>
<p>9-. Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios</p>	<p>9.1-. Como afirman Guzmán y Sánchez (2006), la lectura posibilita el pensamiento crítico, el cual se encuentra íntimamente relacionado con el juicio reflexivo, el pensamiento e inferencias lógicas, la resolución de problemas y la toma de decisiones, tras argumentos coherentes y válidos que aumentan la posibilidad de alcanzar un resultado deseable en cualquier actividad que se realice (p. 96).</p>

9.2-. La lectura es, entonces, de acuerdo con pisa [Programme for International Student Assessment], una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar, que ayuda a asumir formas de pensar y de ser en la sociedad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [inee], 2013); por tanto, se asume que la capacidad de leer y de comprender lo leído es un requisito indispensable para el éxito en la vida, pues de su incorporación deriva la apropiación del contexto, el desarrollo personal e incluso la integración social (Saulés, 2012) (p. 96).

9.3-. En la universidad, sin importar la especialidad de la que el alumno forme parte, se leen textos variados de carácter académico y científico, es decir: manuales, libros, capítulos de libros, artículos de investigación, informes, tesis, etc. (Moyetta, Lucchese & Fernández, 2013), los cuales se caracterizan por poseer un discurso elaborado basado en el método científico, singularidad que requiere, para su comprensión y su utilización, de operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción, pues comúnmente se lee para conocer la idea de un autor, para fundamentar o discutir sobre algún tema o teoría, para aprender fórmulas y principios científicos, para conocer nuevos aportes o teorías, etc. (Benvegnú, Galaburri, Pasquale & Dorrnoro, 2001; Ochoa & Aragón, 2005) (p.98).

9.4-. Mas el gran desacierto de la institución universitaria es asumir que el estudiante, al ingresar, conoce la cultura académica de la que formará parte y sabe analizar lo que lee, al tiempo que lo incorpora a su práctica profesional. Lo cierto es que los estudiantes que ingresan a la universidad son inexpertos en la lectura que se les exige, lo cual se asocia al desconocimiento de estrategias adecuadas para abordar la lectura de textos académicos y científicos que los llevan a presentar marcadas carencias al leer (Alcará & Santos, 2013;

Bharuthram, 2012; Bidiña, 2001; Calderón-Ibáñez & Quijano-Peñuela, 2010; Estienne, 2006; Flores & Otero, 2013; Guerra, & Guevara, 2013; Guerra, Guevara, López & Rugerio, 2014; Guevara et al., 2014; Martin, 2012; Ugarriza, 2006) (p.98).

9.5-. Incluso Bharuthram (2012) señala un bajo índice de lectura y de lenguaje en la mayoría de los estudiantes de universidad, debido quizás a que un porcentaje elevado de alumnos no dispone de habilidades suficientes para la comprensión y la producción de las formas de lenguaje requeridas (Bidiña, 2001) (p. 98).

9.6-. Los alumnos que ingresan a la universidad carecen de elementos suficientes para afrontar el reto que implica la lectura en el nuevo contexto educativo (p.100). De acuerdo a Beasley y Pearson (1999); cuando el alumno ingresa a la universidad, se enfrenta también con un choque de dialectos, de formas discursivas o géneros y modos de pensar, debido a que la nueva comunidad académica utiliza un lenguaje diferente y patrones discursivos que constituyen una visión del mundo distinta, términos que deben aprender para integrarse de manera eficiente, corriendo el riesgo de fracasar e incluso de desertar (p. 101).

9.7-. Ante este panorama, se debe tomar conciencia sobre la problemática de los alumnos, quienes al no saber cómo realizar las lecturas de textos científicos y académicos, y no contar con la ayuda y la guía de los docentes, corren el riesgo de reprobado e incluso de desertar de la universidad (p. 101).

9.8-. Podemos constatar la importancia de la lectura en todos los niveles, más aún en el nivel universitario donde adquiere características particulares, dado que se espera que los alumnos hagan una lectura comprensiva y crítica que les ayude a construir nuevos conocimientos a partir de un juicio

	<p>lógico, que les permita resolver problemas y tomar decisiones (p. 111).</p> <p>9.9-. Los textos académicos y científicos a los que los alumnos se enfrentan en este nivel educativo suelen derivar de textos no escritos para ellos, sino para concedores de determinadas líneas de pensamiento, es decir para expertos. Por tanto, leer en la universidad implica llevar a cabo prácticas que se desconocen al incorporarse a dicho contexto p.111).</p>
<p>10-. Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior</p>	<p>10.1-. Palincsar & Brown (1997) indican que un buen lector es una persona que posee una capacidad creativa, donde estas estrategias cognitivas le sirven de manera de apoyo y análisis crítico y reflexivo, durante la lectura y cuando el estudiante desarrolla criterios de desempeño cada vez más complejos de comprensión lectora va diversificando su repertorio; con ello surge la posibilidad de que interactúe de manera eficaz con otros tipos de textos (Cárdenas & Guevara, 2013) (p. 213).</p>
<p>12-. Puente, Mendoza-Lira, Calderón y Zúñiga (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos</p>	<p>12.1-. Nueva concepción de la lectura desde el marco de referencia PISA (2018): se entiende la competencia lectora como la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad (p. 22).</p> <p>12.2-. La lectura constituye un elemento esencial para promover valores de convivencia cívica y social (Yubero, Caride, Larrañaga y Pose, 2016) (p.23).</p> <p>12.3-. Existen diferentes textos que funcionan de un modo interactivo con mezcla de conceptos, imágenes y otros</p>

	<p>elementos sensoriales, musicales y movimientos. Todo lo anterior precisa de un lector estratega y multisensorial (Ferreiro, 2008). Ello significa que realiza diversas lecturas y construye significados de distinto tipo a partir de diferentes modos de leer. Emplea la lectura multimodal, la lectura vinculante (a través de los hipervínculos), la lectura interactiva en los foros, en los weblogs y las redes sociales (Facebook, Twitter, Youtube); la lectura crítica al participar como comentarista, al acotar alguna opinión en un foro; lectura multisensorial, realizada mediante la interacción de diferentes sentidos y modos de leer; lectura colectiva en la medida en que desde la conexión realiza interpretaciones con otros lectores de la red (Cassany, 2014) (p. 28).</p>
<p>13-. Nieto, Enciso, Roa y Rubiano. (2019). Investigación-acción. Un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>La lectura se constituye en un eje central en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla el ser humano; como en el laboral, educativo, profesional, entre otros (Cassany, 2008) (p. 1).</p>

La información relacionada en esta tabla obedece a fragmentos de cada uno de los artículos denominados unidades de observación con los cuales se construye el análisis

Tabla16. Categoría 4. Comprensión Lectora en la Educación Superior

Artículo	Aporte
<p>2-. Del Pino-Yépez; Saltos-Rodríguez y Moreira-Aguayo, Paola (2019). Estrategias didácticas para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>2.1-. Leer constituye un acto de razonamiento lógico que conduce a construir la interpretación de un mensaje escrito (p.173).</p> <p>2.2-. Los autores sostienen que el factor que más incide en el fracaso, a nivel universitario, radica en las deficiencias lectoras, por cuanto en este nivel se requiere de una participación más activa para asimilar de manera significativa grandes cantidades de información y esto se dificulta enormemente si no se poseen las habilidades lectoras necesarias para interpretar un texto (p. 173-174).</p> <p>2.3-. Un alto porcentaje de los estudiantes llega a universidades sin haber alcanzado el desarrollo del pensamiento crítico o lógico formal, al mostrar niveles muy bajos de comprensión, análisis y síntesis de la lectura (p.174).</p> <p>2.4-. Estos estudiantes deberían ser ya capaces de comprender un texto académico, y alcanzar todos los niveles de la comprensión lectora a través de diversas estrategias, por cuanto la lectura constituye un medio para socializar los saberes conocimientos más profundos en las diferentes menciones en las que ha decidido especializarse, además le permite tener una visión más integral del conocimiento, asumir una postura crítica, generar nuevas ideas para la solución de problemas que pudieran presentarse en su entorno (p.174).</p> <p>2.5-. Contribuyendo así a la formación de un individuo autónomo, capaz de dialogar con el texto, de plantearse interrogantes y darles respuestas tomando en cuenta no sólo la información que está en el texto sino activando lo que él ya</p>

sabe acerca del contenido del mismo, del lenguaje empleado por el autor, de cómo éste funciona y de su conocimiento acerca de cómo se lee (p.174).

2.6-. Es necesario que todo estudiante universitario lea con mucha frecuencia y con la debida comprensión, de lo contrario su formación y su futuro desempeño en el campo laboral se pueden ver comprometidos (p.174).

2.7-. Es necesario minimizar los problemas de comprensión lectora en estudiantes universitarios, con la aplicación de estrategias que le permitan comprender e interpretar el significado que el texto le ofrece (p.174).

2.8-. En las aulas se evidencia que gran parte de los estudiantes, de todos los niveles educativos, no han adquirido la capacidad lectora, sino que, por el contrario, manifiestan significativas dificultades a la hora de leer y comprender un texto y en el nivel universitario, estas carencias constituyen una grave limitación en la formación de profesionales en las distintas disciplinas del conocimiento, puesto que a través de la lectura es como adquieren los conocimientos (p. 175).

2.9-. Es por ello que es imprescindible formar estudiantes lectores con altos niveles de comprensión, capaces de abordar un texto y conferir un significado, integrando sus ideas en un escrito (p. 175).

2.10-. Gran parte de los estudiantes universitarios, no han adquirido habilidades necesarias para comprender un texto, sino que, por el contrario, tienen deficiencias para el análisis y producción de textos (p. 175-176).

2.11-. Las concepciones sobre la lectura han dado razones para considerarla como un proceso interactivo (p.176).

2.12-. Los comportamientos lectores resultan estratégicos en la medida que su uso reflexivo se ajusta a los requerimientos de la situación y al propósito de lectura. Esto implica, que, para poder comprender un texto, se debe asumir una actitud de regulación de la actividad de comprensión que incluye “seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta (...)” que se propone el lector (p. 176).

2.13-. La comprensión permite dar cuenta de las ideas que el texto tiene, los conceptos que habitan en él, y las relaciones planteadas por el autor (p. 176).

2.14 La comprensión lectora implica una serie de procesos complejos donde la persona anticipa activamente en un diálogo directo con la información, es decir, no interpreta el texto parcialmente, sino que es capaz de formarse una idea completa de lo que se manifiesta, percibiendo su sentido global (p.176).

2.15-. Nivel de Comprensión Literal

Este nivel está referido a la capacidad del lector para extraer los significados explícitos en el texto. Solé (1996:37-84) y Jiménez (2004:15) mencionan que es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes universitarios ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión (p. 176).

2.16-. Nivel de Comprensión Inferencial Solé (2005:47-45) y Parodi (1997:9-11) coinciden en mencionar que la comprensión inferencial permite establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos. Este nivel es de especial

	<p>importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento (p. 177).</p> <p>2.17-. <u>Nivel de Comprensión Crítico</u> (...) el nivel más complejo de comprensión, (de los planteados en esta investigación), es el crítico. Al respecto, Puente (1991:17-20), Solé (1996:37-84) y Jiménez (2004:15-30) coinciden en afirmar que este nivel requiere de la capacidad del lector para emitir juicios valorativos sustentados con base en la información que presenta el texto. En tal sentido, no basta que el lector exprese lo que piense sobre determinado tema; lo importante es que además de proporcionar una opinión personal, pueda justificarla con base en la información textual, para lo cual es imprescindible el uso estratégico del conocimiento previo pertinente (p. 177).</p> <p>2.18-. La comprensión de textos, es una actividad constructiva compleja que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado, que requiere de estrategias didácticas, pensadas y reflexionadas por parte de los docentes (p. 182).</p> <p>2.19-. Los lectores inexpertos tienen asegurado el fracaso escolar, al no haber desarrollado las habilidades necesarias para la comprensión lectora (p.183).</p>
<p>3-. Alcas; Alarcón-Díaz, M; Alarcón-Díaz, H; González y Rodríguez (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en</p>	<p>3.1-. La necesidad de reflexionar acerca de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios pone sobre la mesa de debate un amplio espectro de dificultades y oportunidades, puesto que el correcto desarrollo del hábito lector aportaría al desarrollo de juicio reflexivo, toma de decisiones, etc., lo que repercutiría en los diversos ambientes académicos donde el estudiante se desenvuelva (Vidal-</p>

<p>estudiantes universitarios</p>	<p>Moscoso, Manríquez-López, Vidal-Moscoso, & Manríquez-López, 2016) (p. 38).</p> <p>3.2-. La lectura posibilita el pensamiento crítico, el cual se encuentra íntimamente relacionado con el juicio reflexivo, el pensamiento e inferencias lógicas, la resolución de problemas y la toma de decisiones, tras argumentos coherentes y válidos que aumentan la posibilidad de alcanzar un resultado deseable en cualquier actividad que se realice (p. 38).</p> <p>3.3-. El control de la comprensión lectora permite al lector tener un conocimiento declarativo y procedimental de las acciones que lleva a cabo mientras lee. Su importancia reside en la influencia que ejerce en el éxito o fracaso a la hora de abordar una tarea donde interviene una actividad relacionada con la lectura (Mazzitelli, Maturano y Macías, 2013) (p. 38).</p> <p>3.4-. Los individuos emplean la metacognición para validar los procesos puestos en marcha y que tienen como objetivo comprender lo que se lee (p.38).</p> <p>3.5-. En la evaluación de la comprensión de la lectura se pueden incluir una serie de actividades pos lectura, entendiendo que, en el proceso, el estudiante identificó lo más importante de lo leído jerarquizando la información. En estas actividades predomina la implicación cognitiva y metacognitiva, por cuanto la comunicación escrita una serie de fases, la mayoría de ellas mentales y superiores, de ahí la emergencia de modelos descriptivos y explicativos cognitivos (Rodríguez, 2017a; 2017b; 2017c; 2018) (p.39).</p> <p>3.6-. Las estrategias metacognitivas influyen en el nivel de comprensión lectora, literal, organizacional, inferencial y crítico de la comprensión lectora (p. p.43).</p>
-----------------------------------	---

<p>4-. Novoa, P; Cancino, R; Flores, W; Nieto, J y Venturo, C. (2018). El mapa mental armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios</p>	<p>4.1-. La comprensión ha adquirido según Washer (como se citó en Guerra y Guevara, 2017): trascendencia mundial al ser considerada como una de las competencias genéricas más relevantes a nivel formativo. Además de estar incluida dentro de las evaluaciones de desempeño tanto nacionales como internacionales (p. 544).</p> <p>4.2-. La manera más adecuada de abordar la problemática de la comprensión lectora era con una estrategia global, creativa y personalizada. En esta misma consonancia, Zumaeta-Arista, Fuster-Guillen y Ocaña Fernández (2018) y Fabián, (2013) refuerzan la idea de la importancia de la didáctica para solucionar problemas puntuales como la comprensión para la resolución de problemas en las matemáticas (p.544).</p> <p>4.3-. La personalización, la creatividad y lo global eran características imprescindibles para una estrategia que pretenda mejorar la comprensión de narraciones (p.544).</p> <p>4.4-. Márquez (2014), Reyes (2017) y Barreto, Jacobo y Ruiz (2017) coincidieron en que la estrategia idónea que presentaba las características anteriores era el Mapa Mental, ya que demostraron que su aplicación influenciaba sustantivamente la comprensión lectora de textos narrativos (p.544).</p> <p>4.5-. Comprensión de textos narrativos. Es el proceso mediante el cual un lector logra entender de manera integral (tanto textual, inferencial y crítico) una narración. Entendida esta última como un cuento o una novela (solo cuento corto para la presente investigación), donde se desarrolla una secuencia de sucesos por parte de personajes (verosímiles o no). La presente investigación usa el Mapa mental armónico</p>

luego de la lectura y aprovecha no solo la lectura misma en sí, sino también el bagaje sociocultural de quien lee (p.552).

4.6-. Solé (como se citó en Mila-Estrada, 2018): manifestó que la comprensión de textos depende de los conocimientos previos. A medida que el alumno se relaciona con su entorno va construyendo representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura conformando de esta manera los esquemas de conocimiento que pueden ser más o menos elaborados, presentar mayor o menor número de relaciones entre sí o un grado variable de organización interna que represente un momento dado de la historia de su conocimiento que es relativo y siempre ampliable (p.552).

4.7-. La comprensión de textos es el proceso por el cual un ser humano es capaz de elaborar un conjunto de significados a través de la asimilación de ideas relevantes de un determinado texto y relacionarlas a su vez con otras ideas que ya se tenían del mismo tema. Asimismo, Anderson y Person entiende la actividad lectora como una actividad interactiva (como se citó en Peralta, Aguilar y Mejía, 2017) donde el lector entra en relación dinámica con el texto donde el mensaje afecta al sujeto y el sujeto a su vez también es reinterpretado por el sujeto (p.250). (p.552).

4.8-. Existen varias posturas teóricas que dividen la comprensión de textos en niveles. Zorrilla (2005, pp.123-124) nos puntualiza sobre los niveles de comprensión lectora como un proceso que es mucho más que solo decodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en

varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo (p. 553).

4.9-. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo el nivel de lectura (Langer, como se citó en Zorrilla 2005) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura (p. 554).

4.10-. Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Para Mullis et al. (2006, pp.4-7): a. Comprensión literal: El lector reconoce y recuerda elementos textuales como detalles de localización, tiempo, nombres, personajes y hechos. Así como ideas textuales y relaciones de causa y efecto presentes en la lectura. b. Reorganización de la información: El lector reorganiza la información a través de clasificaciones y síntesis. c. Comprensión inferencial: El lector añade a la lectura, su experiencia personal para realizar conjeturas, hipótesis e implicancias. d. Lectura crítica o juicio valorativo: El lector evalúa de manera valorativa tanto la realidad o fantasía referida en la lectura que incluyen hechos y personajes. e. Apreciación lectora: El lector efectúa diversas inferencias con relación a motivos, causas y otras referencias textuales (p. 554).

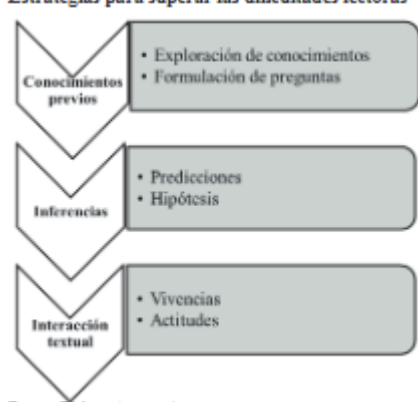
4.11-. Por su parte, el informe PISA (2015) resume todo esto en tres niveles y los establece de la siguiente manera: a. Obtención de información: La obtención de información se define como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto. b. Interpretación de textos: La interpretación de textos se define como la construcción de significados y la generación de inferencias a partir de una o más secciones de un texto. c. Reflexión y evaluación: La reflexión y evaluación se define como la capacidad de

relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos y las ideas propias (p. 554).

4.12-. Esta teoría ha sido también asumida por el Manual para el docente del Ministerio de Educación, Perú; donde se puede evaluar la comprensión lectora en tres niveles: Nivel textual: Se conoce personajes, lugares y otros detalles que aparecen literalmente en el texto. Nivel inferencial: Se realiza deducciones o inferencias a partir del texto leído. Nivel crítico: Luego de haber leído y realizado inferencias, en este nivel se pueden hacer juicios de valor validados por argumentos. Niveles que nos permiten inferir lo que el estudiante sabe y puede hacer. Asimismo, se considera que un estudiante debería ser capaz de interactuar con diversos tipos de textos en diversas situaciones comunicativas. (p. 554-555).

4.13-. Esta idea de estos tres niveles es entendida como un proceso dinámico de ida y vuelta entre el texto y el lector. Idea tomada de Strang, Jenkinson y Smith (como se citó en Gordillo y Flores, 2017): Nivel de comprensión literal, es donde el lector identifica palabras básicas del texto de manera reconstructiva que sin ser mecánica permite en las ideas que se encuentran de manera concreta y explícitas, en la evocación y reconocimiento de la secuencia de los sucesos, reconoce características de personajes, tiempos o lugares, identifica el tema principal y los secundarios. En el nivel inferencial se detecta entre líneas, lo implícito; interpreta lo connotativo y figurado, es más abstracta, explica con mayor amplitud, agrega datos y experiencias compatibles con lo leído, relaciona con información anterior, formula suposiciones hipotéticas, conjeturas e ideas nuevas, y busca en esencia conclusiones. En el nivel crítico, se formula juicios de valor sobre lo leído de manera argumentada y clara. (pp. 97-98) (p. 555).

	<p>4.14-. En el 2015, las pruebas PISA desagregan en procesos específicos y establecen según el informativo web de la Oficina de Medición de Aprendizajes: “Obtener información, desarrollar una comprensión global, elaborar una interpretación, reflexionar y valorar el contenido del texto, reflexionar y valorar la forma del texto” (UMC, 2016, p.43). <u>Según el Informe PISA (OECD, 2015) este tipo de textos está dentro de los continuos</u>, entendido como aquellos textos compuestos por oraciones y dispuestos en párrafos y que a su vez pueden formar capítulos de ensayos, relatos breves, reseñas, cartas, incluso kindle y otras publicaciones de soporte electrónico (p.60). (p. 555).</p> <p>4.15-. El uso de los Mapas Mentales Armónicos (MMA) es una técnica idónea, para mejorar la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. Su alta compatibilidad con la comprensión lectora reside en el hecho de que el MMA permite una comprensión panorámica de la lectura, una suerte de comprensión holística, y paralelamente, una comprensión jerarquizada a través de ramas y sub ramas que se van expandiendo hacia el exterior (p.560).</p>
<p>5-. Farrach (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora</p>	<p>5.1-. En la actualidad el problema planteado es de fundamental interés en el contexto de la educación superior, ya que, pese a los esfuerzos realizados por el Gobierno, instituciones de educación superior y organismos no gubernamentales, persisten las dificultades en comprensión lectora y parecen ser una constante en los diferentes sistemas educativos (p.7).</p> <p>5.2-. Para el proyecto PISA, las dimensiones que se han de tener en cuenta para la comprensión global de un texto, son las siguientes: • Extracción de información; • Desarrollo de una comprensión general amplia; • Desarrollo de una</p>

	<p>interpretación; • Reflexión sobre el contenido de un texto y valoración del mismo; • Reflexión sobre la forma de un texto y valoración de la misma. (OCDE, 2003, p.105) (p.12).</p> <p>5.3-. Figura (p. 13).</p> <p>Estrategias para superar las dificultades lectoras</p>  <p>Fuente: Elaboración propia.</p>
<p>6-. Flores; Díaz y Lagos (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación</p>	<p>6.1-. La comprensión de lectura, independiente del soporte del texto, es una habilidad de alta exigencia cognitiva y en donde el estudiantado generalmente obtiene bajos resultados, debido en parte, al mecanicismo de la enseñanza escolar, que metodológicamente no orienta a buenas estrategias de comprensión ni de representación de la información, enfatiza el recuerdo y la repetición literal, deja de lado el desarrollo de inferencias locales e ideas globales del texto (Peronard, 2007), junto con generar escasa motivación por la lectura, ya que pocas actividades escolares contribuyen a la motivación por leer (p. 3).</p> <p>6.2-. En los últimos 10 años, se ha investigado más la comprensión de lectura desde la psicolingüística y perspectivas cognitivas (Campos, Contreras, Riffo, Véliz y Reyes, 2014; OECD, 2011; Parodi, 2005, 2011; Peronard,</p>

2007; Riffo y Véliz, 2011); lo que ha permitido dar cuenta de la complejidad de los procesos de comprensión de lectura, las dificultades de las dimensiones de la comprensión y de la influencia del nivel sociocultural en el desarrollo de estas competencias, que son esenciales para insertarse en el mundo laboral y participar de manera activa y responsable en la sociedad del conocimiento (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada, 2014).(p. 3).

6.3-. Comprensión de textos y autorregulación son procesos imbricados, porque “la comprensión lectora es una actividad fundamental en el aprendizaje autorregulado” (Solano, González-Pienda, González-Pumariega y Nuñez, 2004, p. 114). (p. 7).

6.4-. Las diferencias en la comprensión lectora entre texto impreso y digital radicarían en los procesos cognitivos: atención, concentración, calidad de procesos a nivel de macroestructura y superestructura, las que disminuyen cuando la lectura se realiza en texto digital. Además, la atención sostenida se encontraría disminuida, ya que el uso de hipervínculos y varias páginas abiertas a la vez potenciarían la atención dividida más que la atención sostenida (Romo y Villalobos, 2011). Otra desventaja es que la lectura en pantalla consume más tiempo y requiere de un mayor esfuerzo cognitivo del estudiantado (Arancibia, 2010; Peronard, 2007). Las ventajas del formato impreso parecen deberse a la estabilidad estructural de la presentación página a página, el poder realizar marcas en el texto y subrayar. (p. 7).

6.5-. Los procesos que ocurren en el cerebro durante la lectura en distintos soportes indican que el cerebro realiza más fácilmente sus tareas cuando se toca lo que se lee, es importante poder saltar, regresar y adelantar páginas, saber

dónde comienza y dónde termina la hoja, lo que nos permite un libro impreso, ya que nos ayuda a formar un mapa mental de la lectura, que es particularmente importante cuando nos enfrentamos a textos largos, al contrario de la lectura en contextos digitales, donde el cerebro requiere de mayores áreas de conexión, aspectos referidos a la atención, memoria, capacidad visoespacial, entre otras (Coiro, 2011; Spitzer, 2013). (p. 8).

6.6-. Es necesario conocer qué ocurre con la comprensión de textos en los dos soportes y la autorregulación del estudiantado de educación, que mediarán estos procesos en la población escolar. Los supuestos principales de la investigación son:

1. El estudiantado universitario de las carreras de educación tiene niveles adecuados de autorregulación y de comprensión lectora de textos expositivos científicos, lo que les permitiría obtener un apropiado desempeño académico.

2. La autorregulación del aprendizaje y comprensión de lectura se relacionan directamente, puesto que compartirían habilidades comunes o similares.

3. El soporte de lectura (impreso/digital) influye en el rendimiento de la comprensión de lectura en el estudiantado universitario que carece de acceso temprano a la tecnología digital.

4. La mayor exposición a la educación universitaria implica mayor desarrollo de la comprensión de textos expositivos de divulgación científica y de autorregulación (p. 8).

6.7-. La comprensión de textos se relaciona de manera directa con las estrategias de aprendizaje de lectura de textos. Se puede plantear que un buen lector o lectora aplica estrategias antes de la lectura (planificación y activación),

	<p>durante la lectura (estrategia de supervisión y control) y después de la lectura (reacción y reflexión) (Solano et al., 2004). (p. 13).</p> <p>6.8-. Si no se cambian los enfoques y estrategias de enseñanza en todos los niveles escolares, probablemente en la comprensión de textos en soporte digital se reproduzcan muchas de las dificultades observadas en ese complejo proceso en soporte impreso y, ciertamente, hay que ocuparse de motivar y acompañar a las nuevas generaciones en la comprensión profunda de diversos tipos de textos en los dos soportes (p.13).</p>
<p>7-. Roldán y Zabaleta (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>7.1-. La comprensión lectora alude a una habilidad cognitiva compleja que consiste en el proceso de integración de la información que proviene del texto con los conocimientos previos del lector, cuyo resultado es la construcción de un modelo mental (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2010; De Beni, Cornoldi, Carretti & Meneghetti, 2003; Meneghetti, Carretti & De Beni, 2006; Kintsch & Rawson, 2005). (p. 78).</p> <p>7.2-. En el ámbito universitario, la comprensión de textos (académicos) es una de las herramientas fundamentales para el aprendizaje de contenidos científico-disciplinares. Se ha denominado alfabetización académica al manejo de los textos propios de una comunidad disciplinar. Se entiende por ello la participación en prácticas específicas de lectura y escritura con textos disciplinares para su dominio progresivo (Carlino, 2005; Carlino, 2013; Snow & Ucelli, 2009). (p. 78).</p> <p>7.3-. Para el presente trabajo se utiliza el modelo multicomponencial de la comprensión de textos desarrollado por Abusamra et al. (2010), que parte de la perspectiva según</p>

la cual la comprensión lectora implica un conjunto de procesos o componentes que se relacionan, entre los que se destacan los que a continuación se describen:

- estructura básica del texto
- La semántica léxica
- estructura sintáctica
- La cohesión

Las áreas restantes del modelo se refieren a los componentes metacognitivos. Por un lado, a la flexibilidad, considerada como la capacidad de adaptar las estrategias de lectura al fin perseguido. Por otro, a la detección de errores e incongruencias que involucran el monitoreo del lector acerca de la propia comprensión, o bien acerca de ambigüedades o contradicciones dentro del mismo texto o entre la información presente en el texto y aquella de la que dispone el lector (Abusamra, et al., 2011; Abusamra et al., 2014) (p.79).

7.4-. La importancia de la metacognición en los procesos de comprensión lectora ha sido señalada reiteradamente en la literatura especializada. Los investigadores concuerdan en el rol preponderante que juega la conciencia metacognitiva mientras se lee, tanto en los procesos motivacionales como cognitivos (Mokhtari & Reichard, 2002; Escorcía, 2010; García Guzmán & Salvador Mata, 2006; González & Tourón, 1992) Pueden distinguirse al menos dos aspectos que componen la metacognición: por un lado el conocimiento de los procesos cognitivos o la conciencia de los procesos cognitivos, y por otro la regulación y el control de dichos procesos (Mateos, 2001; Costabile, Cornoldi, De Beni, Manfredi & Figluzzi, 2013). El primer aspecto refiere al saber qué. Se trata del componente declarativo de la metacognición. El segundo, a un saber procedimental, o

	<p>saber cómo. La relación de ambos aspectos es de una interdependencia marcada (p. 79).</p> <p>7.5-. Se intenta dar cuenta de la relevancia que tiene la evaluación en la comprensión de textos para la intervención orientada y efectiva. Dado que es posible discriminar dominios en los que los estudiantes tienen mayores dificultades, su identificación es importante para orientar la intervención (p.90).</p>
<p>8-. Guerra y Guevara (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios</p>	<p>8.1-. La comprensión lectora ha adquirido relevancia en todo el mundo, hasta ser considerada una de las competencias genéricas más importantes a nivel formativo (Washer, 2007) e incluida dentro de las evaluaciones de desempeño internacionales y nacionales, como lo son el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2009) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002) (p. 79).</p> <p>8.2-. El proceso de inferencia que establece el lector a partir de lo que lee, el uso que hace de diversas estrategias de lectura, así como la valoración que hace de los contenidos, son fundamentales para construir una versión individual del texto o, en otras palabras, para comprenderlo. De acuerdo con Pérez (2005), la comprensión se desarrolla en varios niveles: el primero, de <u>comprensión literal</u>, definido en función de reconocer y recordar el contenido; el segundo es el de <u>reorganización de la información</u>, cuando el lector ordena las ideas mediante clasificación y síntesis; el tercero es el <u>inferencial</u>, en donde el lector hace uso de su experiencia y conocimientos previos en relación con el tema, para realizar conjeturas o suposiciones; el cuarto corresponde a la <u>lectura crítica o juicio valorativo</u> que hace el lector, reflexionando sobre el contenido del texto; el último, de <u>apreciación lectora</u>,</p>

se refiere al impacto psicológico y estético que tiene el texto en el lector (p. 79).

8.3-. La comprensión se encuentra estrechamente relacionada con el concepto de estrategias lectoras, que se definen como el conjunto de acciones que regulan la conducta del lector, permitiéndole seleccionar, evaluar, persistir o abandonar dichas acciones según se alcance o no la comprensión (Peña, 2000) (p. 79).

8.4-. Estudios realizados en diversos países de Latinoamérica (Carlino, 2007; Cisneros, Olave y Rojas, 2012; Echevarría, 2006) han identificado varios problemas de comprensión lectora en estudiantes universitarios, específicamente con textos expositivo-argumentativos, que son los más utilizados en las materias escolares. Sus resultados indican que los problemas se presentaron, en mayor medida, en la selección y jerarquización de las ideas principales, el uso de la inferencia y la interpretación de lo leído. Tales hallazgos coinciden con los reportados para estudiantes mexicanos (Rizo, 2004; Sánchez y Acle, 2001) (p.80).

8.5-. Son varios los aspectos que pueden estar relacionados con la comprensión lectora de los estudiantes universitarios (nivel de comprensión que logran, tipo de texto que leen, estrategias que utilizan, motivación hacia la lectura y prácticas lectoras) (p.80).

8.6-. Entre más oportunidades tiene el estudiante de enfrentarse con los textos puede hacer mayores esfuerzos por entender lo que lee, y mayores serán las probabilidades de que use las estrategias que ha adquirido con anterioridad (p. 85).

	<p>8.7-. Respecto a las variables sociodemográficas y académicas que se asociaron con la comprensión lectora, y con el uso de estrategias y motivación, figuran: que los alumnos no trabajen, que tengan un promedio alto, y contar con beca. Tales relaciones son esperables y coherentes porque, al no tener obligaciones laborales, pueden dedicar más tiempo al estudio y al desarrollo de estrategias, lo que repercute en su promedio académico y en conseguir una beca (Ugarriza, 2006) (p. 85).</p>
<p>9-. Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios</p>	<p>9.1-. La lectura es, entonces, de acuerdo con pisa [Programme for International Student Assessment], una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar, que ayuda a asumir formas de pensar y de ser en la sociedad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [inee], 2013); por tanto, se asume que la capacidad de leer y de comprender lo leído es un requisito indispensable para el éxito en la vida, pues de su incorporación deriva la apropiación del contexto, el desarrollo personal e incluso la integración social (Saulés, 2012) (p.96).</p> <p>9.2 -. Adquirir esta competencia va más allá del proceso mecánico enseñado durante los primeros años de educación primaria; se trata de aprender a comprender, es decir, entender, interpretar y elaborar significados con base en un texto. Para PISA, la competencia lectora, o reading literacy en inglés, significa “comprender, usar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad” (Saulés, 2012: 16). (p.96).</p> <p>9.3 -. La competencia lectora implica la comprensión, a continuación, se definen las operaciones mentales que le subyacen, esto de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983),</p>

quienes elaboraron un modelo interactivo de la comprensión de la lectura e indican que la comprensión lectora es la capacidad que tienen los individuos para captar e integrar los diferentes elementos de un texto escrito en tres niveles distintivos y progresivos de relaciones, a saber: Nivel 1. Reconocimiento de la microestructura del texto: aquí se relacionan los significados de las palabras en base a proposiciones individuales y sus relaciones. Nivel 2. Reconocimiento de la macroestructura del texto: es donde se define el texto como un todo, elaborando una idea global a partir de la detección de proposiciones importantes, generando una representación coherente. Nivel 3. Elaboración de la superestructura: implica la construcción de inferencias para la interpretación de un texto en base a experiencias previas (p. 96-97).

9.4-. La comprensión lectora es un proceso que comprende la construcción de un modelo mental, donde se establece una coherencia entre elementos y se elaboran significados a partir de la interacción del texto y las experiencias previas. Se advierte que el conocimiento del lector determina en gran medida el sentido que se dé a un texto, por tanto, si el lector posee una base de conocimientos deficiente, no será capaz de derivar el mismo significado que una persona con conocimiento adecuado y basto (Kintsch & Van Dijk, 1978) (p.97).

9.5-. Sánchez (2008) menciona que existen dos tipos de comprensión: una superficial que sólo se ocupa de extraer ideas contenidas en el texto y otra profunda que proviene de interpretar o construir modelos mentales del texto. La segunda de ellas garantiza el éxito del aprendizaje, pues deriva en la constitución de un pensamiento crítico, el cual, al estar relacionado con el uso de herramientas cognitivas, se vuelve un factor importante a desarrollar en los estudiantes,

sobre todo en los universitarios que continuamente deben analizar información, resolver problemas y tomar decisiones que impactarán en su futuro quehacer profesional (p. 97).

9.6-. La comprensión lectora es una competencia fundamental para el aprendizaje de conocimientos y habilidades en la vida (inee, 2013; Saulés, 2012), por lo que su adquisición y su empleo resultan esenciales en todos los niveles educativos, especialmente en el superior donde la formación de los alumnos generalmente se realiza a través de la lectura de textos de diversa índole (Guevara, Guerra, Delgado Sánchez y Flores, 2014) (p.97).

9.7-. Frente a los textos académicos, el estudiante de nivel superior tiene la ardua tarea de realizar inferencias, razonar sus respuestas, definir, clasificar, explicar, describir y enjuiciar, todo ello ofreciendo argumentos lógicos y coherentes que requieren la comprensión satisfactoria de su contenido. Se espera, por tanto, que los estudiantes comprendan lo que leen para que puedan analizar y sintetizar, evaluar y criticar información de diversas fuentes (Bharuthram, 2012; Marucco, 2001) (p. 98).

9.8-. Incluso Bharuthram (2012) señala un bajo índice de lectura y de lenguaje en la mayoría de los estudiantes de universidad, debido quizás a que un porcentaje elevado de alumnos no dispone de habilidades suficientes para la comprensión y la producción de las formas de lenguaje requeridas (Bidiña, 2001) (p. 98).

9.9-. En concordancia con lo anterior, se confirma lo expresado por Estienne (2006), quien señala que los universitarios no leen y quienes lo hacen no logran comprender lo leído debido a que no utilizan las estrategias adecuadas, apoyando así la postura de que los problemas de comprensión lectora residen principalmente en las

	<p>dificultades para la identificación de la/s idea/s principal/es y en el uso apropiado de la información para hacer inferencias y realizar un análisis crítico de lo leído en un texto (Guerra, & Guevara, 2013; Ugarriza, 2006) (p. 100) (p. 100).</p> <p>9.10-. Así, Martín (2012) sugiere que algunos de los factores que se encuentran relacionados con esta problemática son: falta de tiempo, poco hábito hacia la lectura, poco empeño, falta de motivación e inducción por parte de los docentes y falta de conciencia sobre la relevancia de la lectura como una habilidad trascendental para el desarrollo profesional. (p. 100).</p> <p>9.11-. Como lo advierten Moyetta et al. (2013), el estudiante universitario requiere de competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas especiales para poder leer y comprender en forma eficiente los textos que se le proporcionan, los cuales se caracterizan por estar dirigidos a conocedores de las líneas de pensamiento de determinada disciplina y no a novatos inexpertos (p. 101).</p>
<p>10-. Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior</p>	<p>10.1-. Los estudiantes con una conciencia del propósito (con qué propósito leo) mientras leían tenían mejores desempeños en la lectura y una relación directa con una mejor comprensión lectora (p. 213).</p> <p>10.2-. La lectura de los textos no depende sólo de las propiedades textuales, sino también de las características de los lectores y las tareas de comprensión definidas en las pruebas (Hernández, Meyer, & Moreno, 2016) (...) De ahí que es necesario aplicar estrategias cognitivas que permitan minimizar el porcentaje de los que presentan este problema (Sucari & Núñez, 2020) (p.213).</p> <p>10.3-. un buen lector emplea estrategias en el proceso de comprensión en <u>tres momentos: antes, durante y después.</u></p>

Dimensión antes de la lectura: (a) Plantear el propósito de lectura, ¿para qué vamos a leer?; (b) Realizar predicciones y expectativas sobre el escrito a partir de pistas (imágenes, título, tipo de texto, tapa, contratapa, solapa y otras características del texto o de su soporte); (c) Mencionar y registrar los saberes previos que se tiene acerca del contenido. En esta dimensión el estudiante localiza información a partir de una imagen, conoce información previa y reflexiona finalmente deduce hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido a partir de indicios (p.213).

Dimensión durante la lectura: (a) Leer de manera global, de manera individual silenciosa o con apoyo del maestro; (b) Realizar suposiciones respaldado de la información explícita que da el escrito; (c) Deducir entretanto se va leyendo, creando correlaciones entre las opiniones; (d) Establecer correlación entre referentes y reconocer vocabulario desconocido y entender por el ambiente donde suceden los hechos. En esta dimensión el estudiante infiere el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita, establece la causa efecto frente a un hecho e Identifica el tema central de un texto de estructura simple. (p. 213-214).

Dimensión después de la lectura: (a) Comentar con sus amigos para cambiar opiniones y contrastar su comprensión; (b) Narrar lo leído y manifestar lo entendido en otros dialectos, para mirar si el lector comprendió (p. 214).

10.4-. La comprensión lectora no se da en un mismo ritmo es los lectores, en la mayoría de los casos se evidenció que se logra de forma gradual; a medida que realizamos lecturas se van realizando una serie de acciones cognitivas que conllevan a que el lector comprenda lo que lee (Hernández et al., 2016) ((p. 214).

<p>11-. Rivadeneira Barreiro y Hernández Velásquez (2019). La Estrategia de Pensar en Voz Alta para Mejorar la Comprensión Lectora</p>	<p>11.1-. Uno de los problemas que atraviesa la comunidad educativa a nivel global es la crisis de la calidad educativa producto del bajo nivel de comprensión lectora de estudiantes universitarios (Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez, 2011). En el caso de la educación ecuatoriana, ésta ha sido afectada por el bajo nivel de alfabetización (...) uno de los factores que inciden en esta situación es la limitada inversión en educación por parte del gobierno (p.56).</p> <p>11.2-. Para comprender textos necesitamos del uso de estrategias de lectura. Una de estas estrategias es la de pensar en voz alta, la misma que desarrolla la comprensión lectora, así como la comprensión crítica e interpretativa (p.56).</p> <p>11.3-. La aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas es de vital importancia para desarrollar la comprensión de textos (p.56).</p> <p>11.4-. Para Tapia (2005), además de entender los procesos que se dan detrás de la lectura es importante comprender qué motiva a las personas a leer. De ahí que este autor destaca que la comprensión se apoya en estos dos pilares, los mismos que son interdependientes (p.57).</p> <p>11.5- (...) estrategias de lectura más desarrolladas con el fin de ayudar a interpretar y comprender textos. Así, por ejemplo, autores como Mateos (1991) menciona estrategias que parten de la evaluación de la comprensión lectora y que consideran los <u>criterios léxicos, semánticos y sintácticos del idioma</u>. Esta autora <u>refiere estrategias adaptivas</u> que se basan en el conocimiento del lector para superar problemas de comprensión lectora, así como estrategias <u>de modelado</u>, releer, pensar en voz alta, entre otras (p. 57).</p>
--	--

	<p>11.6-. Morles (1986), prefiere agrupar las estrategias cognitivas en categorías. Así, menciona 5 categorías: de organización, de focalización, de elaboración, de integración y de verificación. Además, refiere que es importante desarrollar posteriormente estrategias metacognitivas donde el lector sea consiente de los procesos que ocurren mientras lee. Este tipo de estrategias las agrupa en 4 categorías que son de planificación, ejecución, regulación y evaluación. (p. 57).</p>
<p>12-. Puente, A; Mendoza-Lira, M; Calderón J. F; y Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos .</p>	<p>12.1-. Lectores competentes son aquellos que poseen estrategias adecuadas para enfrentar los diferentes tipos de textos. La capacidad estratégica no se produce de manera natural en la mayoría de los lectores (p.21).</p> <p>12.2-. En la literatura reciente se habla de lector ingenuo y lector competente (Programme for International Student Assessment, PISA) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). El ingenuo permanece generalmente en la periferia del texto, carece de capacidad y de experiencia lectora (p. 22).</p> <p>12.3-. Su escasa dedicación lo hace vulnerable a las exigencias de un texto complejo. Y como está privado de estrategias de inferencia y de fondo cultural, el lector ingenuo se avasalla ante el texto con la estéril intención de decodificar los significados (Cerrillo, 2010). Mientras que el lector competente es aquel que indaga con profundidad en el texto hasta comprender coherentemente la totalidad del mismo. Para ello debe dotarse de un conjunto de habilidades y estrategias tales como: capacidad de autoobservación lectora, explicación de los procesos, valoración de sus capacidades y esfuerzos; y conciencia de las</p>

interacciones texto-lector, lector-texto (Mendoza, 2008) (p. 22).

12.4-. El propósito de la lectura es la comprensión, así como la composición lo es de la escritura (p. 23).

12.5-. La escuela moderna necesita resolver algunos problemas urgentes como, por ejemplo, mejorar los hábitos lectores y el bajo rendimiento lector de los alumnos de nivel primario, secundario y superior (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). Todos los indicadores (por ejemplo, PISA) señalan que el nivel lector de los alumnos debe ser mejorado como una necesidad apremiante. El primer eslabón para dar inicio a la tarea consiste en diferenciar entre lector competente e incompetente (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham, 2013) (p. 26):

1. Los lectores competentes utilizan los conocimientos previos para dar sentido a la lectura: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra en el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes. En la medida en que el lector obtiene nueva información, activa otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando el conocimiento previo (Richter y Rapp, 2014) (p. 26).

2. Monitorear la comprensión durante todo el proceso lector es una estrategia importante de los lectores competentes. Supervisar la lectura es un mecanismo primario que utilizan los buenos lectores, para dar sentido a lo que leen (p. 27).

3. Corregir los errores de comprensión tan rápido como sea posible es un comportamiento de los buenos lectores (p. 27).

	<p>4. Los lectores que no distinguen lo importante de lo trivial en el texto, no pueden ser clasificados como lectores eficientes (p. 27).</p> <p>5. Un lector competente se distingue por su habilidad para sintetizar información de las distintas partes del texto (Vidal-Abarca, Maña y Gil, 2010) (p. 27).</p> <p>6. Hacer inferencias durante y después de la lectura, es también una estrategia fundamental de los lectores competentes (p. 27) (...) Las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora en tanto que desempeñan cuatro funciones: a) resuelven la ambigüedad léxica; b) resuelven las referencias pronominales y nominales; c) establecen el contexto necesario para la comprensión de las oraciones y d) establecen un marco más amplio dentro del cual interpretar; esto es, un modelo necesario para el procesamiento de arriba abajo, del lector hacia el texto (Tolchinsky et al., 2012) (p. 27).</p> <p>7. El lector competente se formula preguntas, no espera a que alguien externo le pregunte acerca del contenido de un texto. Estimula los niveles superiores del conocimiento de modo que mejora la comprensión y el aprendizaje. Antes de la lectura es recomendable formularse preguntas sobre el texto: ¿qué sé del tema?, ¿con qué otros temas o textos que he leído puedo relacionarlo? Las preguntas pueden variar en relación a las características de cada texto (p. 27).</p>
<p>13-. Nieto, Enciso, Roa y Rubiano. (2019). Investigación-acción. Un ejercicio para fortalecer la</p>	<p>13.1-. Desde la perspectiva interactiva, la lectura, lejos de ser un acto de decodificación, es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Goodman (1986); Smith (1980), Solé (1987) y Rumelhart (1980) (citados por Dubois, 1987) refieren que el sentido del texto no está en el mismo, sino que es una construcción interactiva entre el texto y el lector, reconociéndole a este último un</p>

enseñanza de la comprensión lectora	<p>papel protagónico y validando sus saberes previos, experiencia, contexto y aspectos psicológicos y del lenguaje. En este caso, la lectura es entendida como un proceso transaccional. Goodman afirma que el texto es transformado tanto por el autor como por el lector, ambos transforman sus esquemas (formas de organizar su conocimiento) y construyen el texto durante el proceso de escritura o de lectura a través de la asimilación y la acomodación. En la construcción del sentido del texto, “El lector (...) selecciona de toda la información contenida en el texto la que considera más relevante según sus conocimientos y experiencias de vida y según el objetivo que guía su lectura” (Dubois, 1987, p. 18) (p. 1-2).</p> <p>13.2-. Según Ritchhart, Church y Morrison (2014) la comprensión es el resultado del desarrollo del pensamiento. De esta manera, en la medida en que los estudiantes son más conscientes de su pensamiento y de las estrategias que utilizan para pensar, se vuelven más metacognitivos (Ritchhart, Turner y Hadar, 2009, citados en Ritchhart et al., 2014).</p>
-------------------------------------	--

La información relacionada en esta tabla obedece a fragmentos de cada uno de los artículos denominados unidades de observación con los cuales se construye el análisis

Tabla 17. Categoría 5. Mediación Docente

Artículo	Aporte
	2.1-. Se considera necesario que el docente motive a sus estudiantes, para que apliquen las destrezas con el fin de

<p>2-. Del Pino-Yépez; Saltos-Rodríguez y Moreira-Aguayo, Paola (2019). Estrategias didácticas para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>participar más activamente en la construcción de ese significado textual (p. 174).</p> <p>2.2-. El docente debe estimular a los estudiantes para que sean capaces de identificar detalles, precisar el espacio, tiempo, personajes, secuenciar los sucesos y hechos, captar el significado de palabras y oraciones, recordar pasajes y detalles del texto, encontrar el sentido a palabras de múltiple significado, identificar sinónimos y antónimos, además de reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual (p. 176).</p> <p>2.3-. La habilidad para leer y escribir media la dinámica grupal, donde las interacciones docente – estudiante – contenido determinan el proceso enseñanza-aprendizaje (p.183).</p>
<p>7-. Roldán y Zabaleta (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>7.1-. Se intenta dar cuenta de la relevancia que tiene la evaluación en la comprensión de textos para la intervención orientada y efectiva. Dado que es posible discriminar dominios en los que los estudiantes tienen mayores dificultades, su identificación es importante para orientar la intervención (p.90).</p> <p>7.2-. En consonancia con estos resultados destacamos la consideración de la lectura comprensiva como una</p>

	<p>habilidad cultural que los estudiantes no pueden mejorar en ausencia de profesores que puedan andamiarla. Esta situación es particularmente crítica en la universidad teniendo en cuenta, por un lado, el perfil de ingreso de los estudiantes y, por otro, la necesidad de atender en los procesos de enseñanza y aprendizaje simultáneamente tanto los contenidos disciplinares de la carrera en cuestión como los elementos implicados en la comprensión lectora, que pueden no ser idénticos según se trate de diferentes contenidos (p. 91).</p>
<p>9-. Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios</p>	<p>9.1-. Para que esto sea posible implica que los docentes asuman su compromiso y, junto con la institución educativa, apoyen y guíen la formación de los alumnos, construyendo programas integrados y eficaces para inducir el aprendizaje auto-regulado, donde los alumnos —en colaboración con el docente— regulen y controlen el aprendizaje (HoutWolters et al., 2000) (p.102).</p> <p>9.2-. La universidad generalmente sigue el modelo de transmisión de instrucción, donde el conocimiento se caracteriza en ser unidireccional —del profesor al alumno— (Maphosa & Kalenga, 2012), por lo que es urgente la reflexión y sobre todo la capacitación en busca de asumir un modelo más comprensivo e</p>

	<p>integrador, donde el docente se convierta, más que en un maestro, en un facilitador o socio del proceso de aprendizaje, y se ocupe de asegurar un ambiente agradable, seguro y de confianza, que admita la participación de los alumnos, para planear, colaborar y controlar juntos el conocimiento, tal como lo indica Ken Bain (2004) (p. 104).</p> <p>9.3-. Autores también señalan la necesidad de una guía intencionada, por parte de los profesores, que se centre en crear un ambiente agradable que brinde la posibilidad de participar en la construcción de los conocimientos (p. 106).</p> <p>9.4-. Existe cierto consenso en que es imprescindible que los docentes, siendo expertos en una disciplina y conocedores de autores y teorías, asuman un papel de guía para sus estudiantes, ofreciéndoles diferentes vías para obtener y usar información, y apoyándoles para desarrollar su pensamiento en los niveles de análisis y de síntesis que se exige en la universidad (p. 111).</p>
<p>10-. Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior</p>	<p>10.1-. A ello se suma la participación del docente durante la aplicación de las estrategias cognitivas de los estudiantes, facilitando así la</p>

	<p>interiorización y actividad psíquica de estos (p.212).</p> <p>10.2-. Se debe explicar a los estudiantes la manera de aplicar las estrategias ofrecidas a las tareas de clase concretas y efectuar un modelamiento de estas estrategias tanto en el procedimiento, como la manera de actuar (Klimenko, 2009) (p. 212).</p>
--	--

La información relacionada en esta tabla obedece a fragmentos de cada uno de los artículos denominados unidades de observación con los cuales se construye el análisis

4.2. Sistema Categorial

A continuación, se presenta el sistema categorial que soporta esta investigación, el cual está estructurado atendiendo a los indicadores, subcategorías, categorías y dimensiones vinculadas con los hallazgos emergentes del presente estudio.

Tabla 18. Sistema Categorial

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
<u>Comprensión</u> <u>Lectora</u> : resulta de la interacción continua entre el texto escrito y el lector (estudiante), el cual da significado al	1-. Estrategia de enseñanza	Actividades, acciones y procedimientos que utiliza el docente o facilitador dentro y fuera del aula para promover la	Finalidad/tipos	Organizativas
				Cognitivas
				Metacognitivas
			Promoción de la lectura	Motivacionales
			Momentos de la lectura	Antes
				Durante

texto leído desde sus conocimientos previos para construir su interpretación y adquirir nuevos conocimientos		lectura y su comprensión		Después
			Metodologías activas	Resolución de problemas
				Elaboración de proyectos
	Estudio de casos			
	2-. Estrategias de aprendizaje	Procedimientos, habilidades y destrezas desarrolladas por los estudiantes en forma voluntaria, flexible y adaptativa para alcanzar un aprendizaje significativo	Competencias lectoras	Capacidad de interpretación
				Capacidad de análisis
				Capacidad de reflexión
				Experiencias previas
				Motivación
			Metacognición	Habilidades
			Teorías de aprendizaje	Socio-cultural
		Aprendizaje significativo		
	3-. La lectura y el texto	Elementos que intervienen en la promoción y el desarrollo de las habilidades	Lectura	Coherencia y cohesión
Intencionalidad				
Intertextualidad				

		necesarias para alcanzar la comprensión lectora	Textos	Narrativos
				Expositivos
				Descriptivos
				Argumentativos
	4-. Comprensión lectora	Forma en la que se desarrolla la comprensión de la lectura, para alcanzar un nuevo significado y darle interpretación acertada al texto.	Literal	Decodificación del texto
				Interpretación del texto
			Inferencial	Deducción
				Interpretación
			Crítico e intertextual	Valoración
				Análisis
			Factores que los condicionan	Contexto
				Subjetividad
				Actividad
	5-. Mediación Docente	Forma en la que el docente o facilitador interviene dentro del proceso lector para que el estudiante alcance la comprensión de lo leído	Formación	Nivel académico
			Funciones	Orientador
				facilitador
				Mediador
			Rasgos personales	Personalidad
				Intereses

4.2. Análisis e Interpretación de las Categorías

A continuación, se presentará el análisis - interpretación de las categorías emergentes en este estudio, el cual se realiza mediante un proceso de triangulación teórica que contribuye a validar los resultados obtenidos, esto considerando el planteamiento de Sáez-López (2017) cuando señala que para obtener la confiabilidad dentro de la perspectiva cualitativa de la investigación “se compara la información y se hace uso de la triangulación como estrategia” (p. 108) y explica que “la triangulación es una estrategia para el procesamiento que se puede utilizar en investigaciones cualitativas para mejorar la objetividad del análisis de los datos” (p.108). En adelante, el autor (Sáez-López, 2017) indica que en la “triangulación teórica se contrastan estudios para interpretar una misma realidad “(p. 109), que en este caso se corresponde con la temática del estudio: el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior.

Por lo tanto, para los efectos del análisis-interpretación de este estudio, se realizó un proceso de triangulación entre los tres componentes que soportaron esta investigación, a saber: (a) el aporte de los teóricos; (b) el aporte de la unidad de análisis; y (c) el aporte de la investigadora como especialista en el campo de estudio.

Categoría 1: Estrategias de Enseñanza: de acuerdo con los indicadores emergentes del campo de estudio con relación a esta categoría se ubica que las estrategias de enseñanza responden a una finalidad o propósito dentro del proceso didáctico, entendiendo, según la opinión de Del Pino-Yépez; Saltos-Rodríguez y Moreira-Aguayo, Paola (2019) que es necesario propiciar en los estudiantes actividades que les permita predecir resultados, deducir mensajes, proponer títulos para un texto, plantear ideas sobre el contenido e inferir el significado de palabras, entre otras (p.177), de tal manera que este conjunto de actividades, se sistematizan según sus finalidad en diversas estrategias. De acuerdo con este propósito, las estrategias de enseñanza son tipificadas en organizativas, cognitivas y metacognitivas, las cuales son definidas por Corredor *et al* (2009) de la siguiente manera:

1. Estrategias de enseñanza organizativas: son aquellas orientadas a promover la participación activa de los estudiantes. Se basan fundamentalmente en la en la interacción y el reconocimiento entre los actores sociales y la relación permanente entre el docente-el estudiante y el grupo, lo que resulta en la implicación

responsable de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, se recomienda sistematizar estrategias orientadas a fomentar la participación en virtud de su importancia para el desarrollo de las actitudes y el reforzamiento de los valores.

2. Estrategias de enseñanza cognitivas: tienen como propósito enseñar a pensar y contribuir en el alcance de competencias cognitivas y metacognitivas de los alumnos. Son utilizadas para construir conceptos y el procesamiento de la información. Cabe señalar, que, por sus características, se articulan con las estrategias organizativas. Dentro de estas estrategias se ubican las siguientes: la pregunta didáctica, los debates, la lluvia de ideas, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la realización de esquemas y mapas, la lectura comentada, las redes semánticas, entre otras.
3. Estrategias de enseñanza metacognitivas: promueven el proceso de reflexión y autorregulación del propio proceso cognitivo; por lo cual posibilitan conocer y controlar las formas de realizar la práctica pedagógica, con la finalidad de que el proceso didáctico sea cada vez más efectivo y productivo. Dentro de estas estrategias se incorporan: las técnicas de repaso, los mapas conceptuales, el resumen, la síntesis y todas aquellas que apoyan la metalectura y la metaescritura.

En este sentido, este tipo de estrategias se reflejan según Flores; Díaz y Lagos (2017), como cognitivas a través de las habilidades relacionadas con áreas específicas de contenido, pero en las participan otros factores, como las estrategias metacognitivas, asociadas con el conocimiento que se tiene acerca de los propios procesos cognoscitivos y productos o sobre algo relacionado con ellos y que según dichos autores “se caracteriza por un alto grado de interés e implicación en lo que está aprendiendo, permite descubrir los significados de lo que está aprendiendo y relacionarlo con los conocimientos previos” (p. 6).

En consecuencia, tal como lo expresa Díaz – Barriga y Hernández (2002), dentro de las estrategias de enseñanza el docente debe promover el interés y la participación del sujeto para que pueda realizar efectivamente su proceso de autorregulación del propio aprendizaje, pues la metacognición es fundamental para valorar lo aprendido y conocer los alcances en términos de aprendizaje, convertirlo en su propio aprendizaje y hacerlo parte de su estructura conceptual.

Dentro de las estrategias de enseñanza, la promoción de la lectura adquiere relevancia creciente. Se requiere de una práctica docente orientada a motivar a los estudiantes a leer y ser lectores conscientes y responsables de sus propios procesos de aprendizaje. No obstante, es de fundamental importancia que el docente motive a los estudiantes a ser lectores permanentes. Al respecto, Mata (2008) señala que “la animación a la lectura y la comprensión lectora se complementan” (p. 109), por lo cual se requiere de un docente que anime y motive a leer a los estudiantes a partir de su propia actitud ante los textos y la promoción de estrategias de enseñanza orientadas a tal fin.

En este sentido, es importante considerar que tales estrategias deben estar orientadas de igual manera, a generar el placer por la lectura. Con relación al placer por la lectura Mata (2008) señala que éste “es siempre individual y mudable, es la consecuencia de un complejo enmallado de deseos, motivaciones, impulsos, gratificaciones...” (p. 36) y agrega que esta idea contextualizada a la relación humana que se establece con el texto “significaría que el placer de leer tendría relación con las expectativas vitales, el descubrimiento de las cosas, la memoria de las experiencias propias y ajenas, la consideración del disfrute, la resolución de un enigma, el reconocimiento del sentido de la existencia” (p. 36). De allí la importancia de un docente que inspire y emprenda estrategias innovadoras que motiven a los estudiantes a leer y a sentir el placer por la lectura.

Cabe señalar que Colombia lleva a cabo sostenidamente el Plan Nacional de Lectura y escritura (2020) que incluye una variedad de estrategias alentadoras para motivar a los estudiantes a leer y desarrollar sus competencias lectoras, entre estas se ubican: las ferias del libro, los maratones de lectura, concursos de cuentos, el proyecto Territorios Narrados, entre otros; que si bien han sido desarrollados con énfasis en el nivel de la Educación Básica, bien podrían constituirse en referentes para los docentes de la educación superior colombiana.

De igual manera, dentro de las estrategias de enseñanza se debe considerar los momentos didácticos para el desarrollo de la lectura, como: el antes, el durante y el después de la lectura, los cuales implican ir más allá del proceso de decodificación del texto, en efecto, esta estrategia también se justifica desde la postura de Yana, Arocutipá, Alanoca, Adco y Yana. (2019), quienes indican que un buen lector emplea estrategias en el proceso de comprensión en tres momentos: antes, durante y después, donde el antes se aplica desde que se plantea el propósito de lectura, se realizan predicciones y

expectativas sobre el escrito, en palabras de los autores “esta dimensión el estudiante localiza información a partir de una imagen, conoce información previa y reflexiona finalmente deduce hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido a partir de indicios” (p.213), mientras que durante se basa en las formas de lectura con apoyo del maestro, donde la idea es establecer correlación entre referentes y reconocer vocabulario desconocido y entender por el ambiente donde suceden los hechos y en el después se comenta y narra lo leído para verificar su comprensión.

En consecuencia, de acuerdo con Guerrero (2019) se recomienda estas actividades para cada uno de los momentos: (a) antes de la lectura: se recomienda estimular la lectura, informar sobre el propósito, realizar predicciones, activar los presaberes vinculados con el tema, conocer el vocabulario, a través de la clarificación de los términos desconocidos; (b) durante la lectura: hacer anticipaciones, vincular imagen con texto, construir inferencias, realizar confirmaciones y autocorrecciones y (c) después de la lectura: realizar la comprensión global y particularizada de cada fragmento o del tema sobre el cual trata el texto, hacer inferencias, recapitulación, rehacer contenidos, expresar de opiniones, comentar de experiencias y sentires, personales, transferir las ideas leídas a la vida cercana, hacer generalizaciones, y construir nuevos textos.

El desarrollo de las estrategias comentadas anteriormente debe ser ejecutado en el ámbito de una metodología de enseñanza específica. Dentro de las metodologías activas para la enseñanza – y también para el aprendizaje – (MAA) se destacan fundamentalmente: la resolución de problemas, la elaboración de proyectos y el estudio de casos. De acuerdo con Campos (2017) estas MAA cumplen con las siguientes características:

1. Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas (ABP): permite desarrollar las competencias investigativas y construir el nuevo conocimiento, a partir de los presaberes, la evidencia de habilidades, capacidades y actitudes orientadas a resolver una situación presentada por el docente que ha sido previamente consensuada con el grupo. Se evidencia la multidisciplinariedad para la solución de un problema, por lo cual el estudiante debe revisar, indagar y leer diferentes tipos de textos que contribuyan al logro de las metas propuestas.

Así el aprendizaje asumido desde la resolución de problemas permite que el estudiante sea el centro de su aprendizaje y adquiera las capacidades necesarias para resolver de forma autónoma los problemas a los que debe enfrentarse, no sólo en el ámbito académico, sino también en el campo personal.

2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr): es un método sistemático que compromete a los alumnos a solucionar una situación predeterminada, para lo cual deben accionar sus habilidades, destrezas, actitudes y presaberes en un proceso de indagación prolongado y autodirigido que le permitirá entrar en contacto con diferentes tipos de textos. Motiva a los estudiantes a crear, innovar y emprender diferentes actividades expresadas en un plan de acción, basado en los principios y valores cónsonos con la realidad sociocultural en la cual se desenvuelven.

En otras palabras, este tipo de metodologías sugiere que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje, de modo que el aprendizaje de nuevos conceptos está a la par no sólo de los conocimientos sino de la adquisición de nuevas habilidades y actitudes.

3. Aprendizaje Basado en Estudio de Casos (ABC): en la cual se presenta a los estudiantes una situación real con la finalidad de ser analizada desde diferentes perspectivas del conocimiento. La situación debe ser socializada y comprendida por todo el grupo, con la finalidad de tomar decisiones y construir conclusiones. Resulta un desafío para el desarrollo del pensamiento y el desempeño profesional a futuro por parte de cada uno de los estudiantes. Esta estrategia, favorece el análisis crítico y argumentativo sobre las situaciones, el planteamiento de supuestos iniciales, la defensa y sustentación de posturas, la toma de decisiones y el contraste de las ideas.

De tal manera que este aprendizaje, favorece que el estudiante aborde desde su estructura cognitiva y contexto real, situaciones complejas; mediante la descripción y el análisis de los factores involucrados en dicha situación.

Categoría 2: Estrategias de Aprendizaje: los indicadores emergentes a partir de la codificación del campo de estudio resultaron constituidos por la capacidad de interpretación, la capacidad de análisis, la capacidad de reflexión y las experiencias previas, los cuales en su conjunto conforman la base fundamental para alcanzar el desarrollo de competencias lectoras. Tal como lo señala Flores, Díaz y Lagos (2016) la comprensión lectora depende de “las habilidades lectoras particulares de los sujetos” (p.2). Es decir, depende de sus características particulares y del desarrollo que cada individuo haya alcanzado al respecto, mediante sus prácticas y experiencias lectoras. Mientras que Sánz (2013) señala que, para llevar a cabo el proceso de comprensión lectora, se requiere desarrollar un pensamiento comprensivo y las competencias que le

son propias, dentro de las cuales destaca las siguientes. (a) comparar; (b) clasificar; (c) analizar; (d) sintetizar; (e) secuenciar y (f) descubrir razones.

Tal como se observa, el pensamiento comprensivo busca procesar e interpretar la información de forma precisa y reflexiva, lo cual requiere el desempeño de competencias básicas que permitan, por ejemplo, relacionar las partes con el todo y viceversa, encontrar semejanzas y diferencias, establecer relaciones entre los conceptos, ubicar las causas y efectos, identificar las ideas principales y secundarias, entre otras. El uso de estas competencias permite conocer la realidad y expresar el entendimiento de la propia realidad a través, del análisis, la interpretación y la reflexión que será cada vez más asertiva en la medida que las competencias lectoras y el desarrollo del pensamiento comprensivo sean frecuentemente puestas en práctica.

En este contexto, los conocimientos previos o presaberes, son de fundamental importancia, por cuanto, la comprensión del texto es posible siempre que el lector pueda relacionar la nueva información contenida en el texto con su estructura cognoscitiva. Al respecto, Perkins (1999) plantea que:

Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión” (p. 73).

Por lo tanto, los presaberes se constituyen como la base para el logro de la comprensión lectora, estos incluyen un conjunto de conocimientos, experiencias y preconcepciones, entre otros; que determinan y contribuyen con el alcance y desarrollo de las competencias lectoras. De tal manera que como lo expresa Cooper (1990), el fundamento de la comprensión reside en la interacción entre el lector y el texto, a través de la cual adquiere significado, cuando se asocia la información que el autor expone con los presaberes que posee el lector, que dan una nueva connotación a lo leído, entendiendo que estos presaberes se asocian a la experiencia del individuo.

En la postura de Del Pino-Yépez; Saltos-Rodríguez y Moreira-Aguayo, Paola (2019), para poder arribar a la comprensión de un texto, el lector requiere de situaciones que les permitan utilizar eficientemente sus propias estrategias cognitivas. La puesta en

práctica de las estrategias cognitivas junto con los conocimientos, las experiencias previas y la competencia lingüística permiten al lector asimilar, organizar, y utilizar la información que le ofrece el texto para construir el significado (p. 177), en otras palabras, estas experiencias se convierten en lo presaberes que determinaran una mejor y mayor comprensión del texto, ya que una lectura simple se convierte en un texto con gran significado para el lector.

Por otra parte, para el ámbito de las estrategias de aprendizaje se debe considerar que la comprensión lectora favorece el desarrollo de procesos cognitivos complejos que se asocian con la inteligencia racional y emocional del estudiante, que a su vez se nutre de los conocimientos previos de él como lector. Por tanto, como lo indican Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), la comprensión lectora es un proceso que comprende la construcción de un modelo mental, donde se establece una coherencia entre elementos y se elaboran significados a partir de la interacción del texto y las experiencias previas. Se advierte que el conocimiento del lector determina en gran medida el sentido que se dé a un texto, por tanto, si el lector posee una base de conocimientos deficiente, no será capaz de derivar el mismo significado que una persona con conocimiento adecuado y basto (Kintsch & Van Dijk, 1978) (p.97).

Adicional, es importante destacar que dentro de las estrategias de aprendizaje, surge la metacognición como una estrategia que permite la autorreflexión sobre lo que el sujeto aprende, así como lo expresa Alcas; Alarcón-Díaz, M; Alarcón-Díaz, H; González y Rodríguez (2019), cuando se habla de estrategias metacognitivas se está haciendo referencia al proceso y lo que obtenemos a partir de lo que hacemos para controlar el propio aprendizaje (...) la metacognición se convierte en un espacio en el cual se organiza y comprende la información provocando el conocimiento y la regulación del mismo (p.37).

En este orden de ideas, las estrategias de aprendizaje también se vinculan con las teorías de aprendizaje, desde la postura del constructivismo socio-cultural de Lev Vygotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel, donde queda evidenciado que el conocimiento, tal como lo expresa Carretero (1993), es producto de la interacción entre los aspectos cognitivos del estudiante y los sociales, ya que el conocimiento no es copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Por ello, la lectura en el estudiante permite traspasar al plano intrapersonal de lo que se ha aprendido, proporcionándoles habilidades comunicacionales, que favorecen una mayor comprensión de lo leído, para elaborar significados mentales que se convertirán en conceptos sociales,

de esta manera, el constructivismo se asocia con las condiciones universales que permiten la construcción del conocimiento tomando en cuenta el contexto socio-cultural del estudiante que le ha proporcionado su bagaje experiencial.

En concordancia con la conceptualización expresada anteriormente las estrategias de enseñanza tal como lo indican Zavala y Zubillaga (2017) son “procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información” (p.11), de modo que para los fines de la investigación, se definen a partir del conjunto de procedimientos, habilidades y destrezas desarrolladas por los estudiantes en forma voluntaria, flexible y adaptativa para mejorar la comprensión lectora y alcanzar un aprendizaje significativo, basado en el proceso lector para la adquisición de nuevos conocimientos.

Categoría 3: La lectura y el Texto: cuando se habla de la lectura indudablemente se debe referir el tipo de texto al que se vincula, debido a que tal como lo indica Barboza (2002) este como proceso activo, deviene de la interacción texto-lector, pues el lector reconstruye el significado de lo leído con base en sus experiencias y conocimientos previos, todo lo cual depende de su entorno sociocultural. En palabras concretas de Solé (1992), leer “es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 17), vinculados dentro del ámbito educativo con la significatividad que tiene lo leído tanto para potenciar su capacidad de crear nuevas ideas, como en la construcción del conocimiento que aspira, según los intereses del lector y su capacidad de comprensión, es decir, la “interacción entre el texto y el lector, en la cual el lector asigna significado personal a lo que el autor pretende comunicar” (Guerra y Guevara, 2017, p.79).

En este sentido, dichos autores (Guerra y Guevara, 2017), indican que la comprensión lectora está estrechamente vinculada con la motivación del individuo hacia la lectura, pues “una persona que lee por gusto tiene una motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca la muestran aquellos que leen para cumplir requisitos como la acreditación de materias” (p.79), por ende, los intereses del lector tienen gran influencia dentro del proceso pues entre más oportunidades tiene el estudiante de enfrentarse con los textos pueden hacer mayores esfuerzos por entender lo que lee.

Por consiguiente, la lectura necesita de la coherencia que dan los elementos semánticos contenidos en el texto y la experiencia del lector, que para Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), derivan del modelo mental que permite la comprensión y se visualiza a través de los significados que devienen de la interacción del texto y las experiencias previas. Se advierte que el conocimiento del lector determina en gran medida el sentido que se dé a un texto, por tanto, si el lector posee una base de conocimientos deficiente, no será capaz de derivar el mismo significado que una persona con conocimiento adecuado y basto (Kintsch & Van Dijk, 1978, p.97), por ello se suma a la coherencia, la cohesión manifiesta desde lo sintáctico, como el significado léxico y gramatical adecuado, que favorece la comprensión de lo leído.

En este orden de ideas, es importante mencionar que dentro de la lectura también ejerce influencia la intencionalidad comunicativa del texto, vista como el propósito del que escribe, que al estar en consonancia con los intereses del lector facilitará una mayor comprensión de lo leído y sumado a la intertextualidad en el caso de textos académicos o científicos darán una connotación puntual sobre lo que escritor aspira y de lo que el lector necesita aprender. En esa medida, para Roldán y Zabaleta (2017), refiriendo a Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006), la intertextualidad es una de las principales características de los textos científicos y académicos, la cual además se conjuga con la longitud, especificidad temática, densidad conceptual y sujeción de estructuras canónicas del texto.

Por consiguiente, el objetivo final de la lectura trasciende la intencionalidad de aprendizaje de conceptos, hacia la interrelación entre lo escrito, lo que se sabe y lo que hay que saber, que depende a su vez de las potencialidades del lector, pues como lo expresa Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana. (2019), refiriendo a Palincsar & Brown (1997) un buen lector es una persona que posee una capacidad creativa, que le permite un desempeño cada vez más complejos de comprensión lectora que va diversificando su repertorio y le da la posibilidad de interactuar de manera eficaz con otros tipos de textos.

Adicional a estas características, la lectura puede subdividirse según la actividad que se ejecuta, la interpretación del texto y el sentido que le da el lector. En este sentido, tomando como referencia a Universia (2017), estas se clasifican de la siguiente forma:

1 – Lectura oral: se da cuando la persona que lee lo hace en voz alta, por ello facilita la comprensión de lo leído y se utiliza como una estrategia para la comprensión lectora, ya que además cumple una función social.

2 – Lectura silenciosa: además de ser una estrategia de enseñanza-aprendizaje, ésta hace que la persona reciba directamente en el cerebro lo que ven sus ojos, estableciendo conexión directa entre lo que lee, imagina e interpreta, por ello, como lo expresan Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana. (2019), esta dimensión ejecutada durante la lectura, permite leer de manera global, realizar suposiciones respaldado de la información explícita que da el escrito, deducir entretanto se va leyendo y correlacionándolo con los referentes para inferir el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.

3 - Lectura superficial: también es llamada lectura rápida y su objetivo es captar una idea general del texto, pero sin establecer detalles, por ello se aplica como una estrategia que se aplica en el momento “antes” de la lectura.

4 - Lectura selectiva: se aplica cuando el lector busca datos específicos en el texto, aquí el lector no lee minuciosamente todo, sino que aquí también se realiza un paneo veloz buscando solo la información de interés para la persona.

5 - Lectura comprensiva: esta se utiliza cuando el lector requiere entender todo el contenido del mensaje, por ello se aplica para el estudio o para comprender temas que se necesitan entender a fondo, en palabras de Roldán y Zabaleta (2017), la lectura comprensiva constituye una habilidad cultural de los estudiantes, pero que no pueden mejorarla en ausencia de profesores que puedan andamiarla, por tanto para el caso académico necesita el apoyo de los docentes para alcanzar el aprendizaje esperado.

6 – Lectura reflexiva y crítica: en este tipo de lectura el lector analiza el texto, con visión crítica, por lo cual evalúa la relevancia de lo que está leyendo, lo contrasta con la información que maneja o con su propia experiencia, Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), de modo que a nivel universitario este tipo de lectura se aplica con mayor regularidad, dado que se espera que los alumnos hagan una lectura crítica que “les ayude a construir nuevos conocimientos a partir de un juicio lógico, que les permita resolver problemas y tomar decisiones” (p. 111).

7 - Lectura recreativa: la recreación asumida desde la lectura, se asocia con leer por placer, por tanto, la velocidad y el tiempo con la que se haga no es importante, pues lo importante es que el lector disfrute de la experiencia.

En consecuencia, sobre la base de las características de la lectura la intencionalidad se manifiesta a través de los diferentes tipos de textos, los cuales tomando en consideración la postura de Corredor et al (2009), se clasifican en:

- 1- Los Textos Narrativos: este tipo de textos se caracterizan por contar una serie de eventos situados en personajes, histórico o imaginarios, con el propósito de relatar unos hechos verídicos o inverosímiles, por ello dentro de este tipo de textos se ubican las novelas, el relato, los cuentos, las fabulas y el género policiaco; entre otros, donde predomina la narración, siendo posible que se armonice con otro tipo de discurso, especialmente, con la descripción y el diálogo. De acuerdo con Cervera y Hernández (2007) este tipo de texto, se caracteriza por ser: dinámico, usar verbos activos, predominan los pronombres, se utilizan tiempos pasados, con palabras individualizadas, oraciones enunciativas simples y compuestas que cumplen con la función representativa: enunciado de acción. Por tanto, so se vincula con la lectura en voz alta, tal como lo expresa Leyva-Ortiz y Vaca-Morales (2020), ayuda a desarrollar habilidades de comprensión y análisis de textos, como por ejemplo el caso de la novela, porque todos los sujetos lectores se implican en ambas actividades.
- 2- Los Textos Expositivos: presentan una información en detalle sobre algún proceso o procedimiento, sujeto u objeto, refiere información de diferentes índoles sobre las teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, entre otros. Dentro de ellos se ubican los protocolos, las actas, los resúmenes, los informes, los manuales, entre otros; que enfatizan la descripción en detalle de una realidad determinada, sin embargo, para Flores, Díaz y Lagos (2017) este tipo de textos aumentan las dificultades de comprensión, pues para el estudiante se presentan serias dificultades, no solo debido a la escasa formación escolar en estrategias de comprensión lectoras para este tipo de textos, sino también por su propia naturaleza: alta densidad léxica especializada.
- 3- Texto Argumentativo: este tipo de texto puede ser desarrollado de distintas formas, sobre todo en el ámbito académico y científico, pues como lo indican los autores

antes citados (Flores et al, 2017) El estudiantado universitario de las carreras de educación tiene niveles adecuados de autorregulación y de comprensión lectora de textos expositivos científicos, lo que les permitiría obtener un apropiado desempeño académico. Este tipo de textos se caracterizan según Cervera y Hernández (2007) por incluir los siguientes componentes esenciales, (a) Introducción: presenta las ideas generales del texto; (b) Cuerpo: se presentan la información y (c) Conclusión: se presenta la información dada derivada de la construcción argumentativa.

Adicional, de acuerdo con su presentación los tipos de textos se pueden clasificar en continuos y discontinuos, donde los primeros, presentan la información de forma secuenciada y progresiva, generalmente escritos en prosa y también en verso, de forma expositiva compuestos según el Informe PISA (OECD, 2015), citado por Novoa, P; Cancino, R; Flores, W; Nieto, J y Venturo, C. (2018), por oraciones y dispuestos en párrafos y que a su vez pueden formar capítulos de ensayos, relatos breves, reseñas, cartas y otras publicaciones de soporte electrónico (p.60). (p. 555).

De acuerdo con la presentación de los textos, el Diplomado del Tecnológico de Monterrey orientado a PISA y OCDE (2009), señala que en la prueba PISA los textos continuos se definen como aquellos textos que se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, dentro de los cuales se pueden citar: los cuentos, los ensayos, las cartas, entre otros.

Por su parte, los textos discontinuos carecen de continuidad y tal como lo indica el autor antes citado (Ob. Cit.) son aquellos que presentan sus contenidos con otra tipología de diseños, que puede ser estructurando la información en bloques o mediante la integración de gráficos, como ejemplo se pueden citar: los afiches, las tablas, los mapas, los diagramas, entre otros. De tal manera que no siguen una secuencia estructurada y progresiva, además combinan signos lingüísticos con otras formas de representación, como imágenes, gráficos de flujo, mapas, diagramas, entre otros, por lo cual Novoa, P; Cancino, R; Flores, W; Nieto, J y Venturo, C. (2018), señalan que surge como estrategias asociadas con este tipo de textos el uso de los Mapas Mentales Armónicos (MMA), para mejorar la comprensión de textos narrativos, debido a que permiten una comprensión panorámica de la lectura.

Categoría 4: Comprensión Lectora en la Educación Superior: la comprensión lectora, según el contexto de la presente investigación, constituye la forma en la que se desarrolla la comprensión de la lectura, para alcanzar significado y darle interpretación acertada al texto. Según Quijada y Contreras (2014), esta constituye una de las habilidades básicas que deben desarrollar las personas para poder decodificar los mensajes escritos, pues a través de esta lectura, obtendrá las herramientas necesarias para analizar los distintos textos que existen, desde su intención comunicativa. En este sentido, la comprensión lectora, deviene de la decodificación e interpretación que el lector le da al texto, tomando en cuenta el sistema experiencial del individuo, su contexto, presaberes e intereses, de los cuales además dependerá dicha comprensión. En consecuencia, este proceso se vincula tanto con las actividades de aprendizaje, como con la forma en que el lector interpreta lo leído, da significado al texto y lo asocia con la información almacenada en su estructura mental. De acuerdo con Mata (2008) lo que se comprende es un texto y la lectura sólo es el medio por el cual se logra, por tanto “la comprensión lectora es, pues, una consecuencia, no un principio” (p.106), en otras palabras, si no se entiende lo que se lee no hay lectura real.

Por consiguiente, en el proceso de comprensión juega un papel preponderante las experiencias acumuladas del estudiante, debido a que en la lectura se vinculan taxativamente el texto y su contenido con la información almacenada en la mente del sujeto para construir un nuevo significado y por ende un nuevo conocimiento.

En este orden de ideas, la comprensión queda expresada desde distintos niveles, los cuales según el Ministerio de Educación de Colombia (s/f) se circunscriben a tres categorías específicas: el nivel literal, el nivel inferencial y el crítico intertextual.

1- Nivel Literal: proviene de la decodificación elemental de la información leída. En palabras de Herrera, Hernández, Valdez y Valenzuela (2015) el lector hace valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. De modo que sólo se lee la superficie del texto, lo que está evidente, es una primera entrada al texto, pues permite identificar las relaciones entre los componentes de una oración o de un párrafo. En palabras de Cassany (2019) el nivel hace referencia al significado semántico, aquel que deviene del uso del diccionario. Se requiere para comprender el uso de pronombres o de relacionar el sentido de las frases u oraciones dentro del texto.

Al respecto, Novoa, P; Cancino, R; Flores, W; Nieto, J y Venturo, C. (2018), expresan citando a Mullis et al. (2006, pp.4-7) que, en la comprensión literal, el lector

reconoce y recuerda elementos textuales como detalles de localización, tiempo, nombres, personajes y hechos. Así como ideas textuales y relaciones de causa y efecto presentes en la lectura.

2- Nivel Inferencial: este tipo de lectura se manifiesta a través de las deducciones que el lector hace del texto, ya que no están dichas de manera explícita en él. En palabras de Nieto et al (2020) este nivel “busca identificar la intención comunicativa, el tema, el tipo de texto, la estructura, las relaciones entre las partes del mismo para llegar a conclusiones a partir de la información propuesta en la lectura” (p. 3).

Según Guerra y Guevara (2017), acá el lector hace uso de su experiencia y conocimientos previos en relación con el tema, para realizar conjeturas o suposiciones que le permiten dar interpretación al texto, las cuales tomando la postura de González (2004) propone diferentes tipos: (a) referenciales o correferenciales, que buscan el establecimiento de articulaciones y correlaciones entre un elemento de una proposición con otro mencionado con anterioridad; (b) integradoras, estas obligan a ir hacia atrás y se requieren para mejorar la comprensión lectora, especialmente, cuando las conexiones no están claras entre la información nueva y la presentada con anterioridad y (c) elaboradoras, van hacia adelante, anticipan el texto, son de orden voluntario, constructivo y extrapolativo, buscan complementar la información y fortalecer la representación mental del texto.

3- Nivel Crítico Intertextual: en este nivel se pretende que el lector asuma una posición con respecto al texto y de su punto de vista. De acuerdo con Nieto (2020) en este nivel se busca encontrar el para qué del texto, es decir, su importancia, además valorar las relaciones que se puedan establecer respecto con otros textos e informaciones.

En palabras de Del Pino-Yépez; Saltos-Rodríguez y Moreira-Aguayo, Paola (2019), este nivel es el más complejo de comprensión, pues como lo indican según dichos autores citando a Puente (1991:17-20), Solé (1996:37-84) y Jiménez (2004:15-30) requiere de la capacidad del lector para emitir juicios valorativos sustentados con base en la información que presenta el texto, pues no basta que el lector exprese lo que piense sobre determinado tema; lo importante es que además de proporcionar una opinión personal, pueda justificarla con base en la información textual, para lo cual es imprescindible el uso estratégico del conocimiento previo pertinente.

No obstante, para alcanzar la comprensión de la lectura indistintamente de sus niveles, es necesario reconocer que existen diversos factores condicionan el avance y alcance de este proceso. Así Zapata (2017) basado en diferentes estudios (Defior, 1996; González, 2004; Morles, 1999; Thorne y Pinzás, 1988; Wigfield y Asher, 1984; entre otros.); refiere que estas variables pueden determinar la clasificación de estas variables considerando su origen o tipo, por lo que el autor fundamentado en la postura de Mayor, Suengas y González Márquez (González, 2004), agrupó tales variables según: el contexto, la subjetividad del lector y la actividad o estrategia utilizada para comprender el texto.

En el primer punto como factores asociados con los contextuales: se ubican los tipos de texto que se utilizan, el ambiente académico, familiar y sociocultural. En el caso de los escenarios académico y familiar, destacan dos aspectos: la relación con el docente y las relaciones inter pares, donde sí los estudiantes perciben que el docente muestra interés, mostrará más motivación por aprender y hacerlo cada vez mejor, mientras que la influencia familiar, se evidencia a través de la cultura o hábito lector desde el hogar, así muestran más interesados en aprender de diversas fuentes, indagar y explorar diversos tipos de textos y con respecto al ambiente sociocultural influye el estatus sociocultural y la exposición previa a la lectura.

Por su parte las variables subjetivas, devienen del conocimiento previo del estudiante, las estrategias de aprendizaje, la motivación e interés y el buen uso de la memoria de trabajo, es decir, la articulación entre los conocimientos previos y el contenido del texto, que es la nueva información, pues si esto no ocurre, será una variable de alta incidencia para los niveles de logro, por lo cual es una condición determinante. Así, las estrategias de aprendizaje son fundamental para obtener un buen nivel de comprensión lectora, bien las de carácter cognitivo y las metacognitivo, donde las primeras se asocian el recuerdo de la información, la construcción de mapas, esquemas y resúmenes, y al planteamiento y respuesta a preguntas sobre la lectura. Mientras que las metacognitivas se vinculan con la autorregulación de la comprensión, la memoria y el aprendizaje.

Adicional, en el ámbito motivacional como variable, se muestra por una parte el valor que asigna el estudiante a sus propios logros académicos y por el otro la valía que da al éxito académico.

Finalmente las variables de actividad, según Pinzás (2003) citado por Zapata (2017), se vinculan con los textos narrativos; los cuales son más fáciles de comprender porque ofrecen un referente temporal, un orden cronológico y buscan entretener al lector,

mientras que los textos expositivos, no dan un referente temporal ni orden cronológico; y para su comprensión, por lo cual es necesario que el estudiante construya más inferencias y que permanentemente relacione lo que lee con sus conocimientos y experiencias previas. Siguiendo la postura del este autor para alcanzar la comprensión lectora, se han evidenciado otros factores como son: la edad cronológica del lector, habilidades, materiales, currículo académico, condiciones económicas, sexo del lector, características lexicales, sintácticas y semánticas, deficiencias en la decodificación, entre otras que definitiva condicionar la comprensión que estudiante haga del texto y podrá optimizar o limitar dicha capacidad.

Categoría 5: Mediación Docente: la mediación docente se constituye en una condición fundamental que favorece el alcance de las competencias lectoras en los estudiantes. Al respecto, Medina y Mata (2009) señalan que:

La «mediación» hace referencia, en primer lugar, al profesor. Pero, al tener el proceso didáctico una estructura dinámica, cualquier acción del profesor repercute en todos los elementos de la estructura. No obstante, la atención se centra en dos elementos esenciales: el contenido y el alumno. Así, la mediación del profesor se establece esencialmente entre el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento (o contenido de la enseñanza) (p.170).

Por lo tanto, la docente media entre el contenido de aprendizaje y el proceso cognitivo que realiza el sujeto para articular y asimilar el nuevo conocimiento. Es importante señalar que en adelante estos autores (Medina y Mata, 2009) refieren que durante el proceso de mediación docente “ha de tenerse en cuenta que el contenido en el proceso didáctico no se reduce a conceptos, sino que se refiere también a procedimientos, actitudes, normas y valores” (p. 171). En este sentido, Del Pino Yépez; Saltos - Rodríguez y Morerira-Aguayo (2019) sostienen que en “la habilidad para leer y escribir media la dinámica grupal, donde las interacciones docente – estudiante – contenido determinan el proceso enseñanza-aprendizaje (p.183). Por lo cual, en el proceso de mediación no solo se requiere que el docente domine los conocimientos disciplinares propios de su área de orientación, sino que, además juega un papel fundamental las estrategias de enseñanza-aprendizaje que aplique, su disposición para motivar al logro de la competencia, su actitud, sus valores, entre otros. Pero, es importante destacar lo que agregan Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016) cuando

sostienen que el docente también puede realizar una “guía intencionada (...) que se centre en crear un ambiente agradable que brinde la posibilidad de participar en la construcción de los conocimientos” (p. 106).

Tal como se evidencia, la mediación docente se puede apoyar en diferentes estrategias que contribuyen al mejoramiento de los procesos cognitivos en sujetos en condición de aprendizaje. No obstante, Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016) plantean que es importante que “los docentes asuman su compromiso y, junto con la institución educativa, apoyen y guíen la formación de los alumnos, construyendo programas integrados y eficaces para inducir el aprendizaje auto-regulado, donde los alumnos —en colaboración con el docente— regulen y controlen el aprendizaje” (p. 102). Por lo cual, el mismo proceso de mediación, debe ser apoyado desde un enfoque integral promovido institucionalmente, donde el estudiante debe asumir y concienciar su responsabilidad y compromiso con su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, se puede decir, que el proceso de mediación docente requiere de: (a) conocimiento didáctico – disciplinar y actitud del docente; (b) compromiso del sujeto en condición de aprendizaje y (c) programa de apoyo institucional orientado al logro de la meta, que para los efectos de este estudio se orienta al mejoramiento de la comprensión lectora en la educación superior.

De igual manera es importante destacar lo señalado por Medina y Mata (2009) cuando apuntan que “en la interacción en el aula, juega un papel importante el profesor (como mediador en el aprendizaje); pero no es menos importante el papel de mediación que desempeñan los compañeros de aula, tanto en los procesos de socialización como en el desarrollo cognitivo (p.192). Es decir, la comunicación, la cooperación y las relaciones entre pares que se producen entre los sujetos en condición de aprendizaje adquieren una relevancia creciente dentro del proceso de mediación en el aula, donde no solo el docente tiene el protagonismo en la práctica pedagógica, sino los estudiantes, que finalmente deben ser el centro de interés de la práctica educativa. De allí la importancia de la aplicación de estrategias grupales por parte del docente, dentro de las cuales se ubican: los foros, los debates, los talleres, entre otros; mismas que contribuyen el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de zonas proximales.

En esa medida, es interesante el aporte que realiza Corredor *et al* (2009) apoyados en (Tebar, 2003; Blanchard y Muzás, 2005 y Prieto Sánchez, 1989) cuando

señalan las características que debe tener el proceso de mediación, las cuales se sintetizan a continuación:

1. *Mediación de la Intencionalidad y Reciprocidad:* consiste en implicar al estudiante en el proceso pedagógico y obtener una respuesta positiva. Esto requiere que el docente seleccione las experiencias de aprendizaje de una manera consiente, la definición de propósitos claros y alcanzables, así como la selección de contenidos y estrategias adecuadas con las características e intereses de los estudiantes y del grupo.
2. *Mediación de la Trascendencia:* requiere considerar la transferencia o la utilidad de las actividades realizadas en la experiencia de mediación, a proyecciones futuras de la vida académica, familiar, social, profesional del estudiante. Una mediación es trascendente cuando va más allá del aquí y el ahora, cuando la resolución de un problema o las competencias, que se desarrollan durante una experiencia de mediación, pueden contextualizarse a otras situaciones y cuando conllevan observación, análisis y reflexión de las secuelas de la actividad en el estudiante y en los demás. Exige que el mediador realice interrelaciones de los contenidos de aprendizaje y los hechos trabajados con situaciones anteriores y del futuro, y trabaje la aplicabilidad de lo aprendido en nuevas u otras experiencias académicas, sociales y laborales.
3. *Mediación del Significado:* se caracteriza por hacer la búsqueda permanente del sentido y del significado a todos los contenidos y las actividades propuestas. El docente da a entender la necesidad de ese aprendizaje y su importancia y valor para la vida personal y profesional. En este sentido, tanto los contenidos como las actividades deben ser relevantes y de interés para la realidad sociocultural en la que se desenvuelve el estudiante.
4. *Mediación del Sentimiento de Competencia:* requiere que el docente formule y facilite experiencias donde los estudiantes se sientan capaces de lograr de lograr el éxito; esto significa trabajar para que su autoestima se incremente, lo cual es un elemento de relevancia creciente en términos de generar la motivación extrínseca por el sentido social del logro ante el grupo. Se recomienda que las tareas vayan de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto; porque de esta manera el sujeto se enfrenta con más seguridad, tranquilidad y confianza en el cumplimiento de las tareas o retos de aprendizaje.
5. *Mediación del Autocontrol y Regulación del Comportamiento:* estos procesos requieren que el estudiante cuente con tiempo para pensar, para que reflexión sobre el qué, el cómo, el por qué y el para qué de sus respuestas y comportamientos y también

para que escuche a los otros compañeros cuando expresen sus propias reflexiones. En este sentido, la regulación y el control tienen lugar cuando el estudiante conoce sus potencialidades, limitaciones, saberes; los cuales resultan de sus análisis, interpretaciones y relaciones intersubjetivas con sus compañeros de grupo.

Tal como se evidencia, en síntesis, se requiere que el docente atienda a las competencias y los conocimientos que el estudiante necesita alcanzar, en virtud del mejoramiento y el desarrollo continuo que necesita un sujeto en condición de aprendizaje. En este sentido, corresponde al docente mediador facilitar oportunidades de experiencias de aprendizaje.

En este orden de ideas, para concretar el análisis derivado de la correlación entre el campo de estudio, la postura de los teóricos consultados, el sistema categorial construido y la visión de la investigadora surge para sistematizar la siguiente síntesis de información del campo de estudio, que sirvió de base para consolidar las categorías reseñadas e interpretadas anteriormente

4.3. Síntesis del Campo de Estudio

Tomando como base la información emergente presentada en los numerales 4.1 denominado Campo de Estudio; numeral 4.2 Sistema Categorial y 4.3 Análisis e Interpretación de las Categorías. A continuación, se presenta el proceso de síntesis del estudio.

Tabla 19. Síntesis del Campo de Estudio de la Investigación

TÍTULO	AUTOR/AÑO	APORTE
La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa	Leyva-Ortiz y Vaca-Morales (2020)	Se evidenció que la implementación de la lectura individual en voz alta y la escenificación de la novela La Tregua del escritor Mario Benedetti, contribuyó al logro de la comprensión lectora de esta obra narrativa.

<p>Estrategias didácticas para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>Del Pino-Yépez; Saltos-Rodríguez y Moreira-Aguayo, Paola (2019)</p>	<p>Se evidenció que, mediante la implementación de un plan de entrenamiento, cuyo objeto es la relación entre la imagen y el contenido del texto; y las clarificaciones de los términos usados en el texto, se podía favorecer la comprensión en estudiantes de educación superior.</p>
<p>Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios</p>	<p>Alcas; Alarcón-Díaz, M; Alarcón-Díaz, H; González y Rodríguez (2019)</p>	<p>Existe influencia de las estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de educación superior de instituciones ubicadas en Latinoamérica</p>
<p>El mapa mental armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios</p>	<p>Novoa, P., Cancino, R. Flores, W., Nieto, J., y Venturo, C. (2018).</p>	<p>La aplicación de los mapas mentales armónicos (MMM) como estrategia, contribuye positivamente con la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios.</p>
<p>Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora</p>	<p>Farrach (2016)</p>	<p>Existe una diversidad de estrategias metodológicas para estimular la comprensión lectora, dentro de estas destacan las participativas (los foros, los pequeños grupos de discusión, los juego de roles, la lluvia de ideas, los videos, la formulación de preguntas y el aprendizaje cooperativo.), las cuales favorecen la comprensión de textos escritos, e incluso fortalecen las competencias docentes y en consecuencia, benefician el aseguramiento</p>

		de la calidad educativa en el nivel de la educación superior.
Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación	Flores; Díaz y Lagos (2017)	Existe una alta relación entre comprensión de lectura en el soporte impreso y autorregulación. Es decir, que los estudiantes se autorregulan más con este tipo de soporte. Sin embargo, soporte no parece incidir en la comprensión de lectura, sino que dependen de las habilidades lectoras particulares de los sujetos. De modo que cuando un lector es competente su rendimiento será similar en ambos soportes.
Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios	Roldán y Zabaleta (2017)	La enseñanza de estrategias de lectura es poco considerada a nivel universitario, ya que los procesos de valoración de la comprensión lectora se realizan casi exclusivamente a través de la aplicación de exámenes, enfatizando sólo el contenido, sin tomar en cuenta los procedimientos que son puntuales y vitales para comprender los textos científicos-académicos. Por tanto, es recomendable aplicar la lectura metacognitiva, para hacer un uso epistémico de la lectura que fomente no sólo la reproducción de los conocimientos sino además la contrastación, la relación y la integración de los mismos.
Variables académicas, comprensión lectora, estrategias	Guerra y Guevara (2017)	Se observó que los menores desempeños en el proceso lector ocurren en <u>los diferentes niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, lo cual coincide con los</u>

<p>y motivación en estudiantes universitarios</p>		<p><u>resultados obtenidos en otras investigaciones a nivel latinoamericano.</u> De tal manera que, se pudo demostrar que los estudiantes posee debilidades en términos de su comprensión lectora, <u>sobre todo, en las vinculadas con el análisis y síntesis de los textos que leen.</u></p>
<p>El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios</p>	<p>Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016)</p>	<p>Los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente de quien aprende deben ser considerados tanto para la producción escrita, como para los efectos de la comprensión lectora. Además el <u>rol mediador del docente, como guía en la lectura de los textos,</u> es de fundamental importancia para el proceso lector de los estudiantes en el nivel universitario.</p>
<p>Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior</p>	<p>Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana. (2019)</p>	<p>La sistematización constante de las estrategias cognitivas por parte de los estudiantes, permite fortalecer el uso que ellos hagan de las mismas. Además, manifiestan que la comprensión lectora no es uniforme, por cuanto, se logra de forma gradual, a medida que se realizan lecturas se van cumpliendo una serie de acciones cognitivas que conducen a que el lector comprenda lo que lee. Por tanto, el proceso didáctico basado en la lectura, debe fundamentarse en los conocimientos previos del lector, en sus expectativas y las experiencias de vida particulares. Por ello, recomiendan que los docentes participen en procesos de capacitación sobre la efectividad de la aplicación de estrategias</p>

		cognitivas en el proceso de actividades de comprensión lectora.
La Estrategia de Pensar en Voz Alta para Mejorar la Comprensión Lectora	Rivadeneira Barreiro y Hernández Velásquez (2019)	La estrategia de leer en voz alta, como vía para mejorar la comprensión lectora, es una buena práctica para conocer los procesos de pensamiento que realizan los estudiantes respecto con la nueva información que deviene del texto, lo que permite establecer <u>su nivel de comprensión lectora</u> y de articulación con los conocimientos y experiencias previas que ya posee
Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos	Puente, A; Mendoza-Lira, M; Calderón J. F; y Zuñiga, C. (2019).	Los lectores competentes poseen estrategias pertinentes para comprender los diferentes tipos de textos; que la capacidad para alcanzar la comprensión lectora no proviene de forma natural, por lo tanto, se requiere una formación permanente, para lo cual los autores sugieren considerar estrategias que involucren los diferentes <u>niveles de representación</u> y utilizar frecuentemente las estrategias metacognitivas que son fundamentales por su potencial para mejorar y controlar los procesos lectores.
Investigación-acción. Un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora	Nieto, Enciso, Roa y Rubiano. (2019),	Existe necesidad de profundizar la gestión de aula, ampliar el conocimiento didáctico del contenido y la visibilización del pensamiento para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora. Para los autores, la implementación de la metodología de la IA es vital para que el profesorado pueda

		reflexionar respecto a su propia práctica pedagógica y mejorar sucesivamente en su aplicación adecuada y pertinente para el logro y fortalecimiento de la comprensión lectora.
--	--	--

Tabla 20. Síntesis de las Categorías Emergentes en el Estudio

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
1-. Estrategia de Enseñanza	Comprende las actividades, acciones y procedimientos que utiliza el docente o facilitador dentro y fuera del aula para promover la lectura y su comprensión.
2-. Estrategias de Aprendizaje	Comprende los procedimientos, habilidades y destrezas desarrolladas por los estudiantes en forma voluntaria, flexible y adaptativa para alcanzar un aprendizaje significativo.
3-. La lectura y el Texto	Elementos que intervienen en la promoción y el desarrollo de las habilidades necesarias para alcanzar la comprensión lectora.

4-. Comprensión Lectora	Forma en la que se desarrolla la comprensión de la lectura, para alcanzar un nuevo significado y darle interpretación acertada al texto.
----------------------------	--

Como se pudo evidenciar en el presente capítulo se han dado a conocer las categorías emergentes de las unidades de observación atendiendo a indicadores, subcategorías, y dimensiones que finalmente fueron analizadas, interpretadas y sintetizadas. A continuación, se darán a conocer los resultados fruto de este análisis.

Capítulo 5

Resultados

5.1. Presentación de la Propuesta Didáctica Innovadora para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Superior de una Institución Tecnológica de Santander

A continuación, se presentará la propuesta didáctica innovadora, como resultado del proceso de análisis-interpretación y síntesis de los hallazgos emergentes en este trabajo de investigación.

Título: Estrategias para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en la Educación Superior.

Institución: Tecnológica de Santander

Curso: Procesos de Lectura y Escritura

Audiencia: 35 ESTUDIANTES adscritos a los distintos programas académicos de la Institución de Educación Superior.

Tiempo de Desarrollo: un lapso académico de 14 semanas

Introducción

La lectura se constituye en como en una de las principales herramientas para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. Un sujeto que sabe leer desarrolla competencias lectoras útiles para su desarrollo personal y profesional, es una persona informada, actualizada, capaz de articular relaciones entre sus presaberes y el texto, lo cual se constituye en un aporte de relevancia creciente para la ampliación de su estructura cognoscitiva, así como para la resolución de las diferentes problemáticas que afectan el desarrollo sostenible global.

Desde esta perspectiva, el placer por la lectura y saber leer se convierten en condiciones de primer orden para los estudiantes de la educación superior, quienes requieren entrar en contacto con diferentes tipos de textos, e ir más allá de la codificación de signos y símbolos, con la finalidad de conformar una cosmovisión que le permita aprender-aprender de manera autónoma e independiente, al saber elegir los textos más adecuados para la satisfacción de sus necesidades formativas personales y disciplinares, sobre todo, considerando los vertiginosos cambios que caracterizan al mundo del siglo XXI con relación al avance del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación.

Sin embargo, los índices de los resultados obtenidos en las pruebas PISA realizadas en los últimos años y la UNESCO (2017), adicional a las diversas investigaciones realizadas en el área, señalan que la mayoría de los latinoamericanos culminan la educación secundaria sin saber leer bien. Al respecto, Silvia Montoya (2017) directora del Instituto de Estadísticas de la Unesco, afirma que “el leer para aprender es algo indispensable porque a partir de allí puede desde ser autodidacta hasta insertarte en el sistema. Sin esa competencia, creo que estamos generando muchos niños y adolescentes que van derecho a muchas frustraciones personales y de integración social y laboral”.

No obstante, el docente que se desempeña en la educación superior, generalmente asume que los estudiantes llegan a la universidad con las competencias lectoras necesarias para asumir los desafíos de la educación superior. Sin embargo, diversos investigadores afirman que esto no es así, se requiere que el docente universitario cambie la forma y manera como viene desarrollando su práctica pedagógica y tome conciencia de que se requiere la sistematización de prácticas didácticas innovadoras orientadas a fortalecer, mejorar y afianzar las competencias lectoras en los estudiantes universitarios. La aplicación de otras metodologías y estrategias lectoras como resultado de un proceso de reflexión profunda en los docentes es urgente e impostergable.

Evidentemente, la práctica pedagógica tradicional no ha resultado en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, lo que en algunos casos ha traído como consecuencia el bajo rendimiento estudiantil y el incremento en los índices de deserción, tal como lo señalan Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), quienes plantean que los estudiantes “al no saber cómo realizar las lecturas de textos científicos y académicos, y

no contar con la ayuda y la guía de los docentes, corren el riesgo de reprobar e incluso de desertar de la universidad” (p. 101).

De allí que, la investigadora de este estudio, atendiendo a una visión humanista, constructivista y significativa de la educación superior, así como a la importancia de contribuir con el pleno desarrollo de la personalidad y la formación de ciudadanos útiles para la prosperidad del país, se ha planteado diseñar y sistematizar una propuesta didáctica innovadora que contribuya con el mejoramiento y el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios de una Institución Tecnológica de Santander. Cabe señalar que la presente propuesta no es un trabajo acabado, más bien es una proposición abierta que se retroalimenta a partir de los aportes y avances disciplinares, de la vocería de los profesionales expertos y primordialmente de las sugerencias facilitadas por sus principales usuarios, los estudiantes.

Propósito

Favorecer el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior mediante el diseño y sistematización de un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de mejorar su calidad de vida, rendimiento estudiantil y permanencia en el sistema educativo universitario.

Bases Teóricas que Sustentan la Propuesta

Las bases teóricas que sustentan la presente propuesta, están sustentadas en los aportes y postulados provenientes del *constructivismo sociocultural* de Lev Vygotsky, quien estudia la influencia fundamental que ejerce el entorno sociocultural en el desarrollo cognoscitivo de los sujetos sociales. De igual manera, se estima desarrollar esta propuesta considerando los principios derivados del *aprendizaje significativo* propuesto por David Ausubel, que sostiene que el aprendizaje se produce en tanto el sujeto es capaz de articular la nueva información con sus presaberes y de esta manera otorgar

sentido y significado al nuevo conocimiento, con la finalidad de hacer la transferencia respectiva en su propia realidad.

1. El Constructivismo Socio-Cultural

Tal como lo señala Campos (2017) “la teoría actual que mejor explica el aprendizaje es el constructivismo” que enfatiza el aprendizaje significativo en el sentido que lo expone Ausubel. De acuerdo con este autor, los postulados de ambas teorías son el soporte de la práctica actual. A continuación, se expone una síntesis sobre los principales aspectos que caracterizan el constructivismo socio-cultural y seguidamente el aprendizaje significativo, teorías desde las cuales se parte para sustentar esta investigación.

Es imperativo inscribir la competencia asociada a la comprensión lectora, con la teoría de aprendizaje del constructivismo socio cultural propuesta por Lev Vygotsky, pues su relevancia se debe en gran parte, a los retos y desafíos que debe afrontar la educación actual; en un mundo caracterizado por su alto nivel de complejidad, permanente cambio e inminente incertidumbre, donde las funciones cognitivas tal como lo indican Cárdenas y Guamán (2013), “surgen de un plano social, para desarrollarse a través de la particular interacción del individuo y su medio sociocultural, es decir, se trata de un proceso de construcción social del desarrollo cognitivo que se manifiesta como una progresiva individualización” (p. 60).

De tal manera que el lenguaje representa un elemento de gran repercusión en el desarrollo cognitivo y la trasmisión del pensamiento y el aprendizaje. Adicional, porque los currículos desarrollados bajo el modelo de formación de competencias exigen que las personas y profesionales de hoy día actúen en consonancia con la resolución de problemáticas altamente complejas, de allí que se requiere un aprendizaje a lo largo de toda la vida, que las personas sean autónomas e independientes. Un individuo que sea capaz de aprender por sí mismo, emanciparse y dar respuestas desde sus propios conocimientos y actitudes ante la vida.

De allí, la importancia de que los individuos puedan y sepan articular sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos que se requieren para afrontar la

realidad actual. De esta manera, lo concibe Carretero (1993) quien definió el constructivismo como:

La idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (p.21).

Es decir, el constructivismo parte de inicio, sosteniendo que el aprendizaje es aprendizaje real, cuando en la mente del de quien aprende ocurren las articulaciones necesarias y pertinentes para que se produzca el nuevo conocimiento, desde esta premisa, se amplía la estructura cognoscitiva de los sujetos en condición de aprendizaje. De acuerdo con el mismo autor (Carretero, 1993) es una “construcción que realizamos todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla nuestra actividad” (p. 21).

En este orden de ideas, tomando como referencia la definición de lectura que hace Goodman (1996), como “un proceso durante el cual el lector interactúa con el texto y va construyendo significados con sus conocimientos previos conceptuales, letrados y las claves lingüísticas que el propio texto le ofrece” (p.25), aunado al planteamiento de Montero, Zambrano y Zerpa (2013), quienes señalan que desde esta postura el lector “para comprender lo que va leyendo aporta sus propios conocimientos, a la vez que formula hipótesis y se plantea interrogantes” (p.13), cabe explicar la comprensión lectora a través del aporte de Vygotsky cuando enfatiza que el conocimiento es un proceso de interacción entre el individuo y el medio socio-cultural, ya que además de pensar e interpretar la información desde su personalidad, construye y modifica paulatinamente su estructura conceptual.

Así, en el ámbito educativo, desde el planteamiento del constructivismo socio-cultural, el hábito de lectura en el estudiante permite traspasar al plano intrapersonal de lo que se ha aprendido socialmente en clases, proporcionándoles habilidades

comunicaciones, a través del enriquecimiento del lenguaje, el cual según Saliha (2017) “brinda la posibilidad al hombre de seleccionar, citar, coordinar y combinar conceptos de diversa complejidad” (p.2), de modo que al ser alimentado constantemente mediante la lectura favorecerá en el estudiante una mejor y mayor comprensión e interpretación sobre lo leído, para elaborar significados mentales que se convertirán a posterior en conceptos sociales, de esta manera, el constructivismo rompe con las estructuras tradicionales del conocimiento y se asocia con las condiciones universales, donde el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino que se transforma en la construcción propia de cada individuo.

Dentro de esta línea interpretativa destaca Sulle (2014), quien explica que el lenguaje constituye un medio de representación entre sociedades, que permite el aprendizaje de nuevos saberes, el desarrollo cognoscitivo y de habilidades lingüísticas, por lo cual se establece como uno de los componentes más importante para la transmisión de conocimientos dentro de la relación didáctica docente-estudiante. Desde la perspectiva de Díaz Barriga (2002) la teoría sociocultural dentro de la acción humana, esta mediada por herramientas como el lenguaje, por consiguiente, el análisis del discurso es de gran pertinencia dentro de las ideas de Vygotsky para explicar como ocurre la comprensión lectora en los estudiantes, ya que “son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión a la psiquis. En lo educativo, esto se verifica en la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre partes” (p.29).

Este mismo autor (Díaz Barriga, 2002,p. 32), refiere dentro de los principios educativos asociados con la visión constructivista del proceso de aprendizaje, los siguientes aspectos: (a) implica un proceso constructivo interno de esquemas y conocimientos; (b) es social y cooperativo, surge de la interacción con los otros; (c) constituye un proceso de reconstrucción de saberes culturales; (d) inicia desde conocimientos y experiencias previas; comprar se desarrolla en atención al nivel emocional, social y cognitivo del estudiante; (f) se produce cuando entren en conflicto lo que el alumno sabe con lo que debería saber; (g) posee un importante componente afectivo, por lo que el estudiante aprenderá con mayor efectividad según sus necesidades, sus metas personales y sus cualidades; (h) el proceso educativo debe estar contextualizado y se ejecuta con el apoyo de puentes cognitivos que relacionen los conocimientos nuevos y cotidianos.

Desde dichos principios, se puede afirmar que la competencia vinculada con la comprensión lectora, deviene de la construcción social del conocimiento, que se sucede a través de la transformación de los mensajes y la información que procesan los individuos producto de lo que ha leído y como lo ha incorporado a su estructura conceptual, producto de su experiencia previa, por tanto, como lo expresa Vygotsky (1979) en los procesos de aprendizaje la comunicación verbal entre el profesor – alumno y entre alumno- alumno, es fundamental, pues de allí surge la teoría denominada zona del desarrollo próximo, la cual refiere a la existencia de ciertas zonas entre diversas etapas del desarrollo, donde el alumno es capaz de adquirir y realizar operaciones que corresponden a una etapa ulterior de aquella en la que se encuentra, en colaboración con otros compañeros más aventajados, con docentes u otros que posea mayor conocimiento sobre el área que se estudia.

2. *El Aprendizaje Significativo*

Siguiendo el planteamiento de la teoría del constructivismo socio-cultural, para explicar los aspectos vinculados con la comprensión lectora dentro de este proceso educativo, “el aprendizaje de la lengua en la escuela y universidad no sólo está determinado por cómo se concibe el objeto de aprendizaje” (Montero, Zambrano y Zerpa (2013; p.15), por ello, se suma la postura de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, que se manifiesta para sustentar cómo el estudiante relaciona la información nueva y con la que ya posee para construir o reconstruir su nueva estructura cognitiva, a partir de la que ya tiene, por ende el aprendizaje, requiere que los alumnos manipulen activamente la información que va a ser aprendida, pensando y actuando sobre esta para revisar, analizar y asimilar lo que sea significativo.

En palabras de Villa y Poblete (2007) el aprendizaje significativo ocurre “cuando los alumnos perciben el mensaje en relación con sus conocimientos previos y con su experiencia. De este modo se favorece que el alumno construya y desarrolle el conocimiento vinculando la estructura lógica de la materia con su propia perspectiva” (p. 17). Por lo cual, desde los postulados de esta teoría, un individuo realmente ha aprendido cuando es capaz de asignarle un sentido y un significado a lo leído, sobre la base de la relación de los conocimientos previos con la nueva información.

Ahora bien, según explica Schunk (2012), el aprendizaje significativo se logra cuando el nuevo material muestra una relación sistemática con los conocimientos relevantes almacenados en la memoria a largo plazo, por lo cual el material nuevo amplía, modifica o contribuye a la construcción de nueva información (p.218). No obstante, de acuerdo con este autor, el aprendizaje significativo también depende de las variables personales, como la edad, la experiencia, el nivel sociocultural y socioeconómico y su historia de vida personal.

Este autor (Schunk,2012) refiere que, de acuerdo con los postulados del aprendizaje significativo, se recomienda promover la enseñanza deductiva. Es decir, en primer lugar, trabajar con las ideas generales y luego pasar a los temas específicos. Para que este método sea asertivo, se requiere que los docentes medien en el proceso de aprendizaje, contribuyendo a separar las ideas en partes más pequeñas relacionadas y articular las nuevas ideas con aspectos similares en la memoria. De acuerdo con Ausubel explicado por Schunk (2012), este método funciona mejor con las personas mayores, mismo que se puede facilitar trabajando con los organizadores avanzados, dentro de los cuales se ubican:

1. organizadores expositivos proporcionan a los estudiantes el conocimiento nuevo necesario para comprender la lección e incluyen definiciones y generalizaciones de conceptos. Las definiciones de conceptos plantean el concepto, un concepto subordinado y sus características.
2. las generalizaciones son enunciados amplios de principios generales de dónde se sacan hipótesis o ideas específicas.
3. los organizadores comparativos presentan material nuevo haciendo analogías con material conocido. Estos organizadores activan y vinculan las redes en la memoria a largo plazo.

De acuerdo con Díaz – Barriga y Hernández (2002) el aprendizaje significativo se desarrolla mediante el cumplimiento de las siguientes fases:

1. *Fase Inicial de Aprendizaje*: en esta primera fase el sujeto en condición de aprendizaje percibe la información de manera aislada, sin articulación conceptual, por lo cual, tiende a establecer relaciones a partir de sus conocimientos previos sobre el tema. Dado que el conocimiento es global, en esta fase todavía el aprendiz no es capaz de utilizar comparaciones o analogías que lo ayuden a

interpretar la nueva información dentro del mismo esquema de la nueva información, no obstante, tiene a establecer analogía con otros dominios de su conocimiento; también se ayuda con el establecimiento de suposiciones a partir de sus experiencias previas.

2. *Fase Intermedia del Aprendizaje:* durante esta fase el sujeto en condición de aprendizaje inicia el establecimiento de relaciones a través del establecimiento de semejanzas y diferencias entre las partes aisladas, logrando construir esquemas y mapas mentales. No obstante, aún no se maneja de forma autónoma en el dominio del nuevo conocimiento. El aprendizaje se evidencia progresivamente, por aproximación sucesiva.
3. *Fase Terminal del Aprendizaje:* el conocimiento que fue esquematizado en la fase anterior, llega a ser más completo y terminal. El sujeto funciona con mayor independencia y autonomía. Por lo tanto, exige menos control y es capaz de resolver problemas, responder preguntas, investigar y profundizar sobre el nuevo conocimiento. Se enfatiza en el hacer (contenidos procedimentales), en virtud de que el sujeto ya cuenta con una base epistemológica que le permite avanzar en términos de la práctica. Es capaz de realizar interrelaciones sucesivas que conducen a la construcción de altos niveles de esquemas.

Considerando lo anteriormente expuesto, estos autores (Díaz – Barriga y Hernández, 2002) recomiendan que el docente atienda a las siguientes sugerencias que se desprenden de los postulados para el logro de un aprendizaje significativo:

1. El aprendizaje es más viable cuando los nuevos contenidos son presentados de manera organizada y convincente, atendiendo a una secuencia lógica específica.
2. Se precisa hacer la delimitación del nuevo conocimiento, considerando los niveles de inclusión, abstracción y generalidad. Por lo cual, es recomendable especificar las relaciones de supraordinación – subordinación y antecedentes-consecuentes.
3. Se recomienda presentar la nueva información en forma de sistemas integrados y relacionados entre sí, jerarquizados, organizados. En este sentido, los esquemas de conocimiento son muy útiles: los mapas mentales, los mapas conceptuales, entre otros.
4. Es muy útil activar los conocimientos previos a través de la realización de preguntas y despertando el interés del aprendiz por la nueva información.

5. Es ideal establecer “puentes cognitivos” entre los conocimientos previos y la nueva información, esto ayuda a integrar, organizar e interrelacionar el nuevo sistema de cognoscitivo.
6. El aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento es un gran aliado para las operaciones vinculadas con la transferencia del conocimiento, de allí que se recomienda su potenciación durante el proceso de aprendizaje.
7. El docente debe promover el interés y la participación del sujeto para lograr que pueda realizar efectivamente su proceso de autorregulación del propio aprendizaje. La metacognición es fundamental para valorar lo aprendido y conocer los alcances en términos de aprendizaje, así como, el camino que falta por recorrer y aprender.

Secuencia Temática

La siguiente propuesta didáctica se sustenta en la secuencia temática que se presenta a continuación prevista para el lapso de un período académico.

Tabla 21. Organización por saberes y temas

Sesión	Saberes y temas
1	La Lectura. Importancia, Tipos de Lectura.
2	Momentos de la Lectura
3	Textos y Contextos.
4	Niveles de la Comprensión Lectora: Literal, Inferencial y Crítico-Intertextual
5	Niveles de la Comprensión Lectora: Literal, Inferencial y Crítico-Intertextual
6	Tipos de Textos. Según su presentación: textos continuos y discontinuos.
7	Textos Discontinuos: Organizadores Gráficos
8	Tipos de Textos según su contenido: narrativos, expositivos, descriptivos y argumentativos.
9	El Texto Narrativo

10	El Texto Expositivo
11	El Texto Descriptivo
12	El Texto Argumentativo (1ra sesión)
13	El Texto Argumentativo (2da sesión)
14	El Texto Científico

Desarrollo de la Propuesta

A continuación, se presenta la planeación metodológica de la propuesta atendiendo a las competencias que se pretenden desarrollar, los contenidos relacionados, las estrategias para antes, durante y después de la lectura con relación a los niveles de lectura, para ello se diseña una plantilla que permite evidenciar los aspectos anteriormente mencionados.

Tabla 22. Plantilla de planeación de la propuesta

SESIÓN	COMPETENCIA	CONTENIDO	ESTRATEGIAS		RECURSOS
			ANTES		
			DURANTE	Literal	
				Inferencial	
				Critico-Intertextual	
			DESPUÉS		

Tabla 23. Estrategias para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en la Educación Superior

SESIÓN	COMPETENCIA	CONTENIDO	ESTRATEGIAS		RECURSOS
1	Conoce los elementos referidos a la lectura considerando su conceptualización, tipos y momentos para utilizarlos en el mejoramiento de su comprensión lectora	1) Concepto de lectura 2) Importancia de la lectura 3) Tipos de lectura	ANTES	Realizar una lectura silenciosa sobre el material proporcionado por el docente Lluvia de ideas, motivándola con la técnica de la pregunta acerca de qué es la lectura, los tipos y su importancia	Libro: Estrategias de la lectura Isabel Solé. Cap.: 1 y 2
				DURANTE	Literal

					<p>Después de realizar la lectura interprete la información e indique ¿Qué se puede inferir de las siguientes expresiones?:</p> <p>a) Contestó el peregrino: Soy poeta, sólo deseo conocer la noche.</p> <p>b) ¡Tócame!, dijo, ¡conocerás la noche!</p> <p>c) Por qué crees que el autor compara la noche con la mujer?</p>	
					<p>Inferencial</p>	
					<p>Critico-Intertextual</p> <p>¿Qué opina de la conducta de la mujer?</p>	

					Luego de responder, comparta las respuestas con sus compañeros leyendo en voz alta dichas respuestas.	
			DESPUÉS	<p>Correlacionando la información proporcionada por Solé con respecto a la lectura y los resultados del ejercicio elaborar conjuntamente con sus compañeros un resumen donde se indique la importancia de los tipos de lectura.</p> <p>Luego responda las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo me sentí durante el proceso de aprendizaje? ¿Qué puedo mejorar de mi aprendizaje? ¿Qué me faltaría por reforzar de mi aprendizaje?</p>	<p>Material: como elaborar resumen (Anexo 6)</p>	

			EVALUACIÓN	Resumen		
2	Identifica los momentos de la lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora	1) Momentos de la Lectura	ANTES	El Docente comparte con los estudiantes el título del tema y pregunta por las expectativas que tienen sobre lo que pueden ser estos momentos. Solicita que tentativamente enumeren unos.		
			DURANTE	Literal	Una vez leído el texto solicita que escriban las definiciones para cada momento en sus propias palabras.	La nomofobia (Anexo 7)
				Inferencial	Seguidamente comparte el nombre del texto que se leerá a continuación	

Libro:
Estrategias de la lectura
Isabel Solé.
Cap.: 2 y 3

					<p>(anexo 7.) y solicita al igual que en el momento anterior imaginen de qué se puede tratar.</p> <p>Luego, entrega el texto. La Nomofobia, y solicita su lectura, siguiendo algunas recomendaciones hechas en la lectura de los momentos.</p> <p>Para luego responder las siguientes preguntas.</p> <p>1) Según la lectura ¿Cuál</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>es el tema principal del texto?</p> <p>Se presentan algunas posibilidades:</p> <p>a) El estrés asociado al uso compulsivo de tecnología digital.</p> <p>b) La sensación de vibraciones fantasmas en el smartphone.</p> <p>c) El uso necesario de teléfonos</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>inteligentes en la actualidad.</p> <p>d) La preocupante proliferación de smartphones en México.</p> <p>e) La nomofobia o estrés ocasionado por el uso de celular</p> <p>2) ¿cuál podría ser la idea principal del texto y por qué?</p> <p>Se presentan algunas posibilidades</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>a) El 72% de individuos jamás olvida salir sin teléfono celular en México.</p> <p>b) Quienes usan smartphones buscan que este registre nuevos mensajes.</p> <p>c) El nombre nomofobia surgió abreviando la frase no-mobile-phone-phobia.</p> <p>d) Los jóvenes son incapaces de dejar</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>inactivos sus teléfonos celulares.</p> <p>e) La nomofobia es el estrés ocasionado por el uso compulsivo del celular.</p>	
				<p>Critico-Intertextual</p>	<p>Se solicita que reflexionen sobre si de acuerdo a lo descrito en el texto, podemos considerarnos nomofóbicos, recordar momentos donde no hemos podido dejar a un lado el celular, o</p>	

					<p>momentos de estrés causado por no tenerlo.</p> <p>Seguidamente, se pide que enumeren casos conocidos ya sea de personajes famosos o eventos noticiosos donde el desmedido uso del Smartphone haya ocasionado accidentes o eventualidades particulares.</p>	
			DESPUÉS	<p>Finalmente, se pide a los estudiantes que escriban unas líneas a modo de conclusión sobre el texto, la</p>		

				<p>experiencia personal y los eventos noticiosos encontrados. (fortalecimiento del nivel crítico e intertextual)</p> <p>Luego se solicita que respondan las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué aspectos me desviaron de la lectura y de las actividades de aprendizaje? ¿Qué aspectos hicieron que estuviese interesado en las actividades? ¿Qué puedo cambiar o reforzar para mejorar mi desempeño?</p>	
			EVALUACIÓN	Conclusión que evidencia la relación de los 3 aspectos solicitados.	
3	Establecer la diferencia entre el texto y el contexto, partiendo de su definición, características y	1) Texto. Definición, características partes de un texto.	ANTES	<p>Previo a la clase el estudiante debe revisar el polimedia sobre ¿Qué es el texto? Al iniciar la clase El docente pide a los estudiantes que hagan una lectura rápida de la lección 1 y</p>	<p>¿Qué es el texto?</p> <p>https://youtu.be/316CcPaTYR4</p>

	tipos, para así y determinar su influencia dentro del proceso de comprensión de la lectura	2) Contextos.		presenta el tema con ayuda de los estudiantes, haciendo preguntas puntuales del ejercicio realizado anteriormente.	MÓDULO 1. ¿QUÉ ES EL TEXTO? LECCIÓN 1: Definición y características	
			DURANTE	Literal	Se solicita que, por grupos, revisen del nuevo el texto y subrayen las palabras desconocidas para ser buscadas en el DRAE. Seguidamente que resalten las ideas más relevantes y	Un artículo de prensa, de la sección de sucesos.

					construyan un resumen.
				Inferencial	Se solicita que, de acuerdo a la comprensión hecha del texto escrito, de la polimedia vista y de los ejemplos presentados, construyan otros ejemplos donde diferencien un texto de otros elementos.
				Critico-Intertextual	Finalmente se solicita que exploren otros sitios de información donde se exponga el mismo tema del texto y construyan

					una nueva definición, características, partes y ejemplos.	
			DESPUÉS	<p>Luego responda las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué importancia tiene que reconozca qué es un texto? ¿cómo se relaciona esto con mi desarrollo personal y profesional? ¿De qué manera puedo integrar este nuevo conocimiento con las diferentes áreas de mi desarrollo profesional?</p>		
			EVALUACIÓN	Elaboración de texto sobre lo anteriormente solicitado		
4 y 5	Analiza la Importancia de los niveles de comprensión lectora, para la interpretación de lo leído y su	Niveles de la Comprensión a) Literal: b) inferencial	ANTES	Para iniciar la clase, el docente hace entrega de la letra de la canción “Pedro Navaja” de Rubén Blades, hace preguntas relacionadas sobre lo que pudiera tratarse en ella.		
			DURANTE	Literal	Solicita que hagan una lectura de reconocimiento	

	influencia en el aprendizaje	c) Crítico-Intertextual			<p>primaria: Realizando subrayado y glosas (de Ideas importantes, palabras claves y desconocidas, parafraseo) Además del reconocimiento del tiempo, el espacio y los personajes.</p>	<p>Letra de la canción (Anexo 8)</p> <p>Audio de la canción</p>
				<p>Inferencial</p>	<p>Una vez realizada la primera lectura, se pregunta, sobre qué otra opción de título puede tener la canción.</p> <p>Seguidamente se hace una segunda</p>	

					<p>lectura, pero esta vez con la canción de fondo para lo que se pide que hagan la lectura en voz alta, siguiendo la canción.</p> <p>Luego se solicita que respondan a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuál es la ocupación de Pedro Navaja y la mujer? (sustentar la respuesta).</p> <p>Según las señales que aporta el texto ¿Por qué Pedro</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					mira y sonrío cuando pasa el carro?	
				Critico-Intertextual	Después de esto se solicita al estudiante que responda ¿Qué podría significar o dar a entender el autor con las frases finales de la canción, resaltadas en cursiva en la letra proporcionada? Además, que explique qué podría significar el estribillo	

					<p>de la canción “la vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida”.</p> <p>Finalmente, que emita un juicio sobre lo desarrollado en la canción, con las frases resaltadas en cursiva y su percepción personal. ¿Está de acuerdo con el autor, sí o no y por qué?</p>	
--	--	--	--	--	---	--

			DESPUÉS	<p>Realice una línea temporal de los hechos narrados en la canción y busque el significado de las palabras resaltadas en negrilla en el texto.</p> <p>Luego responda las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo me sentí durante el proceso de aprendizaje?</p> <p>¿Qué puedo mejorar de mi aprendizaje? ¿Qué me faltaría por reforzar de mi aprendizaje?</p>	
			EVALUACIÓN	Línea temporal sobre los hechos narrados en la canción y el significado de las palabras sugeridas	
6	Identificar los tipos de textos, para determinar su influencia dentro del proceso de comprensión de la lectura	Tipos de Textos. Según su presentación: a) textos continuos b) discontinuos	ANTES	<p>Al inicio de la clase el docente presenta dos textos (uno continuo y otro discontinuo) Anexo 9. Solicita a los estudiantes que definan las semejanzas y diferencias. Además de cuáles elementos identifican deben ser tenidos en cuenta para su</p>	<p>Textos continuos y discontinuos:</p> <p>https://youtu.be/ZaH19ttDcrs</p>

				comprensión, si uno amerita estrategias distintas al otro.		
			DURANTE	Literal	<p>Se solicita que haga una lectura identificando las definiciones de los diferentes textos, sus tipos y ejemplos, para ser reescrito con sus propias palabras.</p> <p>Finalmente se hace un quiz de comprensión de elementos literales con la herramienta Kahoot.</p>	<p>Lectura Leonardo Da Vinci</p> <p>Anexo 10.</p>

				Inferencial	Seguidamente se entrega al estudiante un texto continuo (Anexo 10), se solicita que haga la lectura, identificando el tema, las ideas más importantes, realizando la identificación de palabras desconocidas, el subrayando, la generación de glosas y extrayendo la información más relevante.	
				Critico-Intertextual		

					<p>Responder las siguientes preguntas ¿Cuál es el propósito del autor del texto?</p> <p>¿Por qué la obra de este autor “Leonardo” es tan relevante? ¿Cómo la relaciono con el contexto actual?</p> <p>¿Existe alguien en estos tiempos comparable a él?</p>	
			DESPUÉS	<p>Finalmente, se solicita que de acuerdo a sus conocimientos previos y a la comprensión del texto y las ideas extraídas, los estudiantes realicen un texto discontinuo sobre la información del texto continuo.</p>		

			EVALUACIÓN	Texto discontinuo sobre el texto continuo		
7	Reconoce la importancia de los textos discontinuos para fortalecer el proceso lector y lograr la comprensión de lo leído	Textos Discontinuos: Organizadores Gráficos	ANTES	Presentación de algunos textos discontinuos contruidos por los estudiantes con base al texto continuo proporcionado. Presentación del tema, sobre los tipos, características y estructuras de diferentes organizadores gráficos (Mapa mental, Mapa conceptual, organigramas, diagramas, cuadros sinópticos, infografías)		
			DURANTE	Literal	A partir del texto discontinuo entregado Anexo 11. Identificar los elementos paratextuales más relevantes (título, subtítulos, divisiones u organización del organizador)	Texto Discontinuo (infografía) sobre el Covid. 19

				<p>Inferencial</p> <p>Identificar el propósito del texto, la relación de los iconos o imágenes adjuntas con la información presentada, audiencia a la que va dirigida y la categorización de la información (definición, sugerencias, estados de salud, entes involucrados)</p>	
				<p>Critico-Intertextual</p> <p>Responder: ¿Por qué la necesidad de crear</p>	

					<p>este tipo de textos con esta información?</p> <p>¿Dónde se podría compartir este texto?</p> <p>¿Por qué los entes gubernamentales intervienen con medidas y realizan campañas de prevención del virus?</p> <p>¿Qué cambios ha tenido el mundo con este evento de salud pública?</p> <p>¿Qué cambios ha generado en mi vida</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					y en mi entorno la aparición de este virus?	
			DESPUÉS	<p>Tomando como base el organizador gráfico socializado, se debe realizar un texto continuo que contenga toda la información allí relacionada.</p> <p>Y retomo la actividad de la anterior sesión y la evalúo a la luz de los conocimientos vistos en esta sobre las definiciones, características, tipos y estructuras de los organizadores gráficos y determino qué debo mejorar y qué mantener.</p>		
			EVALUACIÓN	Texto continuo sobre la infografía entregada		
8	Identificar los tipos de textos según su contenido y la forma como	Tipos de Textos según su contenido:	ANTES	<p>Se solicita a los estudiantes que antes de la clase vean el polimedia referido a Tipologías textuales: https://youtu.be/ok6ZB2IRobc, luego revisar las diapositivas correspondientes al tema. Al inicio de la</p>		

	influyen en el proceso de comprensión lectora	a) narrativos, b) expositivos, c) descriptivos d) argumentativos		clase se plantea una pregunta problema ¿Cómo se relaciona la comprensión de las diferentes tipologías textuales con mi desarrollo personal y profesional? Se esperan posibles respuestas de los estudiantes, que se irán consolidando en el desarrollo de la sesión.		
			DURANTE	Literal	Se hace entrega de 4 fragmentos de textos que obedecen a diferentes tipologías textuales (Anexo 12.) Es así, que se realiza la lectura en grupos identificando el sentido global de los textos y las palabras desconocidas.	Fragmentos de la lectura El coronel no tiene quien le escriba. Gabriel García Marquez. (Anexo XX)
				Inferencial	Se solicita que, una vez realizada la	

					<p>lectura, determinen a qué tipología textual pertenecen.</p> <p>Atendiendo a aspectos como: cuál es la intención comunicativa del texto, cómo está organizada la información en cada uno de ellos (estructura).</p>	
				<p>Critico-Intertextual</p>	<p>Finalmente, exponen ante los demás compañeros cómo clasificó los textos y qué estrategias usó para</p>	

				identificarlos (contraste, oposición, etc.)	
			DESPUÉS	Sustentación de posiciones en caso de que algunos compañeros no coincidan con los resultados. Seguidamente se hace la realimentación del docente.	
			EVALUACIÓN	Entrega de resultados de la identificación de los textos	
9	Reconoce la importancia del texto narrativo, a través del análisis de la lectura seleccionada por el docente, para comprender las	El Texto Narrativo	ANTES	<p>Previo a la clase el estudiante revisará el polimedia Texto narrativo: https://youtu.be/c2YiZMk2qbs y las diapositivas correspondientes al tema, además hará la lectura silenciosa el cuento sugerido.</p> <p>En clase se iniciará con una actividad de activación, denominada “El cadáver exquisito” que consiste en la construcción de una narración colectiva.</p> <p>Se entrega el cuento: Algo muy grave va suceder en este pueblo (Anexo 12) y se solicita realizar en primer</p>	

	características de un texto narrativo			lugar una lectura predictiva de lo que puede tratar el texto, de acuerdo al título.			
				DURANTE	Literal	El docente solicita al estudiante que haga una lectura silenciosa del cuento y luego indique: Quién es el autor del texto; el lugar y espacios donde se desarrolla la acción; los personajes (principales y secundarios).	Cuento: Algo muy grave va suceder en este pueblo de Gabriel García Márquez (Anexo 12)
					Inferencial	Seguidamente identifique la estructura del texto:	

					<p>situación inicial (inicio), situación problemática (nudo), las valoraciones de los personajes, desenlace, situación final</p>	
				<p>Critico-Intertextual</p>	<p>Finalmente indique:</p> <p>¿Estuvo bien que el hijo compartiera su experiencia con la madre a su amigo?</p> <p>¿Qué opina de la actitud del pueblo y las decisiones tomadas?</p>	

					<p>¿Cuál podría ser la opinión del autor, o las motivaciones que le llevaron a escribir este texto?</p> <p>¿Ha vivido o conocido situaciones similares a las expuestas en el cuento?</p>	
			DESPUÉS	<p>Una vez realizada la actividad el estudiante elabora un mapa mental donde indique la estructura de un texto narrativo.</p> <p>Adicionalmente responderá ¿Cómo me sentí durante el proceso de aprendizaje? ¿Qué puedo mejorar de mi aprendizaje? ¿Qué me faltaría por reforzar de mi aprendizaje?</p>		

			EVALUACIÓN	Mapa mental.		
10	Analiza la importancia de los textos expositivos tanto para la comprensión lectora, como para el aprendizaje cotidiano de los estudiantes.	El Texto Expositivo	ANTES	<p>Previamente a la clase, se solicita a los estudiantes que busquen la biografía de una persona o personaje que admiren o les agrade, para que la lleven a clase en soporte escrito.</p> <p>Seguidamente, se comparte con los estudiantes el polimedia sobre texto expositivo: https://youtu.be/WsISC8KiEcc. Y se refuerza la explicación.</p>		
			DURANTE	Literal	<p>Se realiza la lectura de los personajes, identificando elementos como:</p> <p>Identificación (nombre, fechas de nacimiento y muerte, procedencia, profesión) Logros,</p>	<p>Biografía de personajes llevadas por los estudiantes</p>

					biografía (eventos más representativos)	
				Inferencial	Seguidamente, se solicita que identifiquen los elementos expositivos más característicos dentro del texto: tipo (especializado o divulgativo). Intención (informa, dirige o explica). Registro (uso de tecnicismos o expresiones subjetivas).	

					Luego que identifique otras estructuras presentes en el texto (narrativas, descriptivas, argumentativas)	
				Critico-Intertextual	De acuerdo a la lectura hecha y los hallazgos encontrados, determine: ¿Cuál podría ser la perspectiva de quien escribió el texto? (de admiración, meramente	

					<p>informativa, centrada en los aspectos negativos)</p> <p>¿Qué opino de este personaje o persona?</p> <p>¿Por qué considero que esta persona es importante para mí, qué relación tiene conmigo?</p> <p>¿De dónde nace mi admiración, existe alguna influencia para ello?</p>	
			DESPUÉS	<p>Diseñar una infografía de mi personaje, que retome elementos de la biografía.</p>		

				Luego responder ¿Algunas características de mi personaje le permiten ser mejor cada día? ¿Cuáles serán las estrategias o actividades que realiza que lo conllevan al éxito? ¿puedo incorporar algunas de estas estrategias para mi éxito personal y profesional?		
			EVALUACIÓN	Infografía		
11	Analiza la importancia de los textos descriptivos tanto para la comprensión lectora, como para el aprendizaje cotidiano de los estudiantes.	El Texto Descriptivo	ANTES	Realizar la revisión del polimedia Texto descriptivo: https://youtu.be/aBmnCD9U7EY . Realizar la lectura del material de apoyo que permite profundizar en el tema. Explicación docente.		
			DURANTE	Literal	La docente realiza la lectura del fragmento del cuento: el Avión de la Bella Durmiente, mientras los	El Avión de la bella durmiente (fragmento). Gabriel García Márquez,

					<p>estudiantes tienen sus ojos cerrados. Se pide que vayan identificando los elementos literales, como: personaje, color de ojos, cabello, tipo de vestimenta, espacio o lugar, etc.</p>	<p>Doce Cuentos Peregrinos. Anexo 13.</p>
				<p>Inferencial</p>	<p>Seguidamente, se entrega el texto a cada estudiante para que se haga una Segunda lectura del texto y se indique a qué hace referencia el</p>	

					<p>autor cuando menciona:</p> <p>A) Tiene “un aura de antigüedad que lo mismo podía ser de Indonesia que de los Andes”</p> <p>b) “trancos de leona”</p> <p>¿Qué tipo de chaqueta llevaba la mujer?</p>	
				Critico-Intertextual		

					<p>Finalmente, se pide que respondan por qué el autor afirma que “En el vestíbulo del aeropuerto, en cambio, la vida seguía en primavera”</p> <p>¿a qué tipo de mujer se refiere el autor?</p> <p>¿Cómo la imagino?</p>	
			DESPUÉS	<p>Una vez realizada la lectura y habiendo respondido a estos aspectos, se solicita que realicen un dibujo de la mujer que describe el autor, atendiendo a todos los aspectos relacionados en la descripción. Al finalizar, definir a qué tipo de texto descriptivo hace referencia</p>		

				<p>atendiendo al elemento descrito y al punto de vista expresados en el Mapa conceptual Anexo14.</p> <p>Adicionalmente responderá: si tuviese que describir aspectos positivos de mí, ¿qué describiría? ¿cuáles de esos aspectos han influido en el desarrollo de mi proyecto de vida? ¿Qué aspectos negativos han impedido avanzar en mi proyecto?</p>
			EVALUACIÓN	Dibujo e identificación del texto
12 y 13	<p>Analiza la importancia de los textos argumentativos tanto para la comprensión lectora, como para el aprendizaje</p>	<p>El Texto Argumentativo</p>	ANTES	<p>Se plantea una pregunta problema inicial ¿Qué debe hacer el gobierno nacional con respecto a la educación durante la pandemia?</p> <p>Se escuchan algunas opiniones dejando abierta su resolución.</p> <p>Se procede a explicar el tema concerniente al argumentativo, sus características, estructura, tipos de argumentos o recursos argumentativos. para lo cual,</p>

	cotidiano de los estudiantes.			<p>se realiza la exposición docente y se refuerza con material de lectura.</p> <p>Se procede a elaborar una lluvia de ideas que permita construir el concepto de texto argumentativo entre todo el grupo y se presentan ejemplos.</p> <p>Para la segunda sesión se solicita a los estudiantes que hagan un breve repaso por medio de la visualización de la siguiente polimedia. https://youtu.be/66n1e6eJE34.</p> <p>Y descargue el documento compartido correspondiente al artículo de opinión que se trabajará.</p>		
			DURANTE	Literal	Una vez comprendido los elementos identitarios del texto argumentativo.	La educación en tiempos de cuarentena

					<p>Se procede a realizar una lectura dirigida por parte del docente donde todos los integrantes del grupo participan. Se solicita que vayan identificando los elementos explícitos como: autor, cantidad de estudiantes y países, fechas, sucesos, etc. Y tomen nota de esto, luego se plantean las preguntas sobre estos elementos.</p>	<p>Julián de Zubiría Anexo 15.</p>
				Inferencial		

					<p>Responder las preguntas:</p> <p>¿A qué tipo de audiencia va dirigido este texto?</p> <p>¿Por qué afirma que decretar cuarentena ha sido lo mejor que han hecho los gobernantes?</p> <p>¿Y qué se debe retomar la radio y la televisión como medio de transmisión educativo?</p>	
--	--	--	--	--	--	--

				Critico- Intertextual	<p>¿Cuál cree que es el punto de vista del autor?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias que propone? ¿son viables?</p> <p>¿cómo le ha afectado esta situación mundial en el proceso de aprendizaje?</p> <p>si tuviese que tomar una decisión al respecto ¿Cuál sería?</p>	
--	--	--	--	----------------------------------	--	--

			DESPUÉS	Organización de un debate donde una porción del grupo defienda la postura de postergar o suspender el periodo académico y los demás defiendan la postura de la virtualidad o el desarrollo de clases remotas.		
			EVALUACIÓN	Elaborar una síntesis del debate que describa los argumentos presentados y sus respectivas refutaciones.		
14	Analiza la importancia de los textos científicos, tanto para la comprensión lectora, como para el aprendizaje cotidiano de los estudiantes.	El texto científico	ANTES	Previa a la clase el docente solicitará a cada estudiante seleccione y lea un artículo científico de su interés y haga una breve reseña del mismo. Una vez iniciada la sesión se explicará lo conceptual referente a este tipo de texto y se les solicitará a los estudiantes que se reúnan en pequeños grupos.	Artículo científico	
			DURANTE	Literal	Una vez organizados en los	Artículo científico de

					<p>grupos se intercambiarán los textos y procederán a responder: ¿De qué trata el artículo? ¿Quién lo escribió? Y ¿cuál fue su objetivo?</p>	<p>interés para el estudiante.</p>
				<p>Inferencial</p>	<p>Se responderá, además, qué tipo de estructura se evidencia, cuales son los aportes científicos y si es importante para mi desarrollo profesional.</p>	

				<p>Critico-Intertextual</p> <p>Finalmente intentaré relacionar la información o aporte del texto de mis compañeros con el texto elegido por mí.</p> <p>Determinaré cuál de estos tiene mayor rigor científico de acuerdo a los postulados teóricos presentados y sus razonamientos.</p>	
			<p>DESPUÉS</p>	<p>Una vez revisado la relatoría de cada uno de los compañeros cada estudiante hará una lista de palabras no entendidas del artículo o que le impidieron dar sentido correcto a lo escrito por el autor, para luego, con</p>	

				<p>el apoyo de un diccionario realizar un glosario de términos que le ayude a comprender mejor el texto.</p> <p>Luego responda</p> <p>¿Qué importancia tiene que reconozca este tipo de texto? ¿cómo se relaciona esto con mi desarrollo personal y profesional? ¿De qué manera puedo integrar este nuevo conocimiento con las diferentes áreas de mi desarrollo profesional?</p>
			EVALUACIÓN	Glosario de términos

5.2. Confiabilidad de los Resultados: Validación de la Propuesta

La Propuesta Didáctica Innovadora para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Superior fue sistematizada durante el desarrollo del curso “Procesos de Lectura y Escritura” durante el lapso académico 2020-I y orientada para 35 estudiantes de primer nivel adscritos a diferentes programas académicos.

Antes de la implementación de la propuesta, fue aplicado el Cuestionario N°1 Diagnóstico (ver anexo 1.), con la finalidad de determinar el nivel en el que se encontraban los estudiantes al inicio del periodo y con recién ingreso a la educación superior. Una vez, desarrolladas las estrategias se procedió a realizar el contraste con la aplicación de un segundo cuestionario (Ver anexo 2.), para luego ser tabulados y así develar el resultado que se presenta a continuación.

Tabla 24. Tabulación de resultado de Cuestionario Diagnóstico

Resultados Cuestionario Diagnóstico sobre Niveles de Comprensión Lectora de un Grupo de Estudiantes de Primer Nivel									
Estudiante	Critico Intertextual	Critico Intertextual	Inferencial	Inferencial	Literal	Literal	General		
	Nota	Nivel	Nota	Nivel	Nota	Nivel	Total	Nota	Nivel
1	1,3	Bajo	2,5	Bajo	3,0	Medio	7	2,3	Bajo
2	0,0	Bajo	2,5	Bajo	2,0	Bajo	5	1,5	Bajo
3	1,3	Bajo	2,5	Bajo	1,0	Bajo	5	1,6	Bajo
4	3,8	Medio	2,5	Bajo	1,0	Bajo	7	2,4	Bajo
5	1,3	Bajo	1,7	Bajo	4,0	Alto	7	2,3	Bajo
6	1,3	Bajo	4,2	Alto	4,0	Alto	10	3,1	Medio
7	0,0	Bajo	0,8	Bajo	3,0	Medio	4	1,3	Bajo
8	3,8	Medio	3,3	Medio	3,0	Medio	10	3,4	Medio
9	1,3	Bajo	2,5	Bajo	2,0	Bajo	6	1,9	Bajo
10	1,3	Bajo	3,3	Medio	2,0	Bajo	7	2,2	Bajo
11	3,8	Medio	4,2	Alto	3,0	Medio	11	3,6	Medio
12	2,5	Bajo	3,3	Medio	3,0	Medio	9	2,9	Bajo
13	2,5	Bajo	3,3	Medio	3,0	Medio	9	2,9	Bajo
14	3,8	Medio	3,3	Medio	5,0	Alto	12	4,0	Alto
15	2,5	Bajo	1,7	Bajo	4,0	Alto	8	2,7	Bajo
16	2,5	Bajo	3,3	Medio	4,0	Alto	10	3,3	Medio
17	2,5	Bajo	2,5	Bajo	1,0	Bajo	6	2,0	Bajo
18	1,3	Bajo	2,5	Bajo	3,0	Medio	7	2,3	Bajo

19	1,3	Bajo	2,5	Bajo	3,0	Medio	7	2,3	Bajo
20	2,5	Bajo	1,7	Bajo	2,0	Bajo	6	2,1	Bajo
21	1,3	Bajo	1,7	Bajo	5,0	Alto	8	2,6	Bajo
22	3,8	Medio	3,3	Medio	2,0	Bajo	9	3,0	Medio
23	1,3	Bajo	1,7	Bajo	2,0	Bajo	5	1,6	Bajo
24	3,8	Medio	4,2	Alto	3,0	Medio	11	3,6	Medio
25	3,8	Medio	4,2	Alto	3,0	Medio	11	3,6	Medio
26	2,5	Bajo	2,5	Bajo	4,0	Alto	9	3,0	Medio
27	2,5	Bajo	3,3	Medio	2,0	Bajo	8	2,6	Bajo
28	0,0	Bajo	1,7	Bajo	0,0	Bajo	2	0,6	Bajo
29	2,5	Bajo	2,5	Bajo	2,0	Bajo	7	2,3	Bajo
30	3,8	Medio	2,5	Bajo	3,0	Medio	9	3,1	Medio
31	1,3	Bajo	4,2	Alto	5,0	Alto	11	3,5	Medio
32	1,3	Bajo	2,5	Bajo	2,0	Bajo	6	1,9	Bajo
33	0,0	Bajo	1,7	Bajo	1,0	Bajo	3	0,9	Bajo
34	2,5	Bajo	1,7	Bajo	2,0	Bajo	6	2,1	Bajo
35	3,8	Medio	2,5	Bajo	3,0	Medio	9	3,1	Medio

Tabla 25. Tabulación de Resultados Cuestionario de Contraste

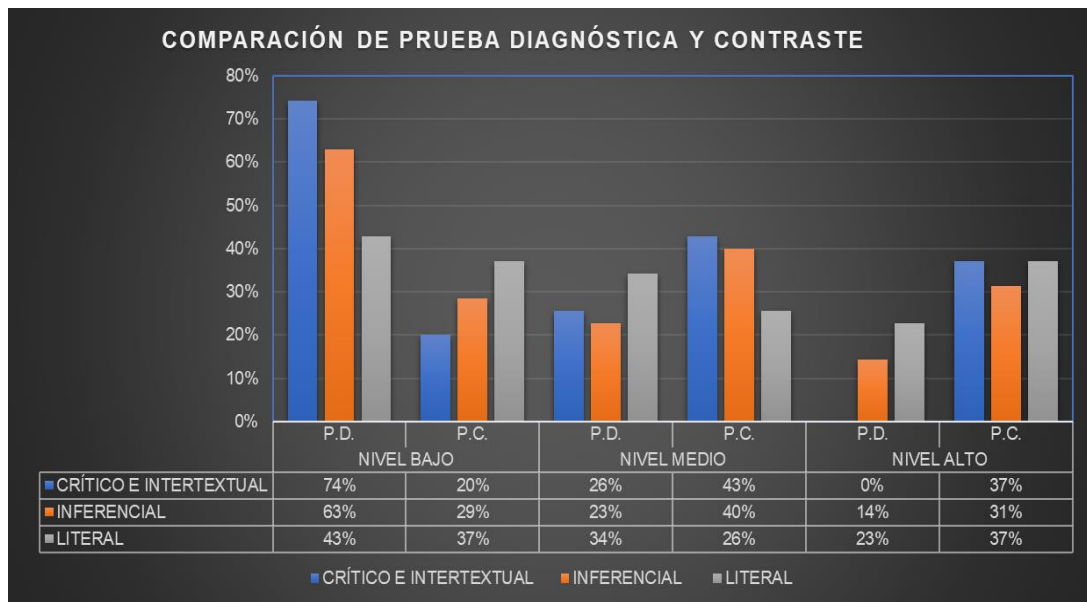
Resultados Cuestionario de Contraste sobre Niveles de Comprensión Lectora de un Grupo de Estudiantes de Primer Nivel									
	Critico Intertextual	Critico Intertextual	Inferencial	Inferencial	Literal	Literal	General		
Estudiante	Nota	Nivel	Nota	Nivel	Nota	Nivel	Tota I	Nota	Nivel
1	3,8	Medio	4,2	Alto	3,0	Medio	11	3,6	Medio
2	5,0	Alto	5,0	Alto	5,0	Alto	15	5,0	Alto
3	1,3	Bajo	1,7	Bajo	2,0	Bajo	5	1,6	Bajo
4	3,8	Medio	3,3	Medio	2,0	Bajo	9	3,0	Medio
5	5,0	Alto	3,3	Medio	2,0	Bajo	10	3,4	Medio
6	3,8	Medio	2,5	Bajo	3,0	Medio	9	3,1	Medio
7	5,0	Alto	2,5	Bajo	4,0	Alto	11	3,8	Medio
8	3,8	Medio	3,3	Medio	3,0	Medio	10	3,4	Medio
9	3,8	Medio	4,2	Alto	2,0	Bajo	10	3,3	Medio

10	2,5	Bajo	2,5	Bajo	1,0	Bajo	6	2,0	Bajo
11	5,0	Alto	3,3	Medio	4,0	Alto	12	4,1	Alto
12	5,0	Alto	3,3	Medio	3,0	Medio	11	3,8	Medio
13	5,0	Alto	3,3	Medio	3,0	Medio	11	3,8	Medio
14	3,8	Medio	3,3	Medio	5,0	Alto	12	4,0	Alto
15	3,8	Medio	3,3	Medio	3,0	Medio	10	3,4	Medio
16	5,0	Alto	4,2	Alto	5,0	Alto	14	4,7	Alto
17	1,3	Bajo	2,5	Bajo	2,0	Bajo	6	1,9	Bajo
18	5,0	Alto	5,0	Alto	5,0	Alto	15	5,0	Alto
19	3,8	Medio	2,5	Bajo	4,0	Alto	10	3,4	Medio
20	3,8	Medio	4,2	Alto	2,0	Bajo	10	3,3	Medio
21	5,0	Alto	5,0	Alto	5,0	Alto	15	5,0	Alto
22	5,0	Alto	3,3	Medio	3,0	Medio	11	3,8	Medio
23	3,8	Medio	3,3	Medio	2,0	Bajo	9	3,0	Medio
24	5,0	Alto	4,2	Alto	4,0	Alto	13	4,4	Alto
25	5,0	Alto	4,2	Alto	3,0	Medio	12	4,1	Alto
26	5,0	Alto	3,3	Medio	4,0	Alto	12	4,1	Alto
27	3,8	Medio	3,3	Medio	3,0	Medio	10	3,4	Medio
28	2,5	Bajo	2,5	Bajo	1,0	Bajo	6	2,0	Bajo
29	3,8	Medio	2,5	Bajo	2,0	Bajo	8	2,8	Bajo
30	3,8	Medio	5,0	Alto	4,0	Alto	13	4,3	Alto
31	3,8	Medio	4,2	Alto	5,0	Alto	13	4,3	Alto
32	2,5	Bajo	3,3	Medio	2,0	Bajo	8	2,6	Bajo
33	1,3	Bajo	2,5	Bajo	2,0	Bajo	6	1,9	Bajo
34	2,5	Bajo	0,8	Bajo	0,0	Bajo	3	1,1	Bajo
35	3,8	Medio	3,3	Medio	4,0	Alto	11	3,7	Medio

5.2.1. Análisis Comparativo de Resultados de los Dos Cuestionarios

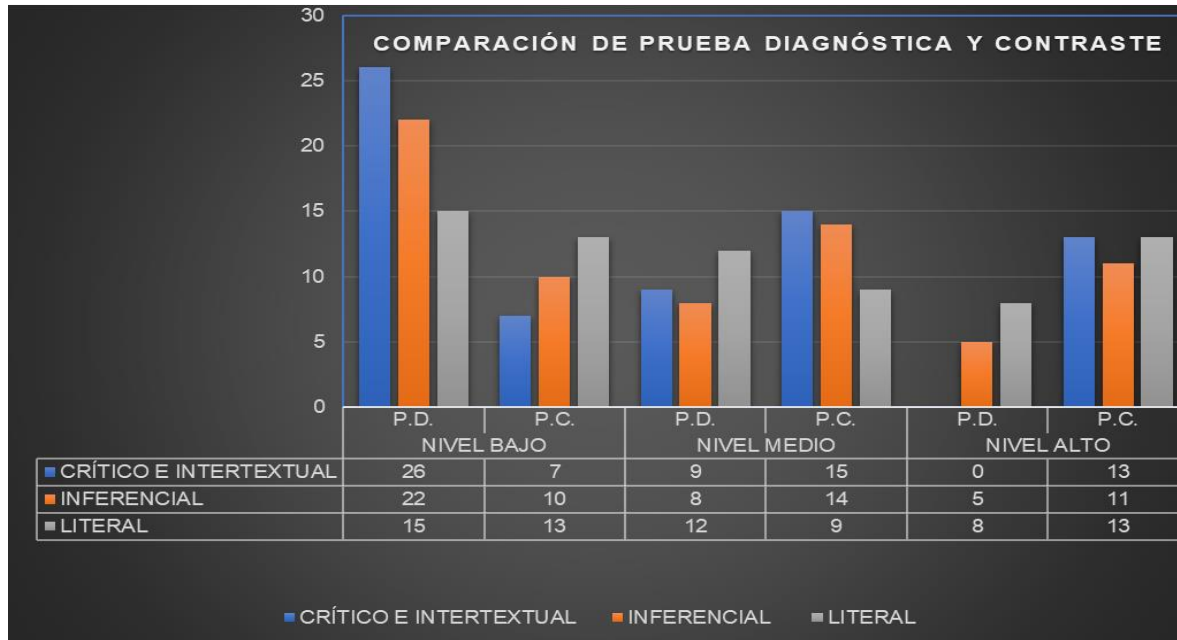
Como resultado de la anterior tabulación se presenta a continuación unos gráficos que permiten comparar en términos de porcentajes y cantidad de estudiantes el impacto del desarrollo de las estrategias de comprensión lectora en el mejoramiento de esta en los estudiantes.

Figura 12. Comparativo en Términos de Porcentajes Entre los Cuestionarios: Diagnóstico y Contraste por Niveles de Lectura.



(Fuente propia)

Figura 13. Comparativo en Términos de Cantidad de Estudiantes Entre los Cuestionarios: Diagnóstico y Contraste por Niveles de Lectura.



(Fuente propia)

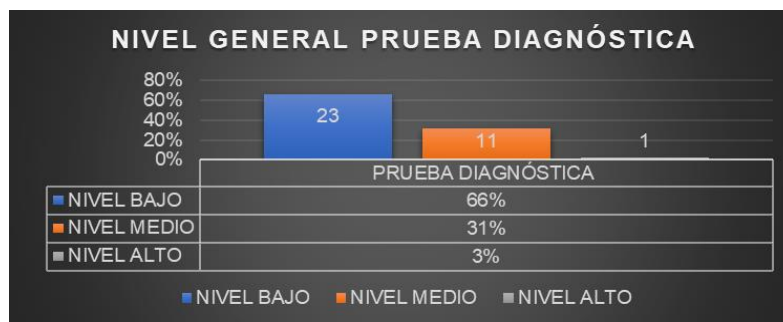
Como se puede observar en las anteriores figuras (12 y 13) el desempeño de los estudiantes en la prueba diagnóstica para los diferentes niveles es menor en comparación con el resultado obtenido en la prueba contraste, es así que, en el nivel literal solo 8 estudiantes correspondientes al 23 % se ubicaron en el nivel alto, mientras que el mayor porcentaje con 43% equivalente a 15 estudiantes se presentó en el nivel bajo. De la misma manera, en el nivel inferencial solo 5 estudiantes, es decir, el 14% se ubica en el nivel alto, mientras que el 63% correspondiente a 22 estudiantes se ubican en el nivel bajo. Finalmente, se puede evidenciar también, como ningún estudiante obtiene un desempeño alto en el nivel crítico e intertextual y el mayor porcentaje se ubica en el nivel bajo con un 74% equivalente a 26 estudiantes.

En cuanto a la prueba de contraste se observa como ya se hizo mención una mejoría, es así que, se disminuyen los valores en el desempeño bajo y se elevan el medio y el alto. Por ejemplo, en el nivel literal se disminuye 6 puntos pasando de un 43% a un 37% correspondiente a 13 estudiantes, en esa medida se eleva el desempeño alto 14

puntos pasando a un 37% equivalente también a 13 estudiantes. Si bien, la cantidad de estudiantes que se ubican en el nivel bajo y alto es la misma, se observa como algunos han logrado mejorar su competencia comprensiva y con un eficiente uso de estrategias podrán seguir haciéndolo hasta llegar a un nivel más óptimo. En cuanto al nivel inferencial los valores en el nivel bajo, lo mismo que en alto cambiaron por más del doble obtenido en la anterior prueba, pues se evidencia que el nivel bajo disminuyó por 34 puntos, pasando de un 63% a un 29%, correspondiente a 10 estudiantes. En el nivel crítico e intertextual se evidencia también una mejoría correspondiente a 14 puntos, es decir, se eleva el desempeño, pasando de un 23% a un 37%.

A continuación, se presentan los resultados del nivel general de desempeño de los estudiantes en las dos pruebas, lo que permite corroborar y ver de manera más clara el avance global en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Figura 14. Nivel General de Desempeño en la Prueba Diagnóstica



(Fuente propia)

Figura 15. Nivel General de Desempeño en la Prueba de Contraste



(Fuente propia)

Las dos figuras anteriores (14 y 15) presentan de manera general el desempeño de los estudiantes en las dos pruebas, ubicándolos en 3 niveles (bajo, medio y alto), como se puede corroborar la mayor cantidad de los estudiantes se ubicaban en el nivel bajo con un 66% equivalente a 23 estudiantes, es decir, más de la mitad del grupo. Mientras que, el 31% correspondiente a 11 estudiantes se ubicaron en el nivel medio y tan solo el 3%, es decir, un estudiante se ubicó en el nivel alto. En la prueba de contraste se permite evidenciar que los valores de desempeño más alto se ubican en el medio con el 46%, equivalente a 16 estudiantes. El nivel alto aumenta 29 puntos con 10 estudiantes más, finalizando con 11 y en el nivel bajo se disminuyen 43 puntos, por lo que solo 8 estudiantes se siguen ubicando en este nivel, casi la tercera parte del total anterior (23 estudiantes).

En suma, de acuerdo a todo lo anteriormente expuesto es notable como los estudiantes evidenciaron mejoría en el desarrollo de sus competencias lectoras representadas en cada uno de los niveles, por lo tanto, es importante recordar que esto obedece a un proceso que con el uso adecuado de estrategias permitirá elevar el nivel de desempeño, pues como se dijo a lo largo del trabajo, este también es un proceso en el que necesariamente el estudiante tiene un papel protagónico y por consiguiente debe desarrollar hábitos de autorregulación que incluyan el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas, además de las propuestas por el docente en el desarrollo de las prácticas en el aula.

Como se pudo evidenciar, en este capítulo se presentaron los resultados del trabajo, en primer lugar, dando a conocer la propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora fruto del análisis expuesto anteriormente, y, en segundo lugar, evidenciando su validez y confiabilidad por medio del resultado de los dos cuestionarios aplicados a los estudiantes que tuvieron contacto con esta. A continuación, se darán a conocer las conclusiones y recomendaciones emergentes de este proceso de investigación.

Capítulo 6

Conclusiones y Recomendaciones

6.1. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, cuyo objetivo general fue diseñar una estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en una Institución Tecnológica de Educación Superior en Bucaramanga, se presenta a continuación, las conclusiones del estudio a la luz de los objetivos específicos propuestos.

Con relación al Objetivo Específico 1. que reza lo siguiente “Definir los sustentos teóricos y metodológicos que dirijan el desarrollo de la propuesta didáctica mediante la indagación de fuentes bibliográficas e investigaciones recientes”, se llega a la conclusión que este objetivo fue logrado en términos de la exploración, selección, organización y exposición que se realizó para la construcción del Marco Teórico que sustentó esta investigación. De igual manera, se realizó un proceso de indagación en los repositorios y bases de datos de acceso abierto que permitió seleccionar un compendio de artículos científicos de reciente data, respetando el criterio de actualización académico-científico que establece que las publicaciones deben estar comprendidas en el rango de los últimos cinco años.

Cabe señalar que la información teórica obtenida fue organizada como una unidad de análisis, la cual fue sometida a un proceso de análisis de contenido mediante la aplicación de las siguientes fases: codificación, análisis-interpretación y síntesis; cuyos resultados emergentes dieron cuenta de unas categorías teóricas que sustentaron el logro del objetivo, mismas que fueron denominadas: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, la lectura y el texto, la comprensión lectora en la educación superior y la mediación docente. Para mayor explicitación de los aportes teóricos del estudio, se realizó una síntesis tanto de la unidad de análisis, como de las teorías emergentes enunciadas anteriormente.

Con relación a la metodología empleada, este trabajo respondió a una perspectiva cualitativa de la investigación de tipo documental y con un nivel descriptivo, desarrollada desde el paradigma interpretativo, que atiende los postulados del método hermenéutico, el cual fue desarrollado a lo interno con el método analítico-sintético, desde un enfoque

fenomenológico. La unidad de análisis correspondió a la totalidad del campo del estudio de la investigación y estuvo constituida por 13 unidades de observación, que para los efectos correspondió a cada uno de los artículos científicos disponibles y seleccionados desde los repositorios y bases de datos científicos de libre acceso.

Las técnicas e instrumentos de recolección de la información aplicadas fueron las siguientes: a) la técnica de la observación no participante de tipo indirecta y atendiendo a su estructuración, se aplicó la observación semiestructurada; b) técnica de la encuesta, a través de la administración de dos cuestionarios, un Cuestionario N°1 con el propósito de obtener una aproximación diagnóstica de una muestra, seleccionada constituida por 35 estudiantes cursantes del primer semestre; y un Cuestionario N°2 para los efectos de la validez del estudio y c) la Técnica de Análisis de Contenido de tipo Interpretativo, que fue desarrollada mediante el cumplimiento sistemático y riguroso de las siguientes fases: a) Codificación; b) Categorización Temática; c) Análisis – Interpretación; y e) Síntesis; misma que fue sistematizada a través de un proceso de triangulación entre: a) Hallazgos Emergentes; b) Aportes Teóricos y c) Investigadora.

La validez y confiabilidad del estudio fue soportada en: el proceso de triangulación realizado para el análisis-interpretación de los resultados emergentes y en el diseño y sistematización de la propuesta educativa innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior, administrada a la muestra de estudiantes indicados con anterioridad y mediante la aplicación del *juicio de expertos*, aplicado a los cuestionarios realizados correspondientes a los anexos 1 y 2. El procedimiento general del estudio fue adoptado de Rodríguez, Gil y García (1999) quienes proponen las siguientes fases: a) Preparatoria; b) Reflexión y Diseño de la Investigación; c) Acceso al Campo- Recopilación Productiva de la Información; d) Reducción de Datos – Disposición y Transformación de Datos – Obtención de Resultados y Verificación de Conclusiones y e) Elaboración de Informe Final.

Para el logro del Objetivo Específico 2 de este estudio orientado a “Establecer un protocolo de actividades o ejercicios pertinentes orientados para la adquisición de competencias para la comprensión de lectura.” se procedió, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, a diseñar una propuesta didáctica innovadora orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de la educación superior. La misma, quedó constituida en términos generales, respondiendo a los momentos y niveles de la comprensión lectora. De igual manera, en atención a las categorías emergentes del

estudio, se diseñó una secuencia temática que permitió sistematizar un conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que en su conjunto contribuyeron a activar procesos cognitivos en los estudiantes, mediante los cuales lograron construir conocimientos a partir de la articulación de sus presaberes y las diferentes tipologías de textos trabajadas.

Con relación al Objetivo Específico 3 que expresa “Sistematizar la propuesta didáctica diferenciando las actividades para cada nivel de lectura”, la misma fue aplicada en un grupo de 35 estudiantes adscritos a diferentes programas académicos de la Institución Tecnológica en el marco del desarrollo del curso denominado Procesos de Lectura y Escritura. El desarrollo de la propuesta en cuestión, permitió realizar una prueba contraste, que arrojó resultados favorables, en tanto se evidenciaron los avances obtenidos en términos de aprendizaje. Esto se puede observar a partir de los resultados arrojados en la prueba diagnóstica, aplicada antes de la sistematización de la propuesta didáctica resultante de este trabajo de investigación y la aplicación de la prueba contraste aplicada después de la sistematización de la propuesta didáctica.

En cuanto a la diferenciación de los niveles en la Tabla 22 y 23, se evidencia una planeación de la propuesta dirigiendo estrategias específicamente para el fortalecimiento de las competencias de estos niveles 3 niveles, atendiendo a los diferentes momentos de la lectura y de la sesión planificada. Finalmente, la propuesta es sistematizada de manera escrita y entregada como informe en el capítulo anterior.

En este sentido, el estudio permitió corroborar los aportes teóricos disciplinares y los aportes teóricos de los investigadores en el área de conocimiento de la comprensión lectora y su didáctica, y su importante relación con el desarrollo de los procesos cognitivos que realiza el sujeto en condición de aprendizaje y cómo estos favorecen la ampliación de la estructura cognoscitiva vinculada con el alcance de esta comprensión de los diferentes tipos de textos. De igual manera, permitió generar un cambio en la práctica pedagógica del docente, al proponer el uso de otras estrategias y recursos, así como otras formas de mediar el conocimiento, lo que en términos generales favoreció el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tal como lo demuestran los resultados obtenidos en el estudio.

6.2. Recomendaciones

Los resultados del estudio permiten realizar un conjunto de recomendaciones que se pueden agrupar desde las siguientes dimensiones:

Dimensión Disciplinar: se requiere que en el ejercicio de este tipo de cursos existan docentes competentes que dominen los saberes relativos a las tipologías de la lectura y las textuales, así como, a los niveles de la comprensión lectora. Pues, este conocimiento les permitirá seleccionar adecuadamente los recursos referenciales, en atención a las competencias que se pretenden alcanzar desde la orientación del curso bajo su administración y de esta manera, promover un proceso de comprensión lectora más efectivo, oportuno e intencional. Lo anterior, debido a que en muchas instituciones de educación superior este tipo de cursos son orientados por profesionales de otras áreas disciplinares que en su mayoría carecen de estos saberes relevantes para el desempeño del rol.

Dimensión Didáctica: se precisa de un docente consciente de los procesos didácticos que deben ser activados durante la práctica pedagógica, para lo cual debe sistematizar diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas al logro de determinados propósitos según sea el momento del acto pedagógico. Esto, con la finalidad de fomentar en los sujetos en condición de aprendizaje, procesos cognitivos y metacognitivos necesarios para el desarrollo de un pensamiento comprensivo y el alcance de las competencias lectoras. Cabe señalar, la importancia del rol mediador del docente durante las fases del proceso didáctico, y en este sentido, se subraya la trascendencia que implica su actitud, compromiso, valores y disposición para guiar asertivamente al estudiante hacia el logro de las actividades propuestas. De igual manera, es de relevancia creciente que el docente planifique secuencialmente la aplicación de estrategias desde la intencionalidad de las competencias que se proponen para el alcance de la comprensión lectora, lo cual disminuye la posible improvisación, la presentación de situaciones que se salen de control y facilita la articulación didáctica necesaria para avanzar de lo concreto a lo abstracto; de lo fácil a lo complejo; de lo particular a lo general, siendo condiciones necesarias e insustituibles para el logro del desarrollo del pensamiento y el mejoramiento de la comprensión lectoras.

De manera general, esta investigación abre paso para que se desarrollen otros trabajos que integren diferentes perspectivas y experiencias que puedan ser enriquecedoras. Teniendo en cuenta que, la mayoría de trabajos que giran en torno a este tema de la comprensión lectora se centran en experiencias endógenas, lo cual es coherente ya que las causas que las originan son internas, para de allí generar estrategias de mejora, es importante reconocer que no es un problema ajeno en contextos similares (en este caso en la educación superior) por lo tanto, vale la pena reconocer e integrar metodologías y estrategias exitosas ya comprobadas que puedan contribuir a mejorar de manera innovadora, es decir, que incluyan cambios en la metodología, modelos didácticos y procedimientos pedagógicos formativos, tutoriales, orientadores. Lo cual representan alteraciones en el comportamiento docente, en sentido estricto.

Por otro lado, es importante explorar otros tipos de metodologías de investigación. Es decir, como fue expresado en el apartado anterior, las experiencias endógenas, desencadenan marcos metodológicos similares (participación acción- participación acción participante, las más comunes), lo cual es coherente, válido y relevante, sin embargo, explorar otras metodologías abren paso a nuevas experiencias que pueden resultar enriquecedoras y exitosas, en el caso particular de este trabajo de investigación, se toma como base un tipo de investigación documental, hecho innovador en este tipo de trabajos.

Anexos

En el marco de la Investigación: Diseño de una Propuesta Didáctica Innovadora

Anexo 1.

Apreciado estudiante, el cuestionario que responderá a continuación, tiene como propósito determinar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentra, esto para diseñar propuestas estratégicas que le permitan mejorar. Por lo tanto, se le recomienda que no responda a la ligera, sino que, lea detenidamente cada uno de los enunciados e interprete correctamente las preguntas o solicitudes que se le hacen, para analizar las diferentes opciones de respuesta y seleccionar la respuesta que considere cumple con lo solicitado. Esta prueba consta de quince (15) preguntas de selección múltiple con única respuesta y para su realización cuenta con un máximo de 1 hora.

Responda las preguntas 1 al 5 de acuerdo al siguiente texto

Deprimente

El espectador, agosto 14 de 2014

La trágica muerte del humorista estadounidense Robin Williams nos enseña lo poco que sabemos sobre la depresión y cuántos estigmas tenemos alrededor de este mal que —según cifras de la OMS— afecta a cerca de 350 millones de personas en el Mundo.

Muchos siguen confundiendo la depresión y el trastorno bipolar con debilidad, incluso, con inmadurez. Esto hace que quienes padecen este mal sean revictimizados y prefieran esconder su padecimiento, que exteriorizarlo y pedir ayuda. Es un círculo vicioso.

En 2012, la ONU hizo un fuerte llamado “a ponerle fin a la estigmatización de la depresión y de otros trastornos mentales, con el fin de facilitar el acceso a tratamientos a todas las personas que lo

necesiten”. Y el secretario general de esa entidad, Ban Ki-moon, llamó “a todos los ciudadanos a hablar más abiertamente de ese padecimiento”.

Este es un llamado de atención a tener en cuenta en Colombia. En 2003, el Ministerio de Salud encuestó a 4.544 personas de entre 18 y 65 años de edad y provenientes de 60 municipios de 25 departamentos y encontró que el 15% de los encuestados sufría o había sufrido de trastornos del ánimo (trastorno depresivo, bipolar o distímico). Estos resultados fueron dados a conocer por la Encuesta Nacional de ese año. Se espera que el Gobierno dé a conocer pronto la encuesta de salud mental de 2013. No obstante, las cifras ya mencionadas son alarmantes. A lo que se suma que — de acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud de 2007— apenas el 0,8% de los usuarios acude al doctor por cuenta de alguna enfermedad o problema mental, por lo que es probable que muchos de los casos nunca se conozcan hasta que ocurra una fatalidad: 1.800 suicidios se producen al año en Colombia.

La OMS ha dicho reiteradamente que esta enfermedad tiene buen pronóstico si se trata a tiempo y de manera apropiada. No obstante, como sociedad, seguimos sin tomarnos en serio estos padecimientos. Lo que se ve agravado por una serie de estereotipos perniciosos como aquel de que los hombres no lloran o que la depresión se debe a las “ganas de joder de una persona” o de llamar la atención. En vez de apoyarlos, la sociedad colombiana acostumbra estigmatizar y rechazar a los afectados por este tipo de padecimientos. Solo cuando ya es adelantada su condición, los respetan. Antes viene todo. Los señalan de débiles o de locos, palabra que, valga decir, ya no hace parte del lenguaje médico y debería ser erradicada o reformulada. Hace falta una mayor tolerancia para con estos males que, como lo señala la Organización Panamericana de la Salud, no afectan exclusivamente al paciente, sino a su entorno familiar y comunitario y generan mucho “sufrimiento y en términos económicos implican importantes costos para las familias y para los estados”.

Las medidas para contrarrestar este flagelo no deben ser única y exclusivamente farmacológicas. La depresión y los demás trastornos del ánimo se han convertido en un problema de salud pública que requiere de esfuerzos por parte del Estado y además de la sociedad. Una sociedad que comprenda que la depresión no es solo “estar triste”, sino que implica una enfermedad que debe ser tratada, de nuevo, no solo farmacológicamente hablando, sino de forma social: con las familias, con las personas que rodean al paciente y con la promoción de terapias ocupacionales.

En vez de promover una serie de estereotipos que no han hecho sino reducir a la depresión a una caricatura, la sociedad debe propender porque este mal sea reconocido, enfrentado y controlado. Mientras ello no ocurra, no podremos sino sentirnos deprimidos ante el olvido estatal y social de esta problemática que, lastimosamente, requiere de casos como el de Robin Williams para que sea discutida públicamente.

1. Según el sentido global del texto se puede afirmar que *la depresión* es:
 - a. Un problema de soledad.
 - b. Una inmadurez.
 - c. Una enfermedad.**
 - d. Un asunto de salud pública.

Competencia	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
Proceso de lectura	Literal
Desempeño	Nivel 1
Tipo de texto	continuo

2. El autor usa la expresión “es un círculo vicioso” para hacer referencia a:
 - a. Si alguien se deprime y suicida, otros terminaran imitándolo.
 - b. El aumento de los suicidios se ha convertido en un vicio.
 - c. Quien está deprimido se siente juzgado, evita hablar y eso lo deprime más.**
 - d. La depresión, el trastorno bipolar, la inmadurez y la debilidad forma un círculo vicioso.

Competencia	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
Procesos de Lectura	Literal
Desempeño	Nivel 1
Tipo de Texto	continuo

3. En el texto, los conceptos depresión y suicidio se usan como:
 - a. Comparación. Se está comparando la problemática de la depresión con la problemática del suicidio.
 - b. Ejemplificación. El suicidio es una forma como se puede ejemplificar la problemática de la depresión.
 - c. Semejanza. El suicidio es un problema muy similar al problema de la depresión.
 - d. Correlación. La depresión se ve como una probable causa a la problemática del suicidio.**

Competencia	Establece relaciones intertextuales: definición, causa-efecto, oposición y antecedente consecuente, entre textos presentes.
Procesos de lectura	Inferir
Desempeño	Nivel 2
Tipo de Texto	continuo

4. La intención comunicativa que tiene el autor del anterior texto es:
- Informar sobre la trágica muerte del actor Robin Williams.
 - Llamar la atención sobre el poco caso que se presta al suicidio en Colombia.
 - Llamar la atención sobre los riesgos de una enfermedad estigmatizada como la depresión.**
 - Reflexionar sobre las causas e implicaciones de la depresión.

Competencia	Reconoce la intención comunicativa en el texto.
Procesos de Lectura	Crítico- intertextual
Desempeño	Nivel 3
Tipo de texto	continuo

5. En el enunciado “Mientras ello no ocurra, no podremos sino sentirnos deprimidos ante el olvido estatal y social de esta problemática”, la expresión subrayada hace referencia a:
- Una crítica a las personas que leen el artículo y no acatan.
 - Una sátira al Estado y a la Sociedad por no enfrentar el problema.**
 - Una justificación a las personas que se suicidan.
 - Una invitación a resignarse pues las cosas no cambiarán.

Competencia	Identifica el uso del lenguaje en contexto.
--------------------	---

Procesos de Lectura	Crítico- intertextual
Desempeño	Nivel 3
Tipo de texto	continuo

Lea el siguiente texto, analice y conteste las preguntas



6. La expresión en la cara del padre al oír la pregunta de la niña se debe a que
- A. no está de acuerdo con lo que dice la niña.
 - B. no entendió lo que la niña quería decir.
 - C. le disgustó que la niña lo interrumpiera tan súbitamente.
 - D. no esperaba la interpretación que hizo la niña de sus palabras.**


Competencia	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
Procesos de Lectura	Inferir
Desempeño	Nivel 2

Tipo de texto	discontinuo
---------------	-------------

Lea la siguiente información, analice y conteste las preguntas

Septiembre
28

Día Internacional de la
Rabia



¿Qué es?

Es una enfermedad transmitida al ser humano por los animales, causada por un virus que afecta a animales domésticos y salvajes, se propaga a las personas a través del contacto con la saliva infectada por mordeduras o arañazos.


La rabia es mortal.

Síntomas

... entre 2 y 8 semanas después de la mordedura:

<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Fiebre <input type="radio"/> Hiperactividad <input type="radio"/> Ingestión dificultosa <input type="radio"/> Parálisis de músculos 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sensación inusual de hormigueo, picor o quemazón en el lugar de la herida. <input type="radio"/> Inflamación progresiva del cerebro y médula espinal.
--	--

Se entra en estado de coma lentamente y se puede producir la muerte.



Transmisión

Mordedura o el arañazo profundo de un animal infectado.

Los murciélagos y perros son los principales transmisores.

Contacto directo de material infeccioso o heridas cutáneas recientes.

Tratamiento


... ante un caso de mordedura o rasguño por un animal con rabia, se debe acudir al médico para:

- Lavar la herida inmediatamente con agua y jabón para eliminar el virus del lugar de la infección.
- Aplicación de una vacuna antirrábica.
- Administración de inmunoglobulina antirrábica.

Prevención

Se dispone de vacunas seguras y eficaces para la inmunización humana y animal preventiva.

La vacunación de los animales, en particular de los perros.



7. En caso de mordedura o rasguño de un animal infectado con rabia, **NO** se debería

- A. lavar la herida con agua y jabón.
- B. administrar inmunoglobulina antirrábica.
- C. entrar en contacto directo con material infeccioso.**
- D. acudir al médico para la aplicación de una vacuna antirrábica

Competencia	Reflexiona a partir de un texto y evalúa.
Procesos de Lectura	Crítico- intertextual
Desempeño	Nivel 3
Tipo de texto	discontinuo

Lea la siguiente información, analice y conteste las preguntas

Aspecto	GNU/Linux	Windows
Filosofía	El sistema es libre, cualquiera lo puede usar, modificar y distribuir.	Pertenece a Microsoft, única compañía que lo puede modificar.
Precio	Gratis, tantas licencias como se desee.	Según las versiones, cientos de euros cada licencia.
Desarrollo	Miles de voluntarios en todo el mundo, cualquiera puede participar, pertenece a la "comunidad".	Lo desarrolla Microsoft, que vende algunos datos técnicos relevantes y oculta otros.
Código fuente	Abierto a todos.	Secreto empresarial.
Estabilidad	Muy estable, es difícil que se quede colgado. Los servidores que lo usan pueden funcionar durante meses sin parar.	Poco estable, es común verse obligado a reiniciar el sistema. Los servidores no admiten más allá de un par de semanas sin reiniciar.
Seguridad	Extremadamente seguro, tiene varios sistemas de protección. No existen virus para Linux.	Muy poco seguro, existen miles de virus que atacan sistemas Windows.
Facilidad de uso	En muchas tareas, poca. Día a día mejora este aspecto.	Cuando funciona, es muy sencillo de manejar.
Controladores de hardware	Desarrollados por voluntarios; algunos dispositivos no funcionan en absoluto porque sus fabricantes ocultan los detalles técnicos.	Los fabricantes de dispositivos siempre los venden con controladores para Windows, todos deben funcionar en pocos momentos.
Difusión	Poco extendido en hogares y oficinas, muy extendido en servidores.	Copa todo el mercado, salvo el de servidores.
Disponibilidad de programas	Existen programas para casi todas las facetas, pero no hay tanta variedad como los programas para Windows.	Miles y miles de programas de todo tipo que se instalan con facilidad.
Precio de los programas	Existen programas de pago, pero lo más habitual es que sean libres.	La mayor parte de los programas son de pago.
Comunicación con otros sistemas operativos	Lee y escribe en sistemas de archivos de Windows, Macintosh, etc. Por red, se comunica con cualquier otro sistema.	Solo lee y escribe sus propios sistemas de archivos, y presenta incompatibilidades entre algunas de sus versiones.

Tomado y adaptado de: Colegio Técnico Vicente Azuero. (2010, mayo 18). Cuadro comparativo entre GNU/Linux y Windows [artículo de blog]. Recuperado el 16 de junio de 2015, de <http://paolita.wordpress.com/2010/05/18/cuadro-comparativo-entre-gnulinix-y-windows/>

8. suponga que un usuario quiere adquirir un sistema operativo. Según la información contenida en la tabla, ¿cuál de las siguientes opciones NO es una desventaja de Windows frente a GNU/Linux?

- A. El sistema se debe reiniciar con más frecuencia.
- B. Está muy extendido en hogares y oficinas.**
- C. Con frecuencia los programas son libres de pago.
- D. Es gratis y se pueden obtener tantas licencias como uno desee.

Competencia	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global.
Procesos de Lectura	Inferir
Desempeño	Nivel 2
Tipo de texto	discontinuo

9. El aspecto denominado “filosofía” hace referencia a:
- a. **La forma de pensar de la empresa**
 - b. La Misión de la empresa
 - c. La visión de la empresa
 - d. El proyecto de la empresa

Competencia	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
Procesos de Lectura	Literal
Desempeño	Nivel 1
Tipo de Texto	continuo

10. En dado caso de que una empresa quiera adquirir un sistema operativo que pueda utilizarse en diferentes dependencias y con diferentes propósitos, se le podría recomendar, de acuerdo con la tabla, que adquiera el sistema operativo
- A. GNU/Linux, pues si bien no es muy usado en hogares y oficinas, está muy extendido en servidores.
 - B. Windows, pues tiene una variedad de programas de todo tipo que se instalan con facilidad.**

C. GNU/Linux, pues es muy seguro y puede funcionar durante meses sin parar.

D. Windows, pues, aunque presenta problemas de estabilidad es muy sencillo de manejar.

Competencia	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Procesos de Lectura	Crítico intertextual
Desempeño	Nivel 3
Tipo de texto	discontinuo

Lee el siguiente anuncio y conteste las preguntas.

El anuncio de Visa Colombia presenta el título "Colombia, el país más feliz del mundo." y cita a "World Database of Happiness" como fuente. El texto principal afirma: "Análisis sobre los resultados apuntan a que los colombianos saben valorar de una manera especial la vida a pesar de las dificultades, pues no dudan que los problemas nos atraigan. El optimismo y la alegría son dos de nuestras grandes virtudes y con ellas demostramos una ejemplar capacidad emocional para sortear situaciones difíciles." Se menciona que el estudio fue realizado por la Universidad Erasmus de Rotterdam en Holanda y que Colombia se ubicó en el primer lugar de felicidad en 112 países. El lema del anuncio es "Nuestro secreto: disfrutar el ahora." y se muestran logos de tarjetas de crédito Visa como "MARTES VISA para invitar 30% descuento", "MÁS VISA", "ASÍ VISA", "viaja VISA" y "Viajes VISA". El anuncio concluye con "Hoy es el mejor momento. Disfruta tu país con Visa." y el logo de Visa.

11. En la expresión "El optimismo y la alegría son dos de nuestras grandes virtudes y con ellas demostramos una ejemplar capacidad emocional para **sortear** situaciones difíciles", el verbo subrayado se puede reemplazar por:

- a. someter
- b. solucionar
- c. lidiar
- d. evadir

Competencia	Identifica el uso del lenguaje en contexto.
Procesos de Lectura	Literal
Desempeño	Nivel 1
Tipo de texto	discontinuo

12. En el anuncio, las expresiones en negrilla son un recurso visual que permite:

- a. Acentuar el carácter imperativo del mensaje.
- b. Llamar la atención sobre una información relevante.**
- c. Identificar la población a la que se dirige el anuncio.
- d. Orientar el interés por la temática planteada.

Competencia	Identifica la estructura sintáctica en textos discontinuos.
Procesos de Lectura	Inferir
Desempeño	Nivel 2
Tipo de texto	discontinuo

13. Del anuncio se puede decir que:

- a. Expone diferentes puntos de vista sobre cómo disfrutar la vida.
- b. Brinda los requerimientos para conseguir ser optimista y alegre.
- c. Presenta las opciones que existen para afrontar las dificultades.
- d. Ofrece beneficios comerciales como medio para obtener la felicidad.**

Competencia	Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto
Procesos de Lectura	Crítico intertextual

Desempeño	Nivel 3
Tipo de texto	discontinuo

14. En el anuncio se utiliza la segunda persona del singular (tú) como estrategia de persuasión porque:

- a. **Permite involucrar, de manera directa, al lector en lo que se dice.**
- b. Exalta las características de los destinatarios o posibles lectores.
- c. Enfatiza la complejidad y dificultad del mensaje que se quiere dar.
- d. Provoca una sensación de optimismo y positivismo en el lector.

Competencia	Infiere información implícita en textos continuos y discontinuos.
Procesos de Lectura	Inferir
Desempeño	Nivel 2
Tipo de texto	discontinuo

15. El texto es un anuncio comercial porque:

- a. Promueve el progreso de la convivencia.
- b. **Estimula la compra del producto.**
- c. Impulsa la economía y el ahorro.
- d. Incrementa el interés por la cultura.

Competencia	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
Procesos de Lectura	Literal
Desempeño	Nivel 1
Tipo de texto	discontinuo

En el marco de la Investigación: Diseño de una Propuesta Didáctica Innovadora

Anexo 2.

Apreciado estudiante, el cuestionario que responderá a continuación, tiene como propósito determinar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentra, esto para determinar el impacto del uso de estrategias de comprensión lectora y así diseñar propuestas estratégicas que tengan un mayor impacto positivo. Por lo tanto, se le recomienda que no responda a la ligera, sino que, lea detenidamente cada uno de los enunciados e interprete correctamente las preguntas o solicitudes que se le hacen, para analizar las diferentes opciones de respuesta y seleccionar la respuesta que considere cumple con lo solicitado. Esta prueba consta de quince (15) preguntas de selección múltiple con única respuesta y para su realización cuenta con un máximo de 1 hora.

Responda las preguntas 1 a 5 de acuerdo con el siguiente texto.

EL SIGNO DE LA BOBADA

El escándalo astrológico que se ha armado en estos días alrededor de un nuevo signo del zodiaco, es una señal más de que vivimos un final de siglo invadido por tonterías supersticiosas. Ahora algunos periódicos se deleitan en la suposición de que la astrología va a tener que cambiar.

La astrología no es otra cosa que habladurías sobre los astros. Una habladuría viejísima, anterior a Cristo, y que es siempre idéntica a sí misma. Lo cual no es, como creen los astrólogos, una garantía de seriedad, sino todo lo contrario. Lo típico de las creencias que no se basan en hechos reales sino en suposiciones, es que son impermeables a la crítica. Los astrólogos llevan siglos sin mirar al cielo. Porque ellos no están interesados en entender cómo es realmente el universo. Lo que ellos aprenden es una retórica sobre la supuesta influencia de una supuesta posición de los astros en el momento del nacimiento.

No hay astrólogos serios y astrólogos charlatanes. La astrología, toda, sin excepciones, es un pasatiempo supersticioso sin pies ni cabeza. La astrología no puede entrar en crisis porque se le recuerde que en realidad hay, por lo menos, otra constelación. Y no puede entrar en crisis pues la astrología no se basa en la observación de un universo real sino en una tradición imaginaria. Una creencia supersticiosa es impermeable a la crítica, es no falseable, sus afirmaciones no son falsas o verdaderas, son absurdas. Y lo absurdo no entra en crisis: vive en una crisis de la que jamás sale.

Discutir sobre la astrología es discutir sobre un sin sentido. El problema es que cada vez parecemos más rodeados de charlatanes e ingenuos: por un lado, las personas que engañan o se engañan, y por el otro las personas que sienten cierto gusto en dejarse engañar.

Ganas de creer en algo misterioso. Ese es el signo de la bobada de los tiempos. Caídas las ideologías fuertes, resquebrajada la autoridad de las religiones, cada vez hay más rebaños y pastores dedicados a la superstición. Es triste: no los seduce el mundo como es, no les interesa indagar y tratar de explicarse los mecanismos de las maravillas reales con las que convivimos, prefieren pedalear en la bicicleta sin cadena de las supersticiones.

Por: Héctor Abad Faciolince. <http://www.elespectador.com/opinion>

1. Según las palabras iniciales de Héctor Abad Faciolince, el motivo que originó su reflexión sobre la astrología, fue

- A. el descubrimiento de un nuevo planeta.
- B. el auge de las ciencias astronómicas.
- C. la aparición de un nuevo signo del zodiaco.**
- D. la superstición de los sabios.

Competencia	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
--------------------	--

Procesos de Lectura	Literal
Desempeño	Nivel 1
Tipo de texto	continuo

2. Para Héctor Abad Faciolince el hecho de que la astrología sea una tradición de siglos

NO permite afirmar que

- A. sea pura charlatanería.
- B. sea impermeable a la crítica.
- C. pueda considerarse seria**
- D. la estudie la Nasa

Competencia	El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.
Procesos de Lectura	Inferir
Desempeño	Nivel 2
Tipo de texto	continuo

3. Con la expresión: "Los astrólogos llevan siglos sin mirar al cielo", Héctor Abad

Faciolince podría estar afirmando que a los astrólogos no les interesa

- A. los astros en el momento del nacimiento.
- B. observar el universo real.**
- C. la charlatanería que hay sobre el cielo
- D. el cosmos.

Competencia	El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto
Procesos de Lectura	Crítico- intertextual

Desempeño	Nivel 3
Tipo de texto	continuo

4. En la expresión: "y que es siempre idéntica a sí misma", que aparece en el segundo párrafo del escrito de Héctor Abad Faciolince, la palabra subrayada está haciendo referencia a la

- A. creencia.
- B. astrología.
- C. habladería.**
- D. Las personas.

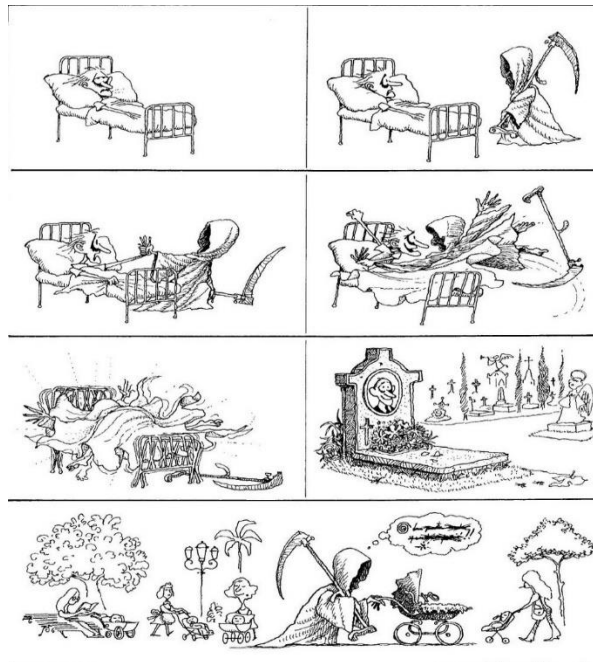
Competencia	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
Procesos de Lectura	Literal
Desempeño	Nivel 1
Tipo de texto	continuo

5. En la expresión: "Lo que ellos aprenden es una retórica sobre la supuesta influencia de una supuesta posición de los astros en el momento del nacimiento", Héctor Abad Faciolince repite la palabra "supuesta" con la intención de

- A. negar la existencia de la astrología tradicional.
- B. poner en duda que los astros tengan una posición.
- C. insistir que en la astrología nada es comprobable.**
- D. Aprobar la idea de que los astros influyen en el ser humano

Competencia	El estudiante comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
Procesos de Lectura	Inferencial
Desempeño	Nivel 2
Tipo de texto	continuo

Responda las preguntas 6 a 11 de acuerdo con el siguiente texto.



QUINO

6. La situación de comunicación que se presenta en el recuadro uno, se puede caracterizar con las palabras

- A. **tristeza, soledad, vejez, enfermedad**
- B. vejez, humildad, tranquilidad, felicidad
- C. soledad, descanso, pobreza, humildad
- D. tristeza, soledad, felicidad, pobreza

Competencia	El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto literario, descriptivo, caricatura o comic y los personajes involucrados
Procesos de Lectura	literal
Desempeño	Nivel 1
Tipo de texto	discontinuo

7. En el recuadro dos el personaje, que aparece en primer plano, tiene una expresión de terror porque

- A. la indumentaria del personaje que aparece en segundo plano es espeluznante
- B. **el personaje que se le acerca le inspira grandes temores**
- C. cree que el personaje que se le acerca lo va a asesinar con su guadaña
- D. un personaje desconocido se le acerca con actitud amenazante

Competencia	El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto discontinuo
Procesos de Lectura	Inferir
Desempeño	Nivel 2
Tipo de texto	discontinuo

8. Por lo que se muestra en el tercer recuadro, podemos deducir que el hombre

- A. **se resiste a morir**
- B. no espera la muerte
- C. se resigna a su suerte
- D. está preparado para su fin

Competencia	El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto literario, descriptivo, caricatura o comic y los personajes involucrados
Procesos de Lectura	Literal
Desempeño	Nivel 1
Tipo de texto	discontinuo

9. Entre los recuadros dos y siete se establece una relación de

- A. **contradicción, porque la función de la muerte es acabar con la vida**
- B. complementariedad, porque la muerte es parte de la vida
- C. dependencia, porque la ley de la vida es nacer, reproducirse y morir
- D. exclusión, porque la muerte y la vida no pueden ir juntas

Competencia	El estudiante comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
Procesos de Lectura	Crítico- intertextual
Desempeño	Nivel 3
Tipo de texto	discontinuo

10. En el recuadro 7 se presenta una paradoja que se explicita en la relación

- A. muerte - vida, porque la muerte también es vida
- B. **mujer - hijo, porque la madre muerte da la vida en lugar de quitarla**
- C. mujer - hijo, porque la función de la mujer es engendrar vida

D. muerte - vida, porque se muere para vivir eternamente

Competencia	El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto
Procesos de Lectura	Inferir
Desempeño	Nivel 2
Tipo de texto	discontinuo

11. El propósito del autor de esta caricatura es

- A. hacer reflexionar al lector sobre el corto paso del hombre sobre la tierra
- B. divertir al lector con una idea sobre la muerte opuesta al sentir común**
- C. concientizar al lector de que la muerte nos llega a todos por igual
- D. mostrar al lector que el ser humano debe dejar huella antes de morir

Competencia	El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.
Procesos de Lectura	Crítico – intertextual
Desempeño	Nivel 3
Tipo de texto	discontinuo

Responda las preguntas 12 a de acuerdo con el siguiente texto.

LA CIENTÍFICA VALENCIANA PILAR MATEO, PREMIO UNICEF COMITÉ ESPAÑOL A LA PROMOCIÓN DE LA SALUD Y EL MEDIO AMBIENTE

Ecoticias.com (Enviado por: ECOticias.com), 28/08/08, 16:22 h

La científica valenciana Pilar Mateo Herrero fue distinguida con el Premio Unicef del Comité Español 2008 por su promoción de la salud y el medio ambiente a través de sus proyectos de cooperación de lucha contra la pobreza y enfermedades como el mal de Chagas o la malaria, especialmente en poblaciones indígenas.

En declaraciones a Europa Press Mateo confesó sentir una “inmensa alegría” por la distinción de Unicef ya que se trata de un organismo de prestigio de Naciones Unidas y vinculado a la infancia.

De su lucha contra el mal de Chagas, que definió como “una especie de genocidio silencioso de los más pobres”, explicó que sólo tiene arreglo si se llega a controlar a los triatominos (las chinches), para que no piquen a las personas que todavía no tienen la enfermedad y estos en su mayoría son los niños.

Al respecto, añadió que en Bolivia hay muchos huérfanos por culpa de “esta terrible y cruel enfermedad” que transmite un insecto, por lo que espera que premios como el de Unicef España sirvan de “denuncia de la realidad a la que están expuestos miles de niños en todo el mundo”.

En ese sentido, insistió que cuando se habla de malaria u otras enfermedades endémicas hay que pensar que “los más vulnerables e indefensos son los niños” y recordó que la solución pasa por un “tratamiento integral que se ocupe, por un lado, de erradicar los insectos de las viviendas, y, por otro lado, de intentar sanar las enfermedades”.

Tomado de: <http://www.ecoticias.com/20080828-la-cientifica-valenciana-pilar-mateo-premio-unicef-comite-espanol-a-la-promocion-de-la-salud-y-el-medio-ambiente.html>

12. Relacionando el tema principal del texto con lo que anota el primer párrafo, puede afirmarse que este párrafo

- a. contradice el tema.
- b. resume el tema.**
- c. amplía el tema.
- d. finaliza el tema.

Competencia	El estudiante identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
Procesos de Lectura	Inferir
Desempeño	Nivel 2
Tipo de texto	Continuo

13. En el segundo párrafo, en la expresión “Mateo confesó sentir una ‘inmensa alegría’ por la distinción de Unicef...”, la parte subrayada puede reemplazarse, sin cambiar su significado, por

- a. dudó pensar.
- b. descubrió imaginar.
- c. aceptó experimentar.**
- d. pensó descubrir.

Competencia	El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto
Procesos de Lectura	Literal
Desempeño	Nivel 1
Tipo de texto	continuo

14. En el texto, cuando la doctora Mateo habla de “una especie de genocidio silencioso de los más pobres”

busca llamar la atención sobre

- a. los genocidios.
- b. lo indefensos que están los pobres.**
- c. las enfermedades.
- d. lo fuerte que puede ser el mal de Chagas.

Competencia	El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto
Procesos de Lectura	Crítico e intertextual
Desempeño	Nivel 3
Tipo de texto	continuo

15. De las expresiones de la doctora Mateo citadas en el texto, se puede concluir que ella quiere:

- a. que los niños se eduquen cada vez mejor.
- b. investigar muchas otras enfermedades.
- c. que el mundo conozca la dura realidad.
- d. que los adultos sean mejor protegidos.

Competencia	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
Procesos de Lectura	Crítico- intertextual
Desempeño	Nivel 3
Tipo de texto	Continuo

Anexos:

El cuestionario diagnóstico y de contraste está estructurada con las siguientes características, propuestas por el MEN.

Nivel	Descripción	Proceso de Lectura
1	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	Literal
2	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Inferencial
3	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	Crítico - intertextual

Nivel de desempeño	Descripción
1	<p>El estudiante que se ubica en este nivel probablemente identifica elementos literales en textos continuos y discontinuos sin establecer relaciones de significado.</p> <p>Descriptorios específicos</p> <p>Para clasificar en este nivel, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica información local del texto. • Identifica la estructura de textos continuos y discontinuos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica relaciones básicas entre componentes del texto. • Identifica fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos. • Reconoce en un texto la diferencia entre proposición y párrafo. • Reconoce el sentido local y global del texto. • Identifica intenciones comunicativas explícitas. • Identifica relaciones básicas: contraste, similitud y complementación entre textos presente
	<p>Además de lo descrito en los niveles anteriores, el estudiante que se ubica en este nivel interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos.</p> <p>Descriptoros específicos</p> <p>Para clasificar en este nivel, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jerarquiza la información presente en un texto. • Infiere información implícita en textos continuos y discontinuos. • Establece relaciones intertextuales: definición, causa-efecto, oposición

<p style="text-align: center;">2</p>	<p>y antecedente-consecuente, entre textos presentes.</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconoce la intención comunicativa del texto.• Relaciona marcadores textuales en la interpretación de textos.• Reconoce la función de figuras literarias.• Identifica el uso del lenguaje en contexto.• Analiza y sintetiza la información contenida en un texto.• Identifica la estructura sintáctica en textos discontinuos.• Establece la validez de argumentos en un texto.
	<p>Además de lo descrito en los niveles anteriores, el estudiante que se ubica en este nivel reflexiona a partir de un texto sobre la visión de mundo del autor (costumbres, creencias, juicios, carácter ideológico-político y posturas éticas, entre otros). Asimismo, da cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto. Finalmente, valora y contrasta los elementos mencionados con la posición propia.</p>

3	<p>Descriptorios específicos</p> <p>Para clasificar en este nivel, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto. • Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto. • Relaciona información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión. • Aplica conceptos de análisis literario para caracterizar diferentes elementos en un texto. • Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto. • Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados. • Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto. • Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.
----------	--

Tipos de Texto	
Continuo	Novela, cuento, poesía, canción, dramaturgia, artículos, ensayos, entre otros.

Discontinuo	Caricatura, cómic, ordenadores gráficos, entre otros.
--------------------	---



PLANTILLA PARA LA ASIGNACIÓN DE VALORES POR JUICIO DE EXPERTOS PARA
LOS CUESTIONARIOS DE DIAGNÓSTICO Y CONTRASTE QUE EVALUAN LOS
NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DEL PRIMER NIVEL DE

PAGINA 322

DE: 362

VERSION: 01

En el marco de la Investigación: Diseño de una Propuesta Didáctica Innovadora

Anexo 3.

Título de la investigación:	Propuesta Didáctica Innovadora para el mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes de una Institución Tecnológica de Santander
Objetivo general de la investigación	Diseñar una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión de lectura en una Institución Tecnológica de Educación Superior en Bucaramanga.
Informantes	Estudiantes de primer nivel de la Institución Tecnológica de Santander
Niveles a medir	Literal Inferencial Crítico- Intertextual

Instrumento de recolección de información	Cuestionario N°1 Diagnóstico y N°2 contraste cada uno de 15 preguntas
--	---

Cuestionario N° 1 Diagnóstico

Subtemas	Preguntas	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
Nivel literal	Pregunta 1				
Nivel literal	Pregunta 2				
Nivel literal	Pregunta 9				
Nivel literal	Pregunta 11				
Nivel literal	Pregunta 15				
Nivel inferencial	Pregunta 3				
Nivel inferencial	Pregunta 6				
Nivel inferencial	Pregunta 8				
Nivel inferencial	Pregunta 12				
Nivel inferencial	Pregunta 14				
Nivel inferencial	Pregunta 4				
Nivel crítico intertextual	Pregunta 5				
Nivel crítico intertextual	Pregunta 7				
Nivel crítico intertextual	Pregunta 10				
Nivel crítico intertextual	Pregunta 13				

Cuestionario N° 2 Contraste

Subtemas	Preguntas	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
Nivel literal	Pregunta 1				
Nivel literal	Pregunta 4				
Nivel literal	Pregunta 6				
Nivel literal	Pregunta 8				
Nivel literal	Pregunta 13				
Nivel inferencial	Pregunta 2				
Nivel inferencial	Pregunta 5				
Nivel inferencial	Pregunta 7				
Nivel inferencial	Pregunta 10				
Nivel inferencial	Pregunta 12				
Nivel crítico intertextual	Pregunta 3				
Nivel crítico intertextual	Pregunta 9				
Nivel crítico intertextual	Pregunta 11				
Nivel crítico intertextual	Pregunta 14				
Nivel crítico intertextual	Pregunta 15				

En el marco de la Investigación: Diseño de una Propuesta Didáctica Innovadora

Anexo 4.

Cuestionario N° 1. Diagnóstico

Hoja de tabulación de valores a signados por expertos			Experto 1	Experto 2	Experto 1	Experto 2	Experto 1	Experto 2	Experto 1	Experto 2
			Nivel bajo		Nivel medio		Nivel bueno		Nivel excelente	
			1	2	3	4				
Nivel literal	Pregunta 1	Suficiencia						X	X	
		Claridad						X	X	
		Coherencia						X	X	
		Relevancia						X	X	
Nivel literal	Pregunta 2	Suficiencia				X	X			
		Claridad				X	X			
		Coherencia				X	X			

		Relevancia						X	X	
Nivel literal	Pregunta 9	Suficiencia						X	X	
		Claridad						X	X	
		Coherencia					X	X		
		Relevancia					X			X
Nivel literal	Pregunta 11	Suficiencia							X	X
		Claridad							X	X
		Coherencia							X	X
		Relevancia							X	X
Nivel literal	Pregunta 15	Suficiencia							X	X
		Claridad							X	X
		Coherencia							X	X
		Relevancia							X	X
Nivel inferencial	Pregunta 3	Suficiencia							X	X
		Claridad					X	X		
		Coherencia					X	X		
		Relevancia					X	X		
Nivel inferencial	Pregunta 6	Suficiencia					X			X
		Claridad					X	X		
		Coherencia					X	X		
		Relevancia					X			X
Nivel inferencial	Pregunta 8	Suficiencia					X			X
		Claridad					X	X		
		Coherencia					X			X

		Relevancia						X	X		
Nivel inferencial	Pregunta 12	Suficiencia						X			X
		Claridad								X	X
		Coherencia							X	X	
		Relevancia							X	X	
Nivel inferencial	Pregunta 14	Suficiencia								X	X
		Claridad								X	X
		Coherencia						X	X		
		Relevancia						X			X
Nivel crítico intertextual	Pregunta 4	Suficiencia						X	X		
		Claridad						X			X
		Coherencia						X	X		
		Relevancia						X			X
Nivel crítico intertextual	Pregunta 5	Suficiencia						X	X		
		Claridad						X			X
		Coherencia						X	X		
		Relevancia								X	X
Nivel crítico intertextual	Pregunta 7	Suficiencia								X	X
		Claridad								X	X
		Coherencia								X	X
		Relevancia							X	X	
Nivel crítico intertextual	Pregunta 10	Suficiencia						X			X
		Claridad						X			X
		Coherencia						X			X

		Relevancia						X	X			
Nivel crítico intertextual	Pregunta 13	Suficiencia						X	X			
		Claridad						X	X			
		Coherencia							X	X		
		Relevancia							X	X		
Resultados	Total 15 preguntas							34	31	26	29	

Cuestionario N°2 Contraste

Hoja de tabulación de valores a signados por expertos			Experto 1	Experto 2	Experto 1	Experto 2	Experto 1	Experto 2	Experto 1	Experto 2
			Nivel bajo		Nivel medio		Nivel bueno		Nivel excelente	
		Propósito: Registrar los valores asignados por cada uno de los profesionales participantes en la validación.	1		2		3		4	
Nivel literal	Pregunta 1	Suficiencia							X	X
		Claridad							X	X
		Coherencia							X	X
		Relevancia							X	X
Nivel literal	Pregunta 4	Suficiencia							X	X
		Claridad					X			X

		Coherencia							X	X
		Relevancia					X			X
Nivel literal	Pregunta 6	Suficiencia					X			X
		Claridad						X		X
		Coherencia					X			X
		Relevancia							X	X
Nivel literal	Pregunta 8	Suficiencia							X	X
		Claridad							X	X
		Coherencia					X			X
		Relevancia					X			X
Nivel literal	Pregunta 13	Suficiencia					X			X
		Claridad							X	X
		Coherencia							X	X
		Relevancia							X	X
Nivel inferencial	Pregunta 2	Suficiencia							X	X
		Claridad							X	X
		Coherencia						X	X	
		Relevancia						X	X	
Nivel inferencial	Pregunta 5	Suficiencia						X	X	
		Claridad						X	X	
		Coherencia					X	X		
		Relevancia					X	X		
Nivel inferencial	Pregunta 7	Suficiencia					X			X
		Claridad					X			X

		Coherencia						X				X	
		Relevancia						X				X	
Nivel inferencial	Pregunta 10	Suficiencia						X				X	
		Claridad							X	X			
		Coherencia							X				X
		Relevancia							X	X			
Nivel inferencial	Pregunta 12	Suficiencia								X		X	
		Claridad						X				X	
		Coherencia							X	X			
		Relevancia								X	X		
Nivel crítico intertextual	Pregunta 3	Suficiencia						X	X				
		Claridad							X	X			
		Coherencia								X	X		
		Relevancia									X		X
Nivel crítico intertextual	Pregunta 9	Suficiencia								X		X	
		Claridad						X				X	
		Coherencia							X				X
		Relevancia							X				X
Nivel crítico intertextual	Pregunta 11	Suficiencia								X		X	
		Claridad								X			X
		Coherencia									X		X
		Relevancia							X				X
Nivel crítico intertextual	Pregunta 14	Suficiencia						X				X	
		Claridad								X			X

		Coherencia							X	X
		Relevancia						X	X	
Nivel crítico intertextual	Pregunta 15	Suficiencia						X	X	
		Claridad				X	X			
		Coherencia						X	X	
		Relevancia						X	X	
Resultados	Total 15 preguntas					25	18	35	42	

Anexo 5.

La noche es una mujer desconocida»

Preguntó la muchacha al forastero:

¿por qué no pasas? En mi hogar
está encendido el fuego.

Contestó el peregrino: Soy poeta,
sólo deseo conocer la noche.

Ella, entonces, echó cenizas sobre el fuego
y aproximó en la sombra su voz al forastero:
¡Tócame!, dijo, ¡conocerás la noche!

Pablo Antonio de Cuadra

Anexo 6.

Cómo elaborar un resumen

¿Qué es resumir?

Es dar al lector un relato condensado y objetivo de las ideas principales y las características de un texto. Por lo general, tiene entre uno y tres párrafos, otras veces, es sólo una o dos oraciones, (depende de del texto original y su propósito). Como es una síntesis de las ideas y la información, no hay que poner todos los detalles

PASOS

- 1- Lee atentamente todo el texto.
- 2 – Divídelo en párrafos. Recuerda que cada punto aparte marca el término de un párrafo.
- 3- Lee por párrafos subrayando las ideas más importantes de cada uno. Si es necesario escribe notas al margen que para ti sean importantes.
- 4- Todo lo subrayado escríbelo en tu cuaderno.
- 5- Ordena lo escrito y redacta el resumen tratando de ser claro, exacto, coherente y fiel a lo que vas a resumir.
- 6- Revisa lo escrito y quita las palabras innecesarias ¡no olvides repasar la puntuación y la ortografía!

Anexo 7.

LECTURA

La Nomofobia

¿Revisas tu smartphone cada cinco minutos? ¿Has sentido vibraciones fantasmas? ¿Te llevas tu celular a la mesa e incluso hasta al baño? Si es así, seguramente perteneces a los millones de personas que padecen «nomofobia».

El término surgió como abreviatura de no-mobile-phone-phobia durante un estudio realizado por la empresa inglesa de investigación demoscópica You Gov, para señalar la ansiedad y angustia que produce el estar sin celular.

Si bien la denominación «fobia» podría ser incorrecta, un estudio conducido por el psicólogo Richard Balding de la Universidad de Worcester en Reino Unido, reveló que, efectivamente, el uso constante de estos aparatos aumenta los niveles de estrés, lo que a su vez incrementa los comportamientos compulsivos como el buscar incesantemente nuevas alertas, mensajes y actualizaciones.

Durante el experimento, se les aplicó un cuestionario y una prueba psicosomática de estrés a 100 participantes, entre ellos estudiantes universitarios y empleados de diversas categorías y ocupaciones. Se confirmó la existencia de un círculo vicioso: si bien las personas adquirirían el smartphone para manejar su carga de trabajo, una vez que el aparato extendía virtualmente su vida social, la angustia y el estrés se disparaban.

La inhabilidad de apagar el celular, el tenerlo siempre a la mano, el asegurarse de que nunca se acabe la batería y el miedo a perder la señal son algunos síntomas de quienes sufren altos niveles de estrés.

En México, existen más de 190 millones de smartphones: el 72% de los usuarios no salen de su casa sin su celular, según un informe realizado por Google, la consultora IPSOS y Mobile Marketing Association.

Recuperado de: <https://www.ngenespanol.com/fotografia/nomofobia/>

Anexo 8.

Pedro Navaja

Rubén Blades

Por la esquina del viejo barrio lo vi pasar
Con el **tumba 'o** que tienen **los guapos**
al caminar

Las manos siempre en los bolsillos de su
gabán

Pa' que no sepan en cuál de ellas lleva
el puñal

Usa un sombrero de ala ancha de medio
la'o

Y zapatillas por si hay problemas salir
vola'o

Lentes oscuros pa' que no sepan qué
está mirando

Y un diente de oro que cuando ríe se ve
brillando

Como a tres cuadras de aquella esquina
una mujer
Va recorriendo la **acera** entera por quinta
vez

Y en un **zaguán** entra y se da un trago
para olvidar

Que el día está flojo y no hay clientes pa'
trabajar

Un carro pasa muy despacito por la
avenida

No tiene marcas, pero to'os saben que
es policía

Pedro Navaja las manos siempre dentro
del gabán

Mira y sonrío y el diente de oro vuelve a
brillar

Mientras camina pasa la vista de esquina
a esquina

No se ve un alma está desierta toda la
avenida

Cuando de pronto esa mujer sale del
zaguán

Y Pedro Navaja aprieta un puño dentro
del gabán

Mira pa' un lado mira pa'l otro y no ve a nadie

Y a la carrera, pero sin ruido cruza la calle

Y mientras tanto en la otra acera va esa mujer

Refunfuñando pues no hizo pesos con qué comer

Mientras camina del viejo abrigo saca un revolver, esa mujer

Y va a guardarlo en su cartera pa' que no estorbe

Un treinta y ocho Smith and Wesson del especial

Que carga encima pa' que la libre de todo mal

Y Pedro Navaja puñal en mano le fue pa' encima

El diente de oro iba alumbrando to'a la avenida

Mientras reía el puñal le hundía sin compasión

Cuando de pronto sonó un disparo como un cañón

Y Pedro Navaja cayó en la acera mientras veía, a esa mujer

Que revolver en mano y de muerte herida a él le decía:

Yo que pensaba; Hoy no es mi día, estoy sala'a

Pero Pedro Navaja tú estás peor, no estás en na'

Y créanme gente que, aunque hubo ruido nadie salió

No hubo curiosos, no hubo preguntas nadie lloró

Sólo un borracho con los dos cuerpos se tropezó

Cogió el revólver, el puñal, los pesos y se marchó

Y tropezando se fue cantando desafina'o

El coro que aquí les traje y da el mensaje de mi canción

Coro

//La vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida, Ay Dios //

Pedro Navaja matón de esquina

Quien a hierro mata, a hierro termina

Valiente pescador, al anzuelo que tiraste

En vez de una sardina, un tiburón
enganchaste

I like to live in América (coro)

Ocho millones de historias tiene la ciudad
de Nueva York

Como decía mi abuelita, el que de último
ríe, se ríe mejor

Cuando lo manda el destino, no lo
cambia ni el más bravo

Si naciste pa' martillo, del cielo te caen
los clavos

En barrio de guapos, cuida'ó en la acera

Cuida'ó camará que él no corre, vuela

Como en una novela de Kafka, el
borracho dobló por el callejón.

Anexo 9.

Actividad inicial comparativo entre textos continuos y discontinuos

1. Texto Discontinuo



Recuperado de: <https://gestion.pe/peru/elecciones-2018-voto-electronico-votar-districtos-lima-callao-peru-sufragar-simulador-nnda-nnlt-246326-noticia/>

2. Texto continuo

Muchas especies de delfines corren serio peligro de extinción. Ello es debido fundamentalmente a la sobrepesca y a las capturas que se producen al intentar

capturar otras especies marinas. También la contaminación de los mares está provocando la muerte masiva de delfines...”

Anexo 10.

La obra visionaria de Leonardo Da Vinci

Dos exposiciones paralelas rescatan los extraordinarios dibujos procedentes de los cuadernos de bocetos de Leonardo da Vinci (1452-1519), el genio universal del Renacimiento italiano, quien en raras ocasiones se presentaba en las cortes como un pintor, sino más bien como un ingeniero, arquitecto, músico, diseñador de armas u organizador de fiestas. La muestra Leonardo da Vinci: la mecánica del hombre se puede visitar hasta el 10 de noviembre de 2013 en The Queen’s Gallery, en el Palacio de Holyroodhouse, en Edimburgo; y Leonardo da Vinci. El hombre universal hasta el 1 de diciembre en las Galerías de la Academia, en Venecia. Ambas retrospectivas representan una ocasión única para admirar los dibujos del célebre artista florentino, que son extremadamente frágiles, y en el caso de la muestra veneciana sólo se pueden exponer públicamente una vez durante una generación, ya que deben ser custodiados en la oscuridad más absoluta y bajo unas exigentes condiciones ambientales.

Leonardo da Vinci: la mecánica del hombre examina los innovadores dibujos que realizó el artista sobre el cuerpo humano y demuestra que es uno de los más destacados anatomistas de la historia. La muestra reúne 30 obras que incluyen 18 hojas, entre las más preciosas de Leonardo, que forman el Manuscrito anatómico a más de 240 dibujos y 13 000 palabras rellenan estas páginas, que fueron realizadas durante el invierno de 1510 y 1511. Leonardo ilustró prácticamente cada hueso del cuerpo humano y los principales grupos musculares. Estos estudios anatómicos no fueron publicados a lo largo de su vida y permanecieron inéditos durante varios siglos. En sus anotaciones, presentes en la exposición, describe un examen post mortem de un hombre de 100 años de edad en el que ofrece la primera descripción exacta de una cirrosis hepática y del estrechamiento de las arterias. Los cuadernos de Leonardo se exhiben junto a imágenes médicas del siglo XXI que revelan el carácter precursor del genio florentino en técnicas como el escáner IRM o la modelización informática en 3D.

Leonardo da Vinci. El hombre universal muestra los excepcionales folios del maestro florentino conservados desde el año 1822 en la colección gráfica del Gabinete de los Dibujos de las Galerías de la Academia, en Venecia. Un total de 25 obras gráficas que nunca han sido mostradas al público. La exposición cuenta también con otras 27 hojas procedentes de préstamos de museos italianos y extranjeros como la Biblioteca Real de Turín, la Galería Uffizi de Florencia, la Galería Nacional de Parma, la Royal Collection del Castillo de Windsor, el Museo Británico de Londres y el Museo Ashmolean de Oxford. La colección dedicada al estudio de las proporciones del cuerpo humano incluye el célebre Hombre de Vitruvio, una representación armónica que es un símbolo de la perfección clásica del cuerpo y la mente. También se pueden admirar sus dibujos de botánica, proyectos geométricos, retratos de hombres, figuras femeninas, batallas y proyectos de armas e ingenios militares.

Anexo 11.

Texto Discontinuo sobre el Covid -19

COVID-19

CORONAVIRUS DESCUBIERTO EN 2019

¿QUÉ ES?

La enfermedad del coronavirus 2019 (Covid-19) es una afección respiratoria muy contagiosa que se puede propagar de persona a persona. El virus que causa el Covid-19 es un nuevo coronavirus que se identificó muy recientemente durante la investigación de un brote en Wuhan, China.



SÍNTOMAS

- Fiebre
- Cansancio
- Tos seca
- Dolor de cabeza
- Falta de aire
- Malestar

CONSEJOS DE PREVENCIÓN

¿QUÉ PUEDO HACER PARA PROTEGERME?



ESTAR EN CASA

Permanece en casa el mayor tiempo posible para evitar exponerte al virus.



HIGIENE

Lava tus manos de forma frecuente con agua y jabón o soluciones alcohólicas.



SECRECIONES

Utiliza pañuelos desechables para toser o estornudar o usa la cara interna del codo.



EVITA TOCAR

Procura no tocarte la cara (ojos, boca y nariz) para evitar que puedan entrar virus o bacterias.



DISTANCIA

Evita el contacto con personas contagiadas o que presenten síntomas.



LIMPIEZA

Limpia y desinfecta los objetos y superficies que suelen ser muy utilizados.

VIGILA TU ESTADO DE SALUD

Si presentas síntomas o tienes dudas al respecto ponte en contacto y sigue las instrucciones.

INFORMACIÓN + 000 11 22 33
EMERGENCIAS + 111 22 33 44

Recuperado de: Vector de Infografía creado por freepik - www.freepik.es

Anexo 12. Textos de ejemplos de diferentes Tipologías

1. El agua (del latín aqua) es una sustancia cuya molécula está formada por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno (H₂O). Es esencial para la supervivencia de todas las formas conocidas de vida. El término agua generalmente se refiere a la sustancia en su estado líquido, aunque la misma puede hallarse en su forma sólida llamada hielo, y en su forma gaseosa denominada vapor. El agua cubre el 71% de la superficie de la corteza terrestre. Se localiza principalmente en los océanos donde se concentra el 96,5% del agua total, los glaciares y casquetes polares poseen el 1,74%, los depósitos subterráneos (acuíferos), los permafrost y los glaciares continentales suponen el 1,72% y el restante 0,04% se reparte en orden decreciente entre lagos, humedad del suelo, atmósfera, embalses, ríos y seres vivos.
2. El oeste de Texas divide la frontera entre México y Nuevo México. Es muy bella pero áspera, llena de cactus, en esta región se encuentran la Davis Mountains. Todo el terreno está lleno de piedra caliza, torcidos arboles de mezquite y espinosos nopales. Para admirar la verdadera belleza desértica, visite el Parque Nacional de Big Bend, cerca de Brownsville. Es el lugar favorito para los excursionistas, acampadores y entusiastas de las rocas. Pequeños pueblos y ranchos se encuentran a lo largo de las planicies y cañones de esta región. El área solo tiene dos estaciones, tibia y realmente caliente. La mejor época para visitarla es de diciembre a marzo cuando los días son tibios, las noches son frescas y florecen las plantas del desierto con la humedad en el aire.
3. Los vecinos de un edificio de siete pisos tuvieron que ser desalojados ayer, después de que se produjera un escape de agua en el solar colindante, donde estaban trabajando unos obreros. Al romperse la tubería el agua se extendió y afectó a los cimientos del inmueble. Un total de veintiséis de los vecinos afectados pasaron la noche en diversos hoteles, que financiarán los servicios sociales.

4. En el contexto de una campaña antitabaco, se realizó un seguimiento durante un año a un grupo de 340 fumadores. La mitad de ellos fueron sometidos a una intervención básica en los centros de salud, consistente en consejos médicos antitabaco y entrega de material informativo. Un año después, se han evaluado los resultados a través de una encuesta que revela que el 41% del grupo intervenido logró abandonar total o parcialmente el consumo de tabaco; en tanto, el grupo no sometido a intervención, mantuvo inalterable su consumo

Anexo 13.

Ejemplo del texto Narrativo

Cuento: Algo muy grave va a suceder en este pueblo

Gabriel García Márquez

Imagínese usted un pueblo muy pequeño donde hay una señora vieja que tiene dos hijos, uno de 17 y una hija de 14. Está sirviéndoles el desayuno y tiene una expresión de preocupación.

Los hijos le preguntan qué le pasa y ella les responde:

-No sé, pero he amanecido con el presentimiento de que algo muy grave va a sucederle a este pueblo.

Ellos se ríen de la madre. Dicen que esos son presentimientos de vieja, cosas que pasan. El hijo se va a jugar al billar, y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el otro jugador le dice:

-Te apuesto un peso a que no la haces.

Todos se ríen. Él se ríe. Tira la carambola y no la hace. Paga su peso y todos le preguntan qué pasó, si era una carambola sencilla. Contesta:

-Es cierto, pero me ha quedado la preocupación de una cosa que me dijo mi madre esta mañana sobre algo grave que va a suceder a este pueblo.

Todos se ríen de él, y el que se ha ganado su peso regresa a su casa, donde está con su mamá o una nieta o en fin, cualquier pariente. Feliz con su peso, dice:

-Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla porque es un tonto.

-¿Y por qué es un tonto?

-Hombre, porque no pudo hacer una carambola sencillísima estorbado con la idea de que su mamá amaneció hoy con la idea de que algo muy grave va a suceder en este pueblo.

Entonces le dice su madre:

-No te burles de los presentimientos de los viejos porque a veces salen.

La pariente lo oye y va a comprar carne. Ella le dice al carnicero:

-Véndame una libra de carne -y en el momento que se la están cortando, agrega-: Mejor véndame dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado.

El carnicero despacha su carne y cuando llega otra señora a comprar una libra de carne, le dice:

-Lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a pasar, y se están preparando y comprando cosas.

Entonces la vieja responde:

-Tengo varios hijos, mire, mejor deme cuatro libras.

Se lleva las cuatro libras; y para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata otra vaca, se vende toda y se va esparciendo el rumor. Llega el momento en que todo el mundo, en el pueblo, está esperando que pase algo. Se paralizan las actividades y de pronto, a las dos de la tarde, hace calor como siempre. Alguien dice:

-¿Se ha dado cuenta del calor que está haciendo?

-¡Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor!

(Tanto calor que es pueblo donde los músicos tenían instrumentos remendados con brea y tocaban siempre a la sombra porque si tocaban al sol se les caían a pedazos.)

-Sin embargo -dice uno-, a esta hora nunca ha hecho tanto calor.

-Pero a las dos de la tarde es cuando hay más calor.

-Sí, pero no tanto calor como ahora.

Al pueblo desierto, a la plaza desierta, baja de pronto un pajarito y se corre la voz:

-Hay un pajarito en la plaza.

Y viene todo el mundo, espantado, a ver el pajarito.

-Pero señores, siempre ha habido pajaritos que bajan.

-Sí, pero nunca a esta hora.

Llega un momento de tal tensión para los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo.

-Yo sí soy muy macho -grita uno-. Yo me voy.

Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde está el pobre pueblo viéndolo. Hasta el momento en que Dicen:

-Si este se atreve, pues nosotros también nos vamos.

Y empiezan a dismantelar literalmente el pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo.

Y uno de los últimos que abandona el pueblo, dice:

-Que no venga la desgracia a caer sobre lo que queda de nuestra casa -y entonces la incendia y otros incendian también sus casas.

Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en un éxodo de guerra, y en medio de ellos va la señora que tuvo el presagio, clamando:

-Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca.

FIN

Anexo 14.

El Avión de la bella durmiente (fragmento). Gabriel García Márquez, Doce Cuentos Peregrinos

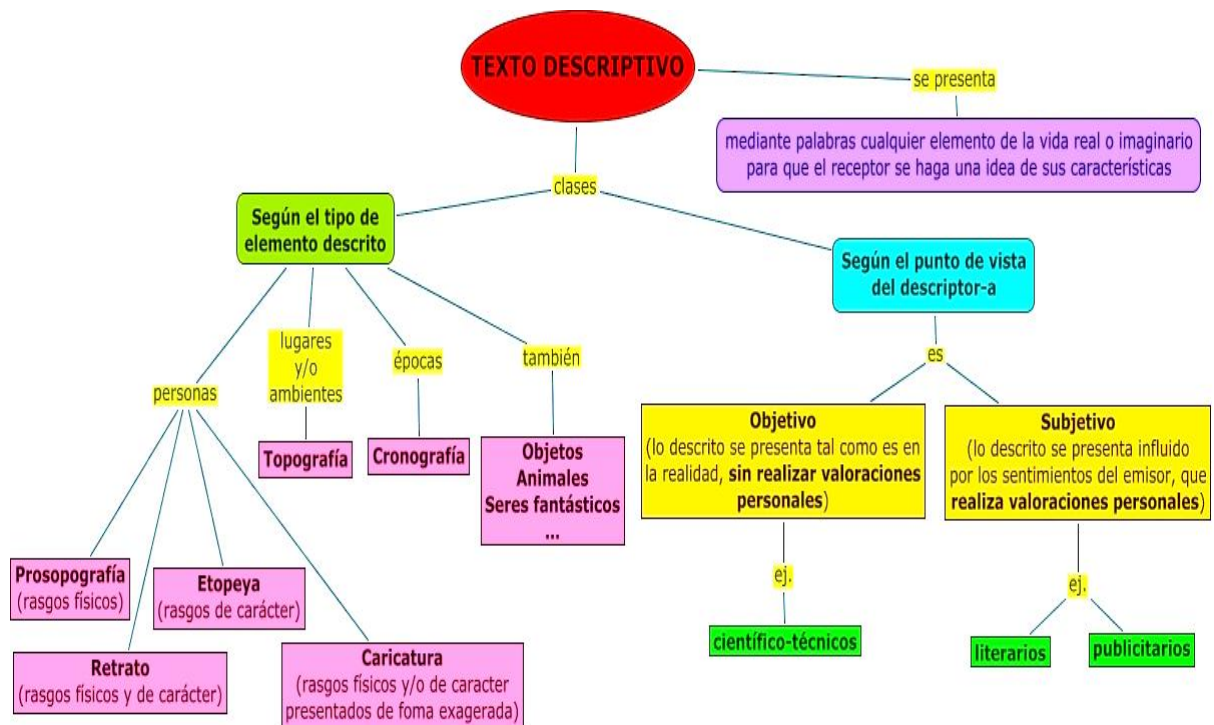
Era bella, elástica, con una piel tierna del color del pan y los ojos de almendras verdes, y tenía el cabello liso y negro y largo hasta la espalda, y un aura de antigüedad que lo mismo podía ser de Indonesia que delos Andes. Estaba vestida con un gusto sutil: chaqueta de lince, blusa de seda natural con flores muy tenues, pantalones de lino crudo, y unos zapatos lineales del color de las buganvillas. «Esta es la mujer más bella que he visto en mi vida», pensé, cuando la vi pasar con sus sigilosos trancos de leona, mientras yo hacía la cola para abordar el avión de Nueva York en el aeropuerto Charles de Gaulle de París. Fue una aparición sobrenatural que existió sólo un instante y desapareció en la muchedumbre del

vestíbulo. Eran las nueve de la mañana. Estaba nevando desde la noche anterior, y el tránsito era más denso que de costumbre en las calles de la ciudad, y más lento aún en la autopista, y había camiones de carga alineados a la orilla, y automóviles humeantes en la nieve. En el vestíbulo del aeropuerto, en cambio, la vida seguía en primavera.

Anexo 15.

Mapa conceptual del texto descriptivo

Recuperado de: CMAP



Anexo 16.

La educación en tiempos de cuarentena

Julián de Zubiría

Mi última columna en la Revista Semana estará dedicada a analizar el tema que originó mi vinculación seis años atrás. En esta ocasión, tengo en cuenta el contexto que la humanidad está viviendo en la actualidad. Las dos preguntas que intento abordar son las siguientes: ¿Por qué la educación no puede parar? y ¿por qué no podrá seguir siendo la misma después de la cuarentena?

Mil quinientos millones de niños y jóvenes fueron enviados a sus casas en los 137 países que han decretado cuarentenas durante los últimos dos meses. Sin duda, ha sido la mejor de las decisiones por el favorable impacto que esta medida puede tener para detener la expansión del extraño virus. Sin embargo, la educación es un derecho y, en consecuencia, en sentido estricto, no puede parar. Si los Ministerios de Educación no asumieran su responsabilidad, estarían violando el sagrado derecho que tienen los niños y niñas de recibirla.

En Colombia la medida se adoptó desde el pasado 16 de marzo y cubrió a 9,8 millones de estudiantes. El problema grave es que todavía no hay un plan general para brindar educación de calidad a la gran mayoría de ellos. Es cierto que casi nadie estaba preparado para este cambio abrupto, pero ya llegó el momento de pensar en serio en el tipo de educación que recibirán durante su permanencia en casa. Es posible que, en el caso de los escolares, este tiempo se extienda, pues la distribución del virus sería inmanejable con millones de niños circulando todos los días libremente por las calles o transportándose en buses.

Un buen grupo de universidades y algunos colegios privados, se adaptaron rápidamente y dieron efectiva respuesta a las nuevas demandas. Formaron a sus docentes, ampliaron sus contratos con plataformas digitales, y como tenían muy buenas condiciones previas y altos niveles de conectividad, pudieron brindar educación virtual. Lo que era una excepción, se volvió la regla, y en un tiempo breve, los profesores lograron continuar sus procesos educativos mediante plataformas para el trabajo sincrónico y desincrónico. Aun así, no es

posible seguir esta ruta en la educación pública, dado que tan solo el 4% de los municipios tiene buena conectividad, el 63% de los bachilleres del 2018 no tenía acceso a Internet desde sus hogares y, en las zonas rurales, tan solo el 9% de los jóvenes disponen de computador. La pandemia volvió a mostrar las inmensas inequidades de nuestro país. En este caso, en acceso a la virtualidad y conectividad. Lo que debería ser un derecho, en Colombia, sigue siendo un privilegio.

El MEN ha debido convocar a las asociaciones de directivos docentes, profesores, padres de familia y estudiantes, para conformar comités que ayudaran a diseñar una política a mediano plazo. No lo hizo. Intentó desesperadamente encontrar respuestas en sus funcionarios. Por eso envió a sus maestros a trabajar en lo que se llaman “semanas institucionales” y, luego, decretó vacaciones para maestros y estudiantes. El 19 de abril culminan y no hay un plan estratégico por fases para garantizar formación escalonada, selección de contenidos pertinentes para todas las áreas y grados, distribución de materiales o conectividad por etapas.

En educación, tenemos los ojos vendados desde hace mucho tiempo, porque no garantizamos pertinencia, contextualización, equidad, ni calidad. Es por ello que, aunque no puede parar, la educación tampoco puede seguir haciendo lo que siempre ha hecho: trabajos mecánicos, rutinarios y repetitivos, que no enseñan a leer, pensar y convivir a nuestras próximas generaciones. Llegó el momento de replantear el sistema y de incorporar un verdadero plan de renovación para garantizar un mínimo de calidad en la educación pública para los próximos meses.

En primer lugar, en Colombia hay que retomar la televisión y la radio. Esa es la única posibilidad en el corto y mediano plazo. De manera organizada y sistemática, hay que trasladar las aulas de todos los grados y áreas a la televisión. Esto exige la conformación de un comité pedagógico muy diverso, plural y amplio, de manera que se garantice una adecuada selección de contenidos pedagógicos. La pertinencia y la contextualización han estado ausentes en la educación colombiana de tiempo atrás, mucho más en tiempos de incertidumbre en los que se han tomado la mayoría de las decisiones sin la reflexión y participación necesaria. En estos momentos, la voz de los rectores y los maestros es muy importante para no tomar una decisión de esta trascendencia recurriendo exclusivamente a los criterios de los funcionarios del MEN o a la disponibilidad técnica de las programadoras. Solo las madres irresponsables “conectan” a sus hijos al televisor para

poder ellas hacer otras cosas. De eso, no se trata la educación. Hay que elaborar un plan articulado nacional y regionalmente en televisión y en radio, para evitar la duplicación de esfuerzos y garantizar mínimos en la calidad, pero hay que aprovechar la coyuntura para impulsar las competencias que hoy no se forman en los niños: creatividad, pensamiento, convivencia, autonomía y lectura crítica.

Hoy en día, más de 5 millones de niños reciben alimento diario en sus instituciones educativas. Salvo casos muy excepcionales, no tiene sentido obligar a desplazar a familiares a las instituciones educativas para recoger el alimento cada semana, como ha dispuesto el MEN. La opción más viable, es entregar a las familias bonos mensuales canjeables en supermercados de cadena. Con muy buena planeación y acudiendo a la responsabilidad social, evitamos la propagación del virus. Además, se equivoca el MEN al pretender que sean los maestros quienes los entreguen. Un bono canjeable elimina la innecesaria movilidad semanal de los familiares y los docentes, en mayor medida, mientras dura la fase exponencial en el crecimiento de los contagios, que está previsto hasta mediados de mayo, aunque podría prolongarse si la cuarentena se levanta antes de tiempo y se decreta lo que eufemísticamente han llamado “aislamiento inteligente”.

Una tercera responsabilidad del Estado tiene que ver con la formación de los docentes para el manejo de la virtualidad. En Colombia el 78% de las personas tienen celular. Los docentes tendrían que formarse en la virtualidad mediante la utilización de estos dispositivos. Hay que entender que más que un problema técnico, es un problema de tipo pedagógico, que ayudaría al país a repensar los propósitos y contenidos esenciales que deberían primar en la educación básica: desarrollar el pensamiento, la creatividad, la autonomía, la solidaridad y la lectura. La formación en la virtualidad debería ser aprovechada para seguir cualificando la formación de los profesores e impulsar la necesaria transformación pedagógica que les debemos de tiempo atrás a las nuevas generaciones. Los docentes tienen la responsabilidad de cualificar su formación pedagógica y digital, el MEN la responsabilidad de brindar las condiciones para que sea posible y entre todos, tenemos que garantizar la calidad de la educación de la cual hemos carecido.

Los estudiantes universitarios han levantado la consigna de bloquear las universidades públicas, dado que muchos de ellos no tienen acceso a Internet. Se equivocan: ellos no pueden pedir que se viole el derecho a la educación. La consigna tiene que ser otra y ya ha sido adoptada en países como China, Estados Unidos, Italia o Bolivia: hay que garantizar

conectividad gratuita desde el celular para todos los estudiantes universitarios que no cuenten con esta posibilidad. Así mismo, hay que divulgar que las diversas plataformas digitales permiten la conexión también mediante el uso del teléfono fijo. Por tanto, vía celular o telefonía fija, todo estudiante universitario debe continuar sus estudios de manera virtual. Mediante alianzas con el sector privado, el Estado debe garantizar cuanto antes la conectividad. Es su obligación constitucional y ética. La consigna que deberían levantar los estudiantes universitarios en estos momentos es la de la conectividad gratuita para garantizar que se cumpla el derecho a la educación.

Los padres y madres tienen que entender que sus descendientes permanecerán en sus casas un tiempo prolongado y que, mientras dure este aislamiento, sus hijos no podrán contar con el apoyo y el consejo de sus maestros y tampoco podrán compartir juegos, deportes o actividades con ninguno de sus compañeros. En este contexto, ellos tienen la obligación de acompañar sus procesos emocionales y de orientarlos en las nuevas tareas que exige la convivencia prolongada, como serían las de arreglar los cuartos, ayudar en los oficios y el aseo general de las casas. La educación siempre debe responder a las necesidades del contexto y hoy, éstas, son algunas de ellas. El problema grave es que en Colombia la mitad de los padres golpea con un palo o un cinturón a sus hijos. Esta situación se podría agravar en una época de cuarentena y confinamiento en casa como el que todos estamos viviendo. En este extraño periodo en el que están prohibidos los abrazos, necesitamos desterrar el maltrato y aprovechar la oportunidad para que los padres dialoguen y compartan más con sus hijos. Puede ser una gran oportunidad que les de la vida y ojalá la aprovechen para proveerles seguridad, jugar con ellos y señalarles en qué han avanzado. Los profesores tenemos que hacerlo todos los días del año con grupos de 35 o 40 estudiantes. Ahora los padres lo deberían hacer con 2 o 3 niños, quienes, precisamente son sus hijos.

La responsabilidad de los maestros es cualificarse pedagógicamente y formarse en las nuevas competencias digitales que nos ayudarán a repensar la educación. Deberán orientar a los padres de sus estudiantes en las nuevas competencias que temporalmente asumirán, evaluar los procesos formativos y llevar a cabo el seguimiento del desarrollo académico y socioafectivo, de cada uno de sus alumnos. En épocas de incertidumbre, miedos y encierro, la prioridad es la salud mental de todos, empezando por la de los niños.

Ninguno puede ser indiferente a la profunda tragedia que estamos viviendo como sociedad al tener que luchar contra un enemigo microscópico que, ante el más mínimo descuido, nos infecta. Todos somos responsables para que esta crisis no se prolongue en el tiempo y para que no volvamos a la normalidad que estábamos viviendo antes, porque ahí está el engendro que hoy ha explotado: en el consumo frenético, en la destrucción de la selva, el descongelamiento de los glaciares y las crecientes inequidades sociales y económicas con las que hemos convivido. El problema más grave es que este cambio cultural no será posible sin contar con el liderazgo de los diversos educadores. La educación no puede parar a pesar de la pandemia, pero tampoco podrá volver a ser la misma. No parará, porque como sociedad, no podemos dejar que niños y jóvenes se queden sin su derecho a estudiar y no volverá a ser la misma, porque las crisis, bien manejadas, son excelentes oportunidades para impulsar el desarrollo.

PD: Agradezco inmensamente a la Revista Semana la gran oportunidad que me brindó al abrirme sus espacios durante los últimos años para ayudar a ampliar la reflexión pedagógica en el país. Sin embargo, no comparto el enfoque editorial que ha venido tomando la Revista y, en consecuencia, he decidido renunciar a partir de la fecha a su gentil ofrecimiento ¡Mil gracias a todos!

Director del Instituto Alberto Merani y consultor en educación (@juliandezubiria)

Recuperado de: <https://www.semana.com/opinion/articulo/la-educacion-en-tiempos-de-cuarentena-columna-de-julian-de-zubiria/661969>

Referencias

- Alcas, N. Alarcón, M. Alarcón, H. Gonzáles, R y Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9 (1). Recuperado de:
<https://doi.org/10.17162/au.v1i1.348>
- Ander-Egg, E. (2011). Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social. Argentina: Editorial Brujas.
- Ander-Egg, E. (2014). Diccionario de educación. 1ra Ed. Argentina-Córdoba: Editorial Brujas.
- Arroyave, H. (2013). Rol del maestro en las instituciones educativas de excelencia: mirada desde las pruebas PISA. Universidad de Manizales, Sabaneta. Recuperado de:
http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/818/5.%20ARTICULO_3_ROL_DEL_MAESTRO_EN_LAS_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS_DE_EXCELENCIA_MIRADA_DESDE_LAS_PRUEBAS_PISA.pdf?sequence=17
- Ávila, R. (2000). La lengua y los hablantes. México: Trillas
- Baena, G. (2017). Metodología de la Investigación. 3ra. Ed. E-book. Serie Integral por Competencias. Ciudad de México: Grupo Editorial Patria.
- Balcázar, P. González, N. López, G. Gurrola, A y Moysén, A. (2013). Investigación Cualitativa. Ed. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ballestín, B y Fàbregues, S. (2018). La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación Barcelona: Editorial UOC.
- Barrera, M. (2009). Técnicas de Análisis de Investigación. Técnicas de análisis cualitativo: análisis semántico, de signos, significados y significaciones. Caracas: SYPAL-Quiron.
- Barreto, N. (2006) Terminología Esencial en Curriculum e Investigación Educativa. Colección Clase Magistral. Caracas: FEDUPEL

- Bautista, N. (2011). Proceso de la investigación cualitativa Epistemología, metodología y aplicaciones. Colombia: Editorial El Manual Moderno, S. A. de C. V.
- Becerra, A. (2011). Thesaurus Curricular de la Educación Superior. Caracas: FEDUPEL
- Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. México: Pearson Educación.
- Campos, A. (2017). Enfoques de Enseñanza Basados en el Aprendizaje. 1ra. Ed. Bogotá: Ediciones de la U
- Cardenas, B y Guamán, L (2013). La comprensión lectora y su incidencia en el desarrollo del pensamiento reflexivo en las niñas del tercero y cuarto año de Educación Básica de la Unidad Educativa "María Auxiliadora", año lectivo 2012-2013. Tesis de Grado. Licenciatura en Educación. Universidad Politécnica Salesiana. Sede Cuenca. Ecuador.
- Carlino, P. (2003) "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". Educere, Revista Venezolana de Educación, Vol. 6 N° 20 (ISSN 1316-4910). Universidad de Los Andes, Mérida. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articulo17.pdf>
- Carretero, M. (1993). Constructivismo y Educación. España: Edelvives
- Cásares, L. Jaramillo, E. Villaseñor, L y Zamudio, L. (1999). Técnicas actuales de investigación documental. México: Trillas.
- Casilimas, C. (2002). Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Ltda.
- Cassany, D. (2019). Laboratorio Lector. Para entender la lectura. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En Monereo, Carles (Coord.). Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Visor.
- Cebrián, M. (coord.). (2003). Enseñanza virtual para la innovación universitaria. Madrid: Narcea.

Cepeda, J. (2015). México: UNID-Editorial Digital

Cerrillo, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Alicante:

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de:

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxw4w6>

Cervera, A y Hernández, G. (2007). *Saber Escribir*. Instituto Cervantes. México: Instituto Cervantes- Santillana-Aguilar.

Cisneros, M., Olave, G., Rojas, I. (2012) *Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios*. En revista Educ. Educ. Vol. 15, No. 1, p. 45-61.

Recuperado de:

<https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/382-cmo-mejorar-la-capacidad-inferencial-en-estudiantes-universitariospdf-NE2Om-articulo.pdf>

Cisneros, M., Olave, G., Rojas, I. (2018). *Didáctica de la lengua materna en Colombia*. Colección Trabajos de Investigación. Colombia: Universidad Pedagógica de Pereira

Constitución Política de Colombia. [Const.] (1991). 2da. Ed. Legis. Recuperado de:

<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Cooper, J. D. (1990). *Como Mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid, Aprendizaje Visor-MEC

Corredor, M., Pérez, M y Arbeláez, R. (2009). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*.

Bucaramanga: Centro para el Desarrollo de la Docencia de la UIS.

Cuarteto, M. (2017). *Comprensión y motivación lectoras a través de la literatura y las TIC*.

Recuperado de: <http://reunir.unir.net/123456789/4780>

D' Aquino, M y Barrón, V. (2007). *Proyecto y metodología de la investigación*. 1ra. Ed.

Buenos Aires: Editorial Maipue.

- De La Torre, S. (2000). Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro
- Del Cid, A., Méndez, R y Sandoval, F. (2007). Investigación. Fundamentos y Metodología. 1ra. Ed. México: Editorial Pearson Educación.
- Del Pino, G., Saltos, L., y Moreira. (2019). Estrategias didácticas para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 5, pp. 171-187. Recuperado de:
- Díaz, F y Hernández, G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. 2da. Ed. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Dolz, J., Gagnon, R y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción Didáctica. *Lengua y Literatura*, 21, p. 117-141.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45475>
- Durango, Z (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51),156-174. [fecha de Consulta 11 de junio de 2020]. ISSN: 0124-5821. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194252398011>
- Ejsing-Duun, S y Skovbjerb, H. (2016). «Copycat or creative innovator? Reproduction as a pedagogical strategy in schools». *Electronic Journal of E-learning*, 14 (2), pp. 83-93.
- Farrach, G. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 20, pp. 5-19. Recuperado de: <https://portalrevistasunanmanagua.unan.edu.ni/index.php/RCFAREM/article/view>.
- Fernández, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En *Fernández Navas, Manuel y Alcaraz Salarirche, Noelia*. (Coords.). Innovación educativa. Más allá de la ficción. Madrid: Ediciones Pirámide. pp. 27-40.
- Flick, Uwe. (2015). El Diseño de Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, P., Díaz, A y Lagos, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de

educación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 124-140. Recuperado de:
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.7>.

García, É. (2014). La importancia de las inferencias indiciales en los procesos de comprensión lectora. *Enunciación*, 19(1), 116-134. Recuperado de:
<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5639/9854>

Gil, J. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

González, A. (2004). *Estrategias de Comprensión Lectora*. Madrid: Editorial Síntesis

Goodman, K. (1996) *La lectura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística*. En *textos en Contextos (2) Los procesos de la lectura y la escritura*. Argentina: asociación Internacional de lectura.

Gordillo, A y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, pp. 95-107.

Guerra, J y Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90. Recuperado de:
<https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>.

Guerrero, J. (2019). ¿Cuáles son las estrategias, modalidades y momentos de la lectura? Recuperado de: <https://docentesaldia.com/2019/01/24/cuales-son-las-estrategias-modalidades-y-momentos-de-la-lectura/>

Hernández, J. (2000). Una aproximación a la didáctica de la lengua y de la literatura. *Aula Abierta*, 75, pp. 113-133.

Hernández, D., Duque, E & Díaz, L. (2016). *Estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria en una institución educativa de la ciudad de Barranquilla*. Universidad del Norte, Barranquilla. Recuperado de:
<http://manqlar.uninorte.edu.co/jspui/bitstream/10584/7545/1/dayni.pdf>

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2004). Metodología de la Investigación. México, Mc Graw- Hill.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación, guía para una comprensión holística de la ciencia*. Bogotá, Ediciones Quirón - Sypal
- Ibarra, M., Rodríguez, G. (2014). «Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios». *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), pp.339-361.
- Leyva, J y Vaca, M. (2020). La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa. *Revista Electrónica Educare*, 24 (2), pp. 1 – 19.
Recuperado de:
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10572/19082>
- Martínez, M. (2004). “El procesamiento multinivel del texto escrito ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?”. En revista *Lenguaje* No. 32. Escuela de ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, p. 29.
- Martínez, R. (1997). *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona, Octaedro.
- Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C., Et al. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el Maestro*. 2da. Ed. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
- Mata, J., Nuñez, M y Rienda, J. (2015). *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Universidad de Sevilla. España: Ediciones Pirámide
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona, España: Graó.
- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5.a edición. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- Medina, A y Mata, F. (Coords.). (2009). *Didáctica General*. “da. Ed. Madrid: Pearson Educación

Ministerio De Cultura de Colombia. (2010). Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas. En: Revista Bibliotecas y Tecnologías de la Información. Julio – septiembre, vol. 2, N° 3, p. 13.

Ministerio de Educación de Nacional. (s.f). Plan Nacional de Lectura y Escritura. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325387:Definicion>

Montero, A; Zambrano, L y Zerpa, C (2013). La Comprensión lectora desde el Constructivismo. Cuadernos Latinoamericanos. Año 25 Enero- Junio (pp.09-27).

Montoya, S. (2017). La mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. *En Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/unesco-niveles-de-lectura-en-america-latina/541971>

Morán, G y Alvarado, D. (2010). Métodos de investigación. México: Pearson Educación.

Nieto, C; Enciso, J; Roa, F; y Rubiano, Y. (2019). Investigación-acción. Un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 13 (16). Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468866e073>

Novoa, P., Cancino, R., Flores, W., Nieto, J y Venturo, C. (2018). El Mapa Mental Armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 541-573. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.243>.

Núñez, P. (2004). El profesorado de ESO ante la lectura. Algunos datos y reflexiones. En A. Marco *et al.* (Eds.). *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp. 411-422).

Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H y Borsotti, C. (2018). Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales. México: Fondo de Cultura Económica del Colegio de México.

Pallares, Marc., Chiva, O; López, R y Cabero, I. (2018). La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

- Periódico de Catalunya. (2016). Resultados del informe PISA (por países y por comunidades). Recuperado de:
<https://www.elperiodico.com/es/graficos/educacion/resultados-informe-pisa-2016-17670/>
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M, *La enseñanza para la comprensión*. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Puente, A, Mendoza, M., Calderón J. F., & Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18 (1), 21-30. Recuperado de:
https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Pujadas, J., Coma, D y Roca, J. (2010). *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Quijada, V. (2014). *Comunicación oral y escrita*. México: Universidad del Tercer Milenio.
- Quijada, V y Contreras, V. (2014). *Comprensión Lectora*. México: UNID. Universidad del Tercer Milenio. S.C.
- Rincón, G y Gil, J. (2010) “Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias”. *Escuela de Ciencias del Lenguaje*. Recuperado de: http://daca.univalle.edu.co/politica_curricular/Practicas-de-lectura-y-de-escrituraacademicas-en-la-univalle-tendencias.pdf
- Rivadeneira, M y Hernández, Boris. (2019). La Estrategia de Pensar en Voz Alta para Mejorar la Comprensión Lectora. *Revista Boletín Redipe* 8 (10), pp. 55-60. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/831/762>
- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa. Teoría, Procesos y Estrategias*. Letras Universitarias. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rodríguez, G; Gil, J; García, E. (1999).2. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

- Rodríguez, G., Gil, J y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. 2da. Ed. Málaga: Ediciones Aljibe. Recuperado de:
http://catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/metodologia_investig_cap.3.pdf.
- Roldán, L y Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96.
Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>.
- Sáez, J. (2017). Investigación Educativa. Fundamentos Teóricos, Procesos y Elementos Prácticos. Enfoque Práctico con Ejemplos, Esencial para TFG, TFM y Tesis. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Saliha, T. (2017). *El lenguaje humano una visión antropológica*. [Documento en línea]. Universidad Abou Bekr Belkaid- Tlemcen Recuperado de: <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/11267/1/teleb-saliha.pdf>.
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España.
- Sanz, M. (2013). Competencias Cognitivas en Educación Superior. Bogotá: Narcea. Ediciones de la U.
- Saulés, S. (2012). La competencia lectora en Pisa. Influencias innovaciones y desarrollo. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/145/P1C145.pdf>
- Schunk, D. (2012). Teorías del Aprendizaje. Una Perspectiva Educativa. 6ta. Ed. México: Pearson Educación.
- Simons, H. (2011). El Estudio de Caso: Teoría y Práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Barcelona: Graó.
- Solé, Isabel. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial GRAO.
- Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona. ICE (Instituto de ciencia de la Educación).
- Sulle, A. (2014). Lev Vygotsky, narrativas y construcción de interpretaciones acerca de su biografía y su legado. *Anuario de Investigaciones de la Universidad de Buenos*

Aires. [Revista en línea] Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994065.pdf>.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

Barcelona: Paidós Básica

Tecnológico de Monterrey. (2009). Diplomado de Competencia Lectora orientado a PISA y OCDE. Módulo 1 - Literacidad, textos, contextos y uso de la tecnología Recuperado de:
http://cca.org.mx/ps/profesores/cursos/lectora_k/descargas/imprimibles/modulo1.pdf

UNESCO. (2000). Informe sobre la educación en el mundo. Madrid: Santillana.

UNESCO Instituto de Estadística (2017). Más de la mitad de los niños y Adolescentes en el Mundo No Están Aprendiendo. Recuperado de:
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>

Valles, M. S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Vasilachis, I (Coord.) (2009). La Investigación Cualitativa. *En Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 23-60), Barcelona-España: Gedisa Editorial.

Vicente, J y Vicente, P. (2013). Enseñar y Aprender Lengua. Madrid: Síntesis

Vidal, D y Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118. Recuperado de:
<https://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>.

Villa, A y Poblete, M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación y Calidad con la colaboración del ICE de la Universidad de Deusto de las competencias genéricas. Ediciones Mensajero.

Villalpando, J. M. (1970). Manual de Didáctica. Ciudad de México: Porrúa, p. 1-192.

Vygotsky, Lev. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.

Wood, P y Smith, J. (2018). Investigar en Educación. Conceptos Básicos y Metodología Para Desarrollar Proyectos de Investigación. Madrid: Narcea Ediciones.

Yana, M., Arocutipa, A., Alanoca, R; Adco, H y Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Revista Innova Educación*, 1 (2), pp.211-217. Recuperado de:
<http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/38/35>

Yuni, J y Ariel, C. (2014). Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Vol:2. Argentina: Editorial Brujas.

Zapata, D. (2017). Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora. México: Universidad del Tercer Milenio. Editorial Digital.

Zavala, M y Zubillaga, A. (2017). Estrategias de Enseñanza para la Promoción de Aprendizajes Significativos. México: Universidad del Tercer Milenio.

Zuleta, E. (1995). "Conferencia sobre la lectura" En: Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30.

