

Estrategias Innovadoras Basadas en las Escalas de Descriptores Ilustrativos del Marco Común Europeo para Optimizar la Comprensión Lectora en Estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

^{1*}Jenny Andrea Ardila Higuera

²Antonio Álvarez Baz

¹Estudiante Doctorado en Educación Universidad Internacional Iberoamericana.
<https://orcid.org/0009-0005-4009-2784>

²Profesor Titular Universidad de Granada España.
<https://orcid.org/0000-0003-1955-0232>

*Corresponding Author

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the level of reading comprehension of first-semester students at the Pedagogical and Technological University of Colombia, using the illustrative descriptors of the Common European Framework. Secondly, it aims to characterize comprehension levels through six surveys, which will allow for the analysis of reading processes in order to propose strategies for improving reading comprehension. As a basis for the research, a reference framework is created to provide theoretical, contextual, and legal support. Methodologically, this project is based on action research focused on educational practice, which aims to provide information to guide decision-making and change processes for improvement. For this study, a mixed methodology with quantitative and qualitative elements and a mixed approach has been adopted, as it is the one that best suits the needs and characteristics of the research. From the mixed approach, the survey technique will be used to evaluate various levels of reading comprehension of a descriptive correlational type. The unit of analysis will consist of 120 students, a simple random sample through which data collection techniques and instruments will be applied, with a diagnostic survey and six surveys determined by the MCEL for the development of reading comprehension. The validity of the study will be supported by the innovative teaching proposal for the improvement of reading comprehension and the development of reading skills in the university context.

KEYWORDS. Innovative Strategies, Illustrative Descriptors, Reading Comprehension, Processes, Decision Making

Date of Submission: 04-08-2025

Date of acceptance: 14-08-2025

I. INTRODUCTION

En primer lugar, la lectura es el medio principal a través del cual adquirimos conocimientos y accedemos a información en una amplia gama de temas y disciplinas. Nos permite explorar diferentes culturas, experiencias y puntos de vista, enriqueciendo nuestra comprensión del mundo que nos rodea. La lectura nos brinda la oportunidad de viajar a lugares lejanos, vivir aventuras imaginarias, aprender de la historia y reflexionar sobre las complejidades de la condición humana.

Además, la lectura potencia el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis. A medida que leemos textos diversos, nos enfrentamos a ideas complejas y desafiantes que requieren que reflexionemos, cuestionemos y sinteticemos información. Este proceso fortalece nuestra habilidad para evaluar argumentos, distinguir hechos de opiniones y desarrollar juicios informados.

La comprensión de lectura va más allá de la mera decodificación de palabras; implica la capacidad de interpretar el significado profundo de un texto, identificar sus mensajes implícitos y conectar la información con nuestro propio conocimiento previo. Una buena comprensión de lectura nos permite relacionar conceptos, establecer conexiones entre diferentes ideas y aplicar el aprendizaje en situaciones variadas.

En el ámbito académico, la lectura y la comprensión de lectura son esenciales para el éxito educativo. Cualquier materia o disciplina requiere la capacidad de leer y entender material complejo, desde textos científicos hasta obras literarias, para absorber y aplicar la información de manera efectiva en los estudios y proyectos. Asimismo, en el ámbito profesional, estas habilidades son altamente valoradas y, en muchos casos, son requisitos fundamentales para el desempeño laboral competente.

La comprensión lectora es entendida como un proceso más complejo que identificar palabras y significados, esta es la diferencia entre comprensión y lectura. También se afirma que es el proceso a través del cual el lector "interactúa" con el texto. La lectura es un conjunto de habilidades y a la vez un proceso complejo, cuyo aprendizaje ha de abarcar toda la vida se lee por distintas razones: para informarse, para saber, por placer estético e intelectual, de toda forma, la lectura es un proceso productivo porque a partir de un texto gráfico y mediante su procedimiento inteligente como lengua, de parte del lector, se construye significados. Es decir, en la lectura, el pensamiento y el lenguaje se encuentran totalmente involucrados y en continuas transacciones cuando el lector quiere encontrar sentido en el texto impreso.

Hay que reconocer que el proceso lector comprende percepción e interpretación de símbolos gráficos, reconocimiento de palabras y signos auxiliares y sus relaciones (puntuaciones); comprensión de significado de un texto y la interacción de un mensaje. Es relacionar lo que estos vocablos expresan con nuestros propios sentidos. Es una invitación a pensar. La comprensión de la lectura puede concebirse como un proceso de interiorización del tema mediante el cual se devuelve el mensaje que se captó, por medio del resumen, la ampliación del tema, interpretación y aplicación.

Por lo anterior, se tiene en cuenta lo escrito por diferentes autores como Mialaret (1979), quien afirma que "saber leer es ser capaz de transformar un mensaje sonoro siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar su valor estético" (p. 67). Por esta razón el docente ha de tener en cuenta que el proceso lector se da a nivel visual y mental porque mediante este se percibe y en forma amplia lo escrito en el texto, captando de forma segura y de manera rápida las palabras, frases y oraciones. En el nivel mental este ayuda a identificar y comprender conocimiento la esencia y naturaleza del texto, dando la posibilidad de interpretar y criticar como una forma de reacción ante la información del mensaje, para crear o reelaborar el conocimiento mediante la propia significación.

Ahora bien, según el marco común europeo (MCER) el estándar internacional que define la competencia lingüística, la comprensión de lectura incluye tanto textos escritos como textos signados. Las categorías definidas resultan de la combinación de, por un lado, el propósito de la lectura y, por otro, del tipo de género textual con su función específica. En lo que atañe al propósito de la lectura, existe una diferencia fundamental entre "Leer para orientarse" y "Leer en busca de información y argumentos"

La falta de enseñanza y práctica de estrategias específicas de comprensión de lectura es otra causa importante de dificultades. Los estudiantes pueden carecer de habilidades para identificar ideas principales, inferir significados a partir del contexto o hacer predicciones sobre el contenido del texto, sin estrategias específicas, los estudiantes pueden tener dificultades para identificar las ideas principales y secundarias en un texto esto puede llevar a una comprensión incompleta o incorrecta de la información presentada. Las estrategias de comprensión de lectura enseñan a los estudiantes a hacer inferencias basadas en pistas contextuales y evidencia textual. La falta de estas habilidades puede limitar la capacidad de los estudiantes para comprender el significado implícito en un texto.

Vale la pena resaltar que las estrategias de comprensión de lectura, son fundamentales para el éxito en exámenes y evaluaciones académicas, la falta de enseñanza y práctica de estas estrategias puede dejar a los estudiantes mal equipados para enfrentar los desafíos de evaluación en la educación superior y más allá, también ayudan a los estudiantes a evaluar críticamente la calidad y la fiabilidad de la información presentada en un texto. Sin estas habilidades, los estudiantes pueden ser más susceptibles a la desinformación y los sesgos, dichas estrategias enseñan a los estudiantes a reconocer la estructura organizativa de diferentes tipos de texto, como la secuencia cronológica, la comparación-contraste o la causa-efecto. La falta de esta habilidad puede dificultar la comprensión de cómo se relacionan las diferentes partes de un texto entre sí.

Colombia participó en el primer y el tercer ciclo en el año 2011 (PIRLS 2011), donde se evidencia un horizonte poco favorable para el país, estas pruebas se realizaron a estudiantes de 48 países, entre ellos a 3966 estudiantes de Colombia por medio del cual demostraron que más de la mitad de estos participantes, no captan completas las ideas expuestas en los párrafos sino algunos elementos por separado, es decir que, estas corroboran el bajo nivel que poseen nuestros estudiantes en cuanto a las competencias lectoescritoras.

De otro lado los recientes resultados de las pruebas PISA que están diseñadas para conocer las competencias y las habilidades de adquisición de conceptos, análisis de la información y resolución de problemas de estudiantes que se encuentran próximos a finalizar el ciclo de educación obligatoria, evalúa tres áreas o dominios específicos: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica, demostraron que el 47% de los estudiantes bachilleres colombianos están por debajo del nivel mínimo de la prueba (494 puntos) con 413 puntos. Según estos estándares, los estudiantes reconocen las ideas principales de los textos, establecen algunas relaciones y hacen interpretaciones sencillas, sin embargo, tienen dificultad para comprender textos complejos, información implícita, comparar y contrastar ideas, además de asumir una posición crítica y argumentada sobre las mismas (Arroyave, 2013, p. 12).

En esa medida, se plantea el siguiente trabajo de investigación que busca evaluar diversos niveles de comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, utilizando como

referencia las escalas de descriptores ilustrativos del Marco Común Europeo y de esta manera diseñar una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión de lectura y el desarrollo de habilidades lectoras en el contexto universitario. Para ello se plantean cinco capítulos organizados como se describen a continuación.

En el primer capítulo titulado Planteamiento de la investigación, tiene como intención principal definir de manera clara y precisa el problema que se va a investigar. Es un componente esencial porque orienta y delimita el estudio a través de los objetivos que se pretenden alcanzar, proporcionando un marco de referencia que guía todo el proceso de investigación. Aquí se exponen los objetivos específicos del estudio, se formula la pregunta de investigación, y se justifica la relevancia y la necesidad del trabajo. Además, se describe el contexto y los antecedentes del problema, lo que ayuda a situar la investigación dentro del campo académico.

En el segundo capítulo denominado Revisión de Literatura, tiene como objetivo principal establecer el contexto académico y teórico en el que se inscribe esta investigación. Al analizar y sintetizar estudios previos, se pueden identificar las brechas existentes en el conocimiento de la comprensión lectora. Este proceso es esencial para justificar la relevancia y originalidad del estudio, ya que permite destacar cómo la investigación contribuye a ampliar, refutar o complementar los hallazgos anteriores. Asimismo, la revisión de la literatura orienta el marco teórico del estudio, asegurando que esté fundamentado en bases sólidas y en consonancia con el estado actual del conocimiento de la comprensión lectora y el uso de los descriptores del MCER, por lo cual la revisión de la literatura no solo contextualiza la investigación, sino que también valida su pertinencia y rigor académico.

En el tercer capítulo encontramos la Metodología, tiene como finalidad describir de manera detallada y justificada el enfoque, los métodos y las técnicas que se emplearon para llevar a cabo la investigación. Esta sección es crucial, ya que proporciona al lector una comprensión clara y transparente de cómo se obtuvieron, analizaron e interpretaron los datos, asegurando que el estudio pueda ser replicado y evaluado por otros investigadores. Además, la metodología refleja la coherencia entre los objetivos de la investigación y los métodos seleccionados, garantizando que las preguntas de investigación puedan ser respondidas de manera efectiva. Al fundamentar las decisiones metodológicas en teorías y enfoques académicos reconocidos, esta sección también legitima la validez y la confiabilidad del estudio, contribuyendo a la credibilidad y el rigor científico de la misma.

En el cuarto capítulo se abarcan los Resultados, tienen como propósito presentar de manera clara y estructurada los hallazgos derivados de la investigación, sin interpretarlos ni discutir sus implicaciones. Esta parte del trabajo expone los datos obtenidos a través de los métodos previamente descritos, organizándolos de forma lógica y coherente para responder directamente a las preguntas de investigación planteadas. La presentación de los resultados incluye tablas, gráficos y descripciones detalladas que facilitan la comprensión de los datos y permiten apreciar la magnitud, tendencia o relevancia de los hallazgos. La intención es proporcionar una base empírica sólida sobre la cual se desarrolla el análisis y la discusión en secciones posteriores, asegurando que las conclusiones de la tesis estén bien fundamentadas y respaldadas por evidencias concretas.

Finalmente, en el quinto capítulo se encuentran las Conclusiones, limitaciones e implicaciones las cuales sintetizan los principales hallazgos del estudio, permiten reflexionar sobre sus alcances y evaluar sus posibles impactos en el campo de conocimiento y en la práctica. En las conclusiones, se resumen las respuestas a las preguntas de investigación y se destacan las contribuciones significativas el trabajo aporta al cuerpo de conocimiento existente. Las limitaciones, por su parte, reconocen las restricciones o debilidades del estudio, como la generalizabilidad de los resultados, el tamaño de la muestra, o cualquier factor que haya podido influir en la validez o confiabilidad de los hallazgos. En último lugar, las implicaciones exploran las posibles aplicaciones prácticas, teóricas o metodológicas de los resultados, sugiriendo cómo éstas podrían influir en futuras investigaciones, políticas o prácticas dentro del campo. En conjunto, esta sección no solo cierra el ciclo investigativo de la tesis, sino que también abre la puerta a nuevas líneas de investigación y reflexión crítica sobre el valor y las limitaciones del trabajo.

II. MARCO TEÓRICO

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) es una universidad pública, estatal de carácter nacional, sujeta a inspección y vigilancia por medio de la Ley 1740 de 2014 y la ley 30 de 1992 del Ministerio de Educación de Colombia, financiada principalmente por el Estado Colombiano, acreditada en alta calidad Multicampus, con sede principal en la ciudad de Tunja.

Actualmente la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia cuenta con una sede central (Campus Universitario) ubicado en la zona central del norte, en la ciudad de Tunja, tres sedes seccionales, seis sedes en programa de extensión y 24 centros regionales de educación a distancia en los que funcionan 13 facultades, 77 programas académicos de pregrado presencial, 24 de pregrado a distancia y 68 de postgrado. Además, es la decimocuarta universidad del país por número de estudiantes, más de 30.000 aproximadamente.

La Escuela de Ciencias Administrativas y Económicas de la Facultad de Estudios a Distancia fue creada mediante el Acuerdo 121 de 2006 emitido por el Consejo Superior de la Universidad, la cual en la actualidad tiene un portafolio de servicios conformado por los programas de Tecnología en Regencia de Farmacia, bajo la modalidad a Distancia, y los programas Virtuales por ciclos propedéuticos de Administración de Servicios de Salud y Administración Comercial y Financiera.

La universidad tiene como finalidad buscar la verdad, investigar la realidad en todos los campos, cuestionar y controvertir el conocimiento ya adquirido, formular nuevas hipótesis, construir nuevo conocimiento y transmitirlo a las nuevas generaciones; formar ciudadanos y profesionales íntegros, estudiar y criticar las fallas y problemas de la sociedad y el Estado, proponer soluciones y servir de guía a la Nación.

Existen diversas teorías que abordan la comprensión lectora desde diferentes enfoques. Estas teorías exploran cómo los lectores construyen significado a partir del texto, cómo interactúan sus conocimientos previos con la información nueva y cómo se desarrolla la competencia lectora. A continuación, se presentan algunas de las teorías más destacadas.

Teoría del Esquema de Bartlett. La teoría del esquema, propuesta por Frederic Bartlett, sostiene que los esquemas, o estructuras mentales organizadas de conocimiento, son fundamentales para la comprensión lectora. Los lectores utilizan estos esquemas para predecir, interpretar y recordar información de los textos. Esta teoría resalta la importancia de la coherencia entre el texto y los esquemas existentes del lector para facilitar la comprensión (Bartlett, 1932). Desde esta perspectiva al sugerir que los esquemas funcionan como marcos mentales que estructuran el conocimiento previo, esta teoría subraya que la comprensión lectora no es un proceso pasivo, sino activo y dinámico. Los lectores no solo reciben información del texto, sino que también interactúan con él, ajustándolo a sus esquemas preexistentes o modificándolos cuando encuentran datos nuevos o inconsistentes. Esto implica que la eficacia en la comprensión depende en gran medida de la congruencia entre el texto y los esquemas del lector, si el texto se alinea con el conocimiento previo, será más fácil para el lector interpretarlo y recordarlo, por el contrario, si hay un desajuste, la comprensión puede ser más desafiante, lo que puede requerir un esfuerzo cognitivo adicional para integrar la nueva información.

Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. David Ausubel propuso la teoría del aprendizaje significativo, que postula que la nueva información se comprende mejor cuando se conecta con conceptos relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del individuo. En la comprensión lectora, esta teoría subraya la importancia de que los lectores relacionen lo que leen con su conocimiento previo, facilitando así un aprendizaje más profundo y duradero (Ausubel, 1995). De esta manera el autor refiere una perspectiva esencial para entender cómo se adquiere y retiene el conocimiento, especialmente en la comprensión lectora, al resaltar la importancia de conectar la nueva información con los conceptos ya existentes en la estructura cognitiva, esta teoría pone en evidencia que el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino en un contexto que depende del bagaje previo del individuo. En el ámbito de la comprensión lectora, esto implica que la calidad y cantidad del conocimiento previo juegan un papel determinante ya que un lector que cuenta con conceptos relacionados tendrá más herramientas para interpretar y asimilar el contenido del texto, logrando un aprendizaje más profundo. Por otro lado, si no existen puntos de conexión claros, el aprendizaje puede volverse más superficial o incluso ineficaz.

Teoría del Constructivismo. El constructivismo, propuesto por Jean Piaget, sugiere que los individuos construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno. En el contexto de la comprensión lectora, esta teoría enfatiza la importancia de que los lectores activen sus conocimientos previos y las relaciones con el nuevo contenido que se encuentran en los textos. Según Piaget, la comprensión lectora es un proceso activo en el que el lector interpreta el texto basándose en su experiencia y conocimiento acumulado (Piaget, 1969). Desde una perspectiva educativa, esta teoría enfatiza la importancia de diseñar experiencias de lectura que no solo presenten información nueva, sino que también fomenten la interacción crítica y reflexiva con el contenido y actividades que inviten a los estudiantes a cuestionar, relacionar y aplicar lo leído son esenciales para facilitar un aprendizaje verdaderamente significativo, esto resalta el papel central del lector como constructor activo del conocimiento y no como un receptor pasivo de información textual.

Teoría de la Automatización de la Lectura. Esta teoría de la automatización sugiere que, a través de la práctica repetida, ciertos procesos cognitivos, como la decodificación de palabras, se vuelven automáticos. En la comprensión lectora, esta automatización libera recursos cognitivos, permitiendo que los lectores se concentren en la interpretación y análisis profundo del texto (LaBerge & Samuels, 1974). Este enfoque resalta que, cuando los lectores dominan mecánicamente habilidades como el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora, liberan recursos cognitivos que pueden ser dedicados a tareas más complejas, como el análisis crítico, la inferencia y la interpretación del significado del texto. Esta idea tiene implicaciones significativas en el ámbito educativo. Por un lado, subraya la necesidad de proporcionar a los estudiantes prácticas repetitivas y

estructuradas que les permitan adquirir fluidez en la lectura y por otro lado, señala que el desarrollo de estas habilidades básicas es un paso crucial para avanzar hacia niveles más profundos de comprensión lectora.

Teoría Sociocultural de Vygotsky. Lev Vygotsky, a través de su teoría sociocultural, argumenta que el aprendizaje es un proceso social mediado por la interacción con otros y por herramientas culturales, como el lenguaje. En la comprensión del lector, el contexto social y cultural del lector influye en cómo interpreta y entiende un texto. Vygotsky destaca la importancia del "andamiaje" proporcionado por figuras más competentes, como los maestros, para facilitar la comprensión lectora (Vygotsky & Cole, 1978). La idea del "andamiaje" es particularmente relevante en el desarrollo de la comprensión lectora. Los maestros, tutores o compañeros más avanzados desempeñan un papel clave al ofrecer apoyo estratégico que permite a los lectores abordar textos que, de otro modo, estarían fuera de su zona de desarrollo próximo. Este apoyo puede incluir el modelado de estrategias de comprensión, la activación de conocimientos previos o la formulación de preguntas guiadas, que ayudan al lector a construir significado de manera independiente con el tiempo.

Teoría de la Metacognición. La metacognición, o el conocimiento sobre el propio conocimiento, es una teoría que resalta la importancia de la conciencia y regulación de los propios procesos cognitivos. En la comprensión lectora, los lectores eficaces emplean estrategias metacognitivas para monitorear y ajustar su comprensión, como leer pasajes confusos o resumir información clave (Flavell, 1979). Esta teoría, pone de manifiesto la importancia de la autorregulación en el proceso lector, subrayando que los lectores no solo reciben información, sino que también reflexionan activamente sobre cómo la entienden. Este enfoque resalta que la conciencia sobre el propio proceso de comprensión es un componente clave para ser un lector eficaz. Fomentar la metacognición implica enseñar a los estudiantes no solo qué leer, sino cómo leer. Esto incluye guiarlos para que identifiquen cuándo necesitan releer, hacer conexiones con conocimientos previos o buscar estrategias alternativas para resolver problemas de comprensión. Al desarrollar estas habilidades, los estudiantes no solo mejoran su comprensión lectora, sino también su capacidad para aprender de manera autónoma y transferir estas estrategias a otras áreas del conocimiento.

Teoría del Procesamiento de la Información. La teoría del procesamiento de la información, derivada de la psicología cognitiva, compara la mente humana con un sistema de procesamiento de datos. En la comprensión lectora, esta teoría sugiere que los lectores emplean una serie de operaciones mentales, como la decodificación, almacenamiento en la memoria y recuperación de información, para construir el significado de un texto (Anderson & Pearson, 1984). Esta teoría del procesamiento de la información proporciona una valiosa analogía para entender la comprensión lectora, al comparar la mente humana con un sistema que organiza, almacena y recupera datos. En este modelo, la lectura se describe como un proceso secuencial y estratégico en el que el lector transforma estímulos visuales en significado a través de operaciones mentales específicas, esto implica que el lector primero decodifica las palabras, luego organiza la información en la memoria de trabajo y, finalmente, la integra con el conocimiento previo almacenado en la memoria a largo plazo. Este enfoque subraya la importancia de habilidades como la fluidez lectora y la capacidad de mantener información relevante activa mientras se avanza en la lectura.

Teoría de la Transferencia de Habilidades. La teoría de la transferencia de habilidades se basa en la idea de que las habilidades adquiridas en un contexto pueden aplicarse en otros contextos. En la comprensión lectora, esta teoría enfatiza la transferencia de estrategias de lectura, como la identificación de ideas principales o la inferencia, desde la enseñanza explícita hasta la lectura autónoma (Gagné, 1985). Resalta un principio fundamental en la enseñanza de la comprensión lectora: la importancia de que las habilidades y estrategias aprendidas en un contexto guiado puedan aplicarse de manera efectiva en situaciones nuevas y autónomas. Este enfoque subraya que el verdadero objetivo del aprendizaje no es solo adquirir habilidades aisladas, sino desarrollar la capacidad de utilizarlas en diversos escenarios. En la comprensión lectora, estrategias como identificar ideas principales, hacer inferencias o resumir información son fundamentales para entender textos en cualquier contexto. Sin embargo, para que estas estrategias se transfieran con éxito, es esencial que los estudiantes no solo las practiquen en tareas específicas, sino que también comprendan su propósito y cómo adaptarlas a diferentes tipos de textos o situaciones.

Teoría del Aprendizaje Observacional de Bandura. Albert Bandura, con su teoría del aprendizaje observacional, sugiere que las personas aprenden observando el comportamiento de otros y los resultados de esos comportamientos. En la comprensión lectora, esto se traduce en la importancia de la modelización por parte de docentes o compañeros más avanzados, quienes demuestran estrategias efectivas de comprensión que pueden ser observadas e internalizadas por los estudiantes. Este proceso de aprendizaje vicario permite que los lectores novatos desarrollen habilidades y estrategias de comprensión al imitar y adaptar las prácticas exitosas que observan en otros (Bandura, 1986). Además, Bandura subraya que el aprendizaje observacional está influenciado por la motivación y la percepción de autoeficacia. Es decir, los estudiantes son más propensos a adoptar estrategias si creen que son efectivas y si se sienten capaces de ejecutarlas. Por lo tanto, es fundamental crear un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes tengan oportunidades para practicar lo observado, recibir retroalimentación positiva y reforzar su confianza en sus habilidades lectoras. Este enfoque fomenta no

solo la adquisición de habilidades técnicas, sino también el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura y el aprendizaje autónomo.

Teoría del Aprendizaje Distribuido. El aprendizaje distribuido, una perspectiva más reciente, postula que el conocimiento no se almacena únicamente en la mente del individuo, sino que está distribuido a través de personas, artefactos y entornos. En la comprensión lectora, esto implica que los recursos externos, como diccionarios, internet o colaboración con otros, juegan un papel crucial en la construcción del significado del texto (Salomon, 2001). Esta visión resalta la importancia de integrar recursos como diccionarios, internet, aplicaciones digitales o discusiones en grupo para enriquecer el proceso. Por ejemplo, al utilizar internet para buscar información adicional o colaborar con compañeros para interpretar un texto, los lectores amplían su capacidad de análisis y comprensión más allá de sus propios conocimientos previos. El aprendizaje distribuido subraya la necesidad de enseñar a los estudiantes no solo a interpretar textos de manera individual, sino también a usar de manera eficaz los recursos disponibles, esto incluye fomentar habilidades de búsqueda, selección crítica de información y colaboración en equipo.

La lectura

Según la Real Academia Española (RAE), la lectura se define como el "acto de leer" o "acción de leer". Además, en un contexto más amplio, la lectura se puede entender como el proceso mediante el cual se interpretan y comprenden los signos gráficos que componen un texto. Este proceso implica no solo descifrar palabras, sino también captar significados, interpretar el contexto y conectar ideas. La lectura, por lo tanto, es una habilidad fundamental que va más allá de la simple decodificación de palabras; involucra una interacción cognitiva y emocional con el contenido, permitiendo al lector asimilar información, reflexionar sobre ella y, en muchos casos, formar o opinions, tomar decisiones o generar nuevas ideas. Además, la lectura es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de conocimientos, ya que ofrece una ventana al mundo, facilita el aprendizaje continuo y enriquece la experiencia humana a través de la exploración.

La lectura es un proceso cognitivo y complejo que implica la decodificación, comprensión e interpretación de símbolos escritos. No se trata simplemente de la capacidad de reconocer palabras, sino de entender y procesar el significado del texto en su totalidad. La lectura permite la adquisición de conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de reflexionar sobre el mundo que nos rodea. Según Solé (1992), "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura". Este proceso interactivo destaca la naturaleza dinámica de la lectura, donde el lector no es un receptor pasivo de información, sino un participante activo que construye significados a medida que avanza en el texto. La relación entre el lector y el texto es fundamental, ya que a través de esta interacción se logra una comprensión profunda y enriquecedora, que va más allá de la simple decodificación de palabras, permitiendo al lector integrar nueva información y reflexionar sobre sus propias experiencias y conocimientos anteriores.

La lectura es una actividad compleja que se organiza en fases diferenciadas, cada una con un rol esencial en la comprensión y asimilación de información. Estas fases son la prelectura, la lectura y la pos lectura, y juntas forman un proceso que permite al lector interactuar de manera efectiva con el texto.

La fase de prelectura es crucial para establecer una conexión inicial con el material. Durante esta etapa, se activan conocimientos previos y se formula un propósito claro de lectura. Según Cassany (2006), "la prelectura permite al lector formular hipótesis y preparar su mente para asimilar información nueva" (p. 45). Aquí, se realiza una lectura exploratoria del texto a través de títulos, subtítulos y otros elementos destacados que brindan una idea general del contenido.

Interacción activa con el texto, en esta fase, el lector interactúa directamente con el contenido, identificando ideas principales, haciendo preguntas y ajustando sus hipótesis iniciales. Como señalan Teberosky & Solé (1999), "la comprensión lectora implica una construcción activa del significado, donde el lector aporta tanto como el texto" (p. 78). Este es el momento para subrayar, tomar notas y reflexionar sobre lo leído, fomentando un entendimiento más profundo. En la primera fase de la lectura, el lector se enfrenta a la decodificación, donde identifica las palabras y las asocia con su significado correspondiente. Esta habilidad es fundamental y se adquiere en los primeros años de educación, pero es solo el primer paso en el proceso lector. La fluidez en la decodificación es esencial para que el lector pueda concentrarse en la comprensión, que es el objetivo final de la lectura.

Para finalizar, la poslectura busca fijar el aprendizaje y analizar críticamente el contenido. Aquí se elaboran resúmenes, esquemas o mapas conceptuales para organizar la información adquirida. Además, es una oportunidad para relacionar el texto con otros conocimientos y contextos. Según Ferrer & Ferrer (2018), "la pos lectura no solo refuerza la memoria, sino que estimula un análisis más amplio y significativo del material leído" (p. 102).

En consecuencia, la lectura juega un papel crucial en el desarrollo del lenguaje, la alfabetización y el aprendizaje ya que a través de la exposición a diferentes textos, los lectores amplían su vocabulario, mejoran su ortografía y aprenden nuevas estructuras gramaticales. Además, la lectura frecuente se asocia con una mejor

capacidad de escritura, ya que los lectores suelen ser más conscientes de las convenciones del lenguaje y tienen una mejor comprensión de cómo estructurar ideas.

Luego, también tiene un impacto emocional y social ya que los textos literarios, en particular, pueden provocar empatía y comprensión de otras culturas y experiencias. A través de la identificación con personajes y situaciones, los lectores pueden experimentar emociones y reflexionar sobre su propia vida y relaciones. Esto subraya la idea de que la lectura es una experiencia enriquecedora que va más allá del simple entretenimiento. Además, la motivación es otro factor clave en el proceso de lectura. Según Guthrie & Wigfield (2000), "la motivación para leer está relacionada con el interés, la autoeficacia y los objetivos personales". Un lector motivado es más probable que se comprometa con el texto, lo que a su vez mejora la comprensión y la retención de la información. La motivación puede ser intrínseca, cuando el lector lee por placer o interés, o extrínseca, cuando se leen textos con un propósito específico, como estudiar.

El papel de la lectura en la formación del pensamiento crítico es indiscutible ya que al enfrentarse a diferentes puntos de vista y argumentos en los textos, los lectores desarrollan la capacidad de analizar, evaluar y formar sus propias opiniones. Según Paul & Elder (2003), "la lectura crítica implica leer con un ojo crítico, cuestionando, analizando y evaluando lo que se lee". Esta habilidad es esencial en un mundo donde la información es abundante y es necesario discernir entre fuentes confiables y no confiables.

En el ámbito educativo, la promoción de la lectura es fundamental para el éxito académico. Los estudiantes que desarrollan buenas habilidades lectoras tienen más probabilidades de tener éxito en otras áreas académicas, ya que la lectura es la base para aprender en cualquier disciplina. Las estrategias de enseñanza que fomentan la lectura activa y crítica pueden ayudar a los estudiantes a convertirse en lectores competentes y autónomos.

Además, en un mundo digital en constante cambio, la lectura sigue siendo una habilidad esencial. La alfabetización digital, que incluye la capacidad de leer y evaluar información en línea, es cada vez más importante. Los lectores deben ser capaces de navegar por grandes cantidades de información, identificar fuentes confiables y utilizar la información de manera ética y responsable. La lectura, en todas sus formas, sigue siendo una herramienta clave para el éxito en la sociedad.

Comprensión de Lectura

Uno de los modelos más influyentes en el estudio de la comprensión de lectura es el modelo de la teoría del esquema propuesto por Bartlett (1932). Según Bartlett, "los lectores usan esquemas mentales para interpretar y recordar la información leída, adaptando el contenido nuevo a sus conocimientos previos" (p. 201). Este enfoque sugiere que la comprensión de lectura está estrechamente relacionada con la capacidad del lector para integrar nueva información con sus esquemas preexistentes, que son estructuras cognitivas que organizan el conocimiento. Estos esquemas permiten al lector hacer sentido de la información al relacionarla con experiencias previas y expectativas.

Por ejemplo, cuando un lector encuentra un texto sobre un tema familiar, puede utilizar su esquema existente para anticipar lo que va a leer, facilitando así una comprensión más rápida y profunda del contenido. Este proceso de adaptación y modificación de esquemas según la nueva información es crucial para la construcción de significados y la retención de información, destacando la importancia de los conocimientos previos en la lectura y en el aprendizaje. Bartlett argumenta que la comprensión no es un proceso pasivo, sino que requiere una interacción activa entre el texto y los esquemas mentales del lector, lo que subraya la naturaleza.

El modelo de lectura propuesto por Goodman (1967), destaca la importancia de los esquemas mentales en la comprensión. Goodman (1967), sugiere que "la lectura es un proceso predictivo en el que los lectores utilizan sus esquemas previos para anticipar y construir significados" (p. 125). Estos esquemas, basados en experiencias y conocimientos anteriores, facilitan la interpretación y el entendimiento de nuevos textos al permitir que los lectores realicen conexiones rápidas entre la información que ya poseen y la nueva información presentada. Este enfoque predictivo no solo ayuda a acelerar el proceso de lectura, sino que también permite una comprensión más profunda al relacionar el contenido del texto con el conocimiento previo del lector. De este modo, los esquemas mentales actúan como una especie de mapa cognitivo que guía la interpretación del texto y ayuda a llenar los vacíos informativos, integrando fragmentos dispersos en una narrativa coherente.

El enfoque socio cognitivo de la comprensión de lectura, basado en las teorías de Vygotsky & Cole (1978), resalta la influencia del contexto social y cultural en el proceso de lectura. Vygotsky sostiene que "la comprensión de lectura se desarrolla a través de la interacción social y la internalización de prácticas culturales" (p. 85). Este contexto social puede moldear cómo los lectores interpretan y entienden los textos, ya que las experiencias compartidas, los valores culturales y las normas sociales influyen en la manera en que se construyen los significados. Según Vygotsky, el aprendizaje es esencialmente un proceso social, donde el conocimiento se transmite y se transforma a través de la comunicación y la colaboración con otros. Esto implica que la comprensión de un texto no es un acto solitario, sino que está profundamente arraigado en las

interacciones con otros individuos y en el entorno cultural del lector. Así, la lectura se convierte en un acto de construcción conjunta de significados, donde el lector no solo recibe información, sino que la interpreta activamente en función de su contexto social y cultural.

La comprensión de lectura es una habilidad fundamental en la educación y el desarrollo cognitivo, que permite a los individuos interpretar y analizar textos con eficacia. Según Snow (2002), "la comprensión de lectura es el proceso de construir significados a partir de un texto mediante la interacción entre el lector y el texto" (p. 11). Este proceso es complejo y requiere una integración de habilidades cognitivas y lingüísticas.

La comprensión lectora es un proceso más profundo que la simple decodificación de palabras. Según Cassany (2006), "comprender un texto implica no solo entender las palabras y frases, sino también captar el sentido global del texto, relacionar ideas y formar una representación mental coherente del contenido". Esto requiere habilidades cognitivas avanzadas, como la inferencia, la interpretación de significados implícitos y la capacidad de relacionar la información nueva con el conocimiento.

La evaluación de la comprensión de lectura debe abarcar tanto la comprensión literal como la inferencial. Clarke, Truelove y Hulme (2010) destacan que "una evaluación completa de la comprensión de lectura debe incluir preguntas que evalúen diversos niveles de comprensión, desde la identificación de hechos hasta la interpretación de significados implícitos" (p. 89). Esta perspectiva integral permite una evaluación más precisa y completa, estos autores subrayan un aspecto fundamental en la evaluación de la comprensión lectora: la necesidad de abarcar múltiples niveles para obtener una visión holística de las capacidades del lector, evaluar únicamente la comprensión literal podría ofrecer una visión limitada, ya que no aborda las habilidades necesarias para interpretar significados implícitos, establecer conexiones o analizar el contenido críticamente.

Desde una perspectiva académica, este enfoque integral es esencial para identificar tanto fortalezas como áreas de mejora en el lector, además, al incluir preguntas inferenciales, se fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la inferencia y la deducción, que son cruciales para la comprensión de textos más complejos y la resolución de problemas en contextos educativos y cotidianos. Esto no solo contribuye a una evaluación más precisa, sino que también guía a los educadores en la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes.

Niveles de comprensión lectora: Enfoques Contemporáneos y Perspectivas Educativas

La comprensión lectora es un proceso multidimensional que implica diferentes niveles de procesamiento cognitivo. Estos niveles, descritos y refinados en investigaciones recientes, abarcan desde la extracción literal de información hasta la generación de significados complejos y creativos. Cada nivel refleja una habilidad específica que contribuye al entendimiento global de un texto, siendo esenciales para el desarrollo de competencias lectoras avanzadas.

La comprensión lectora, como proceso cognitivo complejo, ha sido objeto de numerosas investigaciones que han permitido identificar y caracterizar distintos niveles de procesamiento del texto. Las investigaciones recientes han profundizado en la comprensión de estos niveles, aportando nuevas perspectivas sobre su desarrollo y evaluación (Ramírez, González, & Salazar, 2020).

Asimismo, no es un proceso lineal ni uniforme; más bien, constituye una interacción compleja entre diferentes niveles de procesamiento cognitivo que trabajan en conjunto para construir el significado de un texto. Este proceso implica habilidades básicas, como la decodificación de palabras, y avanzadas, como la inferencia y el pensamiento crítico, lo que lo convierte en un componente esencial del aprendizaje y la participación social en cualquier nivel educativo.

Nivel Literal

El nivel literal, considerado el más básico, se enfoca en la identificación de información explícita en el texto, Serrano, et al. (2019), afirman que este nivel incluye habilidades como la localización de datos, la identificación de hechos y la comprensión de estructuras simples. Aunque este nivel es esencial, no basta para enfrentar textos complejos que demandan un procesamiento más profundo.

Para desarrollar este nivel, autores como Muñoz & Pérez (2021), sugieren el uso de preguntas directas, actividades de subrayado y resúmenes de textos. Estas estrategias fortalecen la capacidad del lector para reconocer y organizar información explícita, lo que es especialmente útil en contextos educativos básicos.

Nivel Inferencial

El nivel inferencial exige que el lector interprete significados implícitos y establezca conexiones más allá de lo explicitado en el texto. Según Jiménez & González (2020), este nivel implica habilidades como la deducción, la identificación de relaciones causales y la anticipación de ideas. Estas habilidades son fundamentales para textos académicos y literarios, donde gran parte del contenido relevante no está explícitamente declarado.

Un ejemplo de este nivel es la interpretación de metáforas o el análisis de intenciones del autor, según Barboza (2021), las estrategias para desarrollar la comprensión inferencial incluyen la formulación de preguntas

abiertas, la discusión grupal y el uso de organizadores gráficos que ayuden a los estudiantes a relacionar conceptos implícitos.

Nivel Crítico o Evaluativo

(Ruiz & Villalba, 2019) Ruiz-Madrid y Villalba (2019) destacan que esta dimensión está estrechamente vinculada con el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en entornos educativos. Las estrategias efectivas para fomentar esta habilidad incluyen debates, análisis de textos de opinión y la comparación de fuentes diversas.

El nivel crítico requiere un análisis reflexivo y una evaluación del contenido del texto. Vega y García (2021) señalan que este nivel implica emitir juicios sobre la calidad, coherencia y credibilidad del texto, así como contrastar la información con otras fuentes. Este nivel fomenta el pensamiento crítico, una habilidad clave en contextos educativos y profesionales contemporáneos. Además, la tecnología educativa puede proporcionar herramientas para evaluar la credibilidad de la información en la era digital (Martínez & Pardo, 2022).

Nivel Creativo o Generativo

El nivel creativo se centra en la capacidad de extrapolar ideas y aplicarlas a contextos nuevos. Ruiz & Villalba (2019), destacan que este nivel está vinculado con la innovación y la transferencia de conocimientos, permitiendo a los lectores generar nuevas perspectivas basadas en lo leído. Este nivel es particularmente relevante en la educación del siglo XXI, donde se valora la creatividad y la resolución de problemas complejos.

En el ámbito educativo, se pueden utilizar actividades como la creación de historias basadas en textos leídos, la resolución de problemas aplicados o el diseño de propuestas innovadoras a partir de información textual. Martínez & Pardo (2022), sugieren que este nivel puede potenciarse con el uso de tecnologías que permitan la simulación o el diseño creativo, facilitando la transferencia de conocimientos.

Implicaciones para la Evaluación y Enseñanza

La comprensión lectora debe evaluarse desde un enfoque integral que contemple todos los niveles descritos. Serrano et al. (2019), destacan que las estrategias pedagógicas efectivas deben diseñarse para desarrollar gradualmente estas habilidades, empezando por la comprensión literal y avanzando hacia la crítica y la creatividad. Además, la incorporación de tecnologías digitales puede potenciar la práctica de habilidades inferenciales y críticas al proporcionar textos interactivos y herramientas para el análisis colaborativo (Martínez & Pardo, 2022).

Cada nivel de comprensión lectora contribuye de manera única al desarrollo de las habilidades cognitivas del lector, mientras que el nivel literal proporciona una base sólida para entender lo explícito, los niveles inferencial, crítico y creativo permiten interpretar, evaluar y transformar la información en nuevos conocimientos. Además, Investigaciones recientes muestran que el uso de los descriptores del MCER permite **una evaluación más precisa y personalizada** de las competencias lectoras de estudiantes universitarios, en particular al alinear objetivos de enseñanza con indicadores observables (Schmidt & North, 2024). La integración de estrategias pedagógicas específicas para cada nivel asegura un desarrollo equilibrado de las competencias lectoras, preparando a los estudiantes para interactuar de manera efectiva con textos en un mundo cada vez más complejo.

Componentes de la Comprensión de Lectura

La comprensión lectora implica la interacción entre lector, texto y contexto, con factores cognitivos, lingüísticos y afectivos en el juego. Según Shaw (2020), los descriptores del MCER permiten distinguir entre lectura global, detallada, inferencial y crítica, facilitando así un análisis más profundo del nivel de comprensión de los estudiantes.

La comprensión lectora es un proceso complejo que involucra múltiples niveles de procesamiento cognitivo y lingüístico. No puede ser abordada de manera fragmentada, ya que constituye una actividad integradora que se ve influenciada por el tipo de lectura realizada, la naturaleza del texto y las estrategias cognitivas puestas en marcha por el lector. En el contexto educativo contemporáneo, donde los desafíos comunicativos se han diversificado, comprender estas interrelaciones es esencial para el diseño de prácticas pedagógicas efectivas.

Tipos de Lectura y sus Implicaciones Cognitivas. Natova (2021), argumenta que los niveles de complejidad textual alineados al MCER ayudan a determinar la progresión lectora desde textos narrativos básicos (nivel A2) hasta textos técnicos o académicos complejos (nivel C1-C2).

Los tipos de lectura pueden clasificarse según la intención del lector y el nivel de procesamiento requerido. La lectura literal implica una decodificación básica, mientras que la lectura inferencial y crítica exige habilidades cognitivas más complejas, como la capacidad de deducción, evaluación y síntesis (Bernal, Torres, & Ortega, 2024). En un estudio realizado por Bernal & Neri (2024), se argumenta que los niveles de lectura están

directamente correlacionados con los resultados de comprensión global, especialmente en contextos educativos multiculturales.

La lectura exploratoria, por ejemplo, se centra en una revisión rápida del contenido para identificar ideas principales, mientras que la lectura analítica se adentra en el análisis profundo del texto. Estas modalidades se activan dependiendo del objetivo del lector, influyendo así en los componentes activados de la comprensión, como la memoria operativa, la inferencia y la construcción de significados (Villa, 2025).

Tipos de texto como estructura condicionante del proceso lector. Por su parte, los tipos de texto presentan estructuras y convenciones distintas que exigen del lector estrategias diferenciadas. Los textos narrativos, expositivos, argumentativos y descriptivos poseen formatos retóricos únicos que el lector debe reconocer y adaptar para facilitar la comprensión (Sarmiento, 2024). La lectura de textos narrativos, por ejemplo, favorece la inferencia causal y el seguimiento secuencial de eventos, mientras que los textos expositivos exigen habilidades para identificar relaciones lógicas y jerarquías de ideas (Bolaños & Gómez, 2024).

Diversos estudios han evidenciado que los estudiantes mejoran significativamente su comprensión cuando se les enseña a reconocer las características estructurales de cada tipo textual (Martínez & Martínez, 2024; Pico, 2025). Asimismo, estrategias didácticas como la lectura de historietas o literatura infantil estimulan el pensamiento crítico, al establecer conexiones entre lo leído y el contexto del lector (Montaña, 2024).

Componentes Cognitivos de la Comprensión de Lectura. Los componentes de la comprensión lectora se agrupan en macroprocesos como la activación del conocimiento previo, la construcción de inferencias, la elaboración de representaciones mentales y la integración de la información (Geeroms, 2024). Estos procesos interactúan continuamente con las características del texto y el tipo de lectura realizada. Según Sarasate (2024), este entramado cognitivo está mediado además por factores afectivos y motivacionales que determinan la profundidad del procesamiento.

En esta línea, el estudio de Cifuentes, et al. (2024), propone una integración entre los tipos de texto y la neurodidáctica para fortalecer estos componentes, especialmente en estudiantes de niveles iniciales. A través de metodologías activas y multisensoriales, se ha observado una mejora en la retención y transferencia de la información leída.

La comprensión lectora, entonces, debe entenderse como un fenómeno interdependiente entre el tipo de lectura, el tipo de texto y los componentes cognitivos del lector. No es suficiente con enseñar a leer; Es imperativo enseñar a comprender desde una perspectiva integral. La literatura reciente insiste en el diseño de estrategias pedagógicas que contemplan esta convergencia, incorporando textos adecuados, modalidades de lectura intencionadas y entrenamiento en habilidades metacognitivas (Lores & Jociles, 2024; Escudero, 2024).

Estrategias pedagógicas para la Comprensión de Lectura

La comprensión lectora es una competencia fundamental en el ámbito educativo, ya que permite a los estudiantes construir significados, desarrollar el pensamiento crítico y acceder de manera autónoma al conocimiento. Esta habilidad va más allá del simple acto de decodificar palabras, al implicar procesos cognitivos complejos como la inferencia, la integración de información y la autorregulación metacognitiva. En los últimos cinco años, la literatura académica ha evidenciado un creciente interés por el diseño e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora en diversos niveles educativos.

El proceso de lectura puede dividirse didácticamente en tres fases: prelectura, lectura (conferencia) y poslectura. Cada fase incluye estrategias específicas y poslectura, que permiten activar conocimientos previos, facilitar la comprensión textual y promover una reflexión crítica posterior. Estas estrategias han sido validadas por autores recientes en contextos escolares diversos.

Fase	Objetivo	Estrategias principales
Prelectura	Activar conocimientos	Lluvia de ideas, hipótesis, preguntas previas al texto, anticipación.
Durante	Construir significado y verificar	Lectura guiada, subrayado, organizadores gráficos, lectura inferencial, lectura en voz alta.
Poslectura	Consolidar y aplicar conocimientos	Resumen, debates, producción creativa.

Tabla 1. Relación de Estrategias con el Momento Lector

III. METODOLOGIA

Para este estudio se ha adoptado una metodología mixta con elementos cuantitativos y cualitativos por dos razones principales. En primer lugar, las características del objeto de estudio, como el tamaño y tipo de la muestra, dificultan la elección de un único paradigma. Además, coincidimos con el postulado central de los métodos mixtos el cual radica en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo y, por ende, de los resultados más cercana a la complejidad de fenómeno (Moss, 1996).

El enfoque mixto, es el que mejor se adapta a las necesidades y características de la investigación. Según Hernández Sampieri (2006) la investigación de carácter mixta es considerada como un proceso donde se recolecta, analiza y se vinculan datos de carácter cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio para dar respuesta a un problema existente (p. 35). En cuanto al enfoque, para el reconocido académico Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2003), afirma: "El enfoque mixto es como un matrimonio, dos paradigmas distintos, pero en la práctica son complementarios" (p.78).

Del enfoque mixto se tomará la técnica de la encuesta para evaluar diversos niveles de comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, utilizando como referencia las escalas de descriptores ilustrativos del Marco Común Europeo, el cual define seis niveles de dominio del lenguaje, que van desde A1 (nivel básico) hasta C2 (nivel de maestría). Estos niveles están diseñados para describir las habilidades lingüísticas de un individuo en términos de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. Dentro de estos niveles encontramos A1 - Usuario básico: Puede comprender y utilizar expresiones familiares y cotidianas, así como frases muy básicas para satisfacer necesidades concretas. A2 - Usuario básico: Puede comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que son especialmente relevantes para ellos (información básica sobre sí mismo y sobre su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones. B1 - Usuario independiente: Puede comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos que le son familiares, ya sea en situaciones de trabajo, estudio o de ocio. B2 - Usuario independiente: Puede entender textos complejos y exigentes, y puede expresarse de manera clara y detallada sobre una amplia gama de temas. C1 - Usuario competente: Puede comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer sentidos implícitos en ellos. C2 - Usuario competente: Puede comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee, puede resumir información de diferentes fuentes orales y escritas, reconstruir argumentos y presentarlos de manera coherente y resumida.

Para lograr la meta anteriormente expuesta, el diseño metodológico permite estructurar el panorama explícito acerca del desarrollo de la investigación en la cual se determinan tres fases, preparatoria, trabajo de campo y fase de análisis y difusión con sus correspondientes acciones.

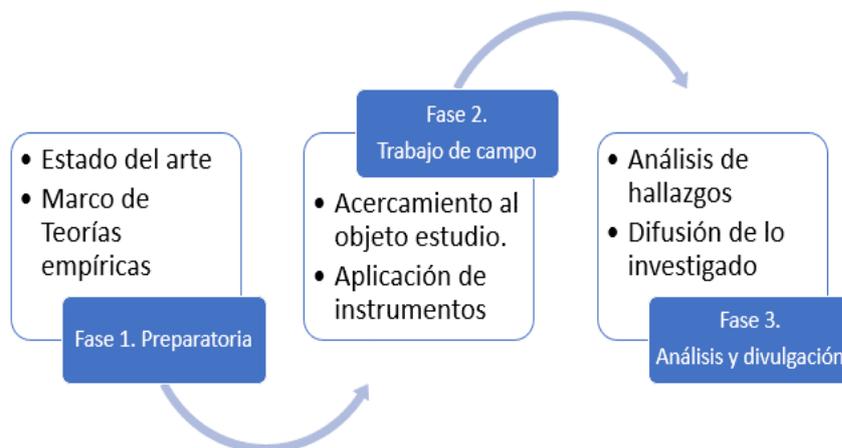


Figura 1. Diseño Metodológico

Fase preparatoria

En este momento investigativo se realiza una indagación de los aspectos epistemológicos del objeto de estudio de esta investigación, se consolida a través de los siguientes procesos que se adelantaron como avances.

- Se focaliza la problemática en torno al tema de la comprensión lectora en la educación superior
- Búsqueda y selección de antecedentes para la construcción del estado del arte
- Indagación sobre las teorías científicas y empíricas relacionadas con la comprensión lectora y sus aspectos implicados.
- Establecimiento del marco referencial conformado por el teórico-conceptual.
- Determinación de la metodología de la investigación
- Búsqueda de información sobre la población involucrada a través de una encuesta diagnóstica.

Fase de Trabajo de campo

Se refiere al momento del proceso de investigación en el cual se recolecta la información a través de la aplicación de técnicas e instrumentos que posibilitan el acercamiento de la población, para sustraer los datos y categorizarlos de acuerdo a los descriptores definidos por el Marco Común Europeo para la lectura (MCER). En este proceso las actividades que se realizan son las siguientes:

Técnica

La técnica utilizada es la encuesta usando como instrumento el cuestionario, Hernández, Fernández y Baptista (2003) define el instrumento como "...aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente" (p. 242). Se infiere que, el instrumento debe acercarse más al investigador a la realidad de los sujetos; es decir, aporta la mayor posibilidad a la representación fiel de las variables a estudiar por lo cual se diseñaron seis (6) cuestionarios teniendo en cuenta los descriptores de evaluación de la comprensión lectora emitidos por el MCER, sirven para proporcionar un marco detallado y estandarizado para evaluar y medir la capacidad de comprensión lectora en diferentes niveles de habilidad lingüística, ayudan a los docentes y estudiantes a comprender qué se espera en términos de habilidades de comprensión lectora en cada nivel del MCER, que van desde el nivel A1 (principiante) hasta el nivel C2 (dominio).

Estos descriptores especifican los tipos de textos que se pueden entender en cada nivel, la complejidad de los temas y estructuras gramaticales, así como la capacidad para extraer información detallada, inferir significados, comprender el propósito y la intención del autor, entre otros aspectos. También ayudan a establecer criterios claros para evaluar y calificar la comprensión lectora de los estudiantes de manera consistente y objetiva.

Validación de instrumentos

La validación de los instrumentos tipo cuestionario es un proceso crítico para garantizar la fiabilidad y validez de los datos recolectados. Este proceso implicó una serie de pasos rigurosos que incluyen la revisión exhaustiva del contenido de los cuestionarios para asegurar su pertinencia y claridad en relación con el constructo que se pretende medir. Además, se realizó una encuesta diagnóstica para evaluar la comprensión de las preguntas por parte de la población objetivo y se llevaron a cabo análisis estadísticos para determinar la consistencia interna y la estabilidad temporal de las respuestas con respecto a la comprensión lectora. Asimismo, se busca evidencia de validez mediante la correlación de los resultados de la encuesta con otros instrumentos similares o criterios externos. Esto conllevará a tomar decisiones informadas y fundamentadas basadas en la información recopilada.

Proceso de Validación de Instrumentos

Título del Estudio: Validación de una prueba de comprensión lectora basada en las escalas del MCER para estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Objetivo del Estudio: Validar una prueba de comprensión lectora diseñada según las escalas de descriptores ilustrativos del MCER para asegurar su fiabilidad y validez en la medición de los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Fases del Proceso de Validación

Revisión Teórica y Construcción del Instrumento

Revisión de Literatura:

- Objetivo: Revisar estudios previos y teorías relevantes sobre la comprensión lectora y las escalas del MCER.
- Acciones: Se analizaron investigaciones y documentos clave que describen los descriptores del MCER y sus aplicaciones en la evaluación de la comprensión lectora.

Construcción del Instrumento:

- Objetivo: Diseñar los cuestionarios de comprensión lectora basada en los descriptores del MCER.
- Acciones: Se desarrollaron los ítems (preguntas) específicos que evalúan las habilidades de lectura correspondientes a los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Validez de Contenido

Evaluación por Expertos:

- Objetivo: Asegurar que los ítems de la prueba son representativos de los constructos teóricos definidos por el MCER.
- Acciones: Se reunió un panel de expertos en lingüística aplicada, didáctica de la lengua y evaluación educativa para revisar y evaluar los ítems del instrumento.

- Instrumento: Se utilizó un cuestionario para que los expertos evaluaran la relevancia, claridad y representatividad de cada ítem.
- Revisión y Ajuste del Instrumento:
- Objetivo: Incorporar las recomendaciones de los expertos.
 - Acciones: Se revisaron y ajustaron los ítems de la prueba según las sugerencias recibidas, asegurando que cada ítem se alinea con los descriptores del MCER.

Validez de Constructo

Análisis Piloto:

- Objetivo: Se realizó la prueba en una muestra representativa de estudiantes para identificar posibles problemas y realizar ajustes.
- Acciones: Se realizó la prueba diagnóstica a un grupo piloto de estudiantes y recoger datos sobre su rendimiento y feedback sobre la prueba.
- Instrumento: Cuestionario diagnóstico para los estudiantes y análisis de las respuestas a la prueba.

Fiabilidad del Instrumento

Consistencia Interna:

- Objetivo: Medir la consistencia interna de los ítems del instrumento.
- Acciones: Calcular el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad de las subescalas correspondientes a cada nivel del MCER.
- Instrumento: Software de análisis estadístico (SPSS).

Informe Final

Redacción del Informe de Validación:

- Objetivo: Documentar todo el proceso de validación y los resultados obtenidos.
- Acciones: Redactar un informe detallado que incluya la justificación teórica, el desarrollo del instrumento, los análisis realizados y las conclusiones sobre la validez y fiabilidad de la prueba.

Aplicación de las técnicas de recolección de información:

Fase Análisis e interpretación de los resultados: En este momento investigación se da paso a la interpretación y análisis de los datos recolectados a través de los instrumentos determinados para el estudio. Las actividades que permiten desarrollar este proceso son las siguientes:

- Tratamiento de los datos usando el software SPSS (Statistical Package for the Social Science), que facilita la generación de estadísticas descriptivas básicas, como medias, medianas, desviaciones estándar y frecuencias, para resumir y describir características de los datos con respecto a la comprensión lectora.
- Análisis de datos, bajo las categorías establecidas de orden ordinal que describe, clasifica y jerarquiza la información usando variables cuantitativas de correlación para emitir relaciones entre X y Y permitiendo un juicio explicativo.
- Diseño de una propuesta didáctica innovadora para el mejoramiento de la comprensión de lectura y el desarrollo de habilidades lectoras en el contexto universitario, a partir de la obtención, organización, presentación y descripción de los datos obtenidos
- Divulgación de los resultados a través del documento final. La investigación será publicada bajo el formato de artículo científico y divulgado a través de diferentes revistas científicas disponibles en los diversos repositorios y bases de datos científicas. Por lo tanto, la investigación como se dijo anteriormente responde a un tipo de investigación mixta, en tanto que, se utilizan diversos métodos y fuentes de datos para examinar un mismo fenómeno. La triangulación permite identificar aspectos de un fenómeno con mayor precisión al abordarlo desde distintos puntos de vista.

Es así que a través de las fases se pretende el desarrollo de la investigación que permite visualizar una ruta metodológica que abre paso al proceso riguroso que requiere para ser un aporte de la exploración de la comprensión lectora y su desarrollo en estudiantes de primer semestre de educación superior.

Población y Muestra

La población en una investigación se conceptualiza para Arias (2016), como el “conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados” (p, 202). En tal razón, la población universal para la investigación es el colectivo que conforma la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, ubicada en el departamento de Boyacá, adscrita al sector público y oficial del sistema educación superior de Colombia.

La muestra, según Bernal (2010), es un subgrupo de la población universo que obedece al tratamiento de la muestra que se articula con las características y criterios del método por el cual se fundamenta la selección de la investigación. A partir de lo anterior, la muestra para la presente investigación es no probabilística, método

soportado por Otzen y Manterola (2017), que hace referencia a la muestra por conveniencia la cual “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, en función de la proximidad de los sujetos para el investigador” (p.230). En tal razón la población que conforma la muestra, obedece a que el grupo de estudiantes se encuentra asignado a la investigadora y puede obtener los datos con los recursos y técnicas de recolección de la información disponibles para el estudio.

La muestra está conformada por 120 estudiantes hombres y mujeres de edades que oscilan entre los 20 y 45 años de edad, de primer semestre de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, adscritos a los diferentes programas que ofrece la institución de educación superior. Los datos que se recolectarán serán el insumo para la realización del análisis de la información, de esta manera contribuirán para tener mayor claridad sobre la problemática objeto de investigación teniendo presente el entorno y las diferentes acciones generadas en el proceso de comprensión lectora del estudiante.

Variables

Bavaresco (1996), se refiere a las variables cómo: “Las diferentes condiciones, cualidades características o modalidades que asumen los objetos en estudio desde el inicio de la investigación. Constituyen la imagen inicial del concepto dado dentro del marco” (p. 76).

En esta propuesta las variables independientes son un medio fundamental para comprender la correlación entre diferentes fenómenos o factores de interés con relación a la comprensión lectora. Estas variables representan los factores que se manipulan o controlan para determinar su efecto sobre la variable dependiente, que es el resultado que se pretende explicar. Al incluir variables independientes en el diseño de esta investigación, se permite examinar cómo los cambios en estas variables influyen en el resultado deseado, lo que facilitará la identificación de patrones, tendencias o relaciones significativas en los datos recopilados. Además, el uso de variables independientes contribuye a la repetición y generalización de los hallazgos, al proporcionar una estructura clara para la evaluación y comparación de diferentes condiciones o escenarios dentro del estudio. La variable dependiente serán las escalas de descriptores ilustrativos del Marco Común Europeo, otros factores o variables que pueden intervenir son, edad, género, número alumnos, competencia lectora, tiempo dedicado a la lectura, duración del semestre, estilos de aprendizaje.

A continuación se reseña una tabla que recoge y relaciona distintos elementos de la investigación a partir de su objetivo general

	Definición operacional	
Variable Independiente (VI)	Los niveles de comprensión lectora	Se medirán en los estudiantes mediante cuestionarios específicos diseñados para cada nivel del MCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2).
Variable Dependiente (VD)	Rendimiento académico.	Se refiere a las puntuaciones que los estudiantes obtengan en los cuestionarios de comprensión lectora. Estas puntuaciones se clasificarán según los niveles del MCER.
Variables Intervinientes	Motivación para la Lectura	Evaluada mediante un cuestionario inicial.
	Tiempo Dedicado a la Lectura	Auto informado por los estudiantes en horas semanales

Tabla 2. Operacionalización de Variables

FUENTE. ELABORACIÓN PROPIA

Evaluar diversos niveles de comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, utilizando como referencia las escalas de descriptores ilustrativos del Marco Común Europeo.

TIPO DE INSTRUMENTO	ESCALA SEGÚN EL MCER
Encuesta 1	Comprensión de lectura en general
Encuesta 2	Leer por correspondencia
Encuesta 3	Leer para orientarse
Encuesta 4	Leer en busca de información y argumentos
Encuesta 5	Leer instrucciones
Encuesta 6	Leer por placer

Tabla 3. Instrumentos de recolección de datos

Estas encuestas serán diseñadas y estructuradas con tipos de preguntas tanto abiertas como cerradas teniendo como base las escalas de descriptores ilustrativos del Marco Común Europeo (MCER) en lo que atañe al propósito de la lectura, de esta forma se seguirán los siguientes criterios:

En el primer caso, también denominado lectura exploratoria, se distinguen dos modalidades: la lectura rápida «en diagonal» para decidir qué (fragmentos) leer con mayor atención (= skimming o lectura superficial), y la lectura ágil de un texto para encontrar algo específico, normalmente determinada información (= scanning o lectura selectiva).

En el segundo caso, se trata de leer textos como horarios de autobuses y trenes, pero también la búsqueda de algo en concreto en un texto extenso qen prosa. Por otro lado, también se establece una clara diferencia entre (Leer en busca de información y argumentos) y (Leer por placer). Esta última categoría no se refiere necesariamente a literatura, puede incluir también textos de no ficción. También incluye revistas, periódicos, video blogs/blogs, biografías, pasando por la lectura de textos exclusivamente por motivos de trabajo o de estudio, en función de los intereses de cada uno.

Por último, hay textos que se leen de manera especial, como los relacionados con la escala de (Leer instrucciones), que es una forma especializada de leer para obtener información. (Leer correspondencia) es también una categoría diferenciada y se ha incluido al principio porque todas las escalas comienzan con los descriptores referidos al uso interpersonal de la lengua. “Leer por placer” aparece al final únicamente porque se incorporó como categoría en 2018.

IV. CONCLUSION

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas constituye un referente esencial para orientar la enseñanza de la comprensión lectora en distintos niveles educativos. Su énfasis en los descriptores de competencia y escalas de dominio permite estructurar de forma coherente el proceso de aprendizaje, focalizándose en metas específicas y medibles. Al situar la lectura como una habilidad receptiva fundamental, el MCER favorece la adopción de prácticas pedagógicas variadas, que reconocen la importancia de la metacognición, la activación del conocimiento previo, la inferencia y la evaluación continua (Cadenas, 2017) [1].

Las investigaciones consultadas evidencian el valor de incorporar estrategias de lectura cooperativas, el uso de organizadores gráficos y actividades que promuevan la reflexión crítica como vías para fomentar la competencia lectora (Farrach, 2017) . Además, se destaca la necesidad de materiales auténticos y culturalmente pertinentes, enfatizando el carácter dinámico y contextual de la lectura (Rivera, 2015) . Del mismo modo, el rol del docente, como facilitador y orientador, resulta decisivo en la implementación efectiva de propuestas didácticas que respondan a los estándares y metas del MCER en materia de lectura.

En síntesis, la comprensión lectora desde el Marco Común Europeo implica concebir la enseñanza de la lectura no como un proceso pasivo de recepción, sino como un acto interactivo, reflexivo y estratégico, capaz de desarrollar en los estudiantes una competencia comunicativa integral. Ello requiere formar lectores autónomos y conscientes de su proceso, brindar un acompañamiento didáctico sistemático, promover la evaluación formativa y valerse de recursos y metodologías diversas que fortalezcan las destrezas intelectuales y cognitivas que subyacen a la competencia lectora (Navarrete, 2019) . Se espera que, de este modo, el estudiante logre no solo una mejor formación en la lengua meta, sino también la consolidación de habilidades que incidan positivamente en su desempeño académico y personal, desarrollando una visión crítica y global en su interacción con el mundo textual.

La adopción progresiva de estos enfoques, el perfeccionamiento en la formación docente y la generación de investigaciones futuras que evalúen la eficacia de diversas intervenciones, permitirán seguir ampliando el campo de acción en la enseñanza de la comprensión lectora para la formación de ciudadanos multilingües y competentes comunicativamente. Con ello, se fortalece el papel de la lectura como puente hacia el conocimiento y la apreciación intercultural, un propósito cardinal dentro del MCER.

REFERENCE

- [1]. Chad Vicknair, Michael Macias, Zhendong Zhao, Xiaofei Nan, Yixin Chen, Dawn Wilkins “A Comparison of a Graph Database and a Relational Database”, ACM Southeast Regional Conference, 2010
- [2]. Alcas, N., Alarcón, M. A., Alarcón, H. H., Gonzáles, R., & Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. Universidad de San Martín de Porres, Lima.
- [3]. Alfaro, V. A., & Badilla, V. M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. Revista Electrónica Perspectivas, 146. Obtenido de <https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/EI%20taller%20pedag%20C3%B3gico%20una%20herramienta%20did%20C3%A1ctica.pdf>
- [4]. Alvarez, A. G., & Diaz, E. D. (2024). Fortalecimiento de Comprensión Lectora Mediante Estrategias de Gamificación y Aprendizaje Basado en Retos. (Trabajo de grado Maestría). Universidad de Santander.

- [5]. Anderson, R. C., & Pearson, D. (1988). Una visión teórica de esquemas de los procesos básicos en la comprensión de lectura. Enfoques interactivos para la lectura en un segundo idioma, 55.
- [6]. Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). Una visión teórica de los esquemas de los procesos básicos en la comprensión lectora. Manual de investigación en lectura, 1, 291.
- [7]. Anmarkrud, O., & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(12), 252-256. DOI:10.1016/j.lindif.2008.09.002.
- [8]. Arias, G., Villasís, K., & Miranda, N. (2016). El protocolo de investigación III. La población de estudio. *Alergia*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>.
- [9]. Arizaga, P. (2017). Uso de tecnologías de información y comunicación en la comprensión lectora de los estudiantes del aula multigrado del IV ciclo de la Institución Educativa Rural N° 40102, Yura-Arequipa, 2017. Arequipa - Perú: Universidad Nacional de San Agustín.
- [10]. Arizanca, B. R. (2024). La influencia de vocabulario receptivo en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la IEP N° 70024-Laykakota-2022 (Tesis de grado). Universidad Nacional Del Altiplano. Obtenido de <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/21346>
- [11]. Arnaiz, J. L., & Goñi, A. G. (2000). Organizadores de los textos y comprensión lectora. *Revista de ciencias de la educación*.
- [12]. Arroyave, H. (2013). Rol del maestro en las instituciones educativas de excelencia: mirada desde las pruebas PISA. Universidad de Manizales, Sabaneta.
- [13]. Ausubel, D. (1995). *Psicología Educativa* (2da Edic. ed.). México : Edit. Trillas.
- [14]. Ballesteros, E. P., Pimiento, R. J., & Quejada, D. L. (2025). Gamificación estructural y su incidencia en la comprensión lectora en inglés. *Plumilla Educativa*, 34(1), 17.
- [15]. Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall .
- [16]. Barboza, V. A. (2021). *Pensamiento Crítico y Razonamiento Cuantitativo en Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Andrés B. Cáceres*. UGEL N° 05 San Juan de Lurigancho. 2019. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima- Perú.
- [17]. Barriga, D., Castañeda, & Lule. (1991). *Destrezas académicas básicas*. México: UNAM: Facultad de Psicología.
- [18]. Bartlett, F. C. (1932). Recordando: un estudio en psicología experimental y social.
- [19]. Bejarano, C. S., Chamorro, O. M., & Rojas, Y. W. (2019). El uso de la técnica «lo que sé, lo que quiero aprender, y lo que aprendí» para mejorar. *Escuela Superior Politécnica de Chimborazo*, Chimborazo.
- [20]. Benito, Natalia, L. L., Camelo, B. A., & Linares, R. A. (2025). *evisión Sistemática del Uso de la Gamificación en el Desarrollo de Habilidades de Comprensión Lectora en Educación*. *Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio Y Trabajo*. Obtenido de <https://revista.fundes.edu.co/index.php/revista/article/view/331>
- [21]. Bernal Torres, A. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- [22]. Berral, O. B. (2024). *Diseño, implementación y evaluación de una aplicación móvil para la mejora de la competencia lectoescritora del alumnado extranjero de Andalucía*. (tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10481/97389>
- [23]. Blasco, M. J., & Pérez, T. J. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. Editorial club universitario.
- [24]. Bolaños, S., & Gómez, E. (2024). Producción escrita del texto narrativo el cuento, mediante la estrategia Didáctica basada en la bitácora viajera, en los estudiantes del grado cuarto, de educación básica primaria, del colegio Americano, del municipio de Pitalito Departamento del Huila. Pitalito, Huila.
- [25]. Borioli, G. (2004). ¿ Volver a leer? *Diálogos pedagógicos* , 2(4), 41.
- [26]. Cabero, A. J., Piñero, V. R., & Reyes, R. M. (2018). "Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 159.
- [27]. Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora* (Septima Edición ed.). Madrid, España: Morata.
- [28]. Cárdenas, J. L., Borrero, V. D., & González, R. G. (2021). Lectura crítica intermediada por la narrativa de la fábula como estrategia didáctica. *Revista Criterios*, 28(1), 195.
- [29]. Cardenas, R. R. (2015). Factores asociados a la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la IED "Jesús Maestro Fe y Alegría" de Barranquilla. (Tesis de Maestría). Universidad de la Costa CUC, Barranquilla.
- [30]. Caro, S. M. (2000). *Propuesta de talleres para el desarrollo de competencias asociadas al lenguaje* (Tesis de grado). Universidad de la Sabana, Chia.
- [31]. Cassany, D. (2006). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- [32]. Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 2(32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>.
- [33]. Català, A. (2007). *Dimensiones de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- [34]. Climer, B. J. (1968). Flicker noise from tungsten cathodes. *Conference on Physical Aspects of Noise in Electronic Devices*. University of Nottingham. Peter Peregrinus Limited.
- [35]. Colmenares E., A. M. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- [36]. Coloma, P. D. (2025). La motivación en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de educación básica. *La Libertad*, Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- [37]. Condemarin, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida* , 2(2), 8.
- [38]. Córdoba, B. C., Mejía, D. M., & Perea, M. J. (2024). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de una secuencia didáctica alojada en un blog interactivo dirigido a estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle - Medellín. Universidad de Cartagena, Medellín.
- [39]. Cortes, B. J., Castañeda, P. J., Castañeda, P., & Daza, A. J. (2019). Comprensión lectora de estudiantes universitarios. Factores asociados y mecanismos de acción. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 889.
- [40]. Cuetos, F., Suárez, C. P., Molina, M. I., & Llenderrozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 107.
- [41]. De Europa, Consejo. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- [42]. Del Pino, Y. G., Saltos, R. L., & Moreira, A. P. (2019). Estrategias didácticas para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 187.

- [43]. Durango, H. Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51.
- [44]. Durkin, K. (1981). Aspectos de la adquisición tardía del lenguaje: el uso y la comprensión de las preposiciones por parte de los escolares. *Primera lengua*, 2(4), 59.
- [45]. Dzib, T. d. (2018). Dinámica de grupo como estrategia para mejorar la comprensión lectora en la comunidad de Pocho, Campeche, México.
- [46]. Enric, J. (2005). El futuro climático a partir de 2012. El caso de Cataluña. *Medio Ambiente Tecnología y Cultura*, 37, 19.
- [47]. Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Memoria de trabajo a largo plazo. *Revisión psicológica*, 102(2), 211.
- [48]. Espitia, J. A., Londoño, J. A., & Ruiz, A. E. (2025). Fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés mediante una estrategia pedagógica de aprendizaje basado en proyectos a través de la plataforma Chamilo en los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Débora Arango Pérez en Medellín. Universidad de Cartagena, Medellín.
- [49]. Ferrer, C., & Ferrer, R. (2018). *Lectura crítica: Estrategias para el aula*. Madrid: Narcea.
- [50]. Flavell, J. H. (1979). Metacognición y monitoreo cognitivo: una nueva área de investigación cognitivo-evolutiva. *Psicólogo americano*, 34(10), 906.
- [51]. Franco, M. M., Cárdenas, R. R., & Santrich, E. R. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 310.
- [52]. Gagné, R. M. (1985). Las condiciones de aprendizaje y la teoría de la instrucción.
- [53]. García, J. R. (2025). La bitácora de lectura para fortalecer las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de 2. grado de Educación Primaria. Universidad de Piura. Obtenido de <https://pirhua.upe.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/b3dbc012-f10-4947-963e-6e47668be089/content>
- [54]. García, M. J. (1999). Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales.
- [55]. Geeroms, M. (2024). Lectura de cuentos latinoamericanos y comprensión oral . Obtenido de https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/213/169/RUG01-003213169_2024_0001_AC.pdf
- [56]. Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- [57]. Gonzalez, A. L., & Utría, M. L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra: Palabra que obra* , 21(1), 95.
- [58]. González, G. L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Gestión de las personas y tecnología*, 12(36), 33-45. <https://orcid.org/0000-0002-4000-647X>.
- [59]. González, P. C. (2012). *Comprensión lectora*. Leo, Luego Pienso Editorial.
- [60]. Goñi, O. E., & La Fuente Millá, E. (2019). La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. *Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras*. Estudio de caso en un contexto universitario español. (Doctoral Thesis). University of Zaragoza.
- [61]. Goodman, K. (1967). *La lectura: un juego de adivinanzas psicolingüístico*.
- [62]. Gordillo, A. A., & Flórez, M. d. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(53), 107.
- [63]. Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Compromiso y motivación en la lectura. *Manual de investigación en lectura*, 3(2000), 406.
- [64]. Gutierrez, C. A., Vásquez, Q. C., & Chinguel, L. D. (2025). Efectos del gasto público en la educación básica regular en arequipa y loreto, Perú. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 327.
- [65]. Guzmán, C. F. (2009). Análisis de la motivación hacia la lectura de las niñas y niños del sexto año de educación básica de la escuela Diógenes Paredes de la comunidad la Florida cantón Pimampiro y Cristóbal Tobar Subía de la comunidad Manzano Guarangú Canton Ibarra. (Tesis). Universidad Técnica de Norte.
- [66]. Hallyday, H. (2006). *Diseño y Desarrollo Curricular*.
- [67]. Hernández, S., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc GrawHill.
- [68]. Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M., & Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39(2), 286.
- [69]. Hilario, F. (2017). Transferencia analógica y comprensión inferencial en estudiantes de educación primaria de El Tambo - Huancayo. *Horizonte de la Ciencia*, 7(13), 149-165.
- [70]. Lores, M. F., & Jociles, R. M. (2024). Subjetividad y Diversidad Cultural. Obtenido de <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/777f1d49-c0f7-4b70-8107-979e8619cab9/content#page=34>
- [71]. Maanen, V. J. (1983). *Métodos cualitativos recuperados*. Beverly Hills: sabio .
- [72]. Mantilla, F. L., & Barrera, E. H. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17(1), 163.
- [73]. Martí, J. (2017). *La investigación-acción participativa: estructura y fases*.
- [74]. Martín, S. R. (2012). Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de San Andrés. Escuela de Educación, Buenos Aires.
- [75]. Martínez, A. T., & Martínez, T. Y. (2024). Actividades Lúdicas para la comprensión de textos de la literatura infantojuvenil. *Revista Electrónica Investigamos*, 1(3).
- [76]. Martínez, J., & Pardo, L. (2022). Nuevas aproximaciones a la comprensión lectora: Perspectivas didácticas y tecnológicas. *Educación y Desarrollo*, 12(1), 36.
- [77]. Martínez, L. E., & Martínez, L. M. (2021). Estrategia didáctica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *Corporación Universidad de la Costa*.
- [78]. Matos, Y., & Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus* , 14(27), 52.
- [79]. Melgarejo, D. J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*.
- [80]. Paba, B. C., Paba, A. Z., & Barrero, T. V. (2019). Relación entre comprensión lectora y flexibilidad cognitiva en estudiantes de una universidad pública. *Duazary* , 16(2), 102.
- [81]. Parra, A. (2001). *La lectoescritura como goce literario. El poder de las palabras* .
- [82]. Villa, Z. J. (2025). Guía didáctica para el desarrollo de la lectoescritura mediante el uso de software educativo en segundo grado de Educación General Básica. (Tesis Pregrado). Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/14800>
- [83]. Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *La mente en la sociedad: Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University.

- [84]. Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). La enseñanza de estrategias de aprendizaje." Manual de la investigación sobre la enseñanza. New York: McMillan.
- [85]. Yupangui, H. H. (2017). La biblioteca como estrategia metodológica en el hábito de la lectura en los niños y niñas del nivel de preparatoria de la Unidad Educativa Rafael Larrea Andrade. En el periodo lectivo 2016–2017. (tesis de grado). Universidad Central del Ecuador, Quito.
- [86]. Zegarra, A. P., & Vilca, K. V. (2024). Factores del hábito lector en estudiantes de primaria. Universidad Femenina del Sagrado Corazón , Lima. Obtenido de <https://repositorio.unife.edu.pe/bitstreams/9e2c8de8-f714-40b2-a4e2-7d25ff50488e/download>
- [87]. Zuleta, E. (1978). Teoría de Freud al final de su vida. Editorial Latina