

Estructura precategorial como estrategia pedagógica para favorecer la comprensión lectora

Johanna Marisol Morales-Paz*✉
Luis Hernán Palacios-Ortega**

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Morales-Paz, J. M. y Palacios-Ortega, L. H. (2020). Estructura precategorial como estrategia pedagógica para favorecer la comprensión lectora. *Revista UNIMAR*, 38(1), 65-90. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-1-art3>

Fecha de recepción: 06 de diciembre de 2019

Fecha de revisión: 24 de enero de 2020

Fecha de aprobación: 17 de febrero de 2020

RESUMEN

Es frecuente encontrar pocas capacidades lectoras en estudiantes de todos los cursos y niveles educativos, dado que estos muestran un nivel bajo de lectura por falta de interés, desánimo y rechazo hacia la lectura. El objetivo fue analizar el aporte de la estructura precategorial como estrategia pedagógica para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo, de la Institución Educativa Agropecuaria La Esperanza. Se realizó una prueba diagnóstica haciendo uso de una lista de chequeo, seis diarios de campo, un grupo focal y una prueba para evaluar el impacto de la estrategia con relación a los resultados del diagnóstico. La metodología a usar fue hermenéutica, debido a que se busca comprender realidades en el contexto en que se desenvuelven los educandos. Los resultados demuestran que la estructura precategorial desarrolla habilidades lectoras en los estudiantes y orienta a los estudiantes hacia una nueva experiencia de comprensión de textos.

Palabras clave: investigación sobre la lectura; técnica didáctica; práctica pedagógica; estructura precategorial; estrategia de enseñanza; proceso lector.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *La estructura precategorial, como estrategia pedagógica, para favorecer la comprensión lectora, en la I.E.A. La Esperanza*, desarrollada desde mayo 2017 a septiembre de 2019 en la vereda la Esperanza, municipio de Belén departamento de Nariño, Colombia.

*✉ Magíster en Pedagogía (Universidad Mariana). Correo electrónico: marisolmopaz@hotmail.es

** Magíster en Pedagogía (Universidad Mariana). Docente de la Institución Educativa Técnica María Auxiliadora, municipio de Guaitarilla – Nariño. Correo electrónico: luishpo49@gmail.com



Precategorial structure as a pedagogical strategy for improving reading comprehension

ABSTRACT

It is common to find few reading abilities in students of all courses and educational levels, since students show a low level of reading due to a lack of interest, discouragement and rejection towards reading. The objective was to analyze the contribution of the precategorial structure as a pedagogical strategy to favor reading comprehension in tenth grade students of La Esperanza Education Institution. A diagnostic test was performed using a checklist, six field diaries, a focus group and a test to assess the impact of the strategy in relation to the diagnostic results. The methodology to be used was hermeneutic, because it seeks to understand realities in the context in which students develop. The results demonstrate that the precategorial structure develops reading skills in students and guides students towards a new experience of text comprehension.

Keywords: reading research; classroom techniques; teaching practice; precategorial structure; teaching strategy; reading process.

Estrutura precategorial como estratégia pedagógica para favorecer a compreensão de leitura

RESUMO

É comum encontrar poucas habilidades de leitura em estudantes de todos os cursos e níveis educacionais, uma vez que os mesmos apresentam baixo nível de leitura devido à falta de interesse, desânimo e rejeição à leitura. O objetivo foi analisar a contribuição da estrutura pré-categorial como estratégia pedagógica para favorecer a compreensão da leitura em alunos da décima série da Instituição de Ensino Agrícola La Esperanza. Um teste de diagnóstico foi realizado usando uma lista de verificação, seis diários de campo, um grupo focal e um teste para avaliar o impacto da estratégia em relação aos resultados do diagnóstico. A metodologia a ser utilizada foi hermenêutica, pois busca compreender as realidades no contexto em que os alunos se desenvolvem. Os resultados demonstram que a estrutura pré-categorial desenvolve habilidades de leitura nos alunos e os orienta para uma nova experiência de compreensão de texto.

Palavras-chave: pesquisa em leitura; técnica de ensino; prática pedagógica; estrutura pré-categorial; estratégia de ensino; processo de leitura.

1. Introducción

Una queja que presentan los profesores en todos los cursos y niveles del sistema educativo son las pocas capacidades lectoras de sus estudiantes. Sabemos que por medio de la lectura ingresa la mayor parte de información que conocemos; “hoy, cualquier ser humano puede acceder al conocimiento siempre y cuando pueda leer” (Zubiría, 1996, p. 34); por lo tanto, la lectura se convierte en el medio exclusivo para acceder al conocimiento más complejo.

La lectura se ha considerado como una herramienta que permite descubrir nuevas formas de ver la realidad que nos rodea. La acción de leer no solo implica el hojear, sino comprender lo que se lee y darle sentido a la forma como se encuentra estructurada la lectura, con el fin de otorgar significado a las palabras y, en esa dirección, comprender lo leído.

Hoy en día, los estudiantes han evidenciado un nivel de lectura bajo de acuerdo con lo observado dentro del aula de clase; mostrar falta de interés, desánimo y rechazo hacia la lectura son síntomas que llevan a generar una carencia de sentido sobre esta. Por otra parte, el estudiante cree haber comprendido la lectura, cuando se limita a repetir lo mismo que está en el texto, pero, con otras palabras, debido a su complejidad, limitándose así a escudriñar el verdadero sentido de leer y entorpeciendo el aprendizaje.

Además, el estudiante, al realizar una lectura general del texto y sin comprensión de la misma, no reconoce la estructura que el texto posee e impide reconocer el verdadero significado del contenido textual. Por tal razón, los estudiantes muestran dificultad para poder identificar la idea principal del texto, las ideas secundarias o ideas que ayudan a dar soporte a esa idea principal.

En este sentido, para lograr desarrollar el trabajo investigativo, se revisó diversos trabajos precedentes; a manera de ejemplo, y por su alto aporte a esta

investigación, se destaca a nivel internacional, los trabajos desarrollados por Calderón (2011), Gutiérrez Romero en el año 2011, la tesis doctoral de Vázquez González, en el año 2015 y, por último, la investigación realizada por Ramírez Restrepo (2006), quien aplica la teoría de las seis lecturas para el desarrollo de las habilidades lectoras en diferentes decodificadores de los niveles de lectura.

En el contexto nacional encontramos el estudio realizado en la ciudad de Antioquia, por Cárdenas Castro (2012); y, en el contexto regional, la investigación desarrollada por Ramos, Timarán, Salas, Guevara y Caicedo (2014), estudios estos que coinciden con el propósito del presente trabajo, en el sentido de buscar estrategias que mejoren la comprensión lectora.

Así mismo, se ha citado autores que respaldaron la investigación y, en especial, un autor destaca el entrenamiento en la estructura precategorial, como, por ejemplo: comprensión lectora (Monroy Romero y Gómez López, 2009), o comprender (Quispe, 2009), nivel literal (Sacristán, 2005), nivel inferencial (Parodi, 2009), nivel crítico (Niño Rojas, 2011), nivel literal, inferencial y crítico (Sánchez, 2013), (López, 2015), definición de estrategia pedagógica (Sierra, 2007), leer y estructura precategorial (Zubiría, 1997).

En este orden de ideas, se postuló como objetivo general, analizar el aporte de la estructura precategorial como estrategia pedagógica para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo, de la Institución Educativa Agropecuaria La Esperanza, a través de la metodología hermenéutica que busca comprender realidades en el contexto en el que se desenvuelven los educandos, de manera que estos no pueden ser observados como realidades aisladas, ya que ellos interactúan entre sí, al igual que con sus docentes y el entorno que los rodea, con el fin de generar acciones en un contexto determinado. Por consiguiente,

esta metodología permitió una participación directa con los estudiantes dentro del aula, al igual que, reflexionar sobre el contexto mismo de la institución, entender los problemas socioculturales de la institución, hacer una descripción sintomática del problema reflejado en la baja comprensión lectora que presentan al momento de iniciar con la propuesta investigativa y en la asertividad presentada por los educandos al desarrollo de la investigación. Para lograr lo anterior, se realizó, en primer lugar la identificación de los niveles de lectura en los que se encontraban los estudiantes de grado décimo; en segundo lugar, se implementó la aplicación de la estructura precategorial como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora; y por último, se evaluó la estrategia pedagógica teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica para, posteriormente, realizar los ajustes correspondientes al diseño, presentación y procesos metodológicos realizados.

2. Metodología

La investigación se ubicó en el paradigma cualitativo dado que los procesos y problemas presentes en la educación necesitan ser analizados desde los hechos, prestando atención a los discursos y vivencias de los estudiantes, docentes y comunidades, ya que se busca una conceptualización sobre la realidad, teniendo presentes los comportamientos, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían la conducta de las personas o grupos estudiados (Bonilla y Rodríguez, 1997). Este paradigma permitió entender el entorno de los acontecimientos y centró su indagación en la realidad de los estudiantes, con el fin de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal y como la viven sus protagonistas; para ello se extrajeron descripciones a partir de observaciones que adoptaron la forma de diario de campo, registros escritos, grabaciones, y

transcripciones de audio. Dado que se buscó que los estudiantes alcanzaran el nivel de lectura crítica y, sobre todo, que se convirtieran en personas críticas y propositivas ante las diferentes situaciones que se presenten en su contexto, entendiéndose no solo el salón de clases, sino también en las cuestiones que afecten su municipio, se implementó la estructura precategorial como el camino para que los estudiantes logren apropiarse de los niveles de lectura y desarrollen efectivamente el nivel de lectura crítica.

Se adoptó el enfoque hermenéutico, dado que posee una naturaleza profundamente humana, puesto que es al ser humano a quien le toca interpretar, analizar o comprender el significado de pensamientos, acciones, gestos y palabras, entre otras formas de manifestaciones (Ruedas, Ríos y Nieves, 2009, p.184), dada la intención de explorar y leer contextos, textos y acciones de los sujetos partícipes de la investigación, debido a que los estudiantes no pueden ser observados como realidades aisladas, ya que ellos interactúan entre sí, al igual que con sus docentes y el entorno que los rodea, convirtiéndose en su ambiente de desarrollo educacional, el cual permitió acceder directamente al aula, convivir con ellos, reflexionar sobre el contexto mismo de la institución y hacer una descripción sintomática del problema reflejado en la baja comprensión lectora que presentan. Este enfoque nos permitió una participación directa con el fin de encontrar los significados que determinan las acciones e interacciones que constituyen la realidad social del grupo, convivir con los estudiantes, reflexionar sobre el contexto mismo de la institución, entender los problemas socioculturales de la institución y, adicionalmente, presentó la posibilidad de trabajar de forma directa con los estudiantes desde su entorno natural, el aula de clase, ya que no debe separarse de estos elementos

que contienen un alto nivel de significado de los cuales estos se expresan con propiedad, orgullo, afecto y determinación, propiciando ambientes de aprendizaje interesantes, motivantes, dinámicos y placenteros.

Además, se recurrió al método de investigación Acción Educativa (IAE) que, de acuerdo con Tobón (2006), se define como un proceso continuo que llevan a cabo docentes y directivos de una institución educativa, con el fin de deconstruir y reconstruir el conocimiento pedagógico. Restrepo (2002) añade que la IAE puede enfocarse a transformar instituciones escolares totales o prácticas sociales de las mismas, o pueden circunscribirse a la práctica pedagógica de un docente en particular. Es así como la IAE nos proporcionó un camino para la reconstrucción de la práctica; es decir, la modificación de una práctica alternativa más eficiente para desarrollar positivamente su enseñanza, una vez conocidas las falencias. Adicionalmente, una característica fundamental es que los saberes académicos son integrados con los del contexto, permitiendo que los estudiantes no miren sus conocimientos como mera información, sin un sentido de uso, sino que los apliquen a su propio contexto y logren formar un pensamiento crítico, el cual era uno de los intereses de esta investigación.

La selección de la unidad de trabajo se determinó teniendo en cuenta el muestreo intencionado dado por el tipo de investigación y la intencionalidad pedagógica que se asemeja a lo que Glaser y Strauss (1967) denominaron muestreo teórico; de esta manera, la unidad de análisis se conformó con once estudiantes de grado décimo, los cuales se encontraban entre las edades de 15 a 16 años, pertenecientes a la sección de secundaria y se consideró el hecho de que la lectura precategorial se

fortalece en el grado décimo, ya que es introducida en el grado noveno.

Como primera fase en esta investigación, se requirió de una prueba diagnóstica la cual sirvió como punto de partida para establecer los niveles iniciales de lectura literal, inferencial y crítico en que se encontraban los estudiantes. Esta prueba consistió en realizar una lectura sobre un reporte científico de corta extensión, donde cada estudiante realizó la lectura de manera individual para, seguidamente, responder diez preguntas acerca de lo leído y así poder visualizar por criterio de recurrencia el problema, objeto de la investigación. Para tal efecto, el producto de la lectura realizada por los estudiantes fue sometido a un conjunto de preguntas diferenciadoras de los niveles de lectura literal, inferencial, crítico y, por supuesto, cada una de las preguntas se encontraba relacionada con cada uno de los criterios con que iban a ser evaluadas. Las respuestas de las preguntas fueron evaluadas a través de una lista de chequeo (Quintana, 2006), que contiene los tres niveles de lectura y cada uno de ellos está acompañado por unos criterios de verificación. Los criterios tomados en cuenta para determinar los niveles de lectura de los estudiantes fueron tomados de las Pruebas Saber Icfes, teniendo en cuenta las afirmaciones que se encontraban en dicha prueba y los niveles que ésta presentaba; es decir, haciendo referencia al nivel mínimo de la Prueba Saber Icfes como el nivel literal, al nivel satisfactorio como el nivel inferencial y el nivel avanzado como el crítico. Además, los criterios también responden a características de cada uno de los niveles de lectura, como el de recuperar información explícita en el contenido del texto, reflexionar en el contenido del texto y evaluar el texto.

Para la segunda fase y luego de identificar las deficiencias en los niveles de lectura por parte

de los estudiantes, se implementó la estrategia pedagógica, la estructura precategorial, estrategia que motivaría al estudiante a ser una persona propositiva, creativa y experimental, que posibilite el ser una persona con un pensamiento argumental más desarrollado para tomar decisiones mucho más adecuadas y que le permita dominar las operaciones básicas del pensamiento precategorial, como el de identificar la tesis, argumentar, derivar y definir, que consecuentemente le permita realizar una lectura analítica, interpretativa e hipotética, dando un paso importante hacia la lectura crítica. Se recurrió al diario de campo (Taylor y Bogdan, 1987); dentro de la investigación se llevó a cabo seis sesiones de clases con el fin de acompañar y seguir más de cerca el proceso evolutivo de los estudiantes en el reconocimiento de cada una de las proposiciones que hacen parte de la estructura precategorial y los criterios importantes a tener en cuenta para realizar este tipo de lectura. Se inició con dos preguntas que se hizo a los estudiantes, con el propósito de saber si tenían algún conocimiento previo sobre los conceptos que iban a ser desarrollados en las siguientes clases y luego se procedió a explicar cada temática a observar en los diferentes diarios de campo, con ejercicios aplicativos para cada una de las temáticas tratadas.

Terminado el proceso de aplicación, preparación, capacitación y adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes con la estructura precategorial, se procedió al desarrollo de la tercera fase de la investigación, donde se evaluó el impacto de la estrategia pedagógica a nivel teórico y práctico, se empleó nuevamente la lista de chequeo y adicionalmente el grupo focal (Bonilla y Rodríguez, 1997), y se elaboró la guía de preguntas para el entrevistador. A nivel teórico, esta actividad se llevó a cabo con cinco estudiantes, en un encuentro donde se aplicó la guía de preguntas,

la cual contempló ocho interrogantes; esta técnica permitió centrarse en la evaluación que alcanzó la estrategia planteada, dado que los participantes del grupo focal poseían la experiencia común, con relación a las características del núcleo temático que ofrece la estructura precategorial. Para la evaluación a nivel práctico, cada uno de los diez estudiantes realizó una lectura de manera individual y procedió a responder once preguntas de selección múltiple sobre lo leído. Esta actividad se evaluó observando los mismos criterios que se planteó en la lista de chequeo realizada para la prueba diagnóstica, con la diferencia en la prueba evaluativa; es decir, usando una lectura distinta. Esta lista de chequeo fue la que permitió evaluar el impacto de la estructura precategorial como estrategia con relación a los resultados del diagnóstico, buscando el mejoramiento en los niveles de lectura.

Finalmente, se sistematizó la información recolectada, construyendo la matriz de vaciado de información por técnica y la construcción de proposiciones agrupadas y proposiciones síntesis. Es preciso decir que la propuesta se aplicó durante el año lectivo 2018, realizando los ajustes correspondientes a la organización de las orientaciones metodológicas para el desarrollo de una mejor comprensión lectora.

3. Resultados

3.1 Niveles de lectura en que se encuentran los estudiantes.

La identificación de los niveles de lectura de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Agropecuaria La Esperanza, se llevó a cabo a través de una lectura de un reporte científico de corta extensión y después fue valorado con una lista de chequeo.

La actividad consistió en que cada estudiante debía hacer la lectura de manera individual, para proceder a responder diez preguntas acerca de lo leído; esta actividad tuvo un acompañamiento por parte del profesor, aclarando dudas sobre el vocabulario desconocido o instrucciones a seguir. La lectura refería un estudio científico que buscaba combatir el virus del papiloma humano a través de una vacuna que permitiera prevenir esta infección, considerada como la causa de muerte por cáncer en las mujeres. La pregunta número uno permitió reconocer el significado de las palabras o expresiones a partir de lo leído, estableciendo relación entre las palabras con su respectiva definición. En la pregunta número dos se pretendió identificar ideas puntuales del texto a través de tres interrogantes, los cuales presentaban cuatro opciones de respuesta, de las que se debía escoger la correcta. La pregunta tres buscaba que los estudiantes elaboraran suposiciones a partir de los datos que extraían del texto, explicando la diferencia entre las vacunas que se usó en dos estudios para prevenir el virus. En la pregunta cuatro se pretendía establecer una relación entre la presencia del virus del papiloma humano y el cáncer de cuello uterino. En la quinta, ordenar ideas o tópicos. En la sexta pregunta se evaluó la formulación de hipótesis a partir del texto, haciendo uso de una palabra subrayada para que los estudiantes hicieran referencia. En la séptima pregunta se indagó sobre la extracción de información implícita en el contenido del texto. Las tres últimas preguntas buscaban indagar el nivel de lectura crítico de los estudiantes, evaluando el contenido del texto, movilizándolo sobre un saber previo o del texto a otro y comparando lo escrito con otras fuentes de información. Se hizo una serie de preguntas como: ¿Por qué es importante que una mujer se practique la citología? En el texto se menciona que dos laboratorios y una institución están compitiendo por el desarrollo de

la vacuna contra el virus del papiloma humano. ¿Cuáles crees que son sus intereses?, ¿Crees que esta competencia es positiva o negativa para las mujeres que necesitan la vacuna?, ¿Por qué? y la décima pregunta: Consulta con la ayuda de tu profesor del área de sociales, a qué acuerdo se llegó en el tema de los medicamentos, en el tratado de Libre Comercio que Colombia firmó con Estados Unidos. ¿Crees que este acuerdo beneficia a los colombianos?, ¿Por qué?

Los estudiantes iniciaron la lectura sin ninguna complicación, pero en el avance de la misma algunos hicieron preguntas referentes al vocabulario; por ejemplo, con la palabra ¡eureka! que en el texto hacía referencia a una expresión de que algo fue descubierto, lo mismo con las palabras cérvix, placebo, patología, oncóloga e inocular. Por otra parte, los estudiantes presentaron dificultad al responder las preguntas novena y décima del taller; en primer lugar, porque no tenían claras las dos instituciones que competían por el desarrollo de la vacuna contra el virus del papiloma humano; en segundo lugar, porque no precisaban los intereses de cada institución y, en tercer lugar, la información que recolectaron del profesor de sociales fue mínima porque el tiempo del taller estaba finalizando y su respuesta fue muy limitada.

Las respuestas a las diez preguntas fueron evaluadas por una lista de chequeo con el fin de identificar los niveles de lectura en que se encontraba cada estudiante y así poder visualizar, por criterio de recurrencia, el problema, objeto de estudio de la investigación. Para tal efecto, el producto de la lectura realizada por los estudiantes fue sometido a un conjunto de preguntas diferenciadoras de los niveles de lectura literal, inferencial, crítico y, por supuesto, cada una de las preguntas se encontraba relacionada con cada uno de los criterios con que iban a ser evaluadas.

Para evidenciar los niveles de lectura mencionados, se determinó como condición, la aprobación de tres criterios para los niveles literal e inferencial y dos para el nivel de lectura crítica; se procedió hacer la suma de los 'Sí' para cada una de las fuentes de información en cada uno de los niveles de lectura correspondiente, obteniendo como resultado, lo siguiente: de los once estudiantes de grado décimo de la Institución, seis alcanzaron el nivel de lectura literal, cinco el nivel de lectura inferencial y ninguno alcanzó el nivel de lectura crítica. Uno de los estudiantes no cumple con ninguno de los criterios para alcanzar los niveles de lectura, evidenciando que, de los cuatro criterios para determinar el nivel de lectura literal, solo cumplió con dos, en el nivel inferencial solo con uno y en el crítico no cumplió con ninguno. Las deficiencias en lectura crítica evidenciadas en la prueba diagnóstica encaminan al docente a reevaluar su práctica dentro del aula, con el fin de que sus estudiantes escudriñen un poco más lo que leen y así logren alcanzar un nivel de lectura más profundo e integral.

El acontecimiento ocurrido en la etapa diagnóstica, que consiguió lograr atención, lo constituye el dominio de las operaciones básicas del pensamiento precategórico; más específicamente, en la equivalencia en la que se considera que un individuo, al encontrarse en un nivel de lectura literal, puede plantear ideas definitorias y los datos suministrados muestran que los estudiantes se encuentran en un nivel de lectura elemental.

En la aprobación de criterios para determinar el nivel de lectura en el que están los estudiantes, se refleja que cumplieron con mayor aprobación el criterio de identificación de ideas puntuales del texto, como, por ejemplo, cuando hicieron reconocimiento de la parte que hacía falta para completar la secuencia de las oraciones que les fueron dadas o distinguieron

hechos o detalles específicos que se encontraban en la lectura, para complementar información en las oraciones. De igual manera, recuperan información explícita en el contenido del texto; es decir, asociaron casi la mayoría de las palabras con su definición correspondiente, aunque se presentó que algunos de ellos relacionaron los significados con palabras que no hacían parte de la actividad pero que sí se encontraban en la lectura, como, por ejemplo, las palabras *cérvix* o *actina*, y un estudiante usó una palabra que no aparecía en la lectura o ejercicio; por ejemplo, la palabra *sida*; palabras como *inocular* y *cápsida* no fueron definidas correctamente por más de la mitad de los estudiantes, tal vez porque estos términos eran desconocidos para ellos, y las palabras no se encontraban relacionadas con su léxico o, eran palabras con un significado muy complejo para ellos.

Además, también se evidenció que los estudiantes establecieron relación entre la presencia del virus del papiloma humano y el cáncer de cuello uterino, al afirmar que el virus era considerado una causa y el cáncer un efecto. Otros estudiantes afirmaron lo contrario; probablemente, al no conocer la terminología de la lectura, se vio entorpecido el proceso de comprensión y por tal razón su respuesta fue desacertada. Por los tres criterios anteriormente mencionados, es decir, identificación de ideas puntuales del texto, recuperación de información explícita en el contenido del texto y establecer la relación entre elementos de la lectura, los estudiantes se perfilaron en un nivel de lectura elemental, aunque el cuarto criterio de ordenar ideas o tópicos haya sido el más bajo, porque como se mencionó, se requería que se cumpliera con tres de ellos para determinar el nivel de lectura en que se encontraban.

Por otra parte, se considera que un individuo, al encontrarse en el nivel de lectura inferencial, puede

estar en condiciones de identificar proposiciones derivadas, debido a que en este nivel se implica la participación de operaciones lógicas del pensamiento que conforman habilidades complejas como inferir, explicar, comparar, analizar, interpretar, predecir y resolver problemas (Sánchez, 2013). De los once estudiantes participantes en la prueba diagnóstica, cinco de ellos se encuentran en este nivel de lectura, dado que recuperaron de manera fácil, información implícita del contenido del texto, al preguntarles sobre si la vacuna fue efectiva o no para combatir el virus. Algunos otros estudiantes definieron o entendieron mejor unas palabras que otras; las palabras 'inmune', 'placebo' y 'patología' fueron las que más lograron asociar con su definición de manera correcta, tal vez porque estos estudiantes se encontraban relacionados con la terminología de la lectura y no encontraron dificultad para comprender el texto. "Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es básicamente, saber comprender y, sobre todo, saber interpretar" (Mendoza, 2003, p. 228).

Cabe resaltar que los otros dos criterios tomados en cuenta para perfilar a los estudiantes en el nivel de lectura inferencial no fueron aprobados, debido a que los estudiantes no formularon hipótesis porque se limitaron a razonar sobre la información que el texto les ofrecía de manera específica, mas no ahondaron en detalles adicionales sobre la palabra subrayada de la cual debían hacer referencia. Además, la elaboración que hicieron de suposiciones a partir de los datos que extrajeron del texto evidenció una baja aprobación del nivel inferencial debido a que no establecieron relaciones de diferencia para llegar a comprender la información entre dos conceptos claves que se encontraban en la lectura (López, 2015); no dieron una explicación clara de la disimilitud entre las vacunas que se usó en dos estudios para prevenir el virus; probablemente las características de las vacunas no

fueron evidentes para los estudiantes y no pudieron fijar una diferencia indudable.

López (2015) menciona que en este nivel inferencial se plantea situaciones que deben ser reflexionadas, debido a que se refiere a información que no aparece literalmente en el texto y es necesario establecer relaciones para comprender la información y sobreentender lo que no fue dicho por el autor. Se puede decir que algunos de los estudiantes no se encuentran en este nivel porque presentan falencias que deben ser corregidas de manera apremiante; por tanto, es necesario aplicar una estrategia que permita al estudiante profundizar en detalles con los cuales infiera información adicional y, además, acceda a conocer las proposiciones que hacen parte del texto y obtenga mayor cobertura de las ideas presentes en la lectura.

El nivel inferencial de lectura influye en el ámbito académico porque a través de este nivel de lectura los estudiantes pueden construir nuevos significados a partir de lo que leen y llevarlos a establecer relaciones con su entorno y sus conocimientos previos, permitiéndoles así, convertirse en seres más competentes en este mundo globalizado. Por lo tanto, surge la necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad de inferir ideas implícitas del texto, que estas ideas puedan ser descritas más allá de lo leído y, a la vez, sumen información para llegar a formular hipótesis. Cabe resaltar que desarrollar este nivel en los estudiantes es un factor importante en la formación de personas críticas capaces de identificar problemas y plantear posibles soluciones a los mismos.

Así mismo, se considera que un individuo, al encontrarse inmerso en el nivel de lectura crítico, puede identificar las proposiciones argumentales; es decir, "comprende las siguientes habilidades: debatir o argumentar, evaluar, juzgar o criticar"

(Sánchez, 2013, p. 37). Lo que se busca es que el estudiante no solo haga una comprensión de la realidad, sino que a la vez contribuya de modo significativo a lo que el autor plantea para que de esta forma participe de manera activa juzgando y valorando lo que ha leído.

Los problemas presentes en la dimensión crítica que se evidencia en la población estudiantil de grado décimo, hacen vislumbrar el reto que el docente tiene, en cuanto a reevaluar su práctica dentro del aula, con el fin de que sus estudiantes escudriñen un poco más lo que leen y así logren alcanzar un nivel de lectura más profundo e integral. Los estudiantes que realizaron la prueba diagnóstica no se encuentran catalogados en el nivel de lectura crítica, debido a que no cumplieron con los criterios establecidos en la lista de chequeo para alcanzar este nivel, porque de los tres criterios solamente uno fue aprobado. Los educandos evaluaron el contenido del texto al mencionar la importancia de que una mujer se practique la citología; quizá este criterio no presentó dificultad alguna, porque este tema es un asunto cotidiano con el que los estudiantes están relacionados.

De igual modo, la movilización de la información sobre un saber previo o del texto a otro para explicitar relaciones de contenido, fue muy superficial y, la comparación de lo escrito con otras fuentes de información, fue sucinta. Los estudiantes, con la información que fue brindada por el profesor de sociales, generaron respuestas ligeras cumpliendo con el hecho de realizar la actividad, pero sin trascendencia alguna. Posiblemente, los estudiantes no profundizaron más en la información ofrecida por el profesor y se ciñeron a escribir respuestas de manera muy breve e incluso respuestas muy similares de un estudiante a otro y así mismo, tal vez no poseían un conocimiento previo sobre el tema de los medicamentos en el tratado de Libre

Comercio. López (2015) refiere que en el nivel crítico se plantea evaluar el texto, identificar el formato en el que está escrito, precisar el tipo de texto, la intención comunicativa del autor y emitir un juicio de valor con el respectivo argumento, que respalde el punto de vista del estudiante; por tal razón, el estudiante de grado décimo debe encontrarse inmerso en el ámbito de innovar y producir nuevas formas de adquirir nuevos conocimientos que le ayuden a concebir e interpretar el mundo de la lectura de una manera diferente.

Teniendo en cuenta lo enunciado por el autor, se puede aseverar que los estudiantes no poseen las habilidades para alcanzar este nivel; por ende, es preciso tomar acciones encaminadas a asumir esta falencia, como lo habla el Decreto 1860 de 1994 en lo concerniente a lo pedagógico, el cual establece en el segundo párrafo de su Artículo 12°, que los procesos pedagógicos deben hacer lo posible para que el educando tenga un acceso al más alto grado de preparación y formación, de tal modo que ésta impulse a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y su nivel de aprendizaje. La Institución, dentro de su plan de mejoramiento, necesita reconsiderar acciones diseñadas para optimizar la comprensión lectora en los estudiantes, lo cual es una tarea de todos los profesores en todas las áreas. Quizá los docentes demuestran temor al implementar otro tipo de estrategias o no demuestran iniciativa por querer salir de su zona de confort y esto hace que sus estudiantes tampoco exploren nuevas experiencias por leer o cambiar lo rutinario.

Adicionalmente, en lo que respecta a la lectura, la Ley 115 de 1994, llamada Ley General de Educación, manifiesta en su artículo 21 inciso c, que se debe desarrollar las habilidades básicas para leer y,

así mismo, fomentar la afición por la lectura; de igual forma, en el artículo 22 inciso a, expone que “es necesario desarrollar la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua” (p. 7).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998) ubica a la actividad lectora, como un requisito dentro de las competencias comunicativas, indispensable para prosperar y asegurar el éxito profesional de cada persona. Por otro lado, la Ley 115 de 1994, en el artículo 16, expresa la necesidad de promover las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente. Aunque exista este tipo de orientaciones, las habilidades de comprensión lectora no son desarrolladas de manera tan profunda en los estudiantes, debido a que tal vez los docentes se conforman con que sus estudiantes hagan una identificación de información explícita, creyendo que ya han hecho una verdadera comprensión del texto y que los estudiantes, con tan solo repetir de manera mecánica la información extraída de la lectura, también se sientan satisfechos con su nivel de lectura.

Por otra parte, este asunto debe ser tarea de todos los profesores en todas las áreas académicas de la institución, debido a que el estudiante necesita desarrollar sus habilidades comunicativas en todos los ámbitos, no solamente en el área de español; esta labor no debe convertirse para los profesores en una actividad de una sola clase; al contrario, ellos deben realizar un trabajo de manera continua y constante, tratando de innovar las veces que se requiera y fortalecer así las habilidades que los estudiantes adquieran en cada sesión de clase.

Bajo este entendimiento, lo que se pretende es promover la lectura y que los docentes evalúen un tipo de lectura más allá de lo literal. Es esencial que los estudiantes conozcan que las palabras encontradas en un texto poseen un significado más que textual; que a través del desarrollo de la lectura se den cuenta que cada proposición dentro de un texto cumple una función de argumentar, definir o concluir y que, por ende, se rescate la propia opinión del estudiante permitiéndole analizar y valorar lo que lee. Aunque en el país está normalizada y legislada la importancia de la lectura y dentro de ésta se especifica las habilidades que los estudiantes deben desarrollar, se evidencia la deficiencia en ellos, puesto que la mayoría no posee dichas habilidades o, las poseen parcialmente; esta responsabilidad no solo recae en los docentes, más bien, debe ser una preocupación colectiva.

En este proceso de formación deben verse involucrados tanto docentes como estudiantes; los primeros, porque brindan estrategias didácticas que desarrollan en los segundos las habilidades necesarias en los procesos de comprensión de textos y porque pueden implementar una metodología dinámica a través del uso de diferentes tipos de textos que despierten el interés de los educandos por mejorar sus hábitos de lectura; y los estudiantes, porque son los actores principales, son los que desempeñan un papel activo dentro del proceso y, por ende, toda actividad debe partir de motivarlos a leer. Esta deficiencia en la lectura que se manifiesta en los estudiantes de grado décimo es una realidad que se vive a diario en todas las instituciones; la preocupación porque los estudiantes vayan más allá de una simple recolección de datos es un desasosiego que de alguna manera se ha convertido en un desafío para los profesores no solo del área de español, sino para todo el sistema educativo, en especial a profesionales de la educación.

El acceder al mundo de la lectura no solo implica leer sino también comprender lo que se lee; estos dos procesos van de la mano, como menciona Quispe (2009), “no comprender lo que se lee es una experiencia frustrante, es como caminar en plena oscuridad” (p. 4). Leer comprensivamente es una experiencia que exige pensar lo leído con los cinco sentidos, debido que comprender un texto no solo es cuestión de la mente, sino una cuestión que implica la manifestación de todo nuestro ser. El generar este tipo de conexión profunda entre lector y texto y hacer una lectura atenta y comprensiva, es lo que permite al estudiante y, en general, a cada ser humano, aprovechar las posibilidades de aprender, indagar, cuestionar y criticar aquello que lee.

De manera general, los estudiantes poseen unas habilidades lectoras, pero necesitan reforzar otras; no obstante, las directrices ya se encuentran establecidas desde la legislación educativa; lo que se pretende es emplearlas mediante una estrategia que responda a las necesidades y problemáticas del contexto; por otra parte, es necesario aclarar que la adquisición de las habilidades para comprender textos es un proceso; por lo tanto, los resultados podrán ser evidenciados de manera paulatina.

3.2 Una estrategia pedagógica con destino a mejorar la comprensión lectora

Partiendo de la identificación de las deficiencias en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico en que los estudiantes se encuentran, se direccionó el interés hacia soluciones factibles que permitan mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Por esta razón, se implementó una estrategia pedagógica que vaya más allá de una simple lectura, de pasar sus ojos sobre líneas o vocalizando palabras, sino que permita dominar los niveles de lectura. Esta estrategia debe asegurar no solo que los estudiantes alcancen una mejor comprensión

lectora, sino también, implica que ellos reconozcan las diferentes funciones de las proposiciones que están sumergidas en un texto.

Como herramienta para propiciar lo expuesto en los estudiantes, los investigadores implementaron la estructura precategorial, estrategia que motivaría al estudiante a ser una persona propositiva, creativa y experimental, que posibilite un pensamiento argumental más desarrollado para tomar decisiones mucho más adecuadas y que le permita dominar las operaciones básicas del pensamiento precategorial, como el de identificar la tesis, argumentar, derivar y definir y que, consecuentemente, le posibilite realizar una lectura analítica, interpretativa e hipotética, dando un paso importante hacia la lectura crítica. La estructura precategorial se convierte en un plan para comprender y organizar las ideas principales de un texto y hacer que el lector tenga una conexión más profunda con cada una de esas ideas, con el fin de interpretar lo leído.

Se realizó registros a través de un diario de campo de seis sesiones de clase, con el fin de acompañar y seguir más de cerca el proceso evolutivo de los estudiantes en el reconocimiento de cada una de las proposiciones que hacen parte de la estructura precategorial. Es así como, se podría decir, que los estudiantes lograron reconocer los conceptos de cada proposición; sin embargo, al poner en práctica lo aprendido, cometieron errores al distinguir las proposiciones argumentales de la tesis y, además, hacen evidente que la idea principal del texto se ha convertido en la parte más complicada que deben reconocer en un texto. Es preciso reforzar las temáticas más débiles a partir de ayudas pedagógicas más prácticas como videos, ejercicios o talleres de fácil asimilación, para que los estudiantes comprendan mejor las características de este tipo de proposiciones y no presenten este mismo problema en un futuro.

Lo evidenciado en el diario de campo busca promover la comprensión lectora en los estudiantes, más allá de tener una idea clara de lo que se lee o de explicar el significado de aquello que se lee; más bien, que leer se convierta en un factor fundamental en la construcción de individuos capaces de hacer parte de una sociedad, personal y profesional. Recordemos que “la lectura es el puerto por el cual ingresa la mayor parte del conocimiento, la puerta cognitiva privilegiada” (Zubiría, 1996, p. 11); como consecuencia, la lectura se convierte en el medio exclusivo para acceder al conocimiento más complejo; se convierte en la dimensión que el ser humano necesita cultivar a diario, porque a través de ella adquirirá los conocimientos culturales más profundos para convertirse en un verdadero y completo ser humano que pueda leer e interpretar todo aquello que acontece en su diario vivir.

El estudiante, a medida que crece, necesita más que el mero ejercicio lector autónomo; se debe dejar de creer que, de manera independiente, los estudiantes pueden llegar a desplegar todas las formas de lectura. Se necesita hacer una construcción paso a paso, empezar por el cimiento y continuar edificando los siguientes pisos; no abandonar un proceso una vez se haya concluido la primera fase. Además, De Zubiría (1996) afirma:

Un simple y elemental olvido pedagógico, privar a los jóvenes de las operaciones decodificadoras para descifrar las estructuras complejas categoriales en que vienen escritos los potentes sistemas de pensamiento, su herencia cultural, tiene no solo consecuencias individuales, sino sociales, generales, de extrema gravedad. (p. 11)

En este sentido, es imprescindible tener en cuenta que los mecanismos para propiciar una comprensión lectora no solo atañen a los estudiantes, sino que es un compromiso de todos

los profesionales de la educación. El profesor, al buscar o diseñar estrategias de lectura, debe integrar el querer que su estudiante no solo aprenda a leer, sino que también se convierta en un sujeto activo e innovador. Hoy en día, no basta con ser un sujeto pasivo de la información, se pretende ir más allá de un simple reconocimiento de grafemas; se trata de dar paso a una interpretación de ellos, de reconocer la estructura de un texto y cómo las partes que lo conforman, le permite al estudiante construir uno. Por lo anterior, en la primera sesión se evidenció que los estudiantes tenían un concepto claro de lo que es leer, pero desconocían en qué consistía la lectura precategorial, motivo por el cual se inició dando a conocer en primera instancia, las generalidades de la lectura precategorial como base para que ellos tuvieran una idea global de los criterios importantes que se debe considerar para realizar una lectura precategorial y así seguir paso a paso con el conocimiento de esta.

Los docentes no pueden dar por concluidas o terminadas las destrezas lectoras que el estudiante adquiere en cada grado de escolaridad. “Como cualquier habilidad compleja, aprender a leer precategorialmente requiere de un ejercicio continuo y metódico. No puede adquirirse mediante generación espontánea” (Zubiría, 1996, p. 161). Estas habilidades lectoras necesitan ser estimuladas, no olvidadas, debido a que por esta razón la mayoría de adolescentes culminan su bachillerato con grandes vacíos que pasan desapercibidos y, al ingresar a la universidad, llegan con una comprensión lectora elemental que les dificulta el incursionar hacia otro tipo de textos de mayor complejidad. La adquisición de estas habilidades se alcanza mediante un proceso que debe ser planeado minuciosamente y, a la vez, como todo proceso educativo, ser

sometido a una revisión, evaluación y adecuación permanentemente.

Teniendo en cuenta lo mencionado, en cada una de las sesiones se dio a conocer las proposiciones que forman parte de la lectura precategorial, con el fin de que los estudiantes conocieran cada una de ellas y pudieran diferenciarlas de la mejor manera. Con la realización de ejercicios en cada sesión se pretendía afianzar los conocimientos teóricos y hacerlos prácticos; cabe resaltar que, como menciona Zubiría (1996), el leer precategorialmente necesita más de una clase o seis sesiones y ser constante en su práctica.

La estructura precategorial se convierte en un plan para comprender y organizar las ideas principales de un texto y hacer que el lector tenga una conexión más profunda con cada una de esas ideas con el fin de interpretar lo leído. “La lectura precategorial consiste en un extenso proceso de desentrañamiento ideativo. El lector enfrenta una serie de palabras y frases; debe descubrir las verdaderas proposiciones y sus relaciones” (De Zubiría, 1996, p. 161). Al identificar las proposiciones que se encuentran inmersas en un texto como lo son, la tesis, los argumentos, las conclusiones y las definiciones, el lector establecerá una relación con lo leído, habrá una mejor interpretación de lo que el autor del texto desea transmitir y además se reconocerá la idea principal del texto y las demás ideas que argumentan, definen y concluyen esa idea central.

En la investigación, se pudo evidenciar cómo los estudiantes adquirieron de manera fácil los conceptos teóricos de las partes que conforman la estructura precategorial y los pasos a tener en cuenta para realizar una lectura precategorial; al momento de realizar retroalimentación de los temas vistos en las clases anteriores y a través de preguntas abiertas sobre qué función cumple cada proposición o qué

pasos son necesarios para realizar este tipo de lectura, los estudiantes manifestaron respuestas acertadas y, al mismo tiempo, se reforzaba el conocimiento adquirido dando respuesta oportuna a cualquier duda que haya quedado. Se presentó dificultad al momento de poner en práctica lo aprendido, sobre todo en el reconocimiento de la idea central del texto, conocida como tesis. En las actividades de identificación de la tesis en medio de las otras proposiciones, los estudiantes expresaron respuestas sin tener una base argumental de por qué razón escogieron cierta proposición como la tesis; solo se limitaron a mencionar el numeral que identificaba cada proposición, por cuestión de adivinar; de esta manera se reflejó una actividad de acertar o de hallar algo por mera casualidad, sin la existencia de una argumentación válida.

En el dominio y apropiación que los estudiantes tuvieron con respecto al uso de la estructura precategorial, los estudiantes no realizaron una distinción clara entre la tesis y las proposiciones argumentales, a sabiendas que la tesis es la pieza clave del rompecabezas, es decir, la idea central que se requiere sustentar, afianzar o afirmar y que las proposiciones argumentales son quienes cumplen esta función (De Zubiría, 1996); ellos tienden a confundir una proposición argumental por la tesis o viceversa. En los ejercicios que se desarrolló en clase, que consistieron en identificar la tesis como idea principal, se observó que los estudiantes seleccionaban una proposición argumental por la idea principal, creyendo que esa proposición abarcaba al resto de ellas; por tal razón la consideraban como la tesis; no obstante, la proposición que seleccionaban no cumplía con las características de una tesis.

Esta falencia en los estudiantes es preocupante porque, al no identificar de manera correcta la idea

fundamental, el proceso o estructura será errado; por lo tanto, se debe reforzar conceptualmente las características de las proposiciones argumentales como las de la tesis, para después llevarlas a la práctica y así mismo, la selección de los textos debe ser adecuada ya que deben ir poco a poco aumentando su complejidad, estimulando la motivación.

En cuanto a las proposiciones definitorias y derivadas, casi la mayoría de estudiantes las identificaron sin problema alguno, teniendo en cuenta los rasgos característicos que las diferenciaban de las demás proposiciones. En los ejercicios, los educandos revisaban las anotaciones de su cuaderno o traían a memoria las palabras claves para poder identificar estas proposiciones y, basados en ellas, procedían a reconocerlas. Además, como se mencionó, por medio de preguntas de la clase anterior y con relación al tema siguiente, que la profesora realizaba al comenzar sus clases, se reforzaba sus conocimientos conceptuales acerca de las proposiciones.

3.3 Efectos de la estructura precategorial

Terminado el proceso de aplicación, preparación, capacitación y adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes con la estructura precategorial, se procedió a dar paso a los efectos de esta estrategia pedagógica. En esta parte de la investigación se evaluó el impacto de la estrategia pedagógica a nivel teórico y práctico. A nivel teórico, esta actividad se llevó a cabo con cinco estudiantes, en un encuentro en el que se aplicó una guía de preguntas como instrumento correspondiente a la técnica grupo focal; la guía contempló ocho preguntas que fueron establecidas en discusión por los investigadores.

Es importante empezar estableciendo cuál es el significado que los estudiantes tienen de la

comprensión lectora; ellos establecieron que la comprensión lectora se limita a leer un texto donde se busca entender el mensaje que el autor quiere transmitir y entender las partes que lo componen. Esta afirmación se acerca mucho a la definición que tienen Monroy y Gómez (2009), al decir que la comprensión lectora es el entendimiento de textos leídos por una persona, permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo; pero, para que los estudiantes tengan una definición completa, faltaría decir que la comprensión lectora necesita conocer los significados de las palabras y lograr determinar la estructura que tiene el texto, sin dejar de lado que se necesita desarrollar una serie de operaciones mentales que permitan procesar la información.

La comprensión lectora es un proceso que se construye y se ejecuta por los aportes del texto y por los conocimientos previos del lector; en forma resumida, el lector participa en la construcción o reconstrucción de los significados que intencionalmente presenta el autor, utilizando una serie de operaciones mentales que el lector ha adquirido y va desarrollando en el transcurso de su lectura, teniendo presente un contexto determinado donde todo cobre un significado. Recordemos que para que los procesos lectores sean exitosos, es decir se llegue a comprender, el estudiante debe lograr recuperar información que le permita profundizar y descubrir los significados subyacentes en el texto.

Por otra parte, se observó que algunos estudiantes no tenían un concepto claro de una estructura precategorial, a pesar de que es introducida a partir del grado noveno, pero que no es presentada en la forma correcta o con todas sus características y fortalecida en los grados siguientes. Los estudiantes la definieron como no solo producir sonidos de

un texto sino también entenderlo y establecer una interacción en un proceso de construcción de significados, teniendo en cuenta las proposiciones que también conforman el texto. Si bien es cierto que una estructura precategorial está conformada por los diferentes tipos de proposiciones como lo son la tesis, derivadas, definitorias y argumentativas, es importante recordar que la estructura precategorial es el resultado de desarrollar una lectura precategorial.

Esta lectura está dividida en cinco fases sucesivas: lectura, análisis elemental, síntesis elemental, análisis guiado por la síntesis y síntesis guiada por el análisis, lo cual implica determinar las funciones que deben cumplir los diferentes tipos de proposiciones que están sumergidas en el texto y no en la producción de sonidos. Es tal vez en estas fases donde hubo más dificultades para los estudiantes; partiendo de que la primera fase, lectura, puede ser la más sencilla, al no ser realizada con algo de concentración y prestando atención a los fragmentos que expone el autor, pueden existir pequeños detalles que sean pasados por alto, como el desconocimiento de vocabulario, identificación de ideas principales o clave; a esto se le puede sumar que los lectores no hacen un uso adecuado de los signos de puntuación y esto causa un cambio en la idea que el escritor quiere dar, así se vuelva a leer el texto.

La siguiente fase es de gran importancia, ya que es donde se extrae las proposiciones; por lo tanto, es necesario que el educando tenga claro qué es una proposición y cómo está formada; en la tercera fase se determina la tesis y es justamente aquí donde los estudiantes tienen las mayores dificultades; esto se observó en los ejercicios que ellos realizaron, debido a que los desarrollaban con la única intención de acertar, sin dar la importancia necesaria a los ejercicios y sin hacer una valoración a cada una de

las proposiciones que fueron presentadas, teniendo como consecuencia, que no obtuvieran los resultados esperados. Las dos fases siguientes de verificación y articulación son necesarias, pero carecen de sentido si las tres primeras no son ejecutadas de manera adecuada y es aquí donde radica el problema, ya que, como se dijo, si el estudiante no realiza una lectura detallada y concienzuda, desconoce la forma de una proposición y no logra determinar correctamente la tesis, es muy poco probable que logre determinar la estructura inmersa que presenta el texto y es en este momento donde el docente debe intervenir para guiarle, de manera que logre desenvolverse fácilmente en estas tres primeras fases y así determinar exitosamente la tesis del texto que, en últimas, es el objetivo que se busca cumplir para desarrollar las dos fases restantes.

Los estudiantes tienen claro que la tesis es la parte fundamental para lograr construir la estructura precategorial; así mismo, reconocen que la tesis es la columna vertebral o la idea principal del texto; de igual manera, son conscientes que se debe leer de manera precategorial. Es claro que los estudiantes reconocen la función que cada proposición cumple, demostrando que la teoría es comprendida; el problema radica al momento de determinar en un ejercicio, la proposición que ejerce como tesis, porque no realizan una decodificación precategorial, prestando el mayor énfasis posible a las tres primeras fases de dicha lectura precategorial, como ya se ha expresado. Debemos recordar que la fase cuatro es verificar la tesis, buscando la compatibilidad con el resto de las proposiciones; pero al no tener claro cuál es la tesis, esta fase será más una prueba de ensayo y error, convirtiéndose en un trabajo tedioso de estar probando una a una todas las proposiciones hasta encontrar la de mejor compatibilidad.

De manera generalizada, los estudiantes afirmaron que la estructura precategorial contiene todos los elementos necesarios que permiten obtener diferentes proposiciones que ayuden a entender el texto y el mensaje que quiere transmitir el autor; ellos apreciaron que los aspectos más relevantes de la estructura precategorial son la tesis, las proposiciones argumentativas, las definitorias y las derivadas, y que ellas permiten comprender el texto leído. Para Zubiría (1994), cada una de las anteriores proposiciones están ligadas con las operaciones básicas del pensamiento precategorial, que como ya se ha dicho, son identificar, argumentar, derivar y definir; estas operaciones de pensamiento son las que cada estudiante debe desarrollar de manera que logre determinar cada una de las proposiciones que le permitan construir su estructura precategorial.

Así mismo, ellos aseveraron que es necesario tener en cuenta las marcas semánticas debido a que permiten reconocer las diferentes proposiciones, dado que, ante la ausencia de estos componentes, todo intento por analizar o evaluar el contenido de un determinado texto sería poco claro. Los estudiantes reiteraron que entre las ventajas de utilizar la estructura precategorial está la de entender un texto y que, a su vez, dicha estructura permitirá la construcción de un texto totalmente nuevo que les facilitará la escritura y dar a conocer lo que se escribe. De aquí la importancia de lograr construir la estructura precategorial ya que cumple con la expectativa para ayudar a captar los planteamientos fundamentales de los textos a través de las proposiciones.

Para evaluar el impacto de la estrategia a nivel práctico, la actividad consistió en que cada estudiante debía realizar una lectura de manera individual para proceder a responder once preguntas de selección

múltiple sobre lo leído. Esta actividad fue evaluada observando los mismos criterios que se planteó en la lista de chequeo realizada para la prueba diagnóstica, con el fin de evidenciar el impacto de la estrategia en el mejoramiento de los niveles de lectura. Durante la realización de la lectura, los estudiantes hicieron preguntas relacionadas con el significado de las palabras de las cuales se brindó el concepto correspondiente por parte de la profesora. Por otra parte, al finalizar la lectura manifestaron que habían comprendido muy poco lo que leyeron; unos estudiantes volvieron a leer y otros decidieron responder las preguntas recurriendo a leer cada pregunta y volver su mirada al texto.

Se pudo observar que en esta ocasión el número de estudiantes en el nivel literal bajó; pasó de seis estudiantes a dos; en el nivel inferencial, de cinco estudiantes a tres y un solo estudiante se encontró esta vez en el nivel crítico. Por una parte, a pesar de que bajaron en los niveles de lectura literal e inferencial, se evidenció que esta vez uno de ellos logró alcanzar el nivel crítico de lectura al cumplir con los tres criterios de aprobación, evaluando el contenido del texto al seleccionar la mejor opción que argumentaba la perspectiva del autor, movilizandando información sobre un saber previo, ubicando la lectura dentro de la estructura de los textos argumentativos y comparando lo escrito con otras fuentes de información, exponiendo una argumentación válida.

En la aprobación de criterios para determinar el alcance de la estrategia, se reflejó que los estudiantes cumplieron con mayor aprobación el criterio de ordenar ideas o tópicos correspondiente a uno de los criterios del nivel de lectura literal; se presentó siete proposiciones para que los evaluados determinaran cuáles eran ideas principales e ideas secundarias; de las siete, tres correspondían a ideas principales

y cuatro a ideas secundarias. Cabe resaltar que las ideas principales correspondientes a cada párrafo del texto representaban el papel de tesis correspondiente a cada uno de ellos, mas no a la tesis de todo el texto. En comparación con la prueba diagnóstica, el criterio anteriormente mencionado fue el de menor aprobación y, el de mayor aprobación, correspondía a la identificación de ideas puntuales del texto que, en este caso, para determinar el alcance de la estrategia, este criterio bajó.

Se procedió a preguntar de qué hablaba específicamente el tercer párrafo del texto y, la mitad de los estudiantes marcaron la opción correcta referente a que en el tercer párrafo se hablaba precisamente de la significación y del sentido; probablemente para la otra mitad de estudiantes el vocabulario de la lectura era complejo o no encontraban las palabras relacionadas con su léxico, razón por la cual el proceso de comprensión se vio entorpecido. Además, también se evidenció que la mitad de ellos recuperó información explícita en el contenido del texto, al realizar la pregunta sobre la utilización de una nota a pie de página en el texto, a la cual explicitan que hace referencia a ‘una fuente’; tal vez la otra mitad de estudiantes no tenía conocimiento sobre qué es una nota de pie de página y por tal motivo su respuesta no fue acertada.

Por otra parte, se buscaba que los estudiantes, a partir del texto lograran identificar la función de las partes que configuran la estructura del texto para que con ello lograran determinar la estructura precategorial existente. De esta manera, se determinó que en el primer párrafo estarían la introducción y el planteamiento del problema que, para fines de construir dicha estructura, correspondería a la tesis del texto; en el segundo párrafo encontraríamos una explicación sustentada

que, para efectos de la estructura, sería el equivalente a las proposiciones argumentativas; finalmente, el tercer párrafo determinaría una explicación a modo de conclusión, la cual correspondería a tener una proposición derivada pero, los estudiantes en este criterio de identificar la función de las partes que configuran la estructura del texto, tuvieron menor aprobación; tal vez el vocabulario presente en las cuatro opciones de respuesta no fue relacionado de manera correcta con las proposiciones que hacen parte de la estructura precategorial o, tal vez, al realizar la pregunta sobre cómo está organizado el texto, los estudiantes remitieron su conocimiento previo relacionado a un inicio, un nudo y un desenlace del texto.

En otro orden de ideas, se evaluó la elaboración de suposiciones a partir de los datos que el estudiante extrae del texto, siendo éste un criterio a tener en cuenta en el nivel de lectura inferencial y, considerando que un individuo puede estar en las condiciones de identificar proposiciones derivadas, los estudiantes debían seleccionar un enunciado que guardara relación directa sobre la diferencia sustancial entre el hombre y el primate de acuerdo con la perspectiva del texto pero, de los diez estudiantes, solo tres respondieron de manera correcta y siete fallaron; esto demostró que presentan dificultad al deducir a través de indicios y dar por existente algo, que también limitaría la construcción de proposiciones derivadas para elaborar una estructura precategorial, convirtiendo este criterio en el más bajo de aprobación por parte de ellos.

Así mismo, se realizó una pregunta para que los educandos lograran determinar la interpretación adecuada de los significados de la palabra *mundo*, formulando hipótesis a partir del texto; en este caso solo cuatro estudiantes lograron responder

correctamente los significados de la palabra dentro del texto, debido a que debían seleccionar los significados de la palabra *mundo* en dos contextos diferentes; para el primer caso, se estableció como mundo posible y, para el segundo, *mundo* hacía referencia a la representación de un todo exterior; posiblemente los estudiantes no fueron asertivos en esta respuesta porque no interpretaron de manera adecuada los dos contextos en los que se encontraba la palabra y no profundizaron en detalles adicionales que la lectura podía ofrecer para acertar en los significados.

Por otro lado, hubo otro cuestionamiento que buscaba reconocer el significado de palabras o expresiones a partir de lo leído, criterio que resultó de mayor aprobación por parte de los estudiantes y en el que se observó que ocho de los diez lograron responder este ítem correctamente al determinar que la palabra *onomatopéyicos* hace referencia a la imitación del sonido de aquello que describe, demostrándose que los estudiantes cumplen con un criterio del nivel de lectura inferencial; los dos estudiantes faltantes se decidieron por la respuesta *repetición de una palabra*, opción que claramente no define a la palabra en cuestión y, adicionalmente, en ninguna parte del texto de la prueba se hace referencia sobre la repetición de palabras.

Otro de los criterios dentro del nivel de lectura inferencial es la recuperación de información implícita en el contenido del texto; se pretendía que el educando determinara una conclusión respecto al segundo párrafo del texto, ya que dicha conclusión es lo que conocemos como una proposición derivada; nuevamente, solo cuatro estudiantes lograron responder correctamente al elegir como respuesta *las transformaciones que sufrió el canto con el tiempo*, ya que el párrafo describe cómo el canto ha sobrevivido en las culturas históricas, convirtiéndose en la

proposición derivada correcta debido a que éstas son las conclusiones o consecuencias lógicas que verifican la tesis y que concluyen de los argumentos, dejando por fuera las restantes opciones.

De igual manera, se evaluó el contenido del texto como criterio del nivel de lectura crítico, considerando que un individuo, al encontrarse inmerso en este nivel, puede identificar las proposiciones argumentales. En esta parte el estudiante, de las opciones presentadas en la prueba, debía seleccionar la que mejor argumentara la perspectiva del autor; de los diez estudiantes solo cuatro acertaron, posiblemente porque las palabras que había como opción de respuesta, reflejaban un léxico complejo y desconocido para ellos, razón por la cual no pudo haber una evaluación precisa de la perspectiva del autor. Cabe resaltar que éste fue el criterio que mayor ascenso tuvo, en comparación con los otros criterios, para determinar el alcance de la estrategia; los otros dos criterios referentes a la movilización de la información sobre un saber previo y la comparación de lo escrito con otras fuentes de información, solo fueron aprobados por un solo estudiante; quizá los estudiantes no recordaban con facilidad la estructura de los textos *narrativos, argumentativos, explicativos y descriptivos*; por tal razón, no pudieron ubicar la lectura dentro de uno de los textos mencionados y cuando se les preguntó sobre qué quiere decir el autor con una expresión que fue sacada del texto, los estudiantes solo se limitaron a dar una opinión pero no presentaron una argumentación válida.

Cabe mencionar que, con la lista de chequeo y la nueva prueba de evaluación, se evidenció que los estudiantes bajaron con relación a los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica. Teniendo en cuenta que la obtención de la estructura precategorial de un texto es el resultado de realizar una

decodificación precategorial y consecuentemente ir efectuando cada una de las fases que hacen parte de la lectura precategorial, es notorio que los estudiantes no realizaron de manera apropiada cada fase, consecuencia de que el profesor quizá no profundizó más en cada una de ellas; por cuestiones de tiempo, no se practicó cada una de las fases de manera correcta, ocasionando de esta manera que los estudiantes no hicieran una lectura adecuada del texto que se usó para evaluar el impacto de la estructura precategorial. Probablemente por el tiempo que pasó para realizar la aplicación de la evaluación, los estudiantes olvidaron algunos conceptos claves a considerar para hacer una lectura precategorial, dando por entendido que no hubo un aprendizaje significativo, que el conocimiento adquirido necesita ser reforzado de manera constante con el fin de que no se pierda y que las estrategias a usar para mejorar la comprensión lectora no solo son cuestión de aplicarlas en un cierto determinado número de sesiones de clase, sino que requieren ser partícipes de un tiempo significativo.

Otro aspecto importante a valorar fueron los signos de puntuación, dando por sentado que los estudiantes reconocen su funcionamiento; su desconocimiento al momento de ponerlos en práctica, puede afectar la comprensión de la lectura. En otra instancia, faltó dar a conocer un poco más el concepto de proposición y cómo está conformada. Por otro lado, se logró que al menos un estudiante alcanzara el nivel crítico, demostrándose que la estrategia puede ser viable si se modifica algunos detalles que pueden convertirse en impedimentos para cumplir el objetivo; estos pueden ser, tener mayor tiempo de trabajo para que cada fase de la estrategia sea aplicada de manera adecuada por cada educando; inculcar en los estudiantes el deseo por leer, el cual podría desarrollarse comenzando con lecturas cortas y que apunten a la ejecución y apropiación de cada

una de las fases y se vaya aumentando la complejidad, para que así se vuelva algo que los rete y los impulse a ser mejores.

4. Discusión

La investigación evidenció que las fases que se necesita para conformar la lectura precategorial deben ser puestas en práctica detenidamente; no limitarse a reconocer una serie de proposiciones; es decir, que sea el mismo estudiante quien extraiga las proposiciones de un texto, sabiendo que, la lectura precategorial es un proceso de desciframiento del significado profundo de proposiciones reales encontradas en el texto y sus respectivas relaciones (De Zubiría, 1996), debido a que la mayoría de estudiantes, al no entender el sentido real de la lectura, ocasiona que leer se considere una actividad que no produce placer (Quispe 2009), razón por la cual no muestran una actitud desafiante al querer experimentar nuevas formas de leer y, al momento de percibir nuevos contactos con la lectura, muestran reacciones de rechazo, tedio, aburrimiento y complicaciones al realizar la actividad; esto tiene correspondencia con lo planteado por Calderón (2011), al mencionar que los estudiantes no comprenden, porque el proceso de enseñanza es inadecuado; esto es, que al no haber puesto en práctica de manera minuciosa las fases de la lectura precategorial, el proceso de enseñanza de los estudiantes fue limitado, causando de esta forma, poca interpretación de las proposiciones que componen un texto.

El vocabulario fuera del contexto de los estudiantes o textos con un vocabulario complejo, dificultan la comprensión de los escritos que se trabaja dentro del aula. Se ha demostrado que el vocabulario es un agente influyente en la comprensión (Lucena, 2012); sin embargo, el conocimiento del significado del mismo no es una condición suficiente para asegurar

la comprensión lectora (Mejía, 2013), porque pueden existir textos que contengan un vocabulario accesible y de fácil comprensión, pero el texto puede llegar a ser difícil de entender por otros motivos. Así mismo, ciertas terminologías pueden ser definidas a partir del contexto debido a que el mismo contexto ofrece claves que permiten al lector clarificar términos que no pueden ser explicados de manera aislada.

Por otro lado, el tiempo desempeña un papel fundamental en la aplicación de una estrategia pedagógica para fortalecer y desarrollar habilidades lectoras en los estudiantes (Cárdenas, 2012), dada la necesidad de que la intervención de una estrategia pedagógica debe ser prolongada para que se desarrolle un proceso formativo y se dé a conocer todos los componentes que forman parte de ella, con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo; es decir, no es suficiente con dar a conocer la estructura precategorial, trabajarla y no continuar con la ejecución y utilización por parte de los estudiantes y la adaptación por parte de los docentes en sus diferentes temáticas para cada una de sus áreas.

Ramos et al., (2014), partieron de la identificación de las dificultades en la enseñanza de la lectura, para concluir que es posible alcanzar un dominio de la lectura cuando se desarrolla con una propuesta pedagógica que la aborde como proceso cognitivo, teniendo presente que tenga relación directa con la vida cotidiana de los estudiantes. De los datos obtenidos, en la prueba diagnóstica se evidenció que los estudiantes se encuentran sumergidos en un nivel de lectura literal más que en un nivel inferencial o crítico, sabiendo que en este grado de escolaridad las habilidades lectoras deben encontrarse debidamente desarrolladas, al exponer a los estudiantes a talleres o actividades que refuercen estas habilidades o que las lecturas que se realice

dentro del aula, estén en consonancia con el nivel educativo del estudiante. Las acciones pedagógicas que ejecutan algunos docentes abordan únicamente el nivel de comprensión textual (Mockus, 1984), ya que una de las actividades más generalizada por estos en casi todas las áreas, es el desarrollo de lecturas en busca de mejorar la comprensión lectora, lo que está dedicado exclusivamente a identificar información explícita en los textos. A través de interrogantes literales, dicha acción no permite desarrollar el pensamiento, ya que ignora los niveles de comprensión inferencial y crítico, los cuales son necesarios para alcanzar la comprensión lectora (Ramos et al., 2014).

Por tal razón, se implementó la estructura precategorial como estrategia para mejorar la comprensión lectora y motivar a los estudiantes a ver la lectura desde otra perspectiva, tratando de trabajar específicamente cada uno de los elementos que conforman esta estructura, para que ellos conozcan a detalle cómo escudriñar lo que leen. Los datos de la puesta en escena de la estructura precategorial señalaron que los estudiantes mostraron cierta curiosidad al tratar de entender conceptualmente cada una de las características, rasgos y palabras clave de las partes que conforman dicha estructura; esto guarda relación con el objetivo de identificar qué correlaciones se presenta entre la comprensión lectora y el conocimiento y uso de las estrategias lectoras (Vásquez, 2015). La lectura, como proceso de pensamiento, implica el seguimiento de diferentes etapas, con el propósito de desarrollar operaciones intelectuales como observar, deducir, concluir, crear, entre otras, y que permita dominar las operaciones básicas del pensamiento precategorial como argumentar, derivar y definir, posibilitándole ser una persona con un pensamiento argumental más desarrollado. Desde esta perspectiva, se supera la visión reduccionista y mecánica que el acto de

leer no solo significa reproducir un texto en sonidos, sino que es una actividad de interacción en un proceso de construcción de significado, constandingo lo que manifiesta el MEN (1998) en los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana.

Considerando la tendencia al nivel bajo obtenida en la prueba para evaluar la estrategia en los niveles de lectura literal e inferencial, después de la implementación de la estrategia se evidenció que los estudiantes no han desarrollado operaciones intelectuales que les permitan desempeñarse sobresalientemente en procesos comunicativos mediante procesos escritos; además, los niveles de comprensión inferencial y crítico, los cuales son complementarios y necesarios para alcanzar mayor apropiación semántica del texto, exigen el desarrollo de operaciones intelectuales superiores. La estrategia pedagógica tomó de Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (2010) y Santelices (1989), la importancia de los tres niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico. Se esperaba que los resultados tuvieran mayor trascendencia en todos los niveles de lectura dado que todos los niveles van de la mano, porque el estudiante, al encontrarse en un nivel inferencial de lectura, tuvo que haberse perfilado en un nivel literal de lectura y para estar en un nivel de lectura crítico, haber pasado por un nivel inferencial de lectura. La relación que se presentó entre la adquisición del conocimiento de la estrategia y el uso de la misma no fue correspondiente, debido a que los estudiantes comprendieron la terminología de la estructura precatégorial, pero el manejo de ésta no fue la adecuada. El obtener conocimiento sobre una estrategia para mejorar la comprensión lectora debe ir de la mano con la apropiación de ésta, con el fin de que sea útil en la vida del estudiante.

Sin embargo, hubo un avance en el nivel de lectura crítico al encontrarse un estudiante en este nivel, que constituye un desarrollo en sus

operaciones mentales superiores (Vygotski, 2017) y las operaciones del pensamiento precatégorial, lo que permite demostrar que la estrategia sí tuvo un proceso de transformación del estado real al estado deseado (Sierra, 2007), posibilitando al estudiante desenvolverse eficientemente en su entorno, mediante el uso del lenguaje oral y escrito, dado que su construcción final conecta y asume los tres niveles de comprensión, puesto que reconoce información textual, hace deducciones y toma posición argumentada frente al texto y lo reconstruye, evidenciando que la aplicación de la Teoría de las seis lecturas, dentro de las cuales se encuentra la estructura precatégorial, favorece el desarrollo de las habilidades lectoras en diferentes decodificadores de los niveles de lectura (Ramírez, 2006). Es aquí donde, al presentar una forma de enseñar y de aprender la lectura con una propuesta pedagógica, con una base teórica definida, se desarrolla una secuencia metodológica que posibilita el dominio del lenguaje escrito y la construcción y reconstrucción de textos, lo cual indica la utilidad y factibilidad de aplicarse con otros grupos de estudiantes para el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para un desenvolvimiento adecuado y óptimo del proceso académico.

5. Conclusiones

La estructura precatégorial en esta investigación se implementó para orientar a los estudiantes hacia una nueva experiencia de comprensión de textos, de tal manera que incursionen otra dimensión que vaya más allá del simple reconocimiento de información explícita y, así mismo, ésta sea de provecho para otros propósitos educativos.

La investigación logró evidenciar que la población objeto de estudio se inclina a identificar ideas puntuales del texto, recuperar información explícita en el contenido del texto y establecer relación entre

elementos de la lectura, dando de esta manera prioridad al nivel literal de lectura, acercándose al nivel inferencial al recuperar de manera fácil información implícita del contenido del texto y al definir mejor unas palabras que otras y, dejando totalmente de lado el nivel crítico debido a que la movilización de la información sobre un saber previo o del texto a otro para explicitar relaciones de contenido, fue muy superficial y la comparación de lo escrito con otras fuentes de información fue sucinta.

De igual manera, las estrategias que buscan mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, implementadas de manera adecuada, teniendo en cuenta los procesos por los que un niño debe pasar y con un acompañamiento cercano y deliberado por parte del profesor, se convierten en herramientas que promueven la comprensión de un texto, logrando que el lector pueda expresar explicaciones fundamentadas, evaluación y valoraciones sobre lo que leyó, para aceptarlo o rechazarlo, pero presentando argumentos válidos que lo soporten.

Los estudiantes alcanzaron de manera satisfactoria la parte teórica sobre las proposiciones que hacen parte de la estructura precategorial, manifestando que ésta permite establecer una interacción en un proceso de construcción de significados, teniendo en cuenta las proposiciones que conforman el texto; pero, se evidenció muchas dificultades en el momento de poner en práctica lo teórico, específicamente en la parte de síntesis elemental; es decir, que a partir de las proposiciones extraídas del texto, se debía postular una como tesis y los estudiantes confundían esta tesis con una proposición argumental o si la identificaban, no poseían una argumentación válida de por qué la proposición seleccionada del resto de proposiciones funcionaba como tesis.

Existen muchas propuestas curriculares para el desarrollo de las competencias lectoras; una herramienta muy eficaz que permite un proceso lector de carácter cognitivo son los mentefactos; así, la estructura precategorial con su mentefacto precategorial permite a los estudiantes el desarrollo de las habilidades lectoras, exigidas en sus estudios universitarios. La debida identificación de las proposiciones argumentales, derivadas, definitorias y la tesis, permite ascender a un nivel de lectura crítico, siempre y cuando el dominio del proceso de lectura se alcance con claridad en la intencionalidad, buscando no dejar vacíos, ofreciendo orientaciones metodológicas con sustento epistemológico y permitiendo un avance sistemático en el desarrollo de la apropiación de las diferentes proposiciones que construyen y dan forma a la estructura precategorial.

La importancia de precisar la terminología desconocida antes de emprender la acción de lectura comprensiva es fundamental, debido a que los estudiantes pueden desconocerla y al no poder definirla según el contexto que ofrece la lectura, ellos pueden optar por definirla, haciendo uso del diccionario, obteniendo un significado diferente al del contexto y causando de esta manera una interpretación inadecuada de lo que se lee.

La dificultad a la hora de identificar la tesis como idea central se convirtió en un tropiezo que los estudiantes encontraron en cada una de las actividades desarrolladas dentro del aula. Estos, en ocasiones eran conscientes de que la tesis es la proposición primordial que contiene un texto y sobre la cual todas las proposiciones se mueven, pero casi siempre mostraban una actitud de rechazo hacia los ejercicios cuando se les pedía identificar la proposición principal del resto de proposiciones.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Bonilla, C. E. y Rodríguez, S. P. (1997). *La Investigación en Ciencias Sociales Más allá del dilema de los métodos*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- Calderón Acosta, P. (2011). *Incidencia de la aplicación de la metodología para la comprensión lectora a base de la Teoría de las seis lecturas etapa pre-categorial, trabajada con 30 docentes de bachillerato de la región costa* (Tesis de Maestría). Universidad Técnica Particular de Loja, Guayaquil. Recuperado de <https://1library.co/document/7qv15rq5-incidencia-aplicacion-metodologia-comprension-categorial-trabajada-docentes-bachillerato.html>
- Cárdenas, M.E. (2012). *Estrategia de intervención pedagógica para potenciar el desarrollo de la comprensión de lectura argumentativa en inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación media de un colegio bilingüe* (Trabajo de Grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12185>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”. Bogotá, Colombia. Recuperada de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De Zubiría, M. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual. Pensamiento y aprehendizaje: los instrumentos del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Publicaciones.
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. Cómo enseñar a leer y escribir ensayos*. (Tomo II). Santa Fe de Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubiría, M. (1997). *Mentefactos I*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gutiérrez Romero, C. P. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” de Ica, Lima* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/1665>
- López, M. (2015). Lectura y niveles de pensamiento. *Revista Para el Aula-IDEA*, 49-50.
- Lucena, F. (2012). Las dificultades de comprensión lectora. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (21)
- Mejía, G. (2013). *Dificultades de comprensión lectora en los alumnos de Séptimo y Octavo grado de Educación Básica del Instituto Oficial Primero de Mayo* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional. Tegucigalpa. Recuperado de <http://data.cervantesvirtual.com/manifestation/718781>

- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mockus A. (1984). *Estrategias pedagógicas*. Universidad de Antioquia.
- Monroy Romero, J. A. y Gómez López, B. E. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
- Moreno, J., Ayala, R., Díaz, J. y Vásquez, C. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y Función*, 23(1), 145-175.
- Niño Rojas, V. (2011). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Parodi, G. (2009). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Presidencia de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 “por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1362321>
- Quintana, A. (2006). Metodología de la investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 47-84. Lima: UNMSM.
- Quispe Santos, W.P. (2009). *La capacidad de comprender lo que se lee, el nuevo reto de la educación actual*. Madrid, España: El Cid Editor.
- Ramírez, L.M. (2006). Desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales. *Archivos de Medicina*, 12, 7-14.
- Ramos, J., Timaran, L., Salas, E., Guevara, J. y Caicedo, L. (2014). Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. *Revista Criterios*, 21(1), 69-91.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación - acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10.
- Ruedas Marrero, M., Ríos Cabrera, M. M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrados*, 181-201.
- Sacristán, F. (2005). *Comprensión de la lectura en estudiantes adolescentes*. Madrid: El Cid Editor.
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*, 35.
- Santelices, L. (1989). Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica. *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura*, 10(1).

- Sierra Salcedo, R. A. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de adecuación. *Varona*, (45), 16-25
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Editorial.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias, Pensamiento complejo, diseño curricular didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Vázquez González, M.E. (2015). *Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos 5° primaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137995>
- Vygotski, L. (2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue