



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"

UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

**PERCEPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA
COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DENTRO DEL AULA DE
CLASES EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA DE LA UAZ**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Francisco Javier Moreno Trejo

Directora:

Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Zacatecas, Zac. a 11 de noviembre de 2024

INDICE GENERAL

CAPÍTULO I. CONCEPCIONES TEÓRICAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	30
1.1 Comprensión lectora: a través de la historia	30
1.2 La lectura en México	33
1.3 Teoría psicolingüística.....	35
1.4 ¿Qué es comprender un texto?.....	35
1.5 Procesos de la lectura.....	36
1.5.1 Proceso perceptivo visual: reconocimiento de las letras	37
1.5.2 Proceso perceptivo visual: reconocimiento de las palabras	38
1.5.3 Procesamiento sintáctico	39
1.5.4 Procesamiento semántico.....	40
1.6 Modelo de situación	41
1.7 Elaboración de inferencias	42
1.8 Lectura metacognitiva	46
1.9 Modelo mental.....	48
CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN	
LECTORA	50
2.1 Aproximación teórica a las estrategias de enseñanza.....	50
2.2 Formación docente para la comprensión lectora.....	55
2.3 Las estrategias de enseñanza en la construcción de conocimientos	

derivados del texto	60
2.4 Clasificación de las estrategias de enseñanza para la comprensión lectora	64
2.5 Enseñanza y lectura en el aula	66
CAPÍTULO III. COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.	
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	68
3.1 Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ	71
3.2 Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora utilizadas por docentes de la UAP	81
3.3 Elementos discursivos de una realidad problema: grupos de discusión sobre comprensión lectora y estrategias de enseñanza.....	84
CONCLUSIONES.....	102
REFERENCIAS	107

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Habilidades de lectura con relación al nivel académico	45
Tabla 2. Organizadores gráficos.....	53
Tabla 3. Organizadores inmersivos	54
Tabla 4. Estrategias formativas para la comprensión de textos.....	64
Tabla 5. Resultados de comprensión lectora 3°B (texto narrativo)	74
Tabla 6. Habilidades de lectura según su nivel académico	75

Tabla 7. Resultados de comprensión lectora 3°B (texto expositivo)	76
Tabla 8. Resultados de comprensión lectora 3°B (texto discontinuo).....	78
Tabla 9. Resultados de comprensión lectora 5°E (texto narrativo)	79
Tabla 10. Resultados de comprensión lectora 5°E (texto expositivo)	80
Tabla 11. Resultados de comprensión lectora 5°E (texto discontinuo)	80
Tabla 12. Identificación y tipificación de las estrategias utilizadas por docentes de la UAP	82
Tabla 13. Identificación de informantes 3B.....	86
Tabla 14. Identificación de informantes 5E.....	86
Tabla 15. Clasificaciones y subcategorías explicativas	87
Tabla 16. Preguntas estímulo.....	88
Tabla 17. Subcategorías (primer pregunta estímulo).....	91
Tabla 18. Subcategorías (segunda pregunta estímulo)	94
Tabla 19. Relación de subcategorías y testimonios (tercera pregunta estímulo)....	95
Tabla 20. Relación de subcategorías y testimonios (cuarta pregunta estímulo)	96
Tabla 21. Tipo de lectura practicada en clases (quinta pregunta estímulo)	98
Tabla 22. Factores de la lectura individual y grupal.....	99
Tabla 23. Tipificación de estrategias: simples y complejas.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos constitutivos para la comprensión lectora	63
---	----

ACRÓNIMOS

UAP	Unidad Académica de Psicología
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa

RESUMEN

El interés principal del presente trabajo de investigación fue analizar, desde una perspectiva integradora, el fenómeno de la comprensión lectora en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, así como las distintas estrategias de enseñanza implementadas por parte de maestras y maestros que puedan impactar, favorable o negativamente, en la capacidad del estudiantado para comprender los diferentes textos revisados en clases. Para alcanzar dicho objetivo se realizó un estudio descriptivo con un enfoque mixto, transversal, con un diseño no experimental. Participaron en el estudio estudiantes de nivel licenciatura de 3er y 5to semestre y sus respectivo profesorado elegidos a través de un muestreo abierto. Se aplicó una prueba estandarizada al estudiantado para conocer su nivel de comprensión lectora y un grupo focal para conocer el tipo de estrategias que utilizaba el profesorado y la eficacia percibidas de las mismas. Así mismo, se aplicó un instrumento escrito al profesorado para conocer las estrategias que utilizaban. Se encontró que las estrategias más utilizadas por parte del profesorado son de carácter básico, con patrones de aplicación simples, la percepción del estudiantado sobre dichas estrategias identifican resalta la primacía de una estructura jerárquica profesorado-alumnado más que los resultados de las mismas. Se discuten los resultados en función de la importancia de la implementación de estrategias áulicas en el nivel universitario.

Palabras clave: Comprensión lectura, estrategias áulicas, estudiantado universitario

Abstract

The main focus of this research was to analyze, from an integrative perspective, the phenomenon of reading comprehension among undergraduate psychology students at the Autonomous University of Zacatecas, as well as the various teaching strategies implemented by professors that may positively or negatively impact students' ability to understand the different texts reviewed in class. To achieve this objective, a descriptive, cross-sectional, mixed-methods study with a non-experimental design was conducted. Third- and fifth-semester undergraduate students and their respective professors, selected through open sampling, participated in the study. A standardized test was administered to the students to determine their reading comprehension level, and a focus group was conducted to identify the types of strategies used by the professors and their perceived effectiveness. A written instrument was also administered to the professors to identify the strategies they employed. It was found that the most frequently used teaching strategies are basic, with simple application patterns. Students' perceptions of these strategies highlight the primacy of a hierarchical teacher-student structure rather than the strategies' actual results. The findings are discussed in relation to the importance of implementing classroom strategies at the university level.

Keywords: Reading comprehension, classroom strategies, university students

INTRODUCCIÓN

El interés principal del presente trabajo de investigación fue analizar, desde una perspectiva integradora, el fenómeno de la comprensión lectora en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, así como las distintas estrategias de enseñanza implementadas por parte de maestras y maestros que puedan impactar, favorable o negativamente, en la capacidad del estudiantado para comprender los diferentes textos revisados en clases. La incertidumbre de la realización del proyecto, es un reflejo de las necesidades de un contexto cada vez más diverso y complejo, en donde es indispensable mantener una postura reflexiva y crítica sobre la realidad social; recursos que la lectura puede brindar si se enseña desde la perspectiva correcta y la suficiente apertura epistémica.

En lo subsecuente se muestra la importancia de los procesos lectores y de las estrategias docentes en la cotidianidad, no solo educativa, sino social y cultural; el siguiente trabajo de tesis es el resultado de distintas experiencias y convergencias del propio rol como estudiante, investigador y, sobre todo, como lector. Se dará un panorama general los aspectos teóricos de la lectura, del contexto educativo en México, así como la importancia que tienen las estrategias docentes en los procesos referentes a la comprensión de textos; esto con la finalidad de construir nuevos panoramas y debates en torno al fenómeno de la lectura y la educación en el país.

El estudio de la comprensión lectora ha sido, durante mucho tiempo, de vital importancia para las ciencias sociales, debido a la trascendencia en el desarrollo

profesional de las y los estudiantes, ya que, como se muestra en Triviño, Sola y Rivas (2013), alcanzar un óptimo nivel de asimilación de los materiales escritos en clase es primordial para cualquier actividad académica, ya que brindará a las y los lectores la capacidad interpretativa necesaria para abarcar de mejor manera la complejidad inherente de cualquier fenómeno al que se enfrenten durante su vida académica y profesional.

Al tener esto en cuenta, se han plantean diferentes modelos teóricos interesados en explicar la manera en que el alumnado aborda el texto; desde la capacidad de reconocimiento de los signos y su decodificación, hasta una interpretación crítica de los mismos, entendida ésta como una búsqueda sistemática de contenidos interrelacionados entre sí. Además de la construcción, guiada por la o el docente, de estrategias de autorregulación, capaces de simplificar la tarea de extracción de información valiosa entre las que se encuentran: la lectura retrospectiva, la construcción de mapas conceptuales, el subrayado de ideas destacadas o la elaboración de notas anexas al texto (Herrada y Herrada, 2019).

Por lo tanto, las estrategias de enseñanza actuarán como elementos mediadores entre los lectores, el contexto donde se lleva a cabo la lectura y el texto escrito. En relación a esto, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015) resalta la evidente presencia de las y los docentes como principales figuras en el fomento de la lectura, al mostrar que su nivel de influencia es del 60.5% basándose en la percepción del alumnado que se presenta en una encuesta nacional de lectura y escritura. Además, se señala que el mayor estímulo se genera en ciertas edades, de los 12 a los 17 años y de los 18 a los 22, en el nivel universitario. Es importante tener en cuenta estos factores, ya que como señala

Puente (2001) para comprender un texto es necesario poner en juego ciertos principios de apoyo que logren transformar la pasividad del lector en una dinámica favorable a la comprensión lectora, de acuerdo a estrategias bien implementadas.

El problema se presenta cuando las y los docentes no tienen la capacidad o la disponibilidad de aplicar en clases dichas estrategias. Las pruebas realizadas, principalmente en el alumnado de educación primaria, resaltan la ineficacia que hasta ahora han tenido los procedimientos implementados en clase, ya que no se consideran las particularidades existentes al afrontar el contenido del texto y al mismo tiempo se ignora el tipo de material que debe de ser aplicado de acuerdo con las necesidades del alumnado, lo que conduce a construir la idea estereotipada de la lectura como una obligatoriedad inherente a la aprobación de una materia. Lo que perjudica la primera experiencia del lector, por lo cual se ve disminuida la cualidad comprensiva al privilegiar la memorización como principal estrategia de enseñanza.

Así pues, según Lizasoain (2020) se atienden exclusivamente las competencias instrumentales en el proceso de adquisición de la comprensión lectora y se dejan de lado las cualidades reflexivas de los sujetos y otros aspectos importantes en la incorporación de nuevos conocimientos, como los emocionales y los afectivos; lo que subraya lo dicho por el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2020) en su comunicado de prensa del mes de abril que expone los principales motivos por los que la lectura ha perdido importancia, los cuales son: la falta de interés, de motivación y de gusto. Esto ha propiciado nuevas iniciativas enfocadas a resolver la problemática derivada de las malogradas estrategias de enseñanza docente en relación al fomento de la lectura y su comprensión.

Al explorar la problemática en el ámbito latinoamericano, Anilema, Moreta y Mayorga (2020) comentan que se han registrado los niveles más deficientes en la región a propósito de la comprensión lectora, al resaltar que más del 60 % de los y las estudiantes no supera el nivel inicial de comprensión: al no poder descifrar el significado de las palabras del material implementado en un test para identificar las deficiencias lectoras (ACL – 3). Así mismo, los autores registran que tan sólo el 13 % demuestran competencias adecuadas. Todo esto a consecuencia de un estado de vulnerabilidad creado por la falta de empatía educativa de las y los maestros.

Así bien, se ha demostrado que el escaso acceso al léxico, como estrategia básica de enseñanza, genera un pobre rendimiento en la comprensión lectora; como bien lo comentan Fajardo, Hernández y González (2012) al relacionar el efecto de las variables léxicas: sintácticas y semánticas, en el aprovechamiento lector de estudiantes de recién ingreso a la universidad; demuestran que un gran porcentaje de éstos se les dificulta el reconocimiento del vocabulario, consecuencia de las malas estrategias implementadas en los niveles educativos anteriores y que siguen reproduciéndose en el nivel superior.

Dicho por Gallego, Figueroa y Rodríguez (2019), el alumnado es “incapaz de establecer relaciones complejas de información” debido a la nula activación de las mismas (p. 6). Lo que se traduce en deficientes estrategias de enseñanza y a la falta de interrelación del alumnado-docente en el panorama educativo en general. Igualmente, a propósito de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora y la falta de estrategias dirigidas al tema, Chino y Zegarra-Valdivia (2017) comentan que de los 7 niveles para la comprensión lectora en Perú, el 53,9% de alumnas y alumnos universitarios se encuentra en el primer nivel: logran responder

a elementos básicos del texto. Y sólo el 3,4 % logra acceder al cuarto nivel: consiguen una organización moderada de la información leída.

En el plano nacional la situación es similar, como señalan Guerra y Guevara (2017) al describir los resultados obtenidos de un estudio realizado en la escuela de psicología de una universidad mexicana, las principales estrategias para la comprensión de textos no son utilizadas por la colectividad docente, como lo son: el apoyo a la identificación literal, el uso de inferencias y el abordaje crítico del texto; lo que provoca que el desempeño lector esté por debajo del 70% según las habilidades de comprensión lectora, relacionadas al nivel académico, identificadas por Peredo (2001), las cuales son: memorización, discriminación, síntesis e interpretación crítica.

En el estado de Zacatecas, se ha encontrado un retraso considerable en relación a la comprensión lectora, ya que la falta de programas para el fomento a la lectura, aunado con la casi nula motivación a la misma; han creado, como se comenta en Arroyo, Faz, Gasca y Orozco (2010), un ambiente de desconcierto hacia algunos contenidos, en especial a lo referente a textos académicos y, específicamente, en el ámbito universitario. Se tiene la falsa percepción de que los estudiantes de nivel superior ya cuentan con las habilidades y las competencias de comprensión suficientes para hacerle frente a los textos revisados en clases, lo que sería un error, puesto que, al darlo por hecho, las y los maestros no consideran pertinente aplicar estrategias dirigidas al desarrollo de dichos procesos. Lo cual reproduce las falencias de los niveles educativos anteriores.

En la Unidad Académica de Psicología de la UAZ gran parte de los esfuerzos realizados están enmarcados bajo la lógica fundamental que, desde la lectura se

deben de alcanzar gran parte de los objetivos educativos de la institución, como lo son: eficacia terminal (titulación), la pertinencia y calidad del plan de estudios, la actualización docente y la vinculación del conocimiento con la realidad social. Aunque la realidad muestra que no se han cumplido los propósitos establecidos por el programa; se evidencia en que para el 2016 sólo el 5 % de los egresados obtuvo su grado por la modalidad de tesis, y el 69 % lo realizó a través de otro tipo de titulación por ser menos demandante (Unidad Académica de Psicología, (UAP), 2016).

Es primordial, la reflexión constante acerca de las estrategias enfocadas hacia la lectura, para que las y los estudiantes que muestran un bajo desempeño en la comprensión los textos que se revisan tengan herramientas más eficientes para entender lo que se lee en clases; a partir del estímulo y las iniciativas por parte de los docentes en la construcción de actividades complejas de carácter estratégicas e interrelacionadas; ya que de ahí se desprende el correcto desarrollo profesional de los y las estudiantes, así como la actualización en el tema por parte de la comunidad docente. Proponer la implementación de nuevos programas presupone un reto importante, ya que se deben de incorporar nuevas formas de trabajo y de valoración de la lectura: identificar las estrategias, verificar su éxito y contrastarlas con la realidad para tener una colectividad estudiantil más reflexiva y crítica, al igual que docentes comprometidas y comprometidos con los procesos lectores (Damián, 2022).

Ahora bien, en referencia a lo anteriormente expuesto se desprende la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción que las y los estudiantes de la UAP tienen sobre las estrategias de enseñanza docente y el efecto

en su comprensión lectora? La cual busca analizar la dinámica establecida entre la postura de maestras y maestros en relación a la incorporación de nuevos conocimientos en el estudiantado y la posición de estos en cuanto a la validez y eficacia de dichas estrategias. Es importante advertir que dicha relación no es de carácter estática, sino que obedece a la interacción constante en una realidad variable, impredecible y compleja. Así pues, se pretendió abordar el problema al atender a estas cuestiones fundamentales.

En relación a lo anteriormente expuesto, se entiende que la realidad se construye socialmente desde una perspectiva histórica del conocimiento. Es entonces una obligación de quien pretenda realizar un estudio sistematizado de los acontecimientos sociales, ir atrás en el tiempo y reunir los saberes que se han producido en referencia a un fenómeno concreto, además de contextualizar lo que se dijo y escrito con la finalidad de construir nuevos saberes, novedosos, relevantes, que atiendan las necesidades de un pueblo, de una cultura o de otros intereses (Berger y Luckmann, 1995).

Bajo estos argumentos, aquí se detallan varios estudios realizados en torno a las estrategias docentes y la comprensión lectora, desde el plano internacional, nacional, hasta lo producido localmente. Los criterios utilizados para realizar las búsquedas pertinentes fueron la utilización de las palabras clave: “estrategias docentes” y “comprensión lectora”. Se utilizaron diferentes motores para la exploración de información, entre los cuales se encuentran: la biblioteca digital redalyc, SciELO, Google académico, refseek, ebsco y el repositorio institucional caxcán. Además, se consultaron investigaciones de la última década, para mostrar

que estudios recientes siguen abordando el tema de la comprensión lectora y las prácticas docentes como elementos primordiales del devenir social.

En el ámbito latino-americano, el artículo: “Estrategias de enseñanza y la comprensión lectora” realizado por Franco (2010) hace un seguimiento, a partir de un enfoque cualitativo, de las estrategias utilizadas por docentes directamente en el aula de clase para el apoyo del entendimiento de las lecturas, donde subraya la importancia de crear un ambiente propicio de asimilación del conocimiento. Evalúa una muestra de 8 docentes y 320 estudiantes para detectar las estrategias y las motivaciones inherentes en la actividad lectora bajo una orientación histórica-hermenéutica. Respecto a los datos obtenidos, demuestra la relevancia que tienen ciertos componentes motivacionales y actitudinales hacia el goce y la satisfacción como elementos propiciatorios de la comprensión lectora y la capacidad de elaboración de significados. Se concluye que la falta de aplicación de estos componentes y la ausencia de espacios formativos favorables impactan negativamente en su desarrollo.

Asimismo, en el estudio llamado “Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas”, elaborado por Llamazares, Ríos y Buisán (2013), se realizó, de manera longitudinal, una investigación para detectar las estrategias utilizadas por el profesorado en beneficio de la comprensión lectora en una muestra de 71 docentes de educación primaria de 7 regiones de España. Los autores señalan que es importante adecuarse a un proceso dialéctico, continuamente mediado por el ambiente y guiado por las experiencias o conocimientos previos del estudiantado; que les permita la realización de inferencias para la creación de unidades de conocimiento compartidas. Finalizan al

expresar que el acompañamiento docente es fundamental para la integración y la conexión de la información encontrada en el texto, lo que facilita la comprensión del material estudiado.

También, Chino y Zegarra-Valdivia (2019) en su artículo “Implicancia de las Funciones ejecutivas ‘frías y calientes’ en la comprensión lectora, en una muestra de estudiantes universitarios peruanos” realizaron un estudio donde rastrean, a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas, el nivel de comprensión lectora de dos escuelas; una pública y otra privada. Donde buscan conocer los procesos cognitivos involucrados y detectar si existe un bajo rendimiento en la manera de entender el texto; Con esto, corroboran que hay altas deficiencias en los procesos relacionados con la actividad lectora; como la memoria de trabajo, la fluidez verbal, la capacidad de hacer inferencias, así como la integración y transferencia de la información. Lo que confirman resultados internacionales como el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Finalmente subrayan la importancia de la relación de variables; ya que el grado de comprensión depende de los procesos implicados.

Del mismo modo, el “Estudio sobre la formación de futuros docentes en estrategias de comprensión lectora y expresión escrita”, realizado por Herrada y Herrada (2019) con estudiantes y titulados de los grados de maestra y maestro de la Universidad de Salamanca, parte del hecho teórico que suscita la complejidad de la comprensión de un texto que es abordado de manera global y recalcan que, para tener un mejor resultado, es necesario la simplificación del mismo con base a estrategias de autorregulación cognitivas. Así bien, realizan un estudio transversal, donde pretenden rastrear las habilidades básicas de los estudiantes respecto a la

comprensión de textos a partir de un modelo de construcción-integración de los procesos lectores. Concluyen en que los estudiantes utilizan procedimientos inadecuados para la edificación de discursos interpretativos del texto.

En la esfera nacional, el artículo “La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA” trabajado por Caracas y Ornelas (2019) plantea la necesidad de hacer una revisión sistemática de los instrumentos que evalúan las condiciones lectoras en el país; en el sentido de detectar tanto la calidad, la enseñanza docente y su orientación. El estudio es de tipo exploratorio, ya que se dedica a la observación sin intervención directa de estudiantes del último año de secundaria y del primer semestre de preparatoria. Los autores subrayan lo valioso de diseñar políticas públicas para la creación de un marco general evaluativo que contenga la medición de las habilidades, competencias y reflexiones del quehacer docente, además de las distintas definiciones de logro de la comunidad estudiantil respecto al conocimiento adquirido mediante una “lectura comprensiva, profunda, crítica y alternativa” (p. 23).

Análogamente, un trabajo, de tipo cualitativo-exploratorio, realizado por Aguilar (2020) titulado “Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria en los grados de 2° ‘c’ y 2° ‘d’, turno matutino de la escuela secundaria oficial no. 845 ‘Rafael Ramírez Castañeda’, Cuautitlán, Estado de México” enfatiza las dificultades de los adolescentes en cuanto a la comprensión lectora, esto por un deficiente proceso en el aprendizaje, además de la desvinculación del contexto en el que participan. Para el análisis, utilizan conceptos teóricos, delimitados desde la metalingüística y algunos aspectos cognitivos de regulación, que les permite dar estructura a tres distintos tipos

procesos evaluativos: adquisitivos, decodificadores y constructivos. Con ello, pretenden descubrir los malos hábitos de lectura que llevan a una baja comprensión para gradualmente sustituirlos con elementos más eficaces y abarcadores.

En otra investigación llamada “Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México” efectuada por Espinosa (2020) se desarrolla un estudio pre-experimental, donde se utilizan dos grupos: pretest y posttest para la comprobación de la hipótesis que busca revelar si el uso de ciertas estrategias lectoras, como: el reconocimiento literal, la construcción de inferencias y el nivel reflexivo o crítico, repercuten de manera positiva con la comprensión lectora. Asimismo, a partir de la información obtenida, se plantea perfilar un plan de intervención que permita involucrar a las y los participantes en el reconocimiento de nuevas áreas de oportunidad para la evolución de las estrategias implicadas para favorecer el acto lector. Finaliza el autor indicando el déficit encontrado en las y los estudiantes referente al tema, consecuencia de la falta de apoyo de las instituciones; por lo que es pertinente fortalecer las políticas educativas.

Por otro lado, Fernández y Ramírez-Ramírez (2021) realizan un trabajo titulado “Comprensión lectora: Estudio cualitativo desde la voz de docentes de educación básica en México”, donde se examina la lectura desde sus componentes socioculturales; ya que, según los autores, la comprensión de la lectura está influida por la pertenencia a un ambiente social específico, además de su dimensión histórica. La perspectiva teórica es corte fenomenológica y hermenéutica, lo que permite asumir la realidad de los sujetos de una manera dialéctica y dinámica y así recuperar de primera voz, las experiencias discursivas de los 5 docentes

participantes, con la finalidad de profundizar en las interacciones en torno a la lectura y ver si sus criterios favorecen o disminuyen la habilidad comprensiva de las y los estudiantes.

Finalizan comentando que una preparación pedagógica y una postura favorable de la y el docente hacia la lectura, condiciona la labor del estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento derivado de la lectura. Llegan a estos resultados al emplear entrevistas semi-estructuradas y análisis temático del discurso para la evaluación de cuatro ejes de análisis.

En referencia a lo realizado localmente, Aguilar, Dávalos, Rentería y Vital (2015), en su estudio “La pertinencia en la aplicación de estrategias de comprensión lectora y el nivel educativo de los docentes”, identifican la formación docente como principal elemento de incidencia de los malos resultados obtenidos, por parte del alumnado, en pruebas internacionales y nacionales de comprensión lectora, siendo el objetivo principal de su investigación asociar, a partir de entrevistas estructuradas, dicha preparación profesional con el desempeño de las y los estudiantes de una escuela primaria del municipio de Jalpa, Zacatecas. Encontraron que las variables se correlacionan en el sentido de que entre mayor es la preparación docente mejor capacidad de implementar estrategias didácticas para el aprendizaje, ya que tienen una percepción más amplia de las problemáticas implicadas.

En el trabajo de grado, realizado por Méndez (2020) “Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. caso: cuarto grado, primaria ‘María R. Murillo’, Zacatecas (2018-2019)” se abordan las funciones sociales del lenguaje escrito como partes fundamentales en la vinculación del lector, del autor y del contexto para configurar un ambiente abarcador e integrativo del conocimiento. Se

aplicó, desde un enfoque cualitativo, 20 estrategias didácticas para construir un ambiente motivacional en torno a la dinámica lectora en clases, lo que derivó en un elevado interés de los y las alumnas en el contenido del texto; escenarios atractivos, personajes intrigantes. Todo esto contribuyó para suavizar la reticencia del alumnado ante los retos que se presentan en los textos, además de alentarlos para transformarse en los propios escritores de dichas historias, demostraron que esto los llevó a un estado activo de integración e interpretación, al aceptar positivamente la lectura.

En otro estudio realizado por Torres (2021) llamado “Animación a la lectura con ayudas cálidas y frías en tercer año de primaria: caso Colegio del Centro, Zacatecas” se realiza, a partir de la inquietud del bajo rendimiento del alumnado en pruebas como PISA o PLANEA, un modelo de intervención mixta con la premisa central de: “Leo, comprendo y aprendo mejor”, esto bajo la necesidad de que tanto el alumnado como la planta docente deben tener la capacidad de elaborar una mejor abstracción de los textos, consecuente de un correcto manejo de la información, derivado de la asistencia de los componentes cálidos y fríos para el fomento de la comprensión lectora, lo que es su objetivo principal. Los resultados obtenidos del estudio de caso identifican la importancia de la motivación en las aulas de clase como proceso formativo de la lectura, también la relevancia de que el alumnado conozca el funcionamiento de la lengua escrita: reconocimiento de significados.

En este quehacer exploratorio se mencionaron 12 fuentes en total, jerarquizándolas de las más antigua a la más reciente en cada uno de los apartados, ya que se trata de mostrar una evolución, en términos prácticos, de lo que se ha hecho y lo que se ha mejorado. Durante la búsqueda se encontró una gran cantidad

de estudios en el ámbito anglosajón, pero no se consideró pertinente nombrarlas ya que el contexto es disímil al que pretende abordar esta investigación. De ahí que en el plano internacional se hace énfasis en lo hecho en países latinoamericanos; así bien, en el entorno nacional se ha trabajado abundantemente, pero enfocando la atención de análisis en sujetos de educación inicial, ya que las bases de la comprensión lectora se encuentran ahí, finalmente en el marco regional pasa algo similar, lo que brinda una oportunidad de incursionar bajo otro escenario de evaluación.

Resultó fundamental para el presente trabajo de grado, las propuestas teórico-metodológicas que sitúan el rol de la o el docente como centro de influencia de los procesos lectores y de la comprensión de los textos que se revisan sistemáticamente en clases; los diferentes autores encontraron que la influencia del contexto, junto con la mediación de la maestra o maestro, es primordial para desarrollar en las y los estudiantes las herramientas necesarias para interpretar de manera correcta, y más amplia, el conocimiento adquirido mediante la actividad lectora.

También detectaron varias estrategias que han logrado elevar el interés del alumnado por la lectura, entre ellas se encuentran: la lectura guiada, la activación constante de conocimientos previos, el cotejo de conocimientos teóricos con la experiencia inmediata, la construcción de capacidades de inferencias mediante el apoyo en clases y el uso de procesos cognitivos y metacognitivos para autorregular el éxito obtenido. Sobre la misma línea y bajo una perspectiva que busca recuperar todas estas propuestas teóricas-metodológicas, se construyó el siguiente objetivo

general: Analizarla percepción de las y los estudiantes de la UAP respecto a las estrategias de enseñanza docente y cuál es el efecto en su comprensión lectora.

Además, se plantearon los siguientes objetivos específicos que buscaron responder a cada uno de los capítulos de la investigación, el primero de ellos es:

1. Describir las concepciones teóricas de la comprensión lectora y el panorama general de la lectura en México, el segundo fue:

2. Identificar las principales estrategias de enseñanza docente y su impacto en el desarrollo de la comprensión lectora

En el último capítulo se desarrolló un objetivo que buscó atender a tres diferentes momentos de la investigación, en referencia a la manera en que se obtuvieron los datos para la evaluación de resultados y la construcción de las conclusiones finales del proyecto, este objetivo se enuncia a continuación:

3. Describir la relación de los resultados del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer y quinto semestre de la UAP, las estrategias de enseñanza utilizadas por las y los docentes y los datos obtenidos en dos grupos de discusión en relación a ambos factores

En cuanto al planteamiento de hipótesis se trabajó en consecuencia al panorama expuesto por diversos expertos en el tema lector y de los procesos educativos y se sugirió como supuesto teórico lo siguiente: Como hipótesis de trabajo se tiene que: la percepción que las y los estudiantes de la UAP tienen sobre las estrategias de enseñanza docente para la comprensión lectora son ineficientes; la hipótesis nula refuta lo anterior al mencionar que: la percepción que las y los estudiantes de la UAP tienen sobre las estrategias de enseñanza docente para la comprensión lectora son efectivas y convenientes. Por último, se planteó una

hipótesis alternativa para diversificar las especulaciones teóricas de la investigación, la cual es: las estrategias de aprendizaje implementadas por las y los docentes no influyen en el nivel de comprensión lectora de las y los estudiantes de la UAP.

Todo lo anterior se sitúa bajo una necesidad imperiosa de contribuir al progreso de los procesos educativos ya que se cree que una de las principales herramientas para entender la realidad en la que se vive, y cuál es el rol de cada una y uno dentro de ella, es el tema de la comprensión lectora; ya que al tener una adecuada capacidad de identificación y construcción de los significados y conocimientos, a partir de los signos expuestos en un texto, se adquiere la conciencia crítica de lo que pasa alrededor, a la vez que se obtienen las habilidades necesarias para realizar una evaluación constante de los fenómenos sociales que culmine en la capacidad de acción ante las barreras y las problemáticas estructurales desde la cotidianidad educativa. Es por eso que el alcance y la asimilación de la lectura es un proceso complejo y múltiple que está sujeto al funcionamiento social y a las prácticas habituales de las personas (Silveira, 2013).

Aunado a esto y como ya se ha visto, la actividad lectora debe de ser vista, entendida y estudiada desde una perspectiva dinámica de la realidad; que involucre la elaboración de un “contexto teórico”, a partir de la experiencia o el acercamiento a un “contexto concreto”. Es decir, la producción de saberes referentes a la comprensión lectora debe ser una experiencia históricamente determinada, al igual que un diálogo constante entre el quehacer académico y las necesidades propias de un entorno socio-cultural. Respecto a lo anterior, la interacción entre el alumnado y la colectividad docente es fundamental en el desarrollo de estrategias de

enseñanza diseñadas específicamente bajo las exigencias presentadas en dicha relación de reciprocidad, para la producción de saberes compartidos, claros y supervisados (Freire, 1985, p. 31).

Se puede señalar entonces, que la tarea de la y el académico es develar las sistemáticas prohibiciones de la cultura, que delimitan las posibilidades de acción y expresión mediante una exclusión sistemática de los conocimientos, suceso que se evidencia en la disociación que existe entre lo que se lee en el aula y lo que se vive en la cotidianidad social, situación que actuará como barrera interpretativa de los contenidos revisados en clase (Freire, 2005). De ahí la importancia de plantear la posibilidad de que tanto docentes como alumnas y alumnos sean conocedores de las circunstancias asociadas al establecimiento de una normativa epistémica, para así diseñar estrategias acordes a las metas y objetivos planteados por ellas y ellos mismos y así alcanzar un óptimo nivel de comprensión, en base a la identificación y diseño de un proyecto *a priori*.

En consecuencia, la importancia de revisar sistemáticamente esta cuestión radica en que las y los estudiantes mantengan una visión de la lectura como una categoría dialéctica del devenir social, un acto intelectual de carácter interactivo donde el propósito sea la apropiación de un espacio discursivo y la construcción de lazos de interdependencia horizontales que propicien, como destaca Farrach (2016), la apreciación positiva de la actividad lectora; al ir más allá de su pura implicación instrumental, como una exigencia del curso.

En referencia a esto, un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007) se hace énfasis en la necesidad de hacer un acercamiento en la forma en que los docentes desarrollan en la comunidad

estudiantil la comprensión lectora, esto como consecuencia de los bajos resultados en las evaluaciones nacionales sobre lectura, además refieren que la escuela es la institución más importante para construir habilidades lectoras de distintos tipos.

Por consiguiente, las estrategias guiadas a mejorar el panorama de la lectura deben ser consecuentes con los objetivos formulados por el contexto educativo en que se encuentren, además de atender las peculiaridades inherentes a cada grupo social: aspiraciones, personalidades, cohesiones y carencias. Situaciones que den apoyo a una solución más profunda y no solo, como comentan Matos y Lens (2006), sustituir la incapacidad de leer por la insuficiencia sistemática de comprender. Esto por el proceso de institucionalización y el desprendimiento de todo contenido y responsabilidad social de la lectura en el país.

De acuerdo con esta idea, Páramo (2017) señala que todos los esfuerzos realizados para atenuar la falta de comprensión lectora han sido pensados y llevados a cabo desde una perspectiva de los intereses políticos y económicos, lo que impacta directamente dentro de la institución educativa, ya que este mismo modelo se ha reproducido dentro de las universidades. De ahí la importancia de la reflexión crítica, para la edificación de un panorama más integral de los modelos de enseñanza en referencia a la comprensión de los textos revisados en clase que concluya en el surgimiento de un modelo mental más abarcador.

Es importante señalar, bajo dichas circunstancias, que el acompañamiento del o la maestra durante la lectura es básico para desarrollar, en las y los estudiantes, las herramientas de abstracción y crítica necesarias para tener la capacidad interpretativa de un texto y de un contexto, para (Salgado, 2022) estas condiciones se muestran como factores de éxito o variables que favorecen la

efectividad de la enseñanza de comprensión lectora. Asimismo, Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016) señalan la importancia del acompañamiento docente en el sentido de crear conciencia en el alumnado de que la lectura es transcendental en el desarrollo de su vida personal y profesional ya que de ahí depende la percepción del mundo y cómo representarse en él.

Sin embargo, en México, los datos alrededor de la lectura son adversos; según el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015), en su Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, se cuenta con alumnos con problemas para identificar la estructura básica de un texto, además con carencias significativas para retener la mayor parte de la carga semántica del mismo, la incapacidad de realizar comparaciones críticas y localizar las inconsistencias durante la lectura. Es esencial mejorar las estadísticas, pero para que esto suceda se debe de favorecer primero el contexto alrededor de esta actividad, tal como sugieren Toloza, Barletta y Moreno (2013) acerca de la construcción de una teoría socio-cultural del aprendizaje lector mediante la formación reflexiva y comprometida de la y el docente.

A esto, Gutiérrez (2005) sostiene que México es un país donde el valor social de la lectura está poco arraigado, también Camacho-Quiroz (2013) apoya la idea al señalar que no se cuenta con el apoyo necesario para realizar un seguimiento de las competencias lectoras de las y los estudiantes a lo largo de su vida profesional. Ya que los esfuerzos se enfocan únicamente en las primeras etapas educativas y se desatiende el progreso que se pudiera tener en los subsecuentes niveles académicos, por lo que se sostiene que el seguimiento y la supervisión, se convierten en premisas importantes para el desarrollo de la comprensión lectora y,

en consecuencia, realizar un aporte significativo que esclarezca el panorama del desempeño lector de los estudiantes de la Unidad Académica de Psicología (UAP).

Teniendo en cuenta todo esto, el presente panorama presenta un gran desafío. Por eso la relevancia de desarrollar nuevos estudios donde se le de mayor importancia al contexto general donde se desarrolla la lectura; por ende, es primordial analizar las estrategias docentes en el mismo lugar en que se producen: explorar la dinámica en las aulas de clase y fuera de ellas, ya que tendrá un impacto positivo en el desarrollo académico de las y los estudiantes y en el proponer nuevas formas de concebir el conocimiento.

De esta investigación derivarán saberes útiles para la aplicación inmediata en las aulas de clases, de ahí radica la originalidad, al revisar una estrategia teórica-práctica en un contexto específico y delimitado con una perspectiva más amplia de lo que se refiere a la comprensión lectora, misma que puede ser utilizada en diferentes espacios educativos, al atender directamente las necesidades inherentes de un entorno y así tener mejor eficacia comunicativa entre teoría y realidad, saber que las barreras en el conocimiento muchas veces están relacionadas con limitaciones estructurales. Es posible transformar el aula de clase en un espacio de lucha y de libertad inspiradora para que docentes, alumnas y alumnos movilicen todos los recursos disponibles para procesar de manera activa los significados del texto (Llamazares, Ríos, Buisán, 2013).

Se definieron, también, las principales categorías teóricas del estudio: comprensión lectora y estrategias de enseñanza para enmarcar con mayor precisión el enfoque y las necesidades del proyecto; la primera variable hace referencia a la construcción de un modelo mental que se actualiza continuamente a

partir de los elementos constitutivos del texto, el cual se encamina a la búsqueda de una representación del contenido de la lectura a través de los componentes: espaciales, temporales, casuales; y las relaciones de los mismos. Igualmente, es un proceso que combina varios niveles de actividad mental: locales, globales, integrativos y metacognitivos; para establecer combinaciones interpretativas que le permitan al lector crear un mayor panorama de la complejidad inherente de un tema en particular; además de localizar las contradicciones que pueda haber entre las ideas expresadas durante la lectura y hacer una comparación crítica, con base en la activación de estructuras de conocimiento previas, de integración y de asociación a un contexto en particular (Sánchez, 2009).

Vinculado al uso de estrategias de enseñanzas, encaminadas a corregir las inconsistencias y problemas durante la lectura; se plantea un sistema dinámico y colectivo, entendido según Sánchez (2003) como un conjunto de habilidades dirigidas a la promoción, motivación y al establecimiento de afectos positivos hacia los procesos de aprendizaje en un ambiente colaborativo, con el propósito de construir un espacio de confianza, satisfacción y fortalecimiento de los propios conocimientos en relación con las ideas adquiridas durante el proceso. Igualmente, de los recursos que las y los educadores construyen para dar respuesta a las diferentes situaciones presentadas antes, durante y después de clases y que se adapten progresivamente a las necesidades del estudiantado.

Con relación a esto, la eficacia en la comprensión lectora depende de la correcta aplicación de cada una de las estrategias empleadas, ya que éstas pueden variar significativamente al atender las distintas características de los textos y contextos donde se exponen una gran variedad de apreciaciones dedicadas a

evidenciar la transformación del conocimiento en la comunicación pedagógica (Franco, 2010). También, según Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) se debe tener en cuenta que el vínculo que se establece entre las estrategias de enseñanza y la comprensión lectora es un proceso acumulativo, lo que indica que la experiencia de aprendizaje requiere de una apropiación en el tiempo, guiada y desarrollada, de estructuras de conocimiento compartidas.

Es importante hacer énfasis en las diferentes apreciaciones del concepto de estrategias de enseñanza enfocadas en la comprensión lectora. La que aquí se retoma describe, a partir de un modelo descriptivo continuo, la taxonomía de los patrones secuenciales en la lectura colectiva de un texto, donde se evalúa la capacidad de planificación por parte de los y las docentes para implementar una lectura estructurada: donde los alumnos poseen, a priori, las herramientas didácticas y discursivas para elaborar un mapa que permita descifrar el texto y darle sentido a la realización de la lectura. se pueden dividir estos dispositivos en patrones simples y complejos: orientados a la selección-organización-integración de los contenidos y significados de la lectura compartida y supervisada (Sánchez, García, de Sixte, Castellano y Rosales, 2008).

Tanto las estrategias de enseñanza y la comprensión lectora responden a una necesidad inmanente de cualquier sistema educativo, corresponden a preceptos básicos en la formulación de un plan interesado por el progreso conjunto, en la construcción de un discurso interactivo, adaptativo y funcional, que enriquezca el contexto de la lectura. Donde la innovación radique justamente en la pertinencia permanente de la interrogante ¿cómo ayudar a comprender?

La postura metodológica que se usó fue un diseño no experimental de carácter descriptivo que forma parte de una tradición cuantitativa o mixta y se fundamenta en datos cuantificables, hechos y fenómenos observables y medibles. Su principal objetivo es analizar y determinar en qué medida una serie de factores o variables situadas en un fenómeno determinado pueden ser analizadas: su nivel de intensidad, de aparición y de relevancia. Y que, al mismo tiempo, contienen las siguientes características:

- Se describieron las variables.
- Se midieron las variables en situaciones naturales, sin modificar o intervenir en ellas.
- Se identificaron las principales características de las variables en tanto su población.

Esto tiene como utilidad el encontrar el comportamiento de una variable, como, por ejemplo, la comprensión, en relación con un conjunto de variables sociodemográficas, como el sexo, el nivel socioeconómico, y es preciso señalar que entre mayor sea el número de conceptos o variables implicadas, mayor será el nivel de explicación y de aportación científica (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

El diseño fue de carácter transversal: se recolectaron datos e información en un tiempo único y se analizaron en un periodo corto de tiempo. A partir de la anterior explicación la investigación se perfiló bajo un modelo mixto: en la primera fase se realizarán grupos de discusión a los y las estudiantes para conocer las estrategias de lectura utilizadas por los y las docentes durante las clases y la eficacia percibida de estas. Además, se identificó, a partir de la aplicación de una prueba estandarizada, las competencias lectoras del estudiantado. Posteriormente se

indagó, con la ayuda de un cuestionario estructurado, las diferentes estrategias que las y los docentes utilizan, o no, para el fomento de la comprensión lectora. Los participantes fueron estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas; el tipo de muestreo utilizado fue abierto, esto por las necesidades y conveniencias del proyecto.

Así pues, el presente estudio aborda en general dos procesos educativos puntuales: la comprensión lectora y las estrategias de enseñanza. Se estructuró en 3 capítulos: El primero, está destinado a describir las concepciones teóricas de la comprensión lectora, así como el panorama general de la lectura en nuestro país; se divide en 9 apartados generales con algunos sub apartados que detallan los diferentes procesos de la lectura y los modelos interpretativos de la misma; el segundo capítulo está dedicado a las consideraciones teóricas de las estrategias de enseñanza y analiza la función de la y el docente como mediadores en los procesos lectores; en el tercer capítulo se realizó el análisis de los datos obtenidos mediante los diferentes métodos empleados y se llegaron a conclusiones teóricas-prácticas que ayudan al mejoramiento del fenómeno investigado.

CAPÍTULO I. CONCEPCIONES TEÓRICAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Objetivo del capítulo: describir las concepciones teóricas de la comprensión lectora y el panorama general de la lectura en México.

1.1 Comprensión lectora: a través de la historia

El estudio de la lectura y de las características que la componen, no sólo corresponden a una explicación de sus elementos gramaticales o de la estructura interna de los diferentes tipos de texto; sino que se concibe como una experiencia históricamente determinada. El resultado de los planteamientos teóricos y del conocimiento contemporáneo sobre el tema, ha sido elaborado desde distintas posturas; determinadas por posicionamientos geográficos, técnicos e imperativos culturales. Ante esta situación, es menester dar un breve preámbulo de algunos de los episodios más representativos de la actividad lectora; hasta los diferentes procesos que tratan de explicar el desarrollo de las habilidades de lectura en las y los sujetos.

En primera instancia, es importante advertir a la actividad lectora como una práctica ancestral, que tiene como propósito fundamental el difundir e interpretar los diferentes tipos de conocimientos de cada una de las civilizaciones y sociedades a través del tiempo; los cuales se desenvuelven siempre de maneras disímiles según

el lugar en donde se desarrolla. La comprensión y la enseñanza de textos de diversos tipos y propósitos, actúan como referentes para conocer y explicar las distintas formas de organización colectiva; estilos de vida, configuraciones en la administración política, religiosa, económica y educativa: formas, significación y transmisión de pensamientos, sentimientos y comportamientos didácticos-pedagógicos (Organización Internacional para el Libro Juvenil [IBBY México], 2016).

Los orígenes de esta práctica relacional entre comprensión, enseñanza y lectura los podemos encontrar desde las pinturas rupestres encontradas en cavernas del paleolítico superior de los años 35,000 al 15,000 a.n.e. Pero este tipo de expresión presupone una forma desorganizada de saberes: aislada, arbitraria, que no cumple con el propósito de comunicación generalizada y trascendente del conocimiento (Senner, 2001).

Así pues, el paso hacia una forma más elaborada de escritura, se da con el establecimiento de grupos sedentarios en las distintas regiones geográficas del planeta; la lectura se convierte en una necesidad para la intercomunicación de sujetos con base en las nacientes disposiciones grupales: comercio, religión, política y una forma más organizada de educación.

Es en Oriente con la invención del papel, alrededor del S. II, donde se originó uno de los primeros intereses, con fines didácticos, por la reproducción de textos; pero esto de una manera muy rudimentaria y limitada, en términos de alcance e integración de todos los sectores de la población; además de la parcialidad y selectividad de su contenido (Martin, 1992). Sin embargo, según Svembro (1998) fue en China donde se combinaron por primera vez un proceso de alfabetización, de civilización y de difusión simbólica de la realidad a través de la relación escritura-

lectura. Por lo tanto, el progreso en las formas de abordar los textos está en la capacidad adaptativa de las y los sujetos hacia las distintas formas y manifestaciones culturales; la interpretación y la comprensión de las representaciones sígnicas se encuentra en la pertenencia a grupos específicos dentro de un contexto también particular (Pardo & Gutiérrez, 2011).

Es por eso que la enseñanza de la lectura, desde una perspectiva de la identidad y pertenencia social, aunado al conocimiento adquirido en la instrucción formal de las reglas gramaticales, resulta de vital importancia para desarrollar una mejor capacidad integrativa entre lenguaje y conocimiento; entre escritura y lectura; entre crítica y construcción de la realidad.

Por lo tanto, desde las primeras expresiones pictóricas, hasta las más recientes experiencias en torno al quehacer teórico y práctico de la lectura y su enseñanza, son resultado de la importancia teórica y práctica de su estudio. Lo que conlleva a precisar que la comprensión de un texto depende sustancialmente del tiempo y del contexto al que se circunscriben; además del apoyo profesional que se obtenga durante el proceso y del conocimiento derivado de los distintos modelos explicativos. Como sostiene Freire (2004) “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquella” (p. 94).

Esto se puede interpretar al sugerir que el proceso histórico de la lectura es, necesariamente, un vínculo dinámico entre lenguaje y realidad: el ambiente provee de distintos elementos para desarrollar una interpretación adecuada de los contenidos académicos. Y la manera en que la colectividad docente fomenta la comprensión lectora a través del discernimiento del panorama educativo y social del

país aunado a la consideración de los escenarios en que los distintos grupos estudiantiles se desenvuelven, es fundamental para mejorar el panorama de la comprensión lectora en el país. Se debe de plantear un proceso de resignificación del alcance de la función de la lectura; tarea que las y los maestros de todos los niveles educativos deben de emprender e incorporar de manera consecuente a sus intereses y los del alumnado; lo que puede provocar un cambio positivo en la representación subjetiva de la lectura (Hernández & Catalino, 2015).

1.2 La lectura en México

El panorama que se recrea respecto a la forma en que se estructura la educación en el país, es desolador y esto influye directamente en las habilidades lectoras de las y los ciudadanos. Existe una diversidad de modalidades de lecturas, con gran circulación, que muchas veces carecen de algún sentido práctico para la inserción y la reflexión social ya sólo actúan como distractores y masificadores de los sujetos y de sus idearios sociales; ejemplos de estos productos homogeneizadores son las revistas de espectáculos, los diarios deportivos o las publicaciones pseudo científicas. Lo que resulta en un desplazamiento de la lectura académica o científica hacia una zona de abandono sistémico (Chávez, 2005).

Evidencia de esto, son algunas estadísticas del comportamiento lector de las y los mexicanos; como las proporcionadas por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015), en su “Encuesta Nacional de Lectura y Escritura” en la cual indica que sólo 4 de cada 10 personas en México leen; se establece que el 63.8 % de las y los encuestados no cuentan con buenos hábitos lectores desde

una edad temprana. Estas cifras son sugerentes, ya que después se menciona que sólo el 12% de la población tiende a leer; en contraste con el gran porcentaje (48%) de las y los individuos que prefiere la televisión como plataforma informativa.

También, conforme datos del Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina Y el Caribe (CERLALC, 2017) en el país el número de libros por cada 10.000 habitantes es de 2.2, lo que muestra una producción y distribución sumamente pobre. Por lo tanto, Gutiérrez (2005) sostiene que en México el valor social de la lectura está poco arraigado; y Salazar (2013) confirma esta sentencia al señalar que al rededor del 70 % de los mexicanos lee menos de un libro al año, debido a factores coyunturales.

Referente a esto, es necesario hacer, a la postre, una reflexión acerca de cuál ha sido y es la posición histórica de la lectura en México, cuáles los recursos utilizados para desarrollar en el alumnado una buena comprensión lectora y la capacidad crítica de utilizar el conocimiento adquirido como una forma de interpretar, analizar y evaluar la realidad en se desarrollan. Sobre el tema, en un texto realizado por Díaz y Gámez (2003) se destaca que los primeros años de escuela serán cruciales para las y los estudiantes como un espacio donde se adquieren las herramientas necesarias para configurar de manera adecuada el alcance y la asimilación de la lectura; aunque también, señala la importancia de construir sistemáticamente estrategias para la adquisición, desarrollo e integración de los procesos de la lectura en los subsecuentes niveles educativos; en términos de motivación, identidad, pertenencia y claridad.

1.3 Teoría psicolingüística

A partir del enfoque psicolingüístico se han tratado de explicar una serie de fenómenos enfocados en la adquisición, producción y comprensión del lenguaje desde el encuadre psicológico; cómo es que se establecen conexiones entre mente, lengua y sociedad: donde se concibe un marco discursivo que determinará, lo mismo que delimitará el pensamiento, el actuar y el sentir de las y los sujetos inmersos en un ambiente de similitudes lingüísticas (Fernández, 2007); el presente capítulo expondrá, desde las bases de dicha corriente teórica, los procesos inmersos en la construcción de un modelo mental que englobe las capacidades y habilidades de las y los lectores para comprender de manera profunda, reflexiva y crítica un texto (Fernández, 2009).

1.4 ¿Qué es comprender un texto?

Como ya se ha visto el proceso de la lectura involucra una serie de factores; desde los procesos lingüísticos: el reconocimiento y la memorización de los signos gráficos, el acomodo lógico de los mismos, el significado de las unidades que integran la oración y las formas situacionales en que se aborda el mensaje de un texto. Pero para llegar a comprender de manera íntegra lo que se lee, es importante tener en cuenta otros factores asociados a la función social del lenguaje; es decir, en el caso del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula de clase, es necesario prestar atención a todos los intereses implícitos en la toma de conciencia en cuanto a la reflexión sobre el propio conocimiento (Silveria, 2013).

Conforme a esto, se considera que la comprensión viene unida a tres aspectos yuxtapuestos: el lingüístico, el psicológico y el social (Miramontes-Zapata, & García-Rodicio, 2016); cuyo desarrollo se configura en la colectividad educativa dentro de una dinámica de interacción para el cambio.

Entonces, ser capaces de entender, representar y examinar una situación, implica la problematización activa de los componentes que la integran; así pues, comprender un texto, dentro de la dinámica establecida en el salón de clases, suscita una tarea donde el estudiantado mantiene una posición valorativa del contenido, una deconstrucción y un reacomodo de la información según el marco normativo con el que se aborda el texto. La lectura ya no tendrá un valor solamente reproductivo, sino que contará con elementos discursivos que tengan la capacidad última de transformar el conocimiento (Argudín & Luna, 1995).

1.5 Procesos de la lectura

Saber cómo funciona el sistema lector, nos permite analizar la complejidad que suscita el procesamiento de la información derivada del texto. La comprensión lectora, entendida como “un sistema interactivo que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso”, pasa por varias etapas, donde se desarrollan componentes encargados de la realización de funciones específicas para la edificación de un marco cognitivo capaz de albergar la capacidad de reconocimiento e interpretación de los distintos tipos de textos; se empieza con procesos básicos: centrados en la identificación de letras o unidades de signos y en la automatización en el reconocimiento de los mismos; y se termina

con el uso de recursos superiores para establecer relaciones entre palabras, significado e integración (Cuetos, 2010, p. 27).

Al iniciar la labor lectora, como nos comenta García (1993) las y los estudiantes tienen que realizar una serie de operaciones mentales que les permitan acceder a las distintas categorías de procesamiento de la información referida en un texto. Se reconocen principalmente cuatro niveles para la consecución de la actividad lectora, los cuales son: perceptivos (identificación de las letras), visuales (reconocimiento de las palabras), sintácticos (ordenamiento gramatical) y semánticos (atribución de significado).

1.5.1 Proceso perceptivo visual: reconocimiento de las letras

El carácter representacional de la realidad exterior es uno de los conocimientos básicos de las y los individuos; observar las características físicas del entorno, es el primer elemento para moldear ciertos atributos distintivos y convertirlos en conceptos situacionales adecuados para otorgarles un valor y una posición dentro de una estructura activa de conocimiento (Alberich, Gómez & Ferrer, 2014). Así pues, la facultad visual es el primer recurso para procesar de manera activa y exitosa un mensaje escrito; en esta instancia los movimientos sacádicos representan una cualidad primordial para el proceso perceptivo, ya que permite reconocer, por medio de desplazamientos rápidos de un campo visual a otro, áreas de interés que estimulen de manera constante sucesiones activas y lógicas de significado (Zambrano & Galeano, 2016).

Entonces, el texto inicia como una representación fragmentada de la totalidad del discurso, lo que provoca que la o el lector requiera de situar su atención durante un tiempo determinado en distintos puntos del texto (fijaciones) o retroceder constantemente durante la lectura para poder elaborar una mejor ejecución de las relaciones sígnicas (regresiones). A través de estos tres elementos las y los leyentes pueden dilucidar las señales gráficas para posteriormente ser proyectadas a una estructura más elaborada en nuestro campo mental (Padilla-Berdugo, Amador-López & Olivo-Franco, 2022).

1.5.2 Proceso perceptivo visual: reconocimiento de las palabras

Distinguir y diferenciar las distintas palabras compuestas por un determinado grupo de grafemas, es una tarea mucho más compleja de lo que parece, ya que depende de distintos factores asociados entre sí. Uno de estos componentes de importancia para el reconocimiento de las diferentes palabras es la estructura fonológica durante la lectura en voz alta; al igual que identificar el significado asociado al entorno donde se sitúa el texto es su totalidad (Bargetto & Riffo, 2019).

Así pues, existen una serie de factores o destrezas necesarias que la y el lector deben de tener e implementar para conseguir representar las palabras de una manera mucho más sistematizada, estos son: el material en que se encuentra la palabra (contexto asociativo), la naturaleza de la tarea (características de la palabra y metas programadas) y la instrucción (cualidades adquiridas colectivamente). Esto supone un planteamiento importante para el proceso evolutivo de las competencias

lectoras y para la integración adecuada del texto y su comprensión (Destéfano, 2019).

Pero las representaciones perceptivas de las letras y las palabras presuponen los primeros momentos en el procesamiento lector, que son fundamentales pero insuficientes para la comprensión completa de un texto; donde se involucren procesos cognitivos más sofisticados que se encarguen de involucrar el reconocimiento visual, fonológico y literal con el uso de significados situados contextualmente y la sistematización de síntesis interpretativas. Para alcanzar este nivel superior en la comprensión lectora se involucran principalmente dos procesos ya antes mencionados: los sintácticos y los semánticos (Balbi, Cuadro & Trías, 2009).

1.5.3 Procesamiento sintáctico

Ya en este nivel de procesamiento es necesario tener en cuenta estrategias y claves con mayor elaboración y complejidad que en los dos anteriores; como lo mencionan Navarro y Reyes (2014) en el estudio de este grado de estructura gramatical es fundamental construir sistemáticamente una estrategia que logre introducir los marcadores morfológicos: signos de puntuación y combinaciones de palabras, dentro de una oración como elementos ordenadores de los distintos significados del mensaje, para que las y los lectores logren establecer estrategias para modificar deliberadamente estos aspectos y tengan una mayor comprensión a partir de la constante interacción entre las etiquetas de la oración, las jerarquías conceptuales y el orden en que aparecen.

Dentro de este nivel de procesamiento, como argumenta Cuetos (2010) existen algunas claves que proporcionan a las y los leyentes la facilidad de hacer un mejor uso de las reglas sintácticas, a partir de ciertos estímulos cognitivos; las cuales permiten elaborar una serie de estructuras mentales que pueden relacionarse y valorar la pertinencia explicativa de ciertas concepciones previas al análisis semántico del texto. Entre ellas se encuentran: el orden de las palabras, la puntuación, el uso de palabras estratégicas o funcionales y el control de ciertas ambigüedades gramaticales. En consideración a lo anterior, Fernández (2002) advierte la magnitud del estudio de estas claves o constituyentes sintácticos en la manera en que las y los lectores acceden a una mejor distribución mental e interacción interpretativa.

Como se ve, el procesamiento sintáctico es fundamental para establecer una conexión entre el reconocimiento gráfico y el utilitarismo estructural del enunciado, lo que da paso al desarrollo semántico enfocado ya en el significado inherente de las palabras como partes aisladas e integradas a una unidad lógica de conocimiento.

1.5.4 Procesamiento semántico

Es en esta instancia donde las y los lectores brindan de un significado o significados, previamente contruidos a través de los anteriores niveles integrativos, al texto; de modo que se establece una red relacional donde la información adquirida durante el ejercicio de leer cobra sentido y es aceptada o refutada según sea el caso, las necesidades, posiciones y conocimientos previos del estudiantado. La función

semántica del lenguaje tiene como propósito la elaboración, *a posteriori*, de una representación mental, no literal, del mundo; que permita a la o al individuo realizar una apreciación simbólica de su posición en un espacio social y cultural en específico (Sentis, Nusser & Acuña, 2009). Las estructuras mentales, resultado de este grado de compenetración entre la constitución del texto y la activación sistemática de conocimientos, son entidades importantes para el establecimiento cognitivo de la información.

Una de las teorías más importantes, que tratan de dar una explicación procedimental de la formación de estos esquemas mentales, es la propuesta por Kintsch y Van Dijk donde exponen tres niveles de representación, en los cuales influyen considerablemente complejos factores inferenciales basados en el ambiente contextual y discernimiento del mundo de aquellas y aquellos que quieran comprender un texto. El primer nivel corresponde a una visión estereotipada y superficial de la realidad: la explicación del mundo se da sobre la base de una imitación literal texto; el segundo la y el lector hacen un sumario semántico de lo que se considera trascendental en relación a la materialidad del entorno en que se vive: el significado se da mediante proposiciones establecidas; y el tercero es la explicación de la comprensión del texto de acuerdo a la construcción de un modelo situacional (Kintsch & Van Dijk, 1983, como se citó en Tijero, 2009).

1.6 Modelo de situación

Se puede considerar que un modelo situacional es la identificación, colocación e interpretación de la información obtenida de un texto según su grado de variación

contextual; es decir, una misma situación gramatical puede tener distintas apreciaciones que dependen de los factores ambientales involucrados; es por eso que este modelo ofrece un recurso adecuado para potenciar las capacidades de comprensión y es esencial al momento de establecer relaciones de causalidad, espacialidad y de temporalidad entre el contenido del texto, el conocimiento de la y el lector y las condiciones estructurales en que se desarrolla la lectura (Carrero, 2015).

Los modelos situacionales, según Tijero (2009), son la base para la comprensión lectora, ya que tienen la capacidad de reducir la distorsión interna del texto en concordancia al objetivo conceptual de éste; a la vez que establece las condiciones para ordenar de manera eficaz la información generada y sustentar la necesidad de que la o el comprendedor analicen, de manera subjetiva dicha información; ya que los elementos y expresiones gramaticales incorporadas en el texto representan una variedad ilimitada de supuestos simbólicos según las motivaciones propias de la o el individuo o al carácter ideológico del entorno situacional. Todo este proceso promueve la reflexión crítica y continua del texto a partir de distintos escenarios, en el marco de una mayor apertura del conocimiento: su uso y beneficio (Jaramillo, 2019).

1.7 Elaboración de inferencias

En el esfuerzo permanente, en el campo de la psicología y de la pedagogía, por dar explicación sobre el desarrollo de un proceso que lleve a la construcción de un modelo o estructura mental que permita a las y los sujetos ser consiente del uso,

práctico y simbólico, de la lectura; el estudio de las inferencias es primordial: entendidas éstas como los conocimientos resultantes del contraste sistemático de la información, textual e implícita, de la lectura de un texto con las referencias o datos almacenados *a priori* por parte de las y los lectores (Cisneros, Olave & Rojas, 2010). La comprensión lectora surge cuando las y los leyentes construyen e integran una red compleja de información en donde continuamente se activan referencias de una situación en específico; es decir, el texto es entendido y organizado de manera coherente según el grado y la disponibilidad de recursos mentales (González, 2017).

La capacidad para incorporar, sustituir, rechazar o complementar la lectura de un material dado, constituye el propósito del quehacer educativo enfocado en las habilidades lectoras; según Escudero (2010) un elemento fundamental para maximizar estas facultades en el alumnado, es la aplicación de un estilo de docencia basado en el aprendizaje conjunto desde una perspectiva crítica; ya que el esfuerzo por extraer el significado de un texto requiere la compenetración de las y los maestros y la comunidad estudiantil como una totalidad inmersa en un ambiente circunscrito a necesidades culturales y sociales particulares. Es por eso, que el uso constante de inferencias esté definido desde una posición compartida y adaptativa para que el nivel de alcance y profundidad de la lectura sea mayor.

Relacionado a lo anterior, Ripoll (2015) propone una clasificación progresiva de los diferentes tipos o niveles de inferencias, percibidas como componentes de planeación y de apoyo para el profesorado en la incorporación de habilidades lectoras en el alumnado. Las de tipo I responden a cuestiones de cohesión y congruencia estructural, la unidad gramatical tiene consonancia empírica; la función de las tipo II es establecer una relación de causa-efecto donde se vuelve

imprescindible el discernimiento de la realidad micro y macro social; en las te tipo III la información tiene un papel predictivo e hipotético: las inferencias de tipo IV indican la relevancia histórica de la información, ya que se suele contrastar el discurso con la existencia “real” de situaciones dadas; y por último las de nivel V plantean la posibilidad de una comprensión global que combine críticamente el texto, el contexto y las aspiraciones de cambio.

Es relevante tener en cuenta todo lo descrito con anterioridad para detectar el nivel de realización en las competencias y en la comprensión lectora del alumnado de acuerdo al nivel educativo en el que se encuentran; para esto, Peredo (2001) identifica algunas habilidades acordes al grado académico de pertenencia y descubre diferencias significativas en relación de las primeras etapas de instrucción a las subsecuentes (ver tabla 1), las cuales brindan un marco de referencia para establecer relaciones de efectividad o fracaso en el proceso formativo de recursos y destrezas lectoras. Es interesante señalar que estas habilidades se presentan de forma evolutiva en referencia a la complejidad lingüística y terminan con la capacidad de establecer conexiones congruentes entre el texto y la posición de las y los sujetos ante la lectura.

Es importante señalar que el proceso, en que todos estos factores se integran en las y los escolares, es dinámico y codependiente con el medio en que se encuentra; son elementos evolutivos integrados en un contexto determinado para la construcción de un modelo mental capaz de detectar los objetivos prácticos y simbólicos de la lectura. Asimismo, las categorías anteriormente enunciadas corresponden a percepciones prototípicas en un entorno ideal y bajo características ambientales particulares; el autor detecta la conexión entre estas habilidades y el

nivel educativo a partir de entrevistas sobre trayectorias escolares de un numero seleccionado de profesionales.

Tabla 1. Habilidades de lectura con relación al nivel académico

<i>Nivel</i>	<i>Habilidades</i>
<i>Primaria</i>	▪ <i>Memorización</i> ▪ <i>Localización: código-superficie</i>
<i>Secundaria</i>	▪ <i>Memorización</i> ▪ <i>Copia textual</i>
<i>Educación técnica</i>	▪ <i>Memorización de procedimientos</i>
<i>Bachillerato</i>	▪ <i>Análisis</i> ▪ <i>Reflexión y confrontación de ideas</i> ▪ <i>Crítica</i> ▪ <i>Deducción lógica</i> ▪ <i>Síntesis</i> ▪ <i>Sensibilidad en el texto literario</i>
<i>Licenciatura</i>	▪ <i>Memorización</i> ▪ <i>Discriminación</i> ▪ <i>Síntesis</i> ▪ <i>Interpretación crítica</i>
<i>Posgrado</i>	▪ <i>Establecimiento de vínculos intertextuales</i> ▪ <i>Análisis</i> ▪ <i>Síntesis</i> ▪ <i>Crítica</i> ▪ <i>Razonamiento lógico</i> ▪ <i>Argumentación</i>

Fuente: Peredo, 2001, p. 65.

Como se puede ver, en los primeros niveles educativos, las habilidades para la comprensión de textos se limitan a una tarea de localización gráfica a partir de elementos perspectivas y la reproducción constante de fragmentos literales como recurso para identificar estructuras de concordancia interna sin elementos de reflexión comparativa; es a partir de la educación media superior donde aparecen

las condiciones para construir marcos mentales como factores integradores de múltiples referencias comunicativas. En el caso de las y los estudiantes con posgrado presentan mayores capacidades en la construcción de estructuras mentales o marcos cognitivos para la integración constante de información derivada del texto, del contexto próximo y de las limitaciones o potencialidades estructurales, lo que permite la elaboración de inferencias que clarifiquen, sitúen y enriquezcan las capacidades de discernimiento durante la lectura (Valdez, 2022).

1.8 Lectura metacognitiva

Es una de las áreas de mayor impacto e importancia en el ámbito de la educación en general; ya que se plantea la posibilidad de la autorregulación en los procesos que involucran al aprendizaje. Plantea una mirada más integral sobre la adquisición de conocimiento; las y los lectores serán participantes activos durante el proceso y utilizarán distintas estrategias para supervisar las propiedades de la información que se adquiere y cómo es que ésta se integra de manera eficaz en los diferentes esquemas mentales dentro de una extensa gama de posibilidades de aplicación; lo que plantea la posibilidad de realizar una lectura profunda y exhaustiva que complejice las situaciones contenidas en determinado texto: con esto es posible evaluar deliberada y críticamente el quehacer lector (Ramírez, Rossel & Nazar, 2015).

La lectura metacognitiva puede plantearse como un proceso de liberación enfocado a la necesidad inherente del cambio social; ya que postula el imperativo categórico de la toma de conciencia como producto capaz de develar situaciones multifactoriales que resultan inteligibles para la y el lector sin este nivel de

procesamiento: “se está practicando metacognición cuando se está consciente de que un tema es más complicado que el otro” y al mismo tiempo, saber que dicha dificultad obedece a la colocación y la configuración relativa a dónde y por qué se construye el conocimiento (Osses & Jaramillo, 2008, p. 191). Por lo tanto, es importante acentuar el argumento del autocontrol (durante la lectura) y de los intereses asociados al texto (antes de la lectura) para edificar un juicio más elaborado (después de la lectura) de lo que se lee y del momento histórico en que se vive.

Al continuar con esta idea, Alvarado (2003) plantea que el fracaso académico, con relación a las competencias lectoras, se asocia con la poca productividad de elementos metacognitivos; como resultado de las pocas y deficientes estrategias involucradas en la enseñanza y clarificación de este tema. Se llega a la conclusión de que el profesorado tiene un rol fundamental a fin de instituir las condiciones didácticas, pedagógicas y sociales para que las y los estudiantes logren adquirir las destrezas suficientes para desarrollar plenamente elementos que logren intercomunicar recursos formativos, aislados con anterioridad, y edificar una red de conocimientos que operen simultáneamente al momento de la actividad lectora.

En consecuencia, podemos identificar ciertos factores que fundamentan y explican el trabajo metacognitivo; entre los que se encuentran los procesos mentales internos: percepción, memoria, atención y cognición (Fuenmayor & Villasmil, 2008); los elementos mediadores: supervisión docente, valoración o el balance último de la fuente, motivación de logro y consideraciones utilitarias (Sierra, 2012); y las variables externas: estructura económica, los planteamientos políticos-

institucionales, pertenencia ideológica y el marco cultural; como elementos para transferir los saberes a todos los aspectos de la vida (Moreno, Arbulú & Montenegro, 2022).

De modo que ahí radica la verdadera importancia de la metacognición en el desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos; las y los estudiantes, a partir de los retos que el ambiente les imponga, estarán predispuestos a resolver una serie de desafíos con la ayuda de elementos o herramientas de aprendizaje adquiridas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que el “momento evolutivo” en el que cada lectora o lector se encuentre es crucial para un buen entendimiento; ya que tanto la interpretación, como la representación simbólica del texto corresponden a circunstancias concretas de la experiencia discursiva del estudiantado y la idoneidad del modelo mental disponible (Otero & Paralbo, 1993, p. 42).

1.9 Modelo mental

Es el tipo de representación más elaborada y constituye el producto de una serie de procesos, estrategias y experiencias para patentar la posibilidad de dar forma, empírica y simbólicamente, un conjunto de saberes y situarlos de manera intencionada en un contexto determinado; no es suficiente que el lector sepa algunas definiciones conceptuales y la explicación generada a partir del mismo texto en conjunto con la activación de conocimientos previos; es aquí cuando la y el estudiante deben ser capaces de explicar, descomponer, generar críticas y planteamientos que puedan refutar la idea original de un texto determinado, para

establecer un posicionamiento estable y consistente que les permita adoptar un discurso sin prejuicios ideológicos o razonamientos inconsistentes a su propia realidad (Rendón, Parra, Holguín, Cano, & Arana, 2005).

La constitución y regulación de la información integrada al modelo mental que las y los sujetos construyen, será actualizada constantemente durante el ejercicio lector; se da un proceso de identificación secuencial de los elementos constitutivos del texto, lo que modificará el resultado obtenido tras concluir la lectura; es posible que tan sólo se haya extraído el contenido del texto (comprensión superficial), o bien que las y los leyentes formaran toda una distribución interpretativa de lo que se plantea en determinado contenido (comprensión profunda). Así bien, es necesario entablar un discurso crítico que movilice simultáneamente, como comenta Sánchez (2003) una serie de aspectos intercomunicados que lleven a la realización de procesos mentales de menor a mayor complejidad, estos son: “locales, globales, de integración y de control”; el objetivo es que todo estudiante llegue a implementar y asentar las bases para una lectura autoconsciente (metacognitiva) (p. 197).

Las circunstancias ambientales modifican el pensamiento, a partir de ciertos dispositivos de normalización social; es decir, el aprendizaje es una institución prefigurada por los estatutos inherentes a los escenarios culturales donde un grupo de personas se desarrolla (Foucault, 2002); así pues, la construcción de un modelo mental para comprender de manera amplia y profunda un texto, viene precedida del distanciamiento o la superación de la huella ideológica albergada dentro de la constitución moral de las y los estudiantes; para esto, la asistencia docente es sustancial, ya que actuará como intermediario entre la información actual y la almacenada en la memoria de trabajo del estudiantado: Así se “generan relaciones

implícitas” para generar cohesión, solidez conceptual, congruencia circunstancial y adaptabilidad intelectual (Irrazabal & Burin, 2005, p. 423).

El lenguaje, lo que se dice no sólo es la externalización del pensamiento, sino que el diálogo intersubjetivo tiene la capacidad de construir conocimiento profundo sobre algún fenómeno en específico; la otredad como figura determinante de la agudeza mental (Vygotsky, 2014). Bajo esta lógica, se sugiere que la correspondencia discursiva que se genera entre alumnas, alumnos, maestras y maestros es esencial para edificar un espacio que fomente la comprensión lectora: es por eso que las estrategias de enseñanza, como comenta Fumero (2009), son fundamentales para crear un ambiente interactivo que logre dar sentido, desde la praxis pedagógica, a la lectura.

CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Objetivo del capítulo: identificar las principales estrategias de enseñanza docente y su relación en el desarrollo de la comprensión lectora.

2.1 Aproximación teórica a las estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza para la comprensión lectora pueden definirse de diferente manera y estudiarse desde múltiples perspectivas, pero para efectos de esta investigación se abordará de la siguiente manera: son un conjunto de técnicas secuenciales para transformar, de forma deliberada, la información proveniente de

un material escrito y construir síntesis interpretativas y significativas que modifiquen la estructura cognitiva de la o el estudiante inmerso en un sistema socio-educativo en particular (Díaz & Hernández, 1998). El empleo de dichas estrategias, como señalan Moyano y Giordano (2011) es fundamental, ya que permitirán ordenar un cúmulo de información para construir estructuras integradas de conocimiento compartido que tengan un impacto significativo en la apreciación que se tiene de la propia realidad. Es importante, también, mencionar que la efectividad de una técnica se sujeta a la aplicabilidad y la validez que tenga para un grupo en particular.

Es decir, la o el maestro debe adquirir la habilidad de identificar las necesidades académicas y sociales de un conjunto de estudiantes para determinar qué tipo de estrategias se deben de aplicar y así facilitar la tarea lectora; por consiguiente, utilizar elementos mediadores, como indican García, Nájera y Téllez (2014), para acceder, organizar y darle sentido al conocimiento es una tarea compleja que requiere la atención del profesorado para conseguir que las y los estudiantes tengan la motivación y el interés inmanente por conocer y edificar un espacio abierto a la crítica, a la interpretación, a la complejidad y, sobre todo, al desarrollo de un discurso imbricado que logre identificar información válida, relevante y aplicable a situaciones y a un entorno concreto.

En el caso de la comprensión lectora y las estrategias de enseñanza que se diseñen bajo estos parámetros, deben promover, según González (2003), los siguientes objetivos:

- Construir interrogantes desde la incertidumbre epistémica: una pedagogía de la pregunta, de la duda.

- Formar inferencias de nuevas situaciones
- Hacer traslados de conocimientos para la edificación sistemática de interpretaciones situadas
- Vincular el aprendizaje con las exigencias ambientales; como categorías de acción
- Comprobar o refutar posturas teóricas y prácticas
- Plantear tareas y métodos participantes para contrastar la atribución significativa del texto

Enseñar, igual que aprender, no es una tarea sencilla ya que conlleva muchos elementos o factores que deben tomarse en cuenta para elaborar un plan efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, como señala Covarrubias y Martínez (2007), construir estrategias que vinculen efectivamente la instrucción y la asimilación del conocimiento supone una labor compleja de investigación, selección y análisis de la información para reunir y relacionar una serie de variables para lograr dar coherencia sustantiva, y no solo arbitraria, al conocimiento. En referencia a esta postura, Pimienta (2012) señala la necesidad de establecer un programa, en la formación del profesorado, que permita edificar un enfoque integrativo de las situaciones didácticas, encaminado al enriquecimiento de un catálogo de estrategias y metodologías que contribuyan al reconocimiento de la información con base en circunstancias específicas de percepciones y experiencias.

De acuerdo con a lo anterior, es importante profundizar en las concepciones teóricas de lo que se entiende por estrategias de enseñanza para complementar la definición que se dio al inicio del subtítulo y justificar, con mayores argumentos, el

imperativo del reconocimiento, implementación y gestión de éstas. Para Mendoza y Mamani (2012) es fundamental que se establezcan conexiones interpretativas que faciliten la aparición de intercambios comunicativos; para esto, la utilización sistemática de estrategias de enseñanza, constituyen elementos de mediación explicativa entre la interacción de docentes-estudiantes, todo esto con el propósito de crear ambientes articulados de conocimiento interseccional, bajo un sistema organizado y sistemático de *ayudas* en relación al acceso a nuevos esquemas de significación que permeen en toda la estructura educativa.

Algunas de estas ayudas u organizadores del pensamiento, como los define Flores (2015), pueden ser representaciones gráficas o actividades inmersivas que evoquen, tanto la nueva información adquirida, como los conocimientos previos de la o el estudiante, y faciliten la toma de conciencia del propio rol dentro de la construcción y transformación del conocimiento. Es importante que estos recursos de mediación constituyan una labor de acoplamiento entre el texto revisado, los objetivos académicos del profesorado y los intereses subjetivos y colectivos del estudiantado. Estos elementos de planificación derivados en estrategias para la enseñanza, son los siguientes: organizadores gráficos e inmersivos (ver tabla 2 y 3).

Tabla 2. Organizadores gráficos

Organizadores gráficos	Aplicación
Mapas mentales	Explicaciones integrativas
Mapas conceptuales	Elementos teóricos constitutivos
Mapas semánticos	Identificación de elementos teóricos y concretos situados en el texto con interrelaciones causales
Esquemas de asociación libre	Interpretaciones vinculadas a la percepción subjetiva de una realidad problema sugerida en el texto
Cuadros comparativos	Seleccionar las ideas que tengan

	impacto dentro de la cotidianidad inmediata
Diagramas de árbol de problemas	Identificación de la naturaleza de una problemática

Fuente: elaboración propia a partir de Flores (2015)

Tabla 3. Organizadores inmersivos

Organizadores inmersivos	Aplicación
Mesas de discusión	Socializar horizontalmente el conocimiento
Participación comunitaria	Visibilizar la dinámica de los diferentes agentes sociales inmersos en una realidad interpretativa
Debates argumentativos	Contextualizar la información que se deriva de un texto o explicación teórica
Fomento a la investigación crítica	Expandir los alcances reflexivos del texto

Fuente: elaboración propia a partir de Flores (2015)

Así pues, la aplicación de cada una de las herramientas o estrategias anteriormente mencionadas responde a un momento específico de la enseñanza-aprendizaje, donde la o el docente debe ser capaz de reconocer el momento idóneo para que el estudiantado logre sacar el mejor provecho, de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo en el que se encuentra, aunado al reconocimiento de los elementos contextuales que les rodean. Con base a lo anterior se sugiere que los organizadores gráficos deben de ser utilizados en un primer momento de la secuencia didáctica y encaminar, de manera gradual, a herramientas inmersivas que complementen dicho proceso educativo.

2.2 Formación docente para la comprensión lectora

Como se ha visto, la planeación de actividades por parte de la y el profesor, es un proceso organizado, situado, sistemático y multifactorial que debe promover constantemente las inter-acciones didácticas entre el estudiantado e incluir elementos motivacionales y afectivos que cumplan las indicaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) en cuanto a las habilidades y/o aprendizajes que deben de inculcarse como principales pilares en la educación universitaria, los cuales son:, aprender a conocer, hacer, ser y a vivir en comunidad. Para el sociólogo y educador judío Jacob Levy Moreno estos preceptos constituyen un aporte significativo al quehacer psicopedagógico, debido a la utilización del psicodrama como estrategia de enseñanza y colocación educativa, social y cultural, no solo en el ambiente terapéutico sino en cualquier estructura de aprendizaje grupal (Benzanilla & Miranda, 2012).

El psicodrama es una técnica de autogestión del conocimiento con ciertos elementos constitutivos como la espontaneidad (aprender a ser), la cooperación (aprender a hacer), la conciencia reflexiva y crítica (aprender a conocer); la dramatización (aprender a vivir) y la creatividad. Para Moreno, el principio esencial de la instrucción educativa, consiste en la construcción de un ambiente, no ideal, para hacer y hacerse consciente de la propia presencia material y simbólica dentro de una realidad caótica; la catarsis socio-emocional es el resultado de un esfuerzo conjunto en la deconstrucción y reformulación de una verdad epistémica y educativa; la o el docente es espectador de una obra, donde el estudiantado es

quien aporta el material con el que se trabaja y la o el docente es quien se encarga de elaborar el programa para representar dicho contenido.

En otras palabras, las estrategias de enseñanza, específicamente para la comprensión lectora, son propuestas representativas de una realidad concreta y de la reflexión conjunta sobre dicha realidad; no es posible enseñar a comprender desde el vacío histórico; los autores identifican un momento fundacional en el pensamiento psicoeducativo de Moreno: el principio *del encuentro* como unidad básica para la conformación de una categoría unificada de conocimiento y la generación de las condiciones para reconocer, mirar, sentir y aceptar la otredad como respuesta intrínseca del desarrollo pedagógico; es importante también, bajo esta línea de pensamiento, plasmar la idea constitutiva de que para elaborar estrategias de enseñanza y transmisión de ciertos elementos formativos es preciso identificar primero la partes (roles) que cada quien representa en el panorama escolar: saber las problemáticas que vinculan los esfuerzos y motivaciones.

Es por eso que diseñar, configurar e interpretar el conocimiento desde el *nosotros epistémico*, como estrategia básica de enseñanza, es medular en el esfuerzo por entender, exponer y explicar el contenido del texto; a partir de esta premisa Loret de Mola-Garay (2011, resalta la urgencia de que las y los docentes sean capaces de identificar un amplio abanico de estrategias que favorezcan a lo que López y Medina (2016) llaman una didáctica comunicativa para la comprensión lectora: una forma de abordar los textos que involucre, sistemáticamente, la diversidad, la diferencia, el apoyo mutuo y la identificación de una semántica de la experiencia práctica: una convergencia entre el conocimiento teórico y la obligación política de acceder a dicho conocimiento para provocar cambios estructurales que

sean la consecuencia del trabajo que se desarrolle en torno a la lectura y los escenarios subyacentes a su estudio.

Bajo la corriente cognitiva, Díaz y Hernández (1998) mencionan dos líneas elementales para la investigación del aprendizaje escrito y su enseñanza mediante modificaciones intencionales en la estructura de un texto y el adiestramiento significativo para identificar las estrategias, previamente interiorizadas, que deben utilizarse en el acceso eficaz al conocimiento; la *aproximación impuesta e inducida*, ambos sistemas se inscriben en el abordaje integral de la comprensión lectora. Por un lado, se consideran elementos configurativos como el diseño, la programación y la institucionalización de los contenidos que se muestran en clases, el abordaje con el que se imparten dichos materiales y, por otro lado, las responsabilidades conjuntas, detectadas a través de un análisis educativo, entorno a convergencias socio-culturales para establecer vínculos motivacionales entre los planes y programas educacionales, la autonomía, los discursos teóricos y las semejanzas estratégicas para movilizar el pensamiento.

Por todo ello, los autores definen las estrategias de enseñanza como el cúmulo de recursos utilizados, por uno o más *agentes formativos*, para la promoción y consecución del aprendizaje significativo y unificado. Bajo este parámetro, es necesario aportar una definición más precisa de lo que aquí se refiere cuando se habla de formación y unificación (Díaz & Hernández, 1998). Para Díaz (2006), el primer término debe de despojarse de toda la carga de idealización contenida, por lo que es preciso que la explicación de su significado tenga una connotación menos abstracta y más adaptativa, con esto se refiere a que la formación es un proyecto de largo alcance en la construcción de un horizonte de libertad y apertura intelectual

bajo condiciones de igualdad, de diversidad, de reflexión; de interioridades e identidades comprometidas con el devenir comunitario.

Así pues, la formación de la y el docente, desde la práctica y el saber pedagógico para la construcción de estrategias de enseñanza, debe formularse, según Barraza (2010), desde posiciones definidas de entrelazamiento socio-educativo en la consecución y reestructuración de valores que enaltezcan la reflexión y crítica como imprescindibles del progreso y no una normatividad propuesta desde el poder económico y político con intereses ajenos al saber y al mejoramiento. La formación es la estrategia en sí, el quehacer de la y el docente es impulsar un ambiente propicio para la investigación y la acción: una praxis del texto, adentrarse al discurso escrito desde la necesidad práctica de conocimiento. La y el educador, desde su actuación profesional, como mediador y la vez protagonista en el aula de clases, debe considerar la emergencia de plantearse nuevas formas de abordar el fenómeno educativo con una perspectiva unificadora y diferenciada.

Conforme a esto, Navarrete (2013) delimita una serie de factores para la constitución de estrategias guiadas a la comprensión de la lectura en el ambiente académico, los cuales influyen en las decisiones de las y los docentes a la hora de saber cómo impartir algunos materiales escritos, los cuales son: “a) *un modelo generalizado de desarrollo económico [que dicta lo que es pertinente abordar en el aula y qué no]*, b) *las políticas educativas*” (p. 2), que limitan el acceso a ciertas publicaciones y c) el proceso histórico en la recuperación de las identidades, en referencia a lo que leo, por qué lo leo, para qué lo leo y para quienes realizo la lectura. De la misma manera, Navarrete (2013), menciona una serie de estrategias

didácticas que toman en cuenta estos factores y vislumbran una lectura más comprometida y cercana a la realidad en que se vive, las cuales son:

- Trabajar el texto a partir de objetivos y metas consensuadas; delimitadas por el grupo, en base a prioridades instrumentales y del bien común
- Identificar las ideas, construir una síntesis interpretativa
- Transmitir los posicionamientos teórico-prácticos de la lectura (debates focalizados)
- Contar con organizadores previos
- Realizar preguntas intercaladas de un tema en específico
- Diseñar pistas tipográficas y discursivas (general emociones para desarrollar y estimular el pensamiento)
- Analogías (diseñar puentes de correlación conceptual y empírica)
- Mapas conceptuales y redes semánticas
- Uso de estructuras textuales

De manera que el estudio del proceso de enseñanza para la comprensión lectora se desarrolla, según González (2019), mediante distintas etapas en las cuales el objetivo es potencializar el desarrollo académico de las y los estudiantes y exponer, de manera directa, el compromiso y las capacidades de las y los docentes, en la creación de un sistema regulado de visibilice al texto como herramienta explicativa de las realidades sociales. A la vez, subraya el imperativo de concientizar a todos los agentes educativos sobre la pertinencia de revisar y excluir prácticas y estrategias de normalización política respecto a un verticalismo jerárquico y un intelectualismo estéril que descuida preceptos clave como el

desarrollo inter-afectivo, la crítica solidaria y el pensamiento creativo; para lograr la comprensión integral de un texto y la unificación de experiencias centradas en el encuentro y las cotidianidades.

2.3 Las estrategias de enseñanza en la construcción de conocimientos

derivados del texto

La lectura es un acto colectivo con objetivos, no solamente teóricos, sino orientados a un proyecto de reconstrucción de la realidad, a partir del dominio de una serie de elementos cognitivos y ambientales. Santiago, Castillo y Morales (2007) hacen ver que no basta con la apropiación del contenido, sino que debe gestarse un proceso continuo de construcción y producción del conocimiento desde una perspectiva dialógica, interactiva y de cooperación mutua.

Para ello, la figura de la y el docente es fundamental en la elaboración de estrategias de enseñanza para la creación de un proceso efectivo para comprender el texto desde posiciones específicas de compromiso social. La lectura es un espacio y un momento de visibilización, de creación y, sobre todo, de convergencias educativas y políticas. Bajo este planteamiento se asumen dos posturas generales respecto a cómo organizar, implementar y distribuir los diferentes contenidos para la enseñanza de la comprensión lectora. La primera de ellas es enseñar estrategias para la comprensión, cuya finalidad se circunscribire al texto y todo lo que lo rodea: las estructuras internas, las finalidades, los argumentos explicativos y las disyuntivas conceptuales.

Esta propuesta didáctica se ajusta a un modelo vertical de traspaso gradual de la información que va de la o el docente hacia el estudiantado y propone, fundamentalmente, la construcción de un agente autónomo capaz de retener las instrucciones de forma esquemática; así pues, la capacidad receptiva de las y los alumnos se pone a prueba constantemente en una dinámica de enseñanza-aprendizaje (Toala-Castro, Yépez-Cadeño y Vergara-Ruiz, 2018). Bajo esta postura, las estrategias utilizadas por maestras y maestros, son esfuerzos guiados a una constitución más académica o institucional del conocimiento.

En segundo lugar, se puede distinguir un modelo de enseñanza de los usos sociales de la lectura, es decir, la edificación del sistema interpretativo del texto viene precedido por la pertenencia a un ambiente cultural en específico y el discernimiento que se tenga de él. Se puede argumentar, que el alcance de la comprensión lectora del estudiantado depende, en gran medida, del análisis estructural de los acontecimientos y de la cotidianidad social. En este sentido, en un estudio realizado por Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014), aunque realizado en un contexto de educación básica, es importante retomar ya que señalan que las dificultades, a la hora de comprender un texto expositivo dentro del salón de clases, surgen a consecuencia de la escisión de las ideas representadas en un trabajo escrito y las vivencias subjetivas y colectivas de los diferentes agentes educativos involucrados.

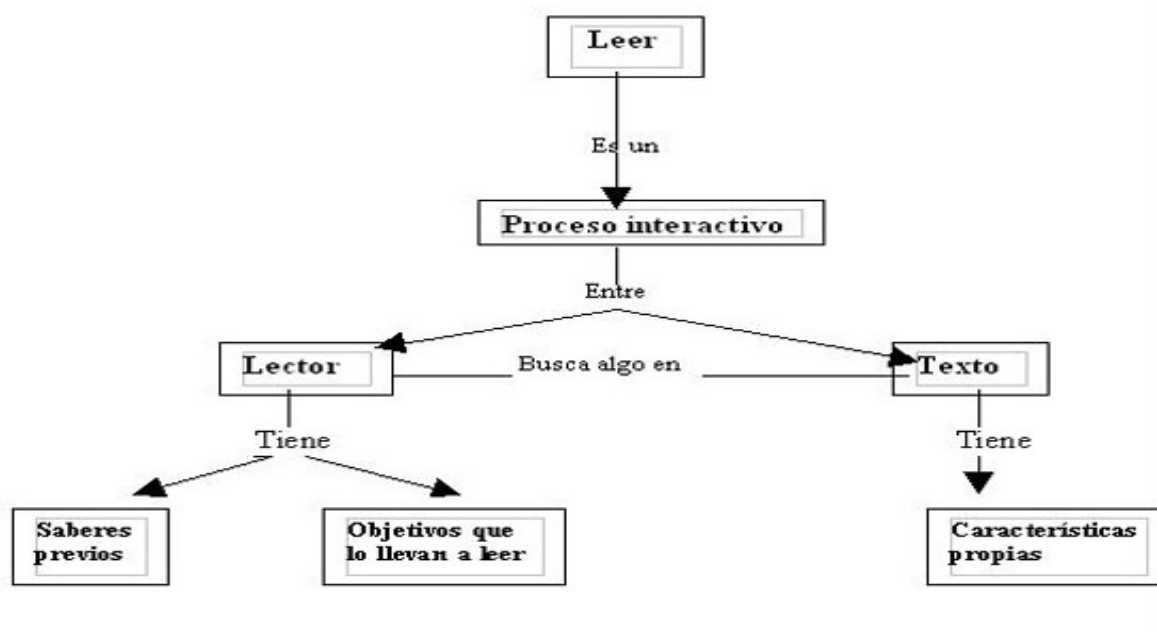
En consecuencia, es importante mencionar que la comprensión lectora es un fenómeno multifactorial, donde se relacionan características propias de la práctica didáctico-pedagógica de las y los maestros, pero también de elementos propios del ambiente donde se lleva a cabo la lectura. Gutierrez-Braojos y Salmerón (2012)

señalan que entender un texto conlleva un *“proceso simultaneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias”* colectivas y *“conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad”* (p. 184) bajo la influencia de coyunturas políticas, económicas e ideológicas.

Todas y todos los involucrados en las tareas educativas deben formar, desde la praxis social, una dinámica donde el eje central sea la transformación y la conciencia de que existe una contradicción estructural entre las necesidades de unos (docentes) y otros (alumnado); además de la edificación sistemática de herramientas de apoyo que atiendan la diversidad epistémica desde la diferencia cultural, social y emocional.

Es fundamental atender todos los elementos expuestos hasta ahora, ya que la o el docente debe de prepararse para ofrecer respuestas a las diferentes formas de exigencias educativas, desde las comunes, las individuales, hasta las específicas o localizadas. En primera instancia se deben de detectar, desde un enfoque crítico y activo, las necesidades del grupo estudiantil con el que se trabaja, después y con ayuda de éstos, se tienen que explorar los materiales (libros, artículos u otras herramientas escritas) que sean adecuados para trabajar las situaciones de la cotidianidad estudiantil; esto se puede conseguir al evaluar, observar y registrar, desde el comienzo del ciclo, todo lo referente a la metodología de aprendizaje de las y los estudiantes, además las o los docentes deben de considerar ciertos puntos (figura 1) para analizar el transcurso de la lectura como un proceso adyacente (Camba, 2002).

Figura 1. Elementos constitutivos para la comprensión lectora



Fuente: Camba, 2012, p. 2.

Así pues, las estrategias encaminadas a comprender un material escrito tienen que considerar características propias del texto, de la o el lector y del contexto. Planificar una clase es una tarea conjunta, interactiva y comprometida con la enseñanza de todas y todos, cimentada en la autodeterminación y en el uso consensuado de procedimientos de enseñanza-aprendizaje para la interiorización de los elementos constitutivos del texto y de las conexiones inter-comunicativas que se plantean. Además de esto, es importante disponer de una clasificación de las diferentes estrategias de enseñanza para determinar los alcances, los objetivos, propósitos y pertinencia de cada una de ellas al depender de situaciones y grupos en específico. Es importante, pues, la organización, la descripción y el abordaje de cada posicionamiento sobre la enseñanza y el impacto sobre las habilidades para

comprensión lectora (Pamplona-Raigosa, Cuesta-Saldarriaga y Cano-Valderrama, 2019).

2.4 Clasificación de las estrategias de enseñanza para la comprensión

lectora

Categorizar, ordenar y distribuir de manera efectiva un repertorio completo de estrategias para la enseñanza es fundamental para determinar la trascendencia de las mismas, su significación y la proyección en la construcción de modelos explicativos de la realidad educativa y social. Pardo & Gutiérrez (2011) mencionan que existen algunas aproximaciones formativas para enseñar a comprender, eficazmente, un texto. Los autores mencionan que estos factores pueden contribuir a la explicación integral de la información, a partir de la conjugación de distintos factores continuacionales, posicionales, discursivos o autorregulativos, expuestos a continuación:

Tabla 4. Estrategias formativas para la comprensión de textos

Estrategia enfocada a la reproducción continua.	Es un modelo que enfatiza el desarrollo de la lectura a partir de la articulación de diferentes escenarios que faciliten el desarrollo de representaciones de la información en situaciones de complejidad situacional. La o el docente deben de fomentar una lectura encadenada, es decir, comenzar en el aula de clases, continuar en la casa, y hacer uso de los diferentes espacios de la cotidianidad social.
Estrategia enfocada a la representación dialéctica del conocimiento	Se utiliza este enfoque con el fin de tener un marco más amplio para abordar y entender las referencias históricas y sociales de la lectura. El profesorado expone el quehacer lector

	como una actividad necesaria para comprender cuál es el papel de la o el estudiante dentro de un sistema; se enfatiza la idea de la presencia del libro como manifestación del discurso socio-cultural.
Estrategia enfocada al discurso	Surge a partir de la necesidad de construir herramientas discursivas para comprender un texto desde el apoyo y los aportes significativos de las y los demás.

Fuente: elaboración propia a partir de Pardo & Gutiérrez (2011)

Aquí es importante señalar, tal como advierte señala Zanotto (2007), que utilizar soportes motivacionales e interconexiones subjetivas con el contexto para conseguir el interés de la o el lector es fundamental para construir un espacio que favorezca no solo el acercamiento a la lectura, sino a su posterior comprensión.

Ahora bien, discutir el texto después de la realización de la lectura en clases, como menciona Martínez (2017) es esencial para dotar al mismo texto de sentido. El diálogo, en este caso, aporta valor y dimensiona el alcance de un material en particular; es por eso que el autor propone ciertos elementos para que el profesorado tome en cuenta a la hora de diseñar estrategias de enseñanza enfocadas al debate, la discusión polemizada o la conversación reflexiva. Dichas dimensiones se muestran a continuación:

1. Interpretación: interconexión de elementos, patrones o experiencias prácticas)
2. Análisis: identificación de correlaciones por medio de inferencias en las distintas formas de representación de la realidad inmediata, presupone la

descomposición, la observación, el reconocimiento y el procesamiento de las ideas propuestas por las y los autores del texto que se revisa, para la construcción de apreciaciones problematizadoras)

3. Evaluación. En referencia a lo anterior dicho, aquí se establecen comparaciones en términos de pros y contras o debilidades de los planteamientos encontrados en la lectura.
4. Inferencia: aquí el propósito fundamental es la construcción de hipótesis a partir de la información obtenida del texto y el cuestionamiento consensuado de la misma.
5. Explicación: es preciso que se brinde un panorama extenso de los distintos problemas o fenómenos que se abordan durante la lectura.
6. Autorregulación: presupone el producto de un plan enfocado al reconocimiento continuo de los fenómenos sociales a través del texto; la o el individuo será capaz de elaborar estrategias auto diseñadas para potenciar el acceso a la información derivada de la lectura

2.5 Enseñanza y lectura en el aula

La enseñanza dentro del aula de clases, se realiza desde las representaciones simbólicas y de los significados de las realidades sociales de cada uno de las y los agentes involucrados. El proceso de enseñanza, como menciona Viramontes-Anaya, Morales-Sinfuentes, & Delgado-Nájera (2016), es el resultado de la interacción con múltiples discursos, enfoques y factores que confluyen dentro de un espacio de significación del conocimiento. El salón de clases es el lugar donde se

pretende deconstruir la experiencia social para elaborar una visión más extensa de la realidad, donde las y los docentes deben implementar una metodología que logre dar coherencia a la información depositada en el texto, ayudándose de elementos o técnicas de enseñanza como las siguientes:

1. Fomentar los espacios de lectura.
2. Practicar la lectura en voz alta.
3. La realización de lecturas independientes.
4. Escribir sistemáticamente lo que se entiende al leer.
5. Practicar distintos ritmos de lectura.
6. Plantearse y representar la lectura en una situación de su contexto próximo.
7. Diversificar las lecturas: literaria, filosófica y científica.
8. Realizar actividades donde los alumnos recuperen el contenido de distintos textos a través de la búsqueda, selección y registro de información.
9. Leer a distintos autores sobre un tema en común.
10. Proporcionar a los alumnos textos con información falsa y verdadera de un tema en común.

Así pues, la taxonomía de las estrategias de enseñanza para la comprensión lectora dentro del ambiente académico en el aula de clases, aunado a lo expuesto en este capítulo, pueden resumirse en los siguientes elementos, estrategias de repetición, atencionales, de elaboración, organización y regulación, de búsqueda, adaptativas, afectivas-motivacionales, de triangulación y técnicas metacognitivas.

CAPÍTULO III. COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Objetivo del capítulo: describir la relación de los resultados del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer y quinto semestre de la UAP, las estrategias de enseñanza utilizadas por las y los docentes y los datos obtenidos en dos grupos de discusión en relación a ambos factores.

El presente capítulo está dedicado a los resultados y conclusiones del estudio; se centra, esencialmente, en mostrar y ordenar, de manera coherente y lógica, los datos obtenidos mediante las diferentes técnicas de recogida de datos y analizarlos, de manera sistemática, a partir de elementos teóricos-metodológicos concretos. Se trabajó en un contexto universitario, con alumnos de tercer y quinto semestre de la Unidad Académica de Psicología (UAP) de la Universidad Autónoma de Zacatecas, debido a que se creyó pertinente analizar el fenómeno de la comprensión lectora en un ambiente donde los procesos evolutivos se estructuran de diferente manera y donde las y los docentes muestran patrones poco estructurados y focalizados para la práctica de estrategias de enseñanza específicamente para la promoción o el fomento de las competencias lectoras del alumnado.

Se trabajó, en un primer momento, con la prueba estandarizada ECOMPLEC que permite evaluar, mediante la presentación de distintos tipos de texto, un índice de comprensión lectora de manera situada y global; esta información permitió identificar las dificultades concretas de las y los alumnos y delimitar si son debidas

a un problema en la aplicación de estrategias inadecuadas de lectura, se analizaron los resultados mediante la evaluación individual y se contrastaron los resultados con la información obtenida a partir de otras herramientas metodológicas, lo que marcó un segundo momento en la investigación; se presentan los datos obtenidos con la aplicación de un cuestionario a docentes de la UAP para rastrear qué tipo de estrategias de enseñanza para la comprensión lectora dicen utilizar en clases y determinar el nivel de complejidad de dichas estrategias, por lo que se utilizaron dos categorías explicativas fundamentales: estrategias simples y estrategias complejas.

En un tercer momento se realizaron grupos de discusión para explorar, con mayor detalle, los diferentes elementos que inciden en la comprensión lectora del estudiantado y las percepciones que se tienen de las prácticas docentes en lo que se refiere a estrategias que fortalezcan e impulsen el alcance lector de las y los alumnos.

Contexto institucional y académico

La Unidad Académica de Psicología fue fundada en el mes de noviembre de 1987 y se ha caracterizado por la formación de nuevas y nuevos profesionales comprometidos con el devenir de la sociedad zacatecana; en sus estatutos se menciona, entre otras cuestiones, que dentro del perfil del alumnado deben de estar presentes tres categorías fundamentales: el saber, el saber hacer y el ser, propuesta que hace referencia a la capacidad de las y los sujetos de ejercer, bajo las más estrictas condiciones epistémicas y éticas de la psicología; cuestión que está directamente vinculada con las competencias que el alumnado tiene para la interpretación o la comprensión de un ambiente socio-cultural, desde enfoques

teóricos muy específicos; por lo que acentúa la necesidad de una comprensión textual-contextual en los procesos educativos de la institución.

Los centros educativos, como destaca Julià (2016), son elementos clave en la consolidación de logros académicos en la comprensión lectora del estudiantado, por lo que se debe de construir sistemáticamente un ambiente en el que se eviten sesgos en el acercamiento a los textos que puedan influir, negativamente, en la percepción de los mismos por parte de las y los estudiantes; bajo estos argumentos, el plan de estudios de la UAP reformulado en el año 2019 resalta la necesidad de que el estudiantado construya una trayectoria académica más integral y extensa, acorde a los imperativos inherentes de un contexto en particular y a los objetivos propios de cada estudiante; lo que fundamenta una visión de un proyecto escolar integrador, flexible y que, al mismo tiempo, fortalezca la importancia del texto en la cotidianidad social. Para esto, el desarrollo en la calidad del profesorado resulta determinante.

En cuanto a la planta docente, se tiene registro de 130 académicos incorporados a la UAP, de los cuales el 48% cuentan con el grado de doctor, el 49% con maestría y sólo el 3% con licenciatura; es preciso señalar que 8 docentes pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y 54 cuentan con perfil PRODEP. Así mismo, la institución dispone, actualmente, con 13 cuerpos académicos, de los cuales 4 se encuentra consolidados y con el más alto grado de reconocimiento, 6 en vías de consolidación y 2 en reciente formación; es importante que la institución educativa tenga estos estándares, ya que son indicadores de un desarrollo educativo enfocado en la calidad y en la

responsabilidad comunitaria, al unificar la cotidianidad social y la dinámica escolar y paralelamente el contexto próximo y el texto como valor teórico-interpretativo.

La UAP emplea un Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), que permite reconocer el valor de todas las actividades de aprendizaje, acentuadas en 4 áreas focalizadas: la social, la educativa, la clínica y la social.

Las y los estudiantes que participaron en la presente investigación, fueron elegidos a partir de las conveniencias mismas del proyecto; se seleccionaron alumnas y alumnos de un grupo de tercer semestre que aún cursan el tronco común de licenciatura, a la vez que se buscó escoger un grupo de quinto semestre, el cual está dentro de una de las áreas de acentuación (educativa) que ofrece la UAP, esto con el propósito específico de contrastar las características de estudiantes en ambas instancias de preparación. La edad de ambos grupos de estudiantes tiene un rango de 18 a 35 años de edad y una distribución por sexo de 9 mujeres y 7 de hombres.

3.1 Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de la Unidad

Académica de Psicología de la UAZ

ECOMPLEC

Es una prueba estandarizada que permite evaluar, mediante la presentación de distintos tipos de texto, un índice de comprensión lectora de manera situada y global; esto permite identificar las dificultades concretas de las y los alumnos al delimitar si son debidas a un problema en la aplicación de estrategias inadecuadas

de lectura. Este instrumento implica 3 diferentes tipos de textos, los cuales se presentan a continuación:

1. Narrativo

Son formas de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados. (Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2010, p.22)

Son textos en los que de forma lineal se expone una serie de situaciones, algunas de ellas principales y otras periféricas. Se presenta, comúnmente, un narrador que narra tres momentos concretos de una historia: un preámbulo, un espacio central o nudo y un desenlace o conclusión. En este tipo de lectura, el nivel de comprensión puede ser más complejo y profundo, ya que el clima contextual del texto no es estructurado de manera lineal o lógica, es por eso que uso de inferencias es primordial.

2. Expositivo

Es el texto que se encarga o que tiene como meta principal la de informar sobre algo específico al lector. Un ejemplo de este tipo de materiales son las lecturas con contenidos teóricos o explicativos; el contenido debe de expresarse con gran claridad, además de presentar objetividad y validez en lo que se dice. Como se comenta en Álvarez & Ramírez (2010) existen tres elementos constitutivos de los textos expositivos: el problema, la resolución y el epílogo.

El nivel de representación de este tipo de texto conlleva una mayor estructuración en las ideas, ya no se trabaja por medio de metáforas, sino con ideas más elaboradas, objetivas y fundamentadas.

3. Discontinuo

Son textos que no tienen un orden lineal como los anteriores, sino que se presentan de forma intermitente, un ejemplo de ellos, son las tablas, gráficos, mapas y formularios. Estos presentan cierta información en un espacio reducido, pero cuya decodificación e interpretación necesita una serie de herramientas analíticas distintas a un texto lineal o narrativo (Sistema de Evaluación de Aprendizaje, SEA, 2017). La comprensión lectora en este tipo de textos se da cuando la o el sujeto es capaz de separar los datos y reorganizarlos de manera que tenga un sentido práctico y lógico para las propias necesidades.

Existen otros tipos de textos, como los: Descriptivos, argumentativos, directivos, jurídicos, administrativos, publicitarios, periodístico y conversacionales. Pero aquí se retomaron los tres primeros ya que son los textos que identifica el ECOMPLEC; además de dos niveles de representación mental, basados en la propuesta de los modelos situacionales (Kintsch, 1988) los cuales se han descrito en los apartados anteriores, los cuales son:

De acuerdo con lo anteriormente explicado, se evaluaron los resultados que obtuvieron los estudiantes de 3ºB y de 5ºE de la UAP con una disposición específica de ítems, que permitió reconocer las cantidades y los grados de equivalencia distributiva correspondientes a los distintos tipos de textos analizados y a los diferentes niveles de representación mental (ver tabla 1); los resultados se organizaron en una serie de tablas que muestran la cantidad de aciertos que se

obtuvieron en cada una de las lecturas y las puntuaciones relacionadas con tres grados de valoración individual: 1. Insatisfactorio , 2. Satisfactorio y 3. Sobresaliente (ver tablas 5, 6, 7, 8, 9 y 10). Después se otorgaron calificaciones globales que describen el desempeño y las habilidades de las y los jóvenes para la comprensión lectora.

Es preciso señalar que los rangos de puntuación se adaptaron de acuerdo a las propias necesidades de la aplicación, así como las valoraciones que se hicieron y la clasificación o el nivel al que accedieron de acuerdo a los resultados obtenidos individualmente; las puntuaciones dadas se calcularon directamente, es decir, se otorgó un punto por cada respuesta correcta y cero puntos por cada respuesta incorrecta, se muestran los rangos al inicio de cada tabla. Para la interpretación de estas puntuaciones se utilizaron medias porcentuales que determinaron el nivel de valoración, que se determinó individualmente; así como el tipo de representación, que se estableció grupalmente.

Texto narrativo (caso grupo 3°B UAP)

Rangos: Insatisfactorio (0-8); satisfactorio (9-16); sobresaliente (17-25)

Tabla 5. Resultados de comprensión lectora 3°B (texto narrativo)

ESTUDIANTE	PUNTAJE	VALORACIÓN	NIVEL DE REPRESENTACIÓN
MA3B	20	Sobresaliente	Modelo mental
LO3B	21	Sobresaliente	Modelo mental
FN3B	18	Sobresaliente	Modelo mental
JR3B	17	Sobresaliente	Modelo mental

ES3B	21	Sobresaliente	Modelo mental
MV3B	22	Sobresaliente	Modelo mental
BV3B	19	Sobresaliente	Modelo mental
EH3B	20	Sobresaliente	Modelo mental
AL3B	15	Satisfactorio	Basado en el texto
NO3B	23	Sobresaliente	Modelo mental
LR3B	22	Sobresaliente	Modelo mental

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la prueba ECOMPLEC

Como se puede notar, la mayoría de las y los estudiantes obtuvieron puntajes por encima de la media, al quedar en un rango de 15 a 25 aciertos lo que demuestra la capacidad de todas y todos de interpretar textos con componentes narrativos y metafóricos, lo que contribuye al entendimiento de situaciones compuestas por varios elementos lingüísticos; en cuanto al grado de valoración, resultó sobresaliente y el tipo de representación que se hace de este tipo de texto se relaciona con la categoría de un modelo mental.

Es importante señalar que, bajo esta perspectiva, el estudiantado es capaz de mantener posturas reflexivas y críticas, información que concuerda con las características o las habilidades de lectura que, idealmente, deben de tener las y los lectores, según su nivel académico (ver tabla 5).

Tabla 6. Habilidades de lectura según su nivel académico

NIVEL EDUCATIVO	HABILIDADES DE LECTURA
	• Memorización
	• Discriminación

Licenciatura	• Síntesis • Interpretación crítica • Conciencia reflexiva
--------------	--

Fuente: elaboración propia a partir de Paredo (2001)

Texto expositivo (caso 3°B UAP)

Rangos: insatisfactorio (0-8); satisfactorio (9-16); sobresaliente (17-23)

Tabla 7.

Tabla 7. Resultados de comprensión lectora 3°B (texto expositivo)

ESTUDIANTE	PUNTAJE	VALORACIÓN	NIVEL DE REPRESENTACIÓN
MA3B	15	Satisfactorio	Basado en el texto
LO3B	18	Sobresaliente	Modelo mental
FN3B	15	Satisfactorio	Basado en el texto
JR3B	19	Sobresaliente	Modelo mental
ES3B	14	Satisfactorio	Basado en el texto
MV3B	14	Satisfactorio	Basado en el texto
BV3B	16	Satisfactorio	Basado en el texto
EH3B	18	Sobresaliente	Modelo mental
AL3B	17	Satisfactorio	Basado en el texto
NO3B	17	Sobresaliente	Modelo mental
LR3B	15	Satisfactorio	Basado en el texto

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la prueba ECOMPLEC

La comprensión lectora de las y los estudiantes de 3°B de la UAP en este tipo de escrito es de carácter reproductiva, es decir, se nutre de elementos textuales para poder acceder a un nivel de representación de significados, asociados a lo que Barton y Swayer identifican como componentes literales de la comprensión lectora, los cuales son: localización de detalles, reconocimiento de secuencias explicativas, contraste de información y resúmenes integrados bajo una misma línea de conocimiento sugerida por el mismo texto. Es preciso señalar que, si bien la valoración de las y los participantes en este nivel de lectura es satisfactorio, el estudiantado tiene limitaciones en cuanto a las capacidades de trasladar la información contenida en el texto a un conocimiento situado o a una forma contextualizada del saber tácito.

Es necesario desarrollar elementos consecuentes a un entendimiento fundamentado desde el desarrollo de inferencias relacionales, críticas y deconstructivas. A la vez de plantear una mirada más integral sobre la adquisición de conocimiento, donde las y los estudiantes sean sujetos activos e integren, de manera eficaz, los diferentes esquemas mentales dentro de una extensa gama de posibilidades de aplicación; lo que plantea la posibilidad de un aprendizaje profundo y exhaustivo que complejice las situaciones contenidas en determinado momento instruccional dentro y fuera de las instituciones educativas: aprendizaje *in situ* (Ramírez, Rossel & Nazar, 2015). Con el propósito fundamental de desarrollar estrategias que logren vincular los contenidos académicos con los acontecimientos de la cotidianidad social.

Texto discontinuo (caso 3°B UAP)

Rangos: insatisfactorio (0-7); satisfactorio (8-14); sobresaliente (15-20)

Tabla 8. Resultados de comprensión lectora 3°B (texto discontinuo)

ESTUDIANTE	PUNTAJE	VALORACIÓN	NIVEL DE REPRESENTACIÓN
MA3B	16	Sobresaliente	Modelo mental
LO3B	18	Sobresaliente	Modelo mental
FN3B	17	Sobresaliente	Modelo mental
JR3B	18	Sobresaliente	Modelo mental
ES3B	18	Sobresaliente	Modelo mental
MV3B	15	Sobresaliente	Modelo mental
BV3B	18	Sobresaliente	Modelo mental
EH3B	17	Sobresaliente	Modelo mental
AL3B	19	Sobresaliente	Modelo mental
NO3B	16	Sobresaliente	Modelo mental
LR3B	16	Sobresaliente	Modelo mental

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la prueba ECOMPLEC

En el caso del texto discontinuo, todas y todos los estudiantes obtuvieron resultados por encima de la media, al alcanzar un sobresaliente en la identificación de signos gráficos e interpretarlos de manera efectiva, a partir de los recursos que la misma organización y estructura del texto ofrece; resulta interesante como las rubricas valorativas de la comprensión lectora aumentan cuando se trata de esquemas orientados a la consecución de metas instrumentales. Bajo esta lógica, se sugiere que las y los docentes deben de construir estrategias que vinculen las diferentes

lecturas con objetivos propios de la experiencia social de las y los lectores: la lectura como una manera de resolver a partir de patrones que organicen una realidad de forma gráfica.

El nivel de representación en este caso, aunque deviene de la lectura de un texto estructurado a partir de graficas y tablas, es un modelo mental, ya que la información es descompuesta sistemáticamente para la consecución de metas discursivas más complejas y planteamientos explicativos de un tipo de representación a otra.

Texto narrativo (caso grupo 5°E UAP)

Rangos: Insatisfactorio (0-8); satisfactorio (9-16); sobresaliente (17-25)

Tabla 9. Resultados de comprensión lectora 5°E (texto narrativo)

ESTUDIANTE	PUNTAJE	VALORACIÓN	NIVEL DE REPRESENTACIÓN
DC5E	20	Sobresaliente	Modelo mental
PS5E	22	Sobresaliente	Modelo mental
JR5E	19	Sobresaliente	Modelo mental
MG5E	22	Sobresaliente	Modelo mental
IB5E	21	Sobresaliente	Modelo mental

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la prueba ECOMPLEC

Los puntajes resultantes de las y los estudiantes de 5°E son similares a los obtenidos por el alumnado de 3°B; prácticamente todos superan la media establecida, su valoración está dentro de lo sobresaliente bajo una representación basada en un modelo mental

Texto expositivo (caso 5°E UAP)

Rangos: insatisfactorio (0-8); satisfactorio (9-16); sobresaliente (17-23)

Tabla 10. Resultados de comprensión lectora 5°E (texto expositivo)

ESTUDIANTE	PUNTAJE	VALORACIÓN	NIVEL DE REPRESENTACIÓN
DC5E	20	Sobresaliente	Modelo mental
PS5E	19	Sobresaliente	Modelo mental
JR5E	16	Satisfactorio	Basado en el texto
MG5E	19	Sobresaliente	Modelo mental
IB5E	22	Sobresaliente	Modelo mental

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la prueba ECOMPLEC

En el caso de los puntajes de las y los alumnos de 5°E en cuanto al texto expositivo demuestra una mejor complejidad de la interpretación que se hace de la información que se obtiene de manera sistemática: un modelo mental. Son capaces de construir inferencias y delimitar el conocimiento en situaciones específicas a un momento o espacio socio-histórico determinado.

Texto discontinuo (caso 5°E UAP)

Rangos: insatisfactorio (0-7); satisfactorio (8-14); sobresaliente (15-20)

Tabla 11. Resultados de comprensión lectora 5°E (texto discontinuo)

ESTUDIANTE	PUNTAJE	VALORACIÓN	NIVEL DE REPRESENTACIÓN
DC5E	14	Satisfactorio	Basado en el texto

PS5E	16	Sobresaliente	Modelo mental
JR5E	18	Sobresaliente	Modelo mental
MG5E	17	Sobresaliente	Modelo mental
IB5E	16	Sobresaliente	Modelo mental

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la prueba ECOMPLEC

Lo que muestran los puntajes alcanzados por las y los estudiantes de 5°E nos dan una idea de las competencias lectoras que tienen en cuanto a este tipo de textos; demuestran la capacidad para interpretar datos estadísticos o elementos gráficos, pero con algunas limitaciones referentes a la interpolación de estructuras significativas en espacios concretos de la realidad.

3.2 Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora utilizadas por docentes de la UAP

Para identificar las estrategias de enseñanza que las y los docentes utilizan para el fomento de la comprensión lectora se utilizó un cuestionario que indaga sobre dicha cuestión; se conforma a partir de 30 reactivos, entre preguntas abiertas e interrogantes con opciones de respuesta tipo Likert. Los resultados se muestran a continuación en forma de una tabla que identifica las estrategias que dicen utilizar y el patrón o tipificación que alcanza dicha estrategia: patrones simples y complejos (ver tabla 9), orientados a la selección-organización-integración de los contenidos y significados de la lectura compartida y supervisada (Sánchez, García, de Sixte, Castellano y Rosales, 2008).

La identificación de la siguiente información, permitió, de igual manera, contrastar los resultados obtenidos por el ECOMPLEC y los datos que se consiguieron en los grupos de discusión realizados sobre el tema.

Tabla 12. Identificación y tipificación de las estrategias utilizadas por docentes de la UAP

DOCENTE	ESTRATEGIA	TIPIFICACIÓN
GEPS	Lecturas guiadas, lecturas silenciosas, lectura en voz alta; destacar ideas principales, resúmenes, elaboración de cuestionarios	Patrones simples
	Esquemas asociativos y mentales, identificación por colores de las etapas o fases del texto	Patrones complejos
SCPS	Lecturas guiadas, lecturas silenciosas, lectura en voz alta; destacar ideas principales, resúmenes, mapas semánticos	Patrones simples
AHPS	Lecturas guiadas, lecturas silenciosas, lecturas en voz alta; destacar ideas principales, resúmenes, elaboración de cuestionarios	Patrones simples
MAPSI	Lecturas guiadas, lecturas silenciosas; destacar ideas principales, resúmenes, elaboración de cuestionarios, mapas semánticos	Patrones simples
GVPS	Lecturas guiadas, lecturas silenciosas, lecturas en voz alta; destacar ideas principales, resúmenes, elaboración de cuestionarios	Patrones simples
JMPSI	Lecturas guiadas, lecturas silenciosas, lecturas en voz alta; destacar ideas	Patrones simples

	principales, resúmenes, elaboración de cuestionarios	
	Esquemas asociativos, mapas mentales, espacios de discusión	Patrones complejos

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida del formulario “estrategias de enseñanza”

Es importante señalar que el 100 % de las y los maestros encuestados reportó haber ejercido la docencia por más de 6 años lo que muestra que se trabajó con una planta docente con un recorrido significativo y una experiencia demostrable frente a grupo; el 75 % indica que se revisan textos académicos durante clases de manera frecuente y el 25 % contesta que lo hace siempre. En referencia a la lectura guiada en el salón de clases el 50 % de las y los maestros dicen realizarla ocasionalmente y el otro 50 % lo hace frecuentemente; en cuanto a la lectura silenciosa se encontró que el 75 % lo practica ocasionalmente y solo el 25 % los hace con mayor frecuencia; respecto a la realización de lecturas en voz alta como forma colectiva de la interpretación o la comprensión de textos, se detectó que solo 1 de los 7 docentes encuestados no la realiza este tipo de estrategia.

La mayoría concluye en la importancia de detectar las ideas principales de un tema en particular para poder acceder a una mejor comprensión. Así mismo se indica que es fundamental programar intervalos de tiempo durante la lectura en clases para reafirmar la información y construir conocimientos nuevos; de igual manera el 100 % de la planta docente utiliza los resúmenes como estrategia base

a la hora de revisar un material, pero en contraste con esto solo el 25 % de las y los profesores piden que se construyan síntesis interpretativas de una lectura, lo que señala poca complejización a la hora de manejar un material escrito. Por otro lado, resulta alentador observar que todas y todos mencionan que siempre se contrasta lo leído con el contexto en el que se vive.

Otra cosa que es interesante anotar es que el profesorado concluye en que los materiales que revisan en clases son seleccionados únicamente por ellos y no existe la apertura para programar una elección de literatura compartida que involucre al estudiantado. Por su parte, el fomento de una lectura sustentada en posiciones críticas y deconstructivas es una tarea determinante a la hora de establecer una conexión, como se ha mencionado en los capítulos anteriores, entre el texto, el contexto y el conocimiento. A continuación de destacan algunos comentarios que docentes comentan al respecto:

- *“Les pido análisis sobre rigor metodológicos y contraste con teorías conocidas”*
- *“A través de la frecuente petición de análisis interpretativo sobre la lectura de temas que son parte del contenido temático del programa de la materia”*
- *“Practicando una pedagogía con bases motivacionales”.*

3.3 Elementos discursivos de una realidad problema: grupos de discusión sobre comprensión lectora y estrategias de enseñanza

Primeramente, es preciso señalar que el diálogo intersubjetivo, como modelo integral de una metacognición efectiva, tiene la capacidad de edificar un

conocimiento más acentuado sobre algún fenómeno en específico; la otredad, como figura determinante de la agudeza mental, incide en la construcción de vínculos dirigidos a la comprensión de una realidad más compleja (Vygotsky, 2014). Bajo esta lógica, se sugiere que la correspondencia discursiva que se genera entre alumnas y alumnos, bajo un ambiente educativo no idealizado, es fundamental para edificar un espacio que fomente una visión crítica, reflexiva y profunda de la praxis pedagógica; y, al mismo tiempo, construir herramientas que favorezcan la transformación y el desarrollo de las realidades educativas.

Bajo esta lógica, se identificaron una serie de categorías y subcategorías, que logran exponer la percepción de las y los estudiantes de tercero y quinto semestre de la UAP, acerca de la utilización y efectividad de estrategias de enseñanza que fomenten la comprensión lectora, por parte de las y los docentes que les impartieron clases durante el ciclo escolar 2223SPAR. Esta información se derivó de la aplicación de dos grupos de discusión a los grupos anteriormente mencionados. El primero de ellos se llevó a cabo el día 21 de noviembre del año 2023 en el edificio 3, aula de 4°B de la UAP; participaron un total de 11 estudiantes del mismo grupo: 3°B, de los cuales 6 fueron mujeres y 5 hombres, con un rango de edad entre 19 a 35 años (ver Tabla 13); el segundo grupo se realizó el mismo día, 21 de noviembre de 2023, en el edificio 4, aula E1, con una participación de 5 alumnos, 3 mujeres y 2 hombres, con un rango de edad de 20 a 21 años (ver tabla 14).

En dichos grupos de discusión se trataron temas que buscaron responder a 2 categorías fundamentales: Comprensión lectora y estrategias de enseñanza, en

los cuales se obtuvieron subcategorías explicativas que identifican momentos específicos del debate, vínculos experienciales y categorías teóricas.

Tabla 13. Identificación de informantes 3B

No.	CLAVE	GRADO	GRUPO	EDAD	SEXO
1	MA3B	3°	B	19	F
2	LO3B	3°	B	19	F
3	FN3B	3°	B	19	M
4	JR3B	3°	B	18	M
5	ES3B	3°	B	35	M
6	MV3B	3°	B	18	M
7	BV3B	3°	B	19	F
8	EH3B	3°	B	19	F
9	AL3B	3°	B	19	F
10	NO3B	3°	B	19	F
11	LR3B	3°	B	19	M

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Tabla 14. Identificación de informantes 5E

No.	CLAVE	GRADO	GRUPO	EDAD	SEXO
1	MA3B	5°	E	20	F
2	LO3B	5°	E	20	F
3	FN3B	5°	E	20	M
4	JR3B	5°	E	20	M
5	ES3B	5°	E	21	F

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Las y los participantes que colaboraron en la realización de esta dinámica para recopilar información, se presentan en forma de clave para proteger su identidad y

determinar criterios éticos y de confidencialidad que permitan establecer relaciones causales y análisis de contenido de manera más objetiva, lo cual atiende a lo que señala la Sociedad Mexicana de Psicología (2018), en el código ético del psicólogo en su artículo 1 que menciona que “la enseñanza y la investigación se basa en un cuerpo de conocimientos válido y confiable, sustentado en la investigación científica, lo cual debe de corresponder directamente con la práctica educativa y la formación profesional” (p. 55) y el artículo 68 que establece que “el psicólogo disfraza la información confidencial de personas u organizaciones con las que trabajan, de modo que otros no puedan identificarlas y que las discusiones resultantes no dañen a sujetos que pudiesen identificarse a sí mismos” (p. 67)

De acuerdo con lo anterior, se presenta la decodificación de datos referente a las dos categorías teóricas del estudio: comprensión lectora y estrategias de enseñanza, donde se identificaron subclasificaciones (ver Tabla 15) de diferentes fragmentos que corresponden a los distintos niveles de interpretación y análisis, obtenidos a partir de una serie de interrogantes (ver Tabla 16) que funcionaron como estímulo para el debate.

Tabla 15. Clasificaciones y subcategorías explicativas

CATEGORÍA TEÓRICA	SUBCATEGORÍAS INTERPRETATIVAS
Comprensión lectora	Contextualización del conocimiento
	Cultura lectora
	Disposición para el aprendizaje
	Hábitos adquiridos
	Lectura tediosa
	Criterio docente
Estrategias de	Instrumentalización de procesos lectores

enseñanza	
	Diversificación didáctica
	Barreras institucionales
	Activación de conocimientos previos
	Arbitrariedad docente
	Espacios de discusión
	Aprendizajes diversos
	Organización
	Facilitadores esquemáticos
	Conceptos anclaje

Fuente: Elaboración propia a partir de la identificación de categorías teóricas.

Tabla 16. Preguntas estímulo

NO.	PREGUNTA
1	1. ¿Creen que sus maestras y maestros utilizan estrategias de enseñanza que promuevan la comprensión lectora?
	2. ¿Cuáles son los elementos que debe de tener una lectura para que la consideren atractiva?
	3. ¿Las y los maestros logran identificar los modos de aprendizaje del alumnado
	4. ¿Las y los maestros tienen la apertura de revisar textos propuestos por ustedes (alumnas y alumnos)?
	5. ¿Se practica la lectura independiente o grupal en el salón de clases?
	6. ¿Qué otras estrategias han podido identificar de sus maestras y maestros?

Fuente: Elaboración propia a partir de las preguntas estímulo para el grupo de discusión.

Primer grupo de discusión (3°B)

1. ¿Creen que sus maestras y maestros utilizan estrategias de enseñanza que promuevan la comprensión lectora?

Criterio docente: La aplicación de estrategias de enseñanza para la comprensión lectora depende del discernimiento que cada maestra o maestro adopta, no existe una regulación o estandarización de las mismas, lo que provoca, según Mendoza y Mamani (2012) prácticas dispares, poco consenso sobre el tema y, sobre todo, un problema formativo en la educación crítica del estudiantado. LOB3 menciona al respecto *“todo depende del profesor, a algunos no les importa mucho si se aplican o no, no importa si entendemos el texto, solamente es su opinión, si lo comprendemos bien, si no pues no”*. El texto solo es una herramienta de carácter disciplinario, es decir, se construye una visión estereotipada de la lectura como material inherente a la aprobación de una materia, lo cual deriva en la instrumentalización de los procesos lectores (Lizasoain, 2020): lo que concuerda con lo que menciona el informante LR3B *“creo que la mayoría de los profesores nos ponen el texto para que nosotros lo leamos, hagamos un resumen y se acabó”*.

Es evidente que no se formula una diversificación de las posibilidades o alternativas didácticas en cuanto a la enseñanza de la lectura, que complejice las situaciones contenidas en determinado momento instruccional dentro del aula de clases y construya, a partir de la participación conjunta en diferentes escenarios para el aprendizaje, esquemas mentales que conduzcan a un estado de integración y apertura del conocimiento (Farrach, 2016). LR3B señala también: *“no hay el espacio para discutir el texto en clase o trabajar bajo una dinámica de grupo que ayude a la hora de entender lo que leemos”*. Así mismo, otro elemento fundamental para la comprensión lectora es la contextualización del conocimiento, como

comenta Freire (1985), es necesario partir de la realidad experiencial de las y los sujetos para acceder a la realidad teórica o interpretativa de los fenómenos analizados.

Otro factor que influye en la adquisición y formación de estructuras complejas de cognición, a partir de la actividad lectora, son los conocimientos previos del estudiantado; NO3B refiere la importancia de esto y que *“tiene que ver con el hábito de lectura de nosotros, ya que hay muchos que no lo tenemos y por ende no se nos queda la información que tenemos”*, también JR3B menciona *“en mi caso tampoco tengo el hábito, se me complica leer, no me gusta”*. Esto resulta bastante revelador y coincide con Gutiérrez (2005), cuando señala que en México el valor social de la lectura está poco arraigado, lo cual se muestra en las cifras desfavorables obtenidas en pruebas internacionales como PISA.

Aunado a lo anterior, es importante advertir que las y los maestros adquieren un rol protagónico como principales mediadores para el fomento a la lectura del alumnado en México, con un porcentaje de percepción de influencia, según datos de CONACULTA (2015), del 60.5 %; lo que establece la relevancia de las prácticas docentes en relación a la eficacia de los procesos lectores; MA3B señala que *“es importante que se entienda la forma en todos aprenden y, a la vez, ser más dinámicos, porque todos aprendemos de distintas maneras”*, ES3B continua al agregar que *“el modelo de enseñanza que tiene la universidad, que es por competencias es muy común que los profesores tengan este tipo de dinámicas”* individualizadoras *“pero primero deberían enseñar el proceso para llegar a un aprendizaje deseado”* lo que marca dos elementos fundamentales: la práctica docente y las barreras institucionales.

Las categorías que se determinaron (ver Tabla 17), a partir de los datos derivados del dialogo que se estableció durante la primera parte del grupo de discusión y que corresponden al estímulo de la primera pregunta que estructuró el investigador, son las siguientes:

Tabla 17. Subcategorías (primer pregunta estímulo)

SUBCATEGORÍA	INFORMANTE
Arbitrariedad docente	LO3B
Instrumentalización de los procesos lectores	LR3B
Alternativas didácticas: espacios de discusión	LR3B
Conocimientos previos	NO3B
Aprendizaje diverso	MA3B
Barreras institucionales	ES3B

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del grupo de discusión

La siguiente interrogante se asocia a las características que, para el grupo de estudiantes, debe de tener una lectura para que sea beneficiosa dentro del contexto educativo y trascienda a las cotidianidades sociales de cada una y uno de ellos; así mismo, es una postura que retroalimenta las practicas docentes en relación a cómo se aborda la enseñanza de la comprensión lectora desde una visión crítica y enunciativa.

2. ¿Cuáles son los elementos que debe de tener una lectura para que la consideren atractiva?

“Yo soy muy auditivo y muy visual” (FN3B)

Una cuestión esencial para comprender un texto, es que este sea de interés para quien lo está leyendo; se vuelve determinante que, dentro de la dinámica de enseñanza-aprendizaje, se plantee un proceso sistemático de resignificación de los usos sociales e individuales de la lectura: además, es preciso diversificar el acercamiento didáctico de la lectura para despertar el interés de todas y todos, de acuerdo en la forma en que más se les facilita su asimilación, FN3B destaca la importancia el uso de imágenes e explicaciones introductorias para acceder, de forma interactiva a los significados del texto, al señalar *“yo soy muy auditivo y muy visual, las imágenes me resultan de mucha ayuda para retroalimentar la información”*

“Se me facilita mucho que esté bien organizado” (LO3B)

El tema de la organización sistemática en la enseñanza del texto y de la información que se deriva de este, es fundamental para lograr comprender, de forma íntegra y coherente, los las diferentes ideas que se expresan en el texto; LO3B señala *“me gusta, se me facilita mucho que esté bien organizado, que tengan puntos específicos para cada idea y que estén muy marcados, eso me ayuda mucho más a entender, es un enfoque de certezas para comenzar la leer”*. Es por eso que, la o el docente debe de desarrollar la capacidad para identificar, las necesidades de aprendizaje del alumnado para determinar el tipo de estrategias que deben aplicarse para facilitar la tarea lectora y poder, a partir de los elementos mediadores correctos, organizar y darle sentido al conocimiento (Tállez, 2014).

Conceptos de anclaje (ES3B)

Uno de los elementos de mayor importancia en la construcción y asimilación de nuevos conocimientos, a partir de la interacción con un determinado texto, son,

como menciona Flores (2015) los organizadores del pensamientos, los cuales se categorizan en representaciones gráficas e inmersivas, cuyo propósito es la edificación de nuevos esquemas de significación; algunas de estas ayudas cognitivas son los mapas mentales o conceptuales que integran explicaciones constitutivas, a partir de ideas representativas, que engloben significados más complejos; respecto a esto ES3B señala *“puedo leer el texto, pero la localización de algunos conceptos específicos hace que ancle la idea, eso es lo que me ayuda”*

“Un texto de no debe de ser aburrido” MA3B

La labor docente puede determinarse como un proceso multifactorial de reconocimiento y gestión de los recursos educativos, ya que tiene que seleccionar los medios de enseñanza indicados, de acuerdo a la forma de aprendizaje específica de alumnas y alumnos, una muestra de ello es lo que NO3B señala *“a contario de mis compañeros, en mi caso, no me gusta las imágenes; a mí lo que me ayuda es que esté bien desarrollado el tema, que esté bien explicado”*

Textos científicos: teoría o experiencia práctica (LO3B)

El enfoque situacional de la lectura es esencial para la comprensión lectora del estudiantado ya que reduce, significativamente, la distorsión interna de un texto y otorga concordancia con los objetivos conceptuales del mismo, ya que establece vínculos entre las expresiones teóricas o científicas de la lectura, con las prácticas sociales de las y los agentes educativos LO3B destaca que *“los textos muy científicos que se enfocan, más que nada, en la parte teórica, dificultan la comprensión lectora de nosotros, porque no son fáciles de entender”*. Así pues, el uso de tecnicismos en el entendimiento de la información contenida en un texto, muchas veces es perjudicial al momento de acceder a los destinos significados del

mismo, por lo que se propone una enseñanza enfocada en el enriquecimiento de recursos formativos, entorno a las convergencias sociales y académicas.

“Los profesores no dominan los conceptos” (JR3B)

A continuación, se identifican las subcategorías que corresponden a la información contenida en la parte que corresponde a la segunda pregunta estímulo (ver tabla 18):

Tabla 18. Subcategorías (segunda pregunta estímulo)

SUBCATEGORÍA	INFORMANTE
Diversificación y retroalimentación	FN3B
Organización: certezas para el aprendizaje	LO3B
Facilitadores esquemáticos	LO3B
Conceptos anclaje	ES3B
Lectura tediosa	MA3B
Textos científicos: teoría o experiencia práctica	LO3B
Poco dominio conceptual	JR3B

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del grupo de discusión

3. ¿Las y los maestros logran identificar los modos de aprendizaje del alumnado?

“Contradicciones educativas” (MA3B)

Como respuesta a la tercera pregunta planteada se obtuvieron diferentes testimonios que identifican una serie de factores de importancia que se vinculan con las subcategorías explicativas de esta interrogante (ver tabla 19) que contribuyen a, significativamente, al desarrollo de una práctica docente que promueva

constantemente las inter-acciones didácticas del alumnado con las y los maestros; cuyo sentido formativo incluya elementos motivacionales, contextuales, subjetivos y la identificación precisa de necesidades situadas.

Tabla 19. Relación de subcategorías y testimonios (tercera pregunta estímulo)

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIOS	INFORM ANTE
Contradicciones educativas	<i>“Yo opino que no, al final de cuentas si creo que les importa, pero siento que no se toman el tiempo para ver si los demás aprenden de diferente manera que yo”. “También es entendible ya que somos muchas personas en la universidad”</i> <i>“Que los libros sean más acordes a lo que nosotros estamos buscando”</i> <i>“Los libros son muy agobiantes”</i>	MA3B
Detección de necesidades	<i>“Para eso debe de haber una detección de necesidades en un grupo, pero no tienen el conocimiento de que sus alumnos tienen dificultades en la comprensión lectora”</i> <i>“El conocimiento no se va a dar, no existe planificación”</i>	ES3B
Desinterés académico	<i>“Realmente no les importa, hay maestros que solo dicen, si no entiendes, lee una y otra vez hasta que entiendas y si no lo haces, al final de cuentas yo voy a seguir ganando”</i>	LR3B
Continuidad educativa	<i>“Creo que debe de haber una comunicación entre los maestros para identificar las deficiencias en el aprendizaje e identificar lo que</i>	BV3B
	<i>cada alumno necesita para que sea más</i>	

	<i>personalizada la educación”</i>	
Disposición del estudiantado		ES3B
Retroalimentación recíproca		LO3B

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del grupo de discusión

De igual manera, alcanzar a comprender un texto, depende en gran medida, a factores inherentes al mismo texto: la cercanía a un contexto social y educativo determinado, la complejidad interna, la familiaridad lingüística, las motivaciones de las y los sujetos que realizan la lectura, el uso y la identificación consensuada de los diferentes materiales con los que se trabajan en clases, entre otros elementos de importancia; en referencia a esto se planteó la siguiente pregunta estímulo:

4. ¿Las y los maestros tienen la apertura de revisar textos propuestos por ustedes (alumnas y alumnos)?

De igual manera, se concentró la información obtenida en este momento del debate en una tabla que organiza los tres elementos propuestos con anterioridad: subcategoría explicativa, testimonio e informante (ver tabla 20), para dar como resultado lo siguiente:

Tabla 20. Relación de subcategorías y testimonios (cuarta pregunta estímulo)

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIOS	INFORMANTE
Homogenización de contenidos	<i>“Yo digo que no, los profesores eligen previamente todos los materiales que se van a revisar”</i> <i>“Los estudiantes debemos de conocer diferentes</i>	ES3B

	<i>autores para poder proponer con fundamentos”</i>	
Rechazo de nuevos conocimientos	<i>“Los profesores, en general, tampoco están abiertos a conocimientos nuevos”</i> <i>“Yo recurro a citar mucho en clase temas sobre autismo, y me ocurre con una profesora que eso no era cierto o que citaba cosas que están muy desactualizadas”</i> <i>“Aunque tengas bibliografía que respalde los argumentos que estás dando, los profesores simplemente terminan en un no, es que yo tengo la razón, tú estás mal”</i> <i>“Los profesores no están abiertos a que se les critique o se les cuestione”</i>	BV3B
Desacreditación del estudiante	<i>“Los profesores, en general, tampoco están abiertos a conocimientos nuevos”</i> <i>“Yo recurro a citar mucho en clase temas sobre autismo, y me ocurre con una profesora que eso no era cierto o que citaba cosas que están muy desactualizadas”</i> <i>“Aunque tengas bibliografía que respalde los argumentos que estás dando, los profesores simplemente terminan en un no, es que yo tengo la razón, tú estás mal”</i> <i>“Los profesores no están abiertos a que se les critique o se les cuestione”</i>	BV3B
Actualización de contenidos		
Bases epistémicas	<i>“los profesores tienen su base, ellos tienen su conocimiento”</i> <i>“Es necesario conocer las bases”</i>	NO3B- LO3B

Estudiantes informados	<i>“No todos están abiertos, algunos son muy cerrados, pero nosotros tampoco conocemos a muchos autores para proponer”</i>	AL3B
------------------------	--	------

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del grupo de discusión

Lo que se muestra aquí es que las y los maestros tienen poca apertura a conocimientos ajenos a los que ellos proponen en clases, es necesario que se establezca una dinámica horizontal en la construcción del conocimiento, donde alumnado, maestras y maestros desarrollen una educación interactiva y recíproca que encamine al cambio y a la actualización de contenidos, así pues, se plantea la necesidad de construir una dinámica de clase donde los materiales sean una propuesta que refleje las condiciones sociales donde se desarrolla la lectura.

5. ¿Se practica la lectura independiente o grupal en el salón de clases?

Respecto a la forma en que se realiza la lectura dentro del aula de clases existen dos formas representativas de efectuarla, las cuales son: la lectura silenciosa y la lectura grupal; es importante conocer cómo es la manera en que esta se practica (ver Tabla 21) para determinar si el conocimiento se adquiere desde una perspectiva subjetiva o colectiva.

Tabla 21. Tipo de lectura practicada en clases (quinta pregunta estímulo)

INFORMANTE	TIPO DE LECTURA IDENTIFICADA DURANTE CLASES
MA3B	Individual
LO3B	Individual
FN3B	Individual
JR3B	Individual
ES3B	Individual y grupal

MV3B	Individual
BV3B	Individual
EH3B	Grupal (solo una maestra)
AL3B	Individual
NO3B	Individual
LR3B	Individual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del grupo de discusión

Las y los estudiantes, en base a la pregunta anterior, determinaron que la eficacia de los dos tipos de lectura depende de una interrelación sistemática en forma en que es abordado el texto, ya que los procesos de adquisición del conocimiento responden a elementos adaptativos durante la tarea lectora, LO3B señala que es necesario *“primero uno trata tener una lectura individual, una prelectura y ya después de forma grupal, en voz alta por ejemplo, escuchar la voz ajena; es una parte de complementación”* ES3B complementa al mencionar que *“la lectura grupal es una manera de complementar y fortalecer características atencionales”*. También BV3B destaca la importancia de la lectura grupal al indicar lo siguiente: *“A mí me ayuda leer en grupo porque puedo razonar mis ideas y retroalimentar mis ideas”*.

De acuerdo a lo expuesto, se desatacan distintos factores (ver tabla 22) que describen la importancia de los dos tipos de lectura en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la comprensión lectora en el caso concreto de las y los estudiantes del tercero B de la UAP:

Tabla 22. Factores de la lectura individual y grupal

TIPO DE LECTURA	FACTORES
Individual	• Mayor concentración • Ritmo propio • Mayor profundidad • Regulación de ambientes de lectura
Grupal	• Socialización de dudas • Aprender del otro • Presión social • Afirmación de conceptos • Análisis situados • Retroalimentación de experiencias

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del grupo de discusión

Para poder identificar, aparte de la lectura silenciosa y grupal como forma generalizada de las estrategias de aprendizaje, las diferentes estrategias que las y los estudiantes del grupo de 3°B identifican en sus maestras y maestros (ver Tabla 23) se planteó la siguiente pregunta:

6. ¿Qué otras estrategias han logrado identificar de sus maestras y maestros?

Tabla 23. Tipificación de estrategias: simples y complejas

ESTRATEGIA	TIPIFICACIÓN
Resúmenes	Patrón simple
Mapa conceptual	Patrón simple
Presentación de powerpoint	Patrón simple
Cuestionarios	Patrón simple
Espacios para el debate (pocos)	Patrón complejo
Lecturas guiadas (deficientes)	Patrón simple y complejo

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del grupo de discusión

CONCLUSIONES

En este apartado se pretende llegar a una serie de conclusiones que alcancen a desarrollar discusiones y reflexiones en torno a un fenómeno determinante en los diferentes ambientes socio-educativos en lo referente a la comprensión lectora, se considera fundamental construir vínculos de interpretación conjunta para el desarrollo de los niveles de competencia en la formación de las y los estudiantes, a la vez de edificar estructuras horizontales para la configuración y gestión de estrategias de enseñanza con principios coherentes a un contexto en constante transformación.

Lo que se encontró, a partir de los datos y de la información que se obtuvieron de las diferentes técnicas aplicadas, de su evaluación y análisis, fue bastante revelador y de alguna manera previsible, ya que la mayoría de las y los estudiantes con los que se trabajó presentan patrones mejor organizados de competencias lectoras, al ser integrantes de un área de estudio, como las ciencias sociales, que les exige, *a priori*, una mayor preparación en cuanto a destrezas referentes al manejo de textos y por lo tanto a la comprensión lectora; esto es bastante evidente en las puntuaciones que todas y todos alcanzaron en la aplicación del ECOMPLEC, en los dos primeros textos, con un ligero bajón en textos discontinuos, típicos de otras áreas del conocimiento, como la física o la química.

Así mismo, el tipo de estrategias utilizadas por las y los docentes, específicamente en los dos grupos analizados, son de carácter básico, con patrones de aplicación simples, lo que nos muestra que, en la organización o en la planeación de los programas de estudio correspondientes a sus materias, no se tiene en cuenta

un momento específico para el fomento de la comprensión lectora, a partir de una propuesta didáctica especial o específica que logre recuperar, acentuar o de generar buenas competencias lectoras en el estudiantado. También, se sugiere que la misma estructura institucional, bajo un modelo curricular sumativo o lineal, no se interesa por la aplicación de estrategitas enfocadas a este tema por considerar que es o fue, una tarea de los anteriores niveles educativos, de ahí la importancia de haber llevado un tema tan estudiado en los niveles educativos iniciales, a un contexto de licenciatura.

En lo referente a la percepción que las y los estudiantes tienen sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por la planta docente es que están llenas de carencias, o simplemente no existen; se nota una atmósfera de desconfianza, donde el principal elemento son las diferencias de verticalidad o de jerarquía entre las y los educadores y el alumnado; los grupos de discusión permitieron localizar factores importantes de una realidad inmersa en problemáticas diversas, desde la falta de homogenización de contenidos, el desinterés de las autoridades educativas, hasta el descredito sistemático de las y los estudiantes o las limitaciones propias de una existencia adversa.

El foco de interés está ahí, en las dinámicas que se construyen dentro y fuera de lo que es y no es académico, en los esfuerzos por, justamente, vincular y hacer funcionar una educación de afuera hacia adentro, la comprensión lectora es una herramienta que puede construir esos puentes interpretativos de realidades complejas que tienen un mismo trasfondo para el desarrollo: una propuesta y una visión crítica de las cosas.

También es importante discutir sobre la importancia de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje como un proceso recíproco, es decir, los esfuerzos que las y los docentes hacen por explicar, desde la diversificación didáctica, debe de incluir la respuesta del alumnado. Aquí se indagó sobre la percepción que estos tienen acerca de las estrategias que el profesorado aplica, pero es preciso señalar la necesidad de adentrarse con mayor detenimiento y apertura metodológica a las situaciones reales en aula de clases en un tiempo prolongado y detectar variables que intervengan o influyan en la relación estrategias-comprensión lectora.

Es necesario, pues, continuar con la misma línea de trabajo en condiciones más amplias para seguir aportando soluciones a un problema tan complejo como este. El presente trabajo sirvió como inicio esclarecedor a posteriores esfuerzos en la construcción de propuestas pedagógicas más adecuadas en la promoción de técnicas enfocadas a la comprensión lectora en un nivel educativo superior. De igual manera, la triangulación de la información que se obtuvo del ECOMPLEC, el formulario “estrategias de enseñanza y los grupos de discusión logró establecer conexiones que dejan ver una serie de datos valiosos en entendimiento del problema: categorías que señalan posiciones de responsabilidad conjunta para la toma de decisiones al respecto.

Se considera que se cumplió parcialmente el objetivo general de la investigación: analizar la percepción del estudiantado de las estrategias de enseñanza docente en su nivel de comprensión lectora ya que, si bien, se logró establecer una conexión interpretativa entre los testimonios de las y los estudiantes y las estrategias que docentes dicen utilizar en clases, no se logró hacer un vínculo con elementos causales entre la aplicación de estrategias en ese nivel educativo y

las competencias lectoras del alumnado; se pretende continuar con el proyecto en condiciones más extensas, y tomar en cuenta factores ajenos a la práctica docente.

En cuanto al nivel de logro de los objetivos específicos, se consiguió dar coherencia teórica a la investigación, al exponer los principales elementos teóricos de la comprensión lectora, así como un recorrido por las estrategias de enseñanza encaminadas a mejorar la práctica docente; todo esto es fundamental para hacer un contraste sustentado en saberes formales; el objetivo propuesto para el capítulo tres, se efectuó una descripción de los resultados de cada uno de los momentos metodológicos del proyecto, por lo que se concretó de manera efectiva el cometido inicial: obtener datos valiosos para un mayor entendimiento del fenómeno.

Por otra parte, se considera que la hipótesis de trabajo se cumplió en cierta medida, ya que es preciso continuar con el proyecto con mayores datos y considerar otras variables que pueden estar influyendo de forma explícita en los resultados. Así pues, para contestar la pregunta de investigación con la que se comenzó este trabajo, ¿Cuál es la percepción que las y los estudiantes de la UAP tienen sobre las estrategias de enseñanza docente y el efecto en su nivel de comprensión lectora?, se plantea una respuesta multilateral: existe una correspondencia en la forma en que maestras y maestros abordan la enseñanza de comprensión lectora, en primera instancia, no se realiza de manera explícita, sino que se da de manera tácita y muchas veces desorganizada, el alumnado espera más de las y los docentes, ya que sienten que muchas veces son desacreditados e invisibilizados.

El alumnado con el que se trabajó específicamente ya contaba con buenas competencias lectoras, por lo que rompió con la relación entre la falta de aplicación de estrategias y en todo caso el tipo de estrategias con patrones simples que se

están aplicando y si nivel para comprender un texto. Se encontraron categorías importantes para ahondar en esta situación.

REFERENCIAS

- Aguilar, A., Dávalos, M., Rentería, J., & Vital, A. (2015). La pertinencia en la aplicación de estrategias de comprensión lectora y el nivel educativo de los docentes. *Investigación y práctica del desarrollo*, Vol. 1, pp. 189-196. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de <https://doi.org/10.33064/ippd1647>
- Aguilar, B. (2020). Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria en los grados de 2° 'c' y 2° 'd', turno matutino de la escuela secundaria oficial no. 845 'Rafael Ramírez Castañeda', Cuautitlán, Estado de México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Vol. VII, Núm. 2, pp. 1-22. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de <https://doi.org/10.46377/dilemas.v34i1.2206>
- Alberich, J., Gómez, D., & Ferrer, A. (2014). *Percepción visual*. España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 6 de febrero de 2023, de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.exabyteinformati.ca.com/uoc/Disseny_grafic/Diseno_grafico/Diseno_grafico_\(Modulo_1\).pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.exabyteinformati.ca.com/uoc/Disseny_grafic/Diseno_grafico/Diseno_grafico_(Modulo_1).pdf)
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: La metacompreensión y la actividad de la lectura. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, Vol. 3, Núm. 2, 1-17. Recuperado el 26 de febrero de 2023, de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44730204.pdf>
- Álvarez, C. (2015). *Lectura guiada y su incidencia en la comprensión lectora de textos informativos* [Tesis de licenciatura]. Universidad Rafael Landívar. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/09/Alvarez-Carolina.pdf>
- Anilema, J., Moreta, R., & Mayorga, M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *Universidad, ciencia y tecnología*, Vol. 24, Núm. 100, pp. 56-65. Recuperado el 4 de septiembre de 2022, de <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/305/544>
- Argudin, Y., & Luna, M. (1995). *Aprendiendo a pensar leyendo bien*. En *habilidades de lectura a nivel superior*. (3 ed.). México: Plaza y Valdés Editores. Recuperado el 14 de febrero de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.uv.mx/personal/enunez/files/2013/06/LR01_LecturaCritica.pdf

- Arroyo, M., Faz, L., Gasca, G., & Orozco, R. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Revista de innovación educativa*, Vol. 2, Núm. 2, pp. 36-47. Recuperado el 5 de septiembre de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547083>
- Balbi, A., Cuadro, A., & Trías, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas*, Vol. 3, Núm. 2, pp. 153-160. Recuperado el 7 de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a04.pdf>
- Bargetto, M., & Rizzo, B. (2019). El reconocimiento de palabras y el acceso léxico: revisión de modelos y pruebas experimentales. *Boletín de filología*, Vol. 54, Núm. 1, pp. 341-361. Recuperado el 7 de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://pdfs.semanticscholar.org/46a5/f3f2b09c77c62b93e2db1755a883cc0780ad.pdf>
- Barraza, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. México: UPN. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado el 30 de agosto de 2022
- Bezanilla, J. M., & Miranda, M. A. (2012). La socionomía y el pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una revisión teórica. *Revista de Psicología GEPU*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 148 – 180. <file:///C:/Users/javie/Downloads/Dialnet-LaSocionomiaYEIPensamientoDeJacoboLevyMoreno-3982380.pdf>
- Camacho-Quiroz, R. (2013). La lectura en México, un problema multifactorial. *Contribuciones desde Coatepec*, Vol. 13, Núm. 25, pp. 153-156. Recuperado el 24 de agosto de 2022, de <http://www.redalyc.org/pdf/281/28128741003.pdf>
- Camba, M. (2002). ¿Cómo enseñar comprensivamente en la escuela? Recuperado el 21 de agosto de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.escatop.ipn.mx/assets/files/escatop/docs/Docencia/Lectura/Palabras/Ensenar-a-leer.pdf>
- Caracas, B., & Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, Vol. XLI, Núm. 164, pp. 8-27. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000200008&script=sci_abstract&tlng=en
- Carrero, F. (2015). *Los modelos de situación en la comprensión de textos narrativos en las personas con déficit auditivo*. (Tesis de doctorado). Málaga, España: Universidad de Málaga. Recuperado el 14 de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://riuma.uma.es/xmlui/bit>

stream/handle/10630/12512/TD_CARRERO_BARRIL_Francisco_Jesus.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Centro Regional para el fomento del libro en América Latina Y el Caribe (CERLALC). (2017). El libro en cifras. Colombia: CERLALC. Recuperado el 4 de febrero de 2023, de http://www.cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_El_libro_en_cifras_11_310817.pdf
- Chávez, M. (2005). La lectura masiva en México: apuntes y reflexiones sobre la situación que presenta esta práctica social. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Vol. XI, Núm. 21, pp. 71-84. Recuperado el 4 de febrero de 2023, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602104>
- Chino, B., & Zegarra Valdivia, J. (2019). Implicancia de las Funciones ejecutivas “frías y calientes” en la comprensión lectora, en una muestra de estudiantes universitarios peruanos. Psicología, conocimiento y sociedad, Vol. 9, Núm. 1, pp. 59-82. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262019000100048&script=sci_abstract&tlng=pt
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado el 18 de febrero de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-prctica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). (2015). Encuesta nacional de lectura y escritura. México: CONACULTA. Recuperado el 4 de febrero de 2023, de <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>
- Covarrubias, P., & Martínez. C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorece. Perfiles educativos, Vol. 29, Núm. 115, pp. 49-71. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100004
- Cuetos, F. (2010). Psicología de la lectura. (8 ed.). Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado el 6 de febrero de 2023.
- Damián, C. (2022). La competencia lectora: un estudio de caso en Escuelas rurales del sur de Zacatecas, México. South Florida Journal of Developmen, Vol. 3, Núm. 6, pp. 6564-6574. Recuperado el 14 de septiembre de 2022, de <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/1898/1489>

- Destéfano, M. (2019). Representaciones conceptuales y semánticas en ciencias cognitivas. *Discusiones filosóficas*, Vol. 20, Núm. 35, pp. 45-60. Recuperado el 7 de febrero de 2023, de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v20n35/0124-6127-difil-20-35-00045.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v20n35/0124-6127-difil-20-35-00045.pdf)
- Díaz, F., & Hernández, G (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Una Interpretación constructivista. México: McGrawHill. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf>
- Díaz, J., & Gámez, E. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, Vol. 6, Núm. 13, pp. 14-15. Recuperado el 4 de febrero de 2023, de <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, Vol. 12, pp. 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, Núm. 7, pp. 6-32. Recuperado el 19 de febrero de 2023, de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.nebrija.com/revis-ta-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf](https://www.nebrija.com/revis-ta-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf)
- Espinosa, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, Vol. 11, Núm. 21, pp. 1-21. Recuperado el 2 de septiembre de 2022, de <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>
- Fajardo, A., Hernández, J., & González, S. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 14, Núm. 2, pp. 25-33. Recuperado el 6 de septiembre de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000200003&script=sci_arttext
- Farrach, G. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, Núm. 20, pp. 5-19. De <https://lamjol.info/index.php/FAREM/article/view/3064/2813>
- Fernández, J. (2007). Lenguaje, cuerpo y mente: claves de la psicolingüística. *Per Abbat: Boletín filológico de actualización académica y didáctica*, Vol. Núm. 3, pp. 39-74. Recuperado el 4 de febrero de 2023, de <file:///C:/Users/javie/Downloads/Dialnet-LenguajeCuerpoYMente-2283111.pdf>

- Fernández, J., & Ramírez-Ramírez, L. (2021). Comprensión lectora: Estudio cualitativo desde la voz de docentes de educación básica en México. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica, Vol. II, pp. 57-81. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7960572>
- Fernández, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, Núm. 9, pp. 1-33. Recuperado el 4 de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/921/92117174005.pdf>
- Fernández, S. (2002). Factores sintácticos y semánticos en el procesamiento del lenguaje. (Tesis de doctorado). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 11 de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://eprints.ucm.es/id/eprint/4608/1/T26068.pdf>
- Flores, D. (2015). Organizadores del conocimiento como estrategia en el aprendizaje. Revista de Investigaciones Altoandinas, Vol. 17, Núm 1, pp. 83-88. <file:///C:/Users/javie/Downloads/Dialnet-OrganizadoresDelConocimientoComoEstrategiaEnElApre-5157124-1.pdf>
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. Recuperado el 2 de marzo de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Franco, M. (2010). Estrategias de enseñanza y la comprensión lectora. Cultura, Educación y Sociedad, Vol. 1, Núm. 1, pp. 53-64. Recuperado el 30 de agosto de 2022, de [freirehttps://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1355](https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1355)
- Freire, P. (1985). La importancia de leer y el proceso de liberación. (3 ed.). México D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores. Recuperado el 4 de febrero de 2023, de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2015/12/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberaci%C3%B3n.pdf>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. (2a ed. ed.). México D.F.: Siglo veintiuno editores. Recuperado el 25 de agosto de 2022, de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Fuenmayor, G., & Villasimil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. Revista de artes y humanidades UNICA, Vol. 9, Núm. 22, pp. 187-202. Recuperado el 27 de

febrero de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf

Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. Investigación y posgrado, Vol. 24, Núm. 1, pp. 46-73. Recuperado el 2 de marzo de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/658/65815763003.pdf

Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. Literatura y Lingüística, Núm. 40, pp. 187-208. Recuperado el 13 de septiembre de 2022, de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071658112019000200187&script=sci_arttext&tlng=pt

García, B., Nájera, N., & Téllez (2014). Comprensión lectora en estudiantes universitarios [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://200.23.113.51/pdf/30606.pdf

García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. Didáctica, Vol. 5, pp. 87-113. Recuperado el 6 de febrero de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/38833884.pdf

Godino, J., & Llinares, S. (abril, 2000). El interaccionismo simbólico en educación matemática. Revista educación matemática. Vol. 12, Núm. 1, pp. 70-92. <http://funes.uniandes.edu.co/10211/1/Interaccionismo2000Godino.pdf>

González, C. (2017). Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración. Literatura y lingüística, Núm. 35, pp. 295-312. Recuperado el 18 de febrero de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/352/35252277015.pdf

González, L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche, Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología, Vol. 12, Núm. 36, pp. 32-40. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/4778/477865646004/477865646004.pdf

González, V. (2003). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Pax México.

- Guerra, J., & Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 19, Núm. 2, pp. 78-90. Recuperado el 10 de septiembre de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412017000200078&script=sci_arttext
- Gutiérrez, V. (2005). Lectura: una capacidad imprescindible en los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de documentación*, Vol. 8, pp. 91-99. Recuperado el 4 de febrero de 2023, de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521/1581>
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 16, Núm. 1, pp. 183-202. Recuperado el 20 de agosto de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 16, Núm. 1, pp. 183-202. Recuperado el 14 de septiembre de 2022, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Hernández, B., & Catalino, J. (2015). Representaciones sociales de la lectura en docentes de nivel primaria. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, Vol. 6, Núm. 11, pp. 227-245. Recuperado el de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319014.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación (quinta edición ed.). México: McGraw-Hill Education. Recuperado el 13 de septiembre de 2022, de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Herrada, G., & Herrada, R. (2019). Estudio sobre la formación de futuros docentes en estrategias de comprensión lectora y expresión escrita. *Revista Educação e Pesquisa*, Vol. 45, pp. 1-20. Recuperado el 30 de agosto de 2022, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945201012>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015, 23 de abril). Módulo sobre lectura nota técnica [Comunicado de prensa]. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/MOLEC2019_04.pdf

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE). (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D406.pdf>
- Irrazabal, N., & Burin, D. (2005). Modelos mentales derivados de lectura “naturalista” y lectura estratégica. In XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, pp. 422-425. Recuperado el 2 de marzo de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.aacademica.org/000-051/59.pdf>
- Jaramillo, J. (2019). Estrategias de integración del marco situacional para la comprensión lectora de textos académicos digitales. Sophia, Vol. 14, Núm. 1, pp. 97-108. Recuperado el 14 de febrero de 2023, de <https://www.redalyc.org/journal/4137/413759559009/html/>
- Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (Marzo, 2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. Revista Iberoamericana de educación, Vol 5, Núm. 45, pp. 1-22. <file:///C:/Users/crack/Downloads/2362JimenezV2.pdf>
- Lizasoain, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. Revista de investigación educativa, Vol. 38, Núm. 2, pp. 311-327. De <https://revistas.um.es/rie/article/view/417881/285211>
- Llamazares, M., Ríos, G., & Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. Revista española de pedagogía, Vol. LXXI, Núm. 255, pp. 309-326. Recuperado el 28 de agosto de 2022, de <https://www.jstor.org/stable/23766966>
- López, Y., & Medina, A. (2016). Didáctica para la comprensión lectora en estudiantes de la carrera de educación básica del ecuador desde una perspectiva crítica. Didáctica y educación, Vol. VII, Núm. 4, pp. 109-126. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DidacticaParaLaCompensionLectoraEnEstudiantesDeLa-6663884.pdf>
- Loret de Mola, J. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana los Andes. Revista estilos de aprendizaje, Vol. 4, Núm. 8, pp. 149-184.
- Martin, H. (1992). La imprenta. En Williams, R. (Ed.). Historia de la comunicación: de la imprenta a nuestros días, (pp. 9-62). Barcelona: Bosch Casa Editorial, S.A. Recuperado el 3 de febrero de 20223, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://proletarios.org/books/WILLIAMS_Raymond_Historia_de_la_Comunicacion_2.pdf

- Marzuca, R. (2004). El programa de lectura silenciosa sometida y su efecto sobre la comprensión lectora [Tesis de maestría]. Universidad de Chile. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105945/marzuca_r.pdf?sequence=3
- Matos, L., & Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, Vol. 11, Núm. 9, pp. 11- 30. Recuperado el 10 de noviembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814001>
- Méndez, M. (2020). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. caso: cuarto grado, primaria “maría r. murillo”, zacatecas (2018-2019)”. (Tesis de maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado el de septiembre de 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2124>
- Mendoza, Y., & Mamani, J. (2012). Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 58-67. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845035006.pdf>
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: Universidad surcolombiana. Recuperado el 30 de septiembre de 2022, de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreno, J., Arbulú, C., & Montenegro, L. (2022). La metacognición como factor de desarrollo de competencias en la educación peruana. *Revista educación*, Vol. 46, Núm. 1, pp. 528-546. Recuperado el 28 de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/440/44068165006/44068165006.pdf>
- Moyano, M., & Giordano, M. (2011). Estrategias de enseñanza en la formación docente. *Didáctica y educación*, Núm. 2, pp. 1-10. [file:///C:/Users/javie/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeEnsenanzaEnLaFormacionDocente-4228143%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/javie/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeEnsenanzaEnLaFormacionDocente-4228143%20(1).pdf)
- Navarrete, Z. (2013). Educación, formación y pedagogía. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 15, Núm. 1, pp. 1-4. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/redie,+contenido-navarrete-1.pdf>
- Navarro, J., & Reyes, I. (2014). Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista signos*, Vol. 47, Núm. 84, pp. 64-90. Recuperado el 11 de febrero de 2023, de

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342014000100004#:~:text=El%20procesamiento%20sint%C3%A1ctico%20implica%20asimismo,complementos\)%20que%20pueden%20modificar%20el](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342014000100004#:~:text=El%20procesamiento%20sint%C3%A1ctico%20implica%20asimismo,complementos)%20que%20pueden%20modificar%20el)

Organización Internacional para el Libro Juvenil México. (IBBY México). (agosto, 2016). Informe anual 2016. Recuperado el 2 de febrero de 2023, de <https://www.ibbymexico.org.mx/2019/04/11/informe-anual-2016/>

Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios pedagógicos, Vol. XXXIV, Núm. 1, pp. 187-197. Recuperado el 25 de febrero de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

Otero, J., & Peralbo. (1993). La intervención metacognitiva sobre la lectura y la importancia de las estrategias de apoyo. Comunicación, Lenguaje y Educación, Vol. 5, Núm. 17, pp. 41-56. Recuperado el 28 de febrero de 2023, de <file:///C:/Users/javie/Downloads/Dialnet-LaIntervencionMetacognitivaSobreLaLecturaYLaImport-126285.pdf>

Padilla-Berdugo, R., Amador-López, J., & Olivo-Franco, J. (2022). Fijaciones visuales y caracteres: incidencias en la comprensión de textos expositivos. Alteridad. Revista de educación, Vol. 17, Núm. 1, pp. 126-140. Recuperado el 6 de febrero de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.redalyc.org/journal/4677/467769599013/467769599013.pdf>

Pamplona-raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J., & Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. Revista Eleuthera, Núm. 21, pp. 13-33. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v21/2011-4532-eleut-21-00013.pdf>

Páramo, R. (2017). Analfabetismo: una discapacidad innombrable. Reflexiones sobre libros, lectura y escritura. En Rosas, P. (Ed.). Lectoescritura, análisis y experiencia, (pp. 10-33). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado el 27 de agosto de 2022, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<http://letrasparavolar.org/libros/archivos/promotores/05.pdf>

Pardo, L., & Gutiérrez, R. (2011). Perspectivas historiográficas de las prácticas de lectura. Revista Interamericana de Bibliotecología, Vol. 34, Núm. 2, pp. 221 - 232. Recuperado el 3 de febrero de 2023, de <http://eprints.rclis.org/16819/1/v34n2a9.pdf?cv=1>

- Peredo, M. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles educativos*, Vol. XXIII, Núm. 94, pp. 57-69. Recuperado el 7 de noviembre de 2022, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n94/v23n94a4.pdf>
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson Educación. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf
- Puente, A. (2001). Cómo formar buenos lectores. En Cerrillo, P., & García, J. (Coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, (pp. 21-46). España: Universidad de Castilla–La Mancha. Recuperado el 6 de septiembre de 2022, de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=09ynT7Pv7-gC&oi=fnd&pg=PA7&dq=habitos+de+lectura&ots=VpWYLkZgu4&sig=MT6W90b5BGVH6ridffVJMhMdYHE#v=onepage&q=habitos%20de%20lectura&f=false>
- Ramírez, P., Rossel, K., & Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos*, Vol. XLI, Núm. 2, pp. 213-231. Recuperado el 25 de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1735/173544018013.pdf>
- Rendón, M., Parra, P., Holguín, A., Cano, C., & Arana, C. (2005). Reflexión acerca de los modelos mentales y la formación cognitiva de los profesionales en educación. *Revista lasallista de investigación*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 61-64. Recuperado el 21 de febrero de 2023, de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69520111.pdf>
- Ripoll, J. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica Investigaciones sobre lectura. *Investigaciones sobre lectura*, Núm. 4, pp. 107-122. Recuperado el 19 de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.fge.es/lalectura/docs/sanchez.pdf>
- Salazar, J. (2013). La lectura en México, un problema multifactorial. *Contribuciones desde Coatepec*, Núm. 25, pp. 153-156. Recuperado el 4 de febrero de 2023, de <http://www.redalyc.org/pdf/281/28128741003.pdf>
- Salgado, M. (2022). Factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en la educación remota de emergencia (ERT). *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 22, Núm. 1, pp. 1-33. Recuperado el 25 de agosto de 2022, de <https://www.redalyc.org/journal/447/44769515010/html/>
- Sánchez, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de pedagogía*, Vol. 330, pp. 56-59. Recuperado el 12 de septiembre de 2022, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/>

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.fge.es/lalectura/docs/sanchez.pdf

Sánchez, E. (2009). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, Vol. 13, Núm. 11, pp. 1-27. Recuperado el 12 de septiembre de 2022, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://blog.intef.es/leer.es/CongresoLeer01/documentos/ensenar_comprender/resumen_EmilioSanchez.pdf

Sanchez, E., Rosales, J., García, J., de Sixte, R., & Castellano, N. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. Infancia y aprendizaje, Vol. 31, Núm. 2, pp. 233-358. Recuperado el 14 de septiembre de 2022, de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/76010

Santiago, A., Castillo, M., & Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Segunda época, Núm. 26, pp. 27-38. Recuperado el 16 de agosto de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://www.scielo.org.co/pdf/olios/n26/n26a03.pdf

Senner, W. (2001). Teorías y mitos sobre el origen de la lectura. En Senner, W. (Coord.). Los orígenes de la lectura, (pp. 11-33). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado el 2 de febrero de 2023, de https://books.google.com.mx/books?id=WBj_BlmNTS8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Sentis, F., Nusser, C., & Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. Revista onomázein, Núm. 20, pp. 147-191. Recuperado el 13 de febrero de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1345/134512612006.pdf

Sierra, P. (2012). Enfoques de mediación metacognitiva para una docencia universitaria orientada al logro del aprendizaje autónomo. Panorama, Vol. 6, Núm. 11, pp. 65-87. Recuperado el 27 de febrero de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/3439/343929223005.pdf

Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura. Cuadernos de investigación educativa, Vol. 4, Núm. 19, pp. 105-113. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf

- Sociedad Mexicana de Psicología. (2018). Código ético del psicólogo. (5 ed.). México: Trillas.
- Svembro, J. (1998). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En Cavallo, G. & Chartier, R. (Coord.) Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Taurus. Recuperado el 3 de febrero de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/334-historia-de-la-lectura-en-el-mundo-occidentalpdf-Lt9q7-resumen.pdf
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. Revista onomázein, Núm. 19, pp. 111-138. Recuperado el 13 de febrero de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1345/134513178006.pdf
- Toala-Castro, U., Yépez-Cadeño, S., & Vergara-Ruiz, E. (2018). La comprensión lectora y sus estrategias para el desarrollo de destrezas en los estudiantes: un estudio de caso. Luz, Vol. 17, Núm. 4, pp. 119-125. Recuperado el 16 de agosto de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.redalyc.org/journal/5891/589167642013/589167642013.pdf
- Tolosa, H., Barletta, N., & Moreno, F. (2013). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, Núm. 19, pp. 39-55. Recuperado el 14 de septiembre de 2022 de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/853/85329192004.pdf
- Torres, M. (2021). Animación a la lectura con ayudas cálidas y frías en tercer año de primaria: caso colegio del centro, zacatecas. (Tesis de maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado el 5 de noviembre de 2022, de http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2449
- Triviño, D., Sola, T., & Rivas, M. (2013). Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria. Educere, Vol. 17, Núm. 58, pp. 455-464. Recuperado el 6 de septiembre de 2022, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/356/35630404009.pdf
- Unidad Académica de Psicología. (2016). Plan de Desarrollo Integral. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Valdez, J. (2022). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Tecnohumanismo*, Vol. 2, Núm. 4, pp. 44-66. Recuperado el 21 de febrero de 2023, de <file:///C:/Users/javie/Downloads/Dialnet-ComprensionLectoraYRendimientoAcademico-8510616.pdf>
- Vega, N., Bañales, G., Reyna, A., & Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 63, pp. 1047-1068. Recuperado el 20 de agosto de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/140/14032016003.pdf>
- Vidal-Moscoso, D., & Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, Vol. 45, Núm. 177, pp. 95-118. Recuperado el 25 de agosto de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602016000100095&script=sci_abstract
- Viramontes-Anaya, E., Morales-Sinfuentes, L., & Delgado-Nájera, M. (2016). La comprensión lectora: una evaluación clínica y cuantitativa. *Ra Ximhai*, Vol. 12, Núm. 6, pp. 71-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194004>
- Vygotsky, L. (2014). *Pensamiento y lenguaje*. (3 ed.). Cuba: Editorial pueblo y educación. Recuperado el 2 de marzo de 2023, de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CGM0EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=pensamiento+y+lenguaje+vigotsky&ots=Hbb8r1HD29&sig=JZK9bhC-mbx3oamT8mT9E8fysbE#v=onepage&q=pensamiento%20y%20lenguaje%20vigotsky&f=false>
- Zambrano, M., & Galeano, N. (2016). *Movimientos sacádicos normales en la lectura: análisis de la literatura* (Tesis de licenciatura). Bucaramanga: Universidad Santo Tomás. Recuperado el 6 de febrero de 2023, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/1778/2016-ZambranoSalazarMaria%20Alejandra-GaleanoCorzoNellyCarolina-trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1>
- Zanotto (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4759/mzg1de1.pdf>