

COMPRESIÓN DE LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA APROXIMACIÓN A SUS DIMENSIONES A PARTIR DEL MÉTODO DE TEORÍA FUNDAMENTADA¹

READING COMPREHENSION IN UNIVERSITY STUDENTS: AN APPROACH TO ITS DIMENSIONS FROM THE GROUNDED THEORY METHOD

Juan David Arboleda Ramos 

Universidad Cooperativa de Colombia, UCC
Cauca, Colombia

Juand.arboleda@campusucc.edu.co

Luis Eduardo Ruano Ibarra 

Universidad Cooperativa de Colombia, UCC
Cauca, Colombia

luiseruano@gmail.com

Resumen. Se describe la incidencia de las falencias en la comprensión de lectura sobre el rendimiento académico de estudiantes de la Corporación Universitaria Autónoma Del Cauca (Uniautónoma) y la Universidad Cooperativa De Colombia, Sede Popayán (UCC). A través del método cualitativo de teoría fundamentada, se expone una revisión teórica y conceptual sobre las variables implícitas en las problemáticas de comprensión lectora en universitarios y se ofrece un análisis de las diversas dificultades psicoeducativas, que, reflejadas en los diagnósticos institucionales y representadas en las lógicas discursivas de estudiantes, docentes y directivos, configuran una percepción intersubjetiva al respecto de los factores que intervienen en la comprensión de textos y su repercusión sobre el desempeño que exhiben los estudiantes dentro del aula de clase. Tras conceptualizar las categorías cualitativas descriptoras del fenómeno, el trabajo concluye con la formulación de algunas estrategias psicopedagógicas que contribuyan a disminuir las dificultades académicas vinculadas a los bajos niveles de comprensión lectora evidenciados en estudiantes de las dos universidades objeto del estudio.

Palabras clave: comprensión de lectura; rendimiento académico; teoría fundamentada; estrategias psicopedagógicas.

Abstract. The incidence of shortcomings in reading comprehension about the academic performance of students of the Autonomous University Corporation of Cauca (Uniautónoma) and the Cooperative University of Colombia, Sede Popayán (UCC) is described. Through the qualitative method of grounded theory, a theoretical and conceptual review of the variables implicit in the problems of reading comprehension in university students is presented and an analysis of the various psychoeducational difficulties is offered, which, reflected in the institutional diagnoses and represented in the Discursive logics of students, teachers and managers, configure an intersubjective perception of the factors involved in the understanding of texts and their impact on the performance exhibited by students in the classroom. After conceptualizing the qualitative descriptive categories of the phenomenon, the work concludes with the formulation of some psycho-pedagogical strategies that contribute to reduce the academic difficulties linked to the low levels of reading comprehension evidenced in students of the two universities under study.

Keywords: reading comprehension; academic performance; grounded theory; psycho-pedagogical strategies.

INTRODUCCIÓN

La lectura es la actividad más movilizadora, reflexiva y transformadora que los estudiantes deben efectuar a lo largo de su formación académica. Durante los primeros periodos de aprendizaje en los que transcurre la educación básica, leer es, en general, el insumo esencial para la transmisión de conocimientos que acompañarán a las personas a lo largo de sus vidas (Clark y Rumbold, 2006). En el tránsito hacia la educación media, la lectura adopta unos matices de complejidad que dificultan que los estudiantes de secundaria comprendan y se apropien debidamente de los contenidos expuestos en sus materiales de estudio. Esta situación, que no varía durante el proceso y culminación de la secundaria, se complejiza en el ingreso a los centros de educación superior y se convierte en uno de los factores que mayor repercusión tiene sobre la calidad de la formación y desempeño de los futuros profesionales colombianos. (Carlino y Fernández, 2010). Al respecto de este tema, los estudios realizados por Rivera (2003) y Ladino y Tovar (2005) sostienen que los estudiantes universitarios, especialmente en los primeros semestres, carecen de aptitudes de comprensión, interpretación y pensamiento reflexivo al momento de abordar un texto científico.

Frente a una panorámica de falencias en la comprensión lectora de los universitarios, que parece generalizarse en Colombia y Latinoamérica (Díaz, Martínez y Rodríguez, 2011), se propuso un trabajo orientado en función de 3 objetivos: El primero, efectuar una revisión teórica sobre las principales dimensiones conceptuales inmersas en la comprensión de lectura y el rendimiento académico de universitarios; el segundo, describir la incidencia de las dificultades en la comprensión de lectura sobre el

¹ Artículo presentado en el CIAIQ 2019 en una versión reducida titulada *Comprensión de lectura y rendimiento académico: Configuraciones discursivas en el contexto universitario*.

rendimiento académico de los estudiantes de la Uniautónoma y la UCC.; y, por último, después de interpretar e integrar los pasos previos, se consideró proponer estrategias psicopedagógicas que contribuyan a disminuir las dificultades académicas vinculadas a los bajos niveles de comprensión lectora en estas instituciones².

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA LECTURA

Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) se refieren a la lectura como un proceso de interacción por medio del cual un sujeto pone a disposición del texto todo su repertorio cultural, su afectividad y pensamiento en una constante interacción entre las características del lector, la naturaleza de la información que se expone en el escrito y el contexto en que tiene lugar dicha interacción. La lectura es una forma de capturar un universo textual en el que los lectores despliegan una serie de experiencias simbólicas ancladas a sus vivencias e inmersas en un periodo socio temporal concreto; una cultura representada en imágenes, ideologías y diferentes concepciones de la realidad (Parada, 2017). Así, bajo la acepción del lector como sujeto constructor, leer es una actividad productiva en la que la persona recibe un texto y se transforma a sí misma, pues debe rehacer o repensar, desde una postura subjetiva, psicológica y social, la intencionalidad discursiva de un determinado autor.

Definir la práctica lectora como un proceso de asimilación o comprensión que se construye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento previo del lector, resulta acertado; no obstante, reduce otras dimensiones de análisis ligadas a la lectura, y limita la aprehensión global del concepto que este trabajo se ha propuesto. Por este motivo, resulta acertado mencionar el procesamiento mental y cognitivo que se desencadena durante la lectura. García (1993) expone que leer solo es posible si se llevan a cabo tres tipos de procesamiento de información: procesamiento sintáctico, semántico y textual. El procesamiento sintáctico se ejecuta a partir de la asimilación de la sintaxis presente en las oraciones (sujeto, artículos, verbos, etc.), por lo que es imprescindible que el lector conozca reglas ortográficas como la estructura u orden de las palabras, signos de puntuación y acentos. El procesamiento semántico es la apropiación del significado de una oración mediante su correspondiente representación mental (imagen); es la relación bidireccional que existe entre lo que las persona leen y lo que entienden, se imaginan o conciben pictóricamente. Por último, la lectura de un texto, y su adyacente comprensión, se dan en función de un nivel de procesamiento textual en el que se debe: articular los argumentos y proposiciones del texto, conocer el contexto en el que se produjo el escrito (político, social, económico, etc.) y relacionar el contenido asimilado con los conocimientos anteriores del lector (es decir, con los modelos y esquemas mentales mediante los cuales hace cognoscible su entorno).

Los libros y la lectura son elementos esenciales en cualquier proceso educativo y de transmisión del conocimiento. Leer es una práctica indispensable para desarrollar una concepción crítica de la realidad que excede los ámbitos escolares y universitarios y se inserta como una competencia clave en el núcleo de la participación y liderazgo en la sociedad (Elche, Sánchez y Yubero, 2019). Inclusive, aspectos relacionados con las manifestaciones y hegemonía del poder, la opresión de sectores privilegiados o las disputas políticas e ideológicas, se han mediado hacia instancias de conciliación y movilización social a partir de la promoción e incentivo de la lectura (Parada, 2017).

La lectura es el estandarte de la adquisición de conocimientos, y, cuando se produce voluntariamente, en los tiempos de ocio en los que no la imponen los centros educativos, logra potenciar capacidades cognitivas y metacognitivas que les permiten a los universitarios cuestionar, analizar y disentir en los espacios de interacción intelectual y sociocultural inherentes a sus vidas académicas y profesionales (Sánchez-Chávez, 2012). Salazar (2006) también resalta el aspecto motivacional asociado a la lectura; para él, leer pasa a convertirse en un hábito cuando la persona se relaciona con un texto de forma autónoma y por una motivación intrínseca, en la que se articulan horizontalmente el entretenimiento, el aprendizaje y el deleite cultural e intelectual. Según este autor, el vínculo entre lectura y placer es el elemento que desliga a la primera de las imposiciones sociales, académicas o laborales, que muchas veces repelen las intenciones del lector novato, y la acerca más a la realización y trascendencia de las personas.

² Pretender generalizar los alcances del estudio no es una postura compatible con las pretensiones de un trabajo cualitativo; no obstante, vale la pena considerar estos casos particulares como potenciales estandartes valorativos en la apreciación nacional e internacional del fenómeno.

CARACTERÍSTICAS Y DIMENSIONES DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Mientras la lectura es una representación semántica de la conciencia, la comprensión se estructura como un engranaje de procesos que se accionan al momento de leer. Comprender un texto es una contienda constante entre la construcción y reconstrucción de significados a partir de la información evocada por el texto y los conocimientos previos que le permiten al lector decodificar la información adquirida (Blanch y Ramos, 2009). La comprensión lectora se produce gracias a la interacción que posee el lector con las letras bajo un contexto determinado. (Gómez, Núñez, Parodiy Peronard, 1997, p.65). En este sentido, es válido indicar que una persona ha comprendido un texto cuando logra ampliar sus propias interpretaciones y consigue ahondar en la intención comunicativa del autor. Un lector comprende debidamente un texto en el momento en que produce una construcción propia, distinguible de otras. (Montes, Rangel y Reyes, 2014). El énfasis en la interacción que el lector mantiene con el texto, así como la actualización continua de repertorios mentales, es resaltado por diversos autores al momento de referirse a la comprensión de lectura. Salas (2012) así lo señala:

La formación lectora de los individuos para la efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado. La comprensión lectora involucra, por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto, así como de dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparece. (p.31)

Si se concibe la comprensión de lectura como una habilidad, resulta necesario, entonces, mencionar los modos o acciones que les posibilitan a los lectores comprender un texto y perfeccionar sus hábitos en la consecución de este fin. Díaz y Hernández (2010) indican que la comprensión requiere de unas estrategias de aprestamiento que, como una preparación previa para la lectura, invitan a que las personas se cuestionen sobre sus propósitos subjetivos de lectura y sobre los beneficios que esperan obtener mediante esta actividad. Por su parte, las estrategias de inmersión le permiten al lector reconocer, priorizar y jerarquizar el contenido e información principal durante el proceso de lectura. Finalmente, existen unas estrategias de procesamiento que se constituyen como la fase de inferencia e interpretación que antecede a la comprensión de un determinado texto. Jiménez (2004) añade, así mismo, que las estrategias de metacognición son el eslabón clave en cualquier intento de comprender una lectura, pues representan el autocontrol, monitoreo y regulación que las personas despliegan al momento de enfrentar un texto; estas estrategias se fundamentan en el conocimiento propio que los lectores tienen de sus destrezas y limitaciones durante la lectura; por este motivo, la metacognición es clave en la adquisición de hábitos para afrontar las dificultades en la comprensión lectora: subrayar, hacer resúmenes o identificar palabras desconocidas son algunos ejemplos.

Cáceres et al. (2012) advierten que la comprensión lectora adquiere una importancia inmensa en cualquier proceso educativo pues se constituye como una base fundamental para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. De igual manera, la adopción de altos estándares de comprensión de textos optimiza los espacios de enseñanza en colegios y universidades ya que facilita el enriquecimiento del lenguaje y favorece la aprehensión crítica del entorno sociocultural (Solé, 1992). Los bajos niveles de comprensión de lectura son una de las principales dificultades académicas que deben enfrentar los estudiantes colombianos que ingresan a instituciones de educación superior (Pérez, 2013). Las dificultades en la comprensión lectora desencadenan, a su vez, falencias en la escritura de textos, mala ortografía y escasez de pensamiento crítico con respecto a los contenidos vistos en clase: por este motivo se suele emplear el término de baja lecto-escritura. Las implicaciones de esta problemática tienen alcances significativos pues se convierten en un indicador que explicaría el bajo nivel de la educación colombiana en comparación con otros países Latinoamericanos. Por otra parte, además de la relación directa que existe entre las falencias en la comprensión de lectura y el bajo rendimiento académico, surge un factor prospectivo que indica, así mismo, un posterior desempeño profesional deficiente. Al respecto, Salas (2012) expresa:

La lectura de cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que éstos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos. (p. 30)

Frente a la noción aceptada de la comprensión lectora como elemento clave en el rendimiento académico de los estudiantes, surge una dificultad que se aprecia en la mayoría de las instituciones de educación básica, media y superior de Colombia. Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer,

porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería conformarse el lector. (Huerta, 2009, p. 9). De acuerdo con este autor, es común que los bajos niveles de comprensión de lectura no se detecten debido al desconocimiento de las implicaciones y características que tiene un amplio e íntegro dominio de la competencia lectora. En este sentido, los esfuerzos por detectar e intervenir en aquellos estudiantes que presentan una baja comprensión lectora pueden resultar estériles de no acompañarse por una debida capacitación de los profesionales a cargo de implementar estrategias de intervención (Romero y Silva, 2017).

COMPRENSIÓN DE LECTURA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS

La lectura es una actividad esencial en la formación académica y profesional de los estudiantes universitarios; es el medio transversal por el que se tiene acceso a la información y se desarrollan los conocimientos y competencias que acompañarán a los futuros profesionales que se forman en los centros de educación superior. Vidal y Manríquez (2016) manifiestan que, además de facilitar la comprensión y producción activa de saberes, la lectura se consolida como una herramienta fundamental en el desarrollo cognitivo de los universitarios. Estudios efectuados por estos autores indican que los estudiantes universitarios que leen con frecuencia demuestran mayor apropiación por su disciplina y un mejor desempeño en sus actividades académicas. De igual manera, resulta interesante apreciar la relación entre estudiantes que desarrollan buenas prácticas lectoras y, al mismo tiempo, se destacan mediante intervenciones más elaboradas durante sesiones de participación, debate y discusión en clase. (Serrano, 2008). Esto, sumado a una mayor motivación y planificación de las herramientas de aprendizaje, sugiere un vínculo entre la adopción de hábitos lectores y un desempeño académico destacado en la universidad. (Vidal y Márquez, 2016). En esta misma dirección, los estudios realizados por Gil-Flores (2011) sostienen que los estudiantes que conciben la lectura académica como una experiencia literaria y una actividad de satisfacción personal, optimizan habilidades cognitivas que, incluso, estarán presentes de por vida, en los escenarios de aprendizaje continuo que exceden las aulas de educación superior.

Por el contrario, los universitarios que no leen con frecuencia suelen adoptar un rol pasivo, poco comprometido y alejado de la disposición crítica y reflexiva que se espera que adquieran en la universidad. Los estudiantes no lectores exhiben un repertorio limitado de mapas mentales y una mayor propensión hacia el fracaso y la deserción académica. (Gil-Flores, 2011). De igual manera, la distancia con respecto a las prácticas y hábitos lectores sobresale como una de las características distintivas de los estudiantes que disponen mal de su tiempo libre, no se plantean objetivos de superación académica y no expresan satisfacción por la carrera que estudian. (Elche et al. 2019).

Por otra parte, el rendimiento académico es definido por Lamas (2014) como el resultado del aprendizaje emergente de la actividad didáctica del profesor y producido en el educando. En términos más prácticos (y así mismo institucionales), este concepto es definido por Martínez-Otero (2007) como un ejercicio efectuado por los estudiantes de centros de enseñanza que normalmente se evidencia en calificaciones escolares. Se pueden sintetizar diversas posturas teóricas en torno al concepto de rendimiento académico y concluir que se trata de una medición de las capacidades de aprendizaje que una persona ha adquirido durante un proceso de formación. De igual manera, es importante resaltar que el rendimiento académico implica la superación de los logros y objetivos trazados por cada institución, a partir de los cuales se determina la aprobación de materias y cursos. El bajo rendimiento académico debe entenderse, de acuerdo al contexto en el que se plantea el trabajo, como un desempeño, ora por asignatura, ora por promedio general, inferior a 3.0 (MEN de Colombia, 2010).

La aproximación a los elementos y características básicas de la comprensión de lectura, específicamente en contextos universitarios, se alcanzó mediante la contemplación de diversos estudios que mostraban interés por este y otros temas afines. Elche et al. (2019) desarrollaron una investigación que tenía como objetivo determinar las características psicosociales (apoyo social, gestión del tiempo, hábitos de estudio) que afectaban el rendimiento académico de universitarios. Específicamente, su trabajo se centró en la influencia de la lectura voluntaria sobre el éxito o fracaso que los estudiantes alcanzan en sus respectivas carreras. Mediante el uso de un cuestionario de hábitos de lectura y una escala de actividades de tiempo libre, su trabajo confirmó la relación del rendimiento académico con el ocio cultural y con las prácticas de lectura en universitarios. Sus resultados reflejaron, además, que los estudiantes con mayor hábito lector (lectores voluntarios) mostraban un mayor desempeño académico e interés profesional futuro. Dentro de esta misma línea temática conviene destacar los trabajos de Quintero y Vela (2016) y su recopilación

bibliográfica sobre las principales falencias, técnicas y elementos relacionados con la comprensión de textos en universitarios; Larrañaga y Yubero (2015) con un estudio sobre la escasez de comportamientos lectores voluntarios en estudiantes universitarios de España; Álvarez y García (2017) con una investigación que, dentro de sus resultados, identificaba como desencadenante de la baja comprensión lectora en universitarios al desconocimiento de cuestiones polémicas, tesis y argumentos de los textos, y Manríquez y Vidal (2016) gracias a un trabajo que expone posibles estrategias de enseñanza que apoyen el rol de los docentes como mediadores en la comprensión lectora de universitarios.

En Colombia las investigaciones sobre la enseñanza y la apropiación de la lectura son recientes. La mayoría de estudios sobre lectoescritura en universitarios se han orientado por describir los hábitos y estrategias de lectura y escritura de los estudiantes y valorar la competitividad de su comprensión lectora. (Cardona, Osorio, Herrera y González, 2018). Los diagnósticos institucionales de centros de educación media y superior evidencian que las falencias en las competencias lectoras de estudiantes de último grado de secundaria y universitarios son significativas. En general, diversos estudios demuestran que los alumnos carecen de estrategias articuladas y sistemáticas para abordar crítica y reflexivamente un texto científico. De acuerdo con Rivera (2003) los universitarios exhiben un funcionamiento metacognitivo parcial que les impide superar un nivel básico de comprensión textual, por lo que el abordaje académico de los textos que leen está supeditado a la complejidad de los mismos.

Cisneros, Olave y Rojas (2012) fundamentaron un trabajo de investigación-intervención que pretendía mejorar las estrategias de lectura usadas por estudiantes recién ingresados a la Universidad Tecnológica de Pereira. Dentro de la fase exploratoria, los investigadores encontraron que solo el 3% de un total de 1417 participantes logró emitir un argumento inferencial y explicativo que sintetizara el contenido de un texto. Desde un enfoque similar, Ladino y Tovar (2005) se interesaron por realizar una investigación que les permitiera identificar la estructura y funcionamiento metacognitivo que los universitarios emplean para comprender un texto científico. Una vez evaluadas las estrategias de supervisión reflexivas y analíticas de los participantes del estudio, se concluyó que los estudiantes no poseen una estrategia totalmente estructurada para abordar y comprender un texto científico, ya que, en general, poseen una inferencia e interpretación conceptual insuficientes.

Existen, de igual manera, grandes expectativas por parte de los docentes universitarios con respeto a las competencias de lectura y escritura que deben desarrollar sus estudiantes; no obstante, se advierte que, aunque un amplio porcentaje de universidades han detectado la problemática, no ejecutan acciones que instruyan y guíen a los estudiantes en este campo. En la Universidad de la Sabana, por ejemplo, Martínez, Díaz y Rodríguez (2011) identificaron que los docentes de esta institución no se interesaban por orientar los procesos de comprensión lectora de sus estudiantes, pues creían que no era un objetivo central dentro de la formación universitaria.

DESARROLLO METODOLÓGICO

El desarrollo metodológico se estructuró a partir del método cualitativo de Teoría fundamentada con énfasis en los postulados de Corbin & Strauss (2002) y Charmaz (2006). A continuación, se describen los puntos que conformaron este proceso: Selección de fuentes de información, revisión documental, microanálisis, codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

SELECCIÓN DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

La información que da sustento al trabajo se obtuvo a partir de un proceso de observación participante, revisión documental (reporte de 21 estudiantes de la UCC y 68 de la Uniatónoma en condición de bajo rendimiento académico, durante el primer semestre de 2018) y entrevistas, realizadas en un periodo de estudio de cuatro meses (noviembre de 2018 a febrero de 2019). La saturación de datos se alcanzó tras la realización de 16 entrevistas³, en las que se contó con la participación de 10 estudiantes de la UCC, 3 docentes de esta misma universidad y 3 directivos de la Uniautónoma.

³ Se trató de un formato de entrevista semiestructurada que constaba de 4 preguntas: ¿Qué entiende por comprensión de lectura?, ¿Cómo considera su comprensión de lectura? (esta, solo aplicable para estudiantes), ¿Cómo considera la comprensión de lectura de los estudiantes de la universidad? ¿Qué estrategias cree que podrían contribuir a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes?

MICROANÁLISIS

Aquí se planteó un análisis detallado, microscópico o *línea por línea*, de los discursos examinados. El propósito fue adquirir una impresión general del fenómeno que permitiera conceptualizar las lógicas simbólicas que en él operaban, así como los posibles vínculos temáticos que se podrían establecer en los posteriores procesos de codificación.

CODIFICACIÓN ABIERTA

Este proceso se fundamentó en la comparación, descomposición y examen minucioso de los discursos objeto del estudio. Permitió establecer similitudes y diferencias entre conceptos, que, finalmente, una vez dotados de mayor capacidad explicativa (inteligibilidad), se convirtieron en categorías de análisis. La codificación abierta fue un primer paso de conceptualización global y aproximación al fenómeno investigado.

Tabla. 1. Ejemplo de codificación abierta realizado con los discursos objeto del estudio.

Códigos (conceptos)	Categorías
- "Sentido"	Comprensión de lectura
- "Interpretación"	
- "Analizar"	Comprensión de lectura y rendimiento académico
- "Apropiar el pensamiento"	
- "Leer varias veces"	
- "No leen"	
- "Poco interés"	
- "Consumo"	Alternativas de solución
- "Sensibilizar"	
- "Espacios de discusión con el otro"	
- "Problema desde el colegio"	

CODIFICACIÓN AXIAL

Una vez finalizada la categorización analítica de la etapa previa, la codificación axial se dedicó a establecer relaciones lógicas entre categorías y sus respectivas sub-categorías. De igual manera, para dar mayor especificidad a los vínculos teóricos, se referenciaron diversos códigos *In vivo* que ejemplificaban, en el discurso de los entrevistados, las propiedades y dimensiones de cada categoría.

Tabla. 2. Ejemplo de codificación axial que integra categorías, subcategorías y las propiedades y dimensiones que las especifican.

Categoría	Subcategoría	Propiedades y dimensiones
Concepciones sobre la comprensión de lectura	Lectura Global	- "Entendimiento"
		- "Análisis"
		- "Pensamiento propio"
Incidencia de la comprensión de lectura en el rendimiento académico	Motivación extrínseca	- "Pereza"
		- "Interés"
		- "Re-leer"
Estrategias para afrontar la problemática	Repositorio mental	- "Educación básica y media"
		- "Trabajo duro"
		- "Gusto propio"

CODIFICACIÓN SELECTIVA

En la fase final de codificación se reformularon las categorías existentes y se crearon nuevas categorías que posibilitarán aprehender mejor el fenómeno estudiado. Con el fin de desarrollar una matriz expositiva del recorrido metodológico, la codificación selectiva se centró en crear una categoría medular o nuclear que se relacionara con las demás y que, adicionalmente, permitiera consolidar un modelo teórico de mayor capacidad expositiva orientado a describir el fenómeno investigado.

Los grupos o familias de categorías que surgieron tras este proceso fueron:

Categoría medular: Es la categoría a partir de la cual se dará partida a la redacción de la propuesta teórica resultante del ejercicio. Posee la mayor saturación dentro del marco explicativo del fenómeno y se relaciona con todas las demás. La categoría medular formulada fue *Representaciones Intersubjetivas sobre la comprensión de lectura y su incidencia en el rendimiento académico*.

Subcategorías Institucionalizadas: Surgen de la integración de conceptos provenientes de la bibliografía consultada y, principalmente, de la revisión documental efectuada en las dos instituciones que hicieron parte de la investigación. Reciben su nombre ya que reflejan la lógica que impera en las universidades (principalmente en sus directivos) al respecto de la comprensión de lectura y la incidencia que esta competencia tiene en el rendimiento académico de los estudiantes. Las categorías Institucionalizadas fueron: *Disposición académica*, *Adaptación a la vida universitaria* y *Consumo de la educación*.

Categorías de construcción sociológica: Siguiendo el modelo constructivista propuesto por Charmaz (2006), estas categorías expresan la incidencia que tuvieron las experiencias subjetivas de los investigadores sobre su mirada del fenómeno. Aquí se muestran algunos significados que emergieron inductivamente a través del contacto directo (por medio de las entrevistas y la observación participante) con el objeto de estudio. Las categorías de construcción sociológica fueron: *Motivación lectora extrínseca*, *Transición y legado escolar*, *Lectura progresiva y personalizada*.

Categorías operativas: Son categorías preconcebidas que se formularon para atender a los objetivos propuestos en la investigación. No constituyen un punto de análisis en sí, sino que, en cambio, se incluyen en toda la elaboración teórica del fenómeno. Las categorías operativas fueron: *Concepciones sobre la concepción de lectura*, *Incidencia de la comprensión de lectura en el rendimiento académico* y *Estrategias para afrontar la problemática*.

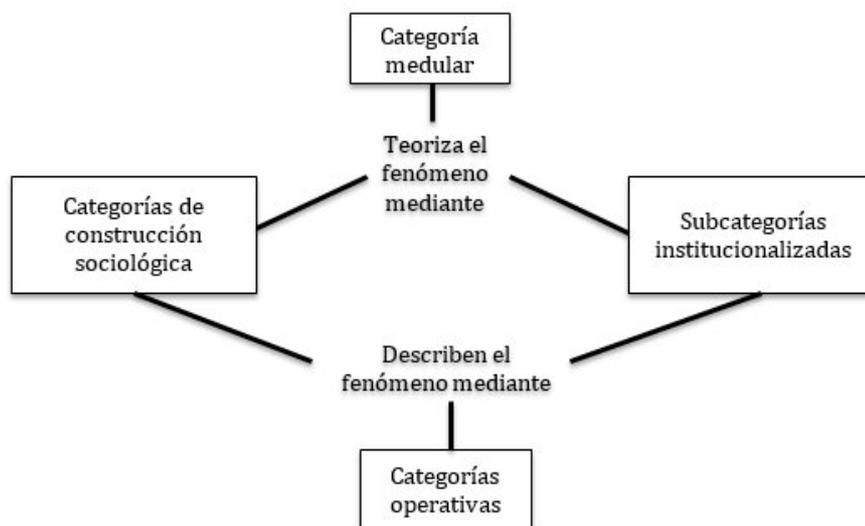


Fig. 2. Representación gráfica de las categorías y vínculos conceptuales resultantes del proceso de codificación selectiva.

DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS Y TEORIZACIÓN DEL FENÓMENO

A continuación, se expone la conceptualización teórica construida mediante la red semántica de categorías. Las proposiciones y descripciones analíticas se inician con las Subcategorías institucionalizadas y las Categorías de construcción sociológica. Por último, se realiza una descripción general del fenómeno a la luz de la categoría medular *Representaciones Intersubjetivas sobre la comprensión de lectura y su incidencia en el rendimiento académico*.

Disposición académica

Esta categoría plasma la mirada institucionalizada que opera en las universidades al respecto de la relación entre comprensión de lectura y rendimiento académico. La disposición académica exhibe la percepción de docentes y directivos con respecto a la falta de interés que muestran los estudiantes universitarios al momento de emprender procesos de comprensión de textos. El discurso de un docente lo manifiesta de la siguiente manera: “Los estudiantes no saben leer, no les gusta y creo que en muchos casos tampoco les

importa. He visto que no hay un deseo por desarrollar procesos hermenéuticos de lectura, por comprender y relacionar contenidos”. (Informante 8). Por otra parte, la carencia de disposición académica que se configura en la lógica docente y directiva, señala que las dificultades en la comprensión de lectura inciden directamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

La falta de lectura y los malos hábitos al momento de leer, se ven reflejados en estudiantes que no saben escribir, en estudiantes que tienen dificultades para comunicarse verbalmente, que no son críticos ni propositivos, ni en el ámbito académico ni en el ámbito social” (Informante 3.)

Adaptación a la vida universitaria

Al igual que la anterior, la Adaptación a la vida universitaria hace parte de las Categorías institucionalizadas. Aquí se evidencia un panorama explicativo que sitúa a las dificultades en la comprensión de lectura como el resultado de una inadecuada adaptación al contexto universitario por parte de los estudiantes que recién ingresan. Como se verá más adelante en la descripción de la categoría Transición y legado escolar, tanto docentes, como estudiantes y directivos, coinciden en que los déficits para comprender textos provienen de una mala formación instaurada en los colegios. “Muchas de las problemáticas en lectura y demás competencias necesarias en la universidad, vienen del proceso de formación en educación media y básica... En la mayoría de colegios no se dan buenas bases de comprensión de lectura” (Informante 5). En esta categoría se hizo evidente que, al momento de pensar en posibles estrategias para atender a las dificultades en la comprensión de textos, las personas tienden a señalar como responsables a los procesos de formación académica previos (colegios), y, por lo tanto, coinciden en resaltar la dificultad de plantear algunas estrategias para afrontar el fenómeno.

Es difícil porque es algo que se intenta trabajar desde el colegio incluso. Realmente no sabría cómo. No sé cómo hacer para que una persona mejore en algo que le han inculcado mal desde el colegio. No se me ocurre ninguna estrategia. (Informante 6.)

Las posiciones discursivas que ilustran esta categoría coinciden con los hallazgos alcanzados por Carlino y Fernández (2010) en un estudio que expuso las dificultades para la comprensión de textos que deben enfrentar los estudiantes que ingresan a la universidad; según estos autores, el uso de literatura especializada, las actividades de lectura y escritura más extensas y la exigencia de dialogar con la lectura (en lugar de solo memorizarla), representan para los alumnos un esfuerzo intelectual mayor y un obstáculo de adaptación a la universidad, en comparación con sus niveles educativos anteriores. El contraste evidenciado entre las exigencias lectoras del colegio y la universidad expone con acierto los desafíos de aprendizaje que, en muchos casos, se relacionan directamente con los altos niveles de deserción característicos de los primeros semestres de la educación superior. (Aisenberg, 2005).

Consumo de la educación

Es la última de las Categorías institucionalizadas y plantea una percepción intersubjetiva que puede ir en detrimento de la consolidación de alternativas para mejorar las falencias de comprensión lectora presentes en las universidades. El consumo de la educación refleja que, en algunas ocasiones, las dificultades académicas de los estudiantes se ven relegadas por las imposiciones financieras e institucionales que movilizan la inserción y el manteniendo de los universitarios. “La educación se mira como un negocio o bien, más no como un derecho. Entonces al concebirla como un bien o negocio, pues no le importa movilizar procesos de lectura y pensamiento críticos” (Informante 1). De igual manera, dentro de esta categoría se incluyen discursos que sugieren cierta indiferencia deliberada por parte de las universidades al momento de atender a este tipo de fenómenos. “Yo pienso que en los colegios y universidades lo que se busca es eso, que las personas no sean críticas, que simplemente consuman el contenido que les brindan y ya, lo básico” (Informante 9).

En este sentido, (Carlino y Fernández, 2010) manifiestan que las universidades y los docentes se orientan en función de lo que deben hacer los alumnos, y, en menor medida, en lo que estas instituciones enseñan a alcanzar. Así pues, no es inoportuno indicar que existe, en muchos casos, un interés escaso de las universidades al momento de acompañar a los estudiantes en el abordaje de las dificultades que se vinculan con la comprensión de textos académicos y científicos. Se hace indispensable, por lo tanto, que las personas encargadas de orientar las experiencias de comprensión y lectura crítica (principalmente los profesores), reconstruyan continuamente sus representaciones epistemológicas y su conceptualización

sobre las competencias lectoras: son estos factores los que determinan la calidad del aprendizaje que reciben los alumnos. (Serrano, 2008).

Motivación lectora extrínseca

Se incluye dentro de las categorías de Construcción sociológica y expone una lógica intersubjetiva en la que los valores, juicios y percepciones de los investigadores entran en la consideración descriptiva del modelo teórico. La motivación fue término de saturación temprana en los discursos examinados y permitió comprender el lugar que los estudiantes asignan a los procesos de comprensión lectora dentro de su formación académica. Esta categoría indica que los universitarios no disfrutaban la lectura e interpretación de textos porque, en la mayoría de los casos, la literatura académica que proponen los docentes no les resulta atractiva. “Creo que soy capaz de debatir y dar razón por lecturas, pero, a veces no lo hago, porque se trata de temas que no me gustan, temas que me aburren” (Informante 4). Por otra parte, la Motivación lectora extrínseca brindó un panorama esclarecedor con respecto a posibles alternativas para fortalecer los procesos de comprensión lectora en las universidades.

Los muchachos tienen que empezar por leer cosas que les gusten, que los motiven por sí solos y no porque el profesor se los dice o por la nota... Yo creo que eso se puede mejorar si comprendemos que no todos los gustos y orientaciones hacia la lectura son comunes. (Informante 2.)

Otras estrategias que permitirían contribuir en la búsqueda de un estímulo intrínseco que motive a los estudiantes para que mejoren sus procesos de comprensión de lectura se fundamentan en el fácil acceso a textos provenientes de cosmovisiones culturales alternas, literatura de diferentes géneros y estilos y referenciación de autores con representaciones alternativas sobre el mundo y los valores que en él imperan, de tal manera que el universitario logre reconocerse en la lectura, al mismo tiempo que satisface sus expectativas personales. (Ogle, 2004).

Transición y legado escolar

Esta categoría describe la necesidad de comprender las falencias en la comprensión de lectura como un fenómeno que se origina en los centros de educación media y básica y que se evidencia en las universidades (en lugar de desarrollarse exclusivamente en ellas). La transición y el legado escolar proponen un llamado para dirigir las labores interventivas a los escenarios de educación que anteceden a la universidad y que, por esto mismo, hacen que este fenómeno adopte matices más globales.

Los estudiantes cuando pasan del colegio a la universidad, se quedan leyendo como en once, trabado, porque tocó, por pereza. En los colegios no se hace nada al respecto, porque igual en el colegio es muy difícil perder el año por no leer bien. (Informante 9.)

Al respecto, Aisenberg (2005) explica que en la escolaridad primaria y media las consignas de lectura se centran en estrategias de localización, reproductivas, memorísticas y superficiales, que conllevan a comprender fragmentariamente los textos. Las diferencias más significativas entre las asignaciones de lectoescritura del colegio y la universidad se evidencian en la extensión de los textos, su especialización y profundidad. Por esta razón, las técnicas y estrategias de lectura que los alumnos ponen en práctica en la educación media se tornan incompatibles con las exigencias de comprensión lectora propias de la universidad (Carlino y Fernández, 2010).

Lectura progresiva y personalizada

Es la última categoría de construcción sociológica y se vincula directamente con las percepciones que los participantes del ejercicio expresaron al respecto de las posibles alternativas que podrían contribuir a mejorar las capacidades lectoras de los universitarios. Aquí se evidenció un consenso discursivo que apuntaba a considerar la lectura como un hábito posible de adquirir progresivamente y, en lo posible, ligado íntimamente con los gustos y predisposiciones literarias de los estudiantes.

Yo creo que una de las estrategias puede ser que empiecen a dejar más textos, y textos que se adapten a los intereses de los estudiantes... yo sé que hay unos niveles de textos, entonces que empiecen desde los más simples pero que aumenten la lectura y el nivel. Me parece que, si se nos

da la oportunidad de encontrar lo que nos gusta y que además podamos comenzar a leerlo a nuestro ritmo, se puede mejorar la comprensión lectora en la universidad. (Informante 3.)

En paralelo con esta postura, se resaltan los aportes de Montes, Rangel y Reyes (2014) al sugerir que los lectores definen y autorregulan sus focos de aprendizaje a partir de sus dimensiones de personalidad, la cultura, la sociedad y las condiciones históricas concretas en las que conviven. Por esta razón, las labores encaminadas a transmitir y evaluar la comprensión lectora deben implementarse por docentes que adopten una pedagogía dinámica, flexible y reflexiva; de igual manera, sobresale la propuesta de Albear, Mustelíer y García (2011) de generar espacios extraclase en los que los estudiantes amplíen conceptos teóricos, ejerciten sus habilidades de análisis literario y fortalezcan sus hábitos de lectura independiente. La idea de estos autores resulta interesante pues se concentra en permitir que los estudiantes sientan profundamente lo leído, al tiempo que consiguen valorar las condiciones artísticas y el aspecto estético de las obras escritas.

REPRESENTACIONES INTERSUBJETIVAS SOBRE LA COMPRESIÓN DE LECTURA Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Después de describir las categorías que integraron el modelo teórico del ejercicio es posible desarrollar una conceptualización final que englobe la lógica y la interacción discursiva evidenciada en el fenómeno investigado. La comprensión de lectura incide directamente en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Las falencias en esta competencia provienen de niveles educativos anteriores a la universidad y se configuran como un factor problemático de repercusiones notables en el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Las percepciones de docentes, estudiantes y directivos no coinciden al abordar el fenómeno y, posiblemente por esta razón, son limitadas las alternativas pensadas para abordar la problemática. Tanto las universidades como sus estudiantes comprenden la importancia de la comprensión de lectura, no obstante, su disposición para mejorarla se ve impedida por desinterés académico, rigidez pedagógica o negligencia institucional.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y PSICOEDUCATIVAS PARA ABORDAR LA PROBLEMÁTICA

La labor emprendida permitió plantear algunas estrategias que, al integrar la intersubjetividad de docentes, estudiantes, directivos e investigadores, ofrecen un abordaje inteligible que puede contribuir a mejorar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes, así como la incidencia reflejada en su rendimiento académico. Así pues, las estrategias de implementación pedagógica resultantes fueron:

- Adoptar modelos de enseñanza alternativos: En este punto se resalta la necesidad de incluir modelos pedagógicos que difieran de las propuestas de enseñanza ortodoxas y que resulten atractivos (personalizados) para los estudiantes. Solo es posible transformar la percepción que se tiene con respecto a la lectura, si se transforma la manera en la que se la enseña. Serrano (2008) resalta, en coincidencia con este punto, la importancia que tiene para los universitarios encontrar un espacio en el que puedan leer diversos tipos de textos, que integren los conocimientos científicos, la literatura, la opinión y la publicidad, como una oportunidad para articular habilidades avanzadas de lectura y escritura.

- Adecuar sistemas de evaluación alternativos: Esta estrategia apunta a fundamentar los procesos de evaluación en el pensamiento crítico y las labores de reflexión, antes que, en ejercicios memorísticos y repetitivos, que no enriquecen la capacidad de argumentación e intertextualidad. De igual manera, se hace importante asumir modelos más centrados en las inclinaciones de los estudiantes, con el fin de incentivar procesos de comprensión lectora intrínsecos, que les permitan leer y analizar por su propia voluntad. En esta misma dirección, conviene también involucrar a los estudiantes en la evaluación de sus logros y en la planeación de alternativas para desarrollar competencias de comprensión lectora.

- Generar espacios de reflexión intrauniversitarios: Aquí se plantea el establecimiento de encuentros en los que estudiantes, docentes y directivos expongan sus percepciones al respecto de competencias académicas (incluida la comprensión de lectura) que no satisfacen los estándares de calidad propuestos por la educación. Si lo que busca la comprensión de lectura es despertar una postura crítica en los estudiantes, la mejor manera de hacerlo es en espacios de interacción con el otro. Se hace necesario, entonces, hablar y discutir sobre los temas leídos, pues son estos los escenarios propicios para que los estudiantes expongan las estrategias que emplean para aprehender los contenidos específicos de las lecturas. Además, mediante este encuentro dialéctico los docentes podrán establecer una relación pedagógica más cercana con sus alumnos (relación desligada de la brecha conceptual que impone la academia). (Cadena y Narváez, 2009).

- Desarrollar núcleos de capacitación docente en los que se haga énfasis en la importancia de explicar el objetivo de la lectura y en los que se conceda información contextualizada sobre el texto y autor, como herramientas primordiales para dar inicio a procesos de interpretación, inferencia y comprensión. Esta estrategia se encuentra vinculada a la necesidad de establecer planes de lectura basados en el trabajo colaborativo, asistencia y acompañamiento de los universitarios, como pilares esenciales de la estimulación metacognitiva y la adquisición de un pensamiento crítico y reflexivo. (Aragón y Arias, 2013).

- Establecer un trabajo articulado entre profesores de áreas específicas y docentes de lectoescritura, que generalice las dimensiones de las problemáticas en la comprensión lectora de los universitarios, y, a su vez, posibilite plantear alternativas de abordaje adaptadas a las particularidades de cada área de conocimiento.

- Acompañar y estimular el contacto con la lectura: Esta alternativa invita a los docentes para que orienten a los estudiantes en el encuentro con textos que les atraigan y que permitan iniciar procesos de comprensión lectora. Para que esto ocurra las universidades deberán adoptar una postura flexible en la que los intereses literarios de los estudiantes no se restrinjan en el cumplimiento de los planes educativos trazados por la institución (de lo contrario, se continuaría imponiendo la lectura sobre la voluntad de aprendizaje de los universitarios).

CONCLUSIONES

La investigación realizada permitió determinar las dimensiones y características inmersas en las dificultades de comprensión lectora de estudiantes universitarios. La teorización transversal que fundamentó el trabajo permitió corroborar los hallazgos evidenciados en estudios sobre el tema efectuados en el ámbito nacional e internacional. Por su parte, el abordaje metodológico demostró lo interesante que resulta centrar los esfuerzos de campo en las percepciones subjetivas (voces, discursos) de los actores implicados en el fenómeno: Estudiantes, docentes y directivos de las universidades. La adopción de una metodología cualitativa para el estudio esta problemática resultó novedosa y esclarecedora, pues, como se evidenció en la indagación teórica inicial, la mayoría de investigaciones sobre el tema se han planteado desde un paradigma cuantitativo⁴.

El aporte más novedoso del trabajo se manifestó en la responsabilidad institucional al respecto de la concepción de la educación vista como un “negocio” que carece de interés por los procesos críticos y reflexivos de sus estudiantes. Esta postura, y su relación con las demás variables expuestas en el marco explicativo del fenómeno (falta de motivación, dificultad para adaptarse a la universidad, entre otras) ofrecen un panorama sobre los factores que impiden a los estudiantes, docentes y universidades enfrentar las problemáticas asociadas a los bajos niveles de comprensión de lectura.

Comprender la importancia de la lectura y su lugar dentro de las competencias académicas, profesionales y ciudadanas es un primer paso en la consecución de estudiantes universitarios capaces de reflexionar sobre sus vidas, relaciones y entorno sociocultural, a la luz de un texto. Este trabajo brinda aportes en un campo que debe ser investigado desde enfoques interdisciplinarios, en los que se demuestre que la lectura y la comprensión lectora no deben concebirse como un medio para la enseñanza, sino como un objeto de esta.

REFERÊNCIAS

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26 (3): 22-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1299788>.

Albear Blanco, Cándida, & Mustelier Díaz, Rosa, & García Corona, Lizet (2011). Las lecturas extraclase: una vía para potenciar la comprensión lectora. *EduSol*, 11(36), undefined-undefined. [fecha de Consulta 14 de Noviembre de 2019]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4757/475748675001>

Álvarez, G., y García, M. (2017). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. *Educación Y Humanismo*, 19(32), 18-30. doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2529>.

⁴Gran parte de las investigaciones consultadas se estructuraron metodológicamente a partir de pruebas estandarizadas para medir la comprensión lectora y el rendimiento académico.

- Aragón, R. B. y Arias, Y. M. (2013). La lectura: actitudes y motivaciones de los estudiantes de primer semestre de la Fundación Universitaria del Área Andina. *Revista Fundación Universitaria del Área Andina*, 13, 58-76. Recuperado de <http://revia.arcandina.edu.co/ojs/index.php/Gg/article/view/343>
- Blanch, M., Ramos, A. (2009). Lectura y comprensión. Necesidad de su síntesis entre los estudiantes universitarios. *Ciencia en su PC*, núm. 3, 2009, pp. 59-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181321553007>.
- Cáceres, A., Donoso, P., y Guzmán, J. (2012). Comprensión lectora. Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2. (tesis de pregrado). Universidad de Chile. Chile.
- Cadena, S., Narváez, E. (2009). Lectura y vida: *Revista latinoamericana de lectura*, ISSN 0325-8637, Vol. 30, N°. 1, 2009, págs. 56-67.
- Cardona-Puello, S. P., Osorio-Baleño, A., Herrera-Valdez, A. y González-Maza, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresasteis a la educación superior. *Educación y Educadores* 21(3), 482-503. DOI: 10.5294/edu.2018.21.3.6
- Carlino, P. y Fernández, G. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/fernandezycarlino2010enquesediferencianpdf-k6l7l-articulo.pdf>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londres, Inglaterra: SAGE.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. Londres, Reino Unido: National Literacy Trust.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., Rojas-García, I. (2012) Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 1, 45-61.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Elche, M.; Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237, doi: 10.5944/educXX1.21548.
- García, E. (1993). La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista Didáctica*, 5: 87-117.
- Huerta, M. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Bogotá, Colombia: El Cid Editor.
- Ladino, Y. & Tovar, J. (2005). Evaluación de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos. *Enseñanza de las Ciencias*. Número extra. VII Congreso. Recuperado de http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/ladino_tovar.pdf.
- Lamas, H. (2014). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*. 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>.
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. Recuperado de <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/nov/03.html>.
- Manriquez, L., y Vidal, D. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>.
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N. & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ. Educ.* Vol. 14, No. 3, 531-556.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid, España: Fundamentos
- Montes, A., Rangel, V., Reyes, J. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 265-277. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134018>.

García, E. (1993). La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista Didáctica*, 5: 87-117. García, E. (1993). La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista Didáctica*, 5: 87-117.

Gil-Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134.

Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala). Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Ogle, D. (2004). Claves para una lectura eficaz en las áreas de contenido. *Lectura y Vida*, 25(3), 44-45.

Parada, A. (2017). Historia de la Lectura Debate en torno a su definición. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, núm. 37, 2017, pp. 145-152.

Pérez, M. (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*, 149(791), 44-51. Recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/files/articulo-mauricioperezabril-revista-javerianafebrero-2013.pdf>.

Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., y Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.

Quintero, M., y Vela, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18(32), 51-36. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v18i32.1177>.

Rivera, M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. *Revista Digital Umbral*, 12, 1-14. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/1070-estrategias-de-lectura-para-lacomprension-de-textos-escritos-el-pensamiento-reflexivo-y-no-lineal-en-alumnos-de-educacion-superiorpdf-0PtDd-resumen.pdf>.

Romero, S., y Silva, G. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de psicología*, 36(2), 123-144. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v36n2/1659-2913-rcp-36-02-123.pdf>.

Salas, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma De Nuevo León (tesis de maestría). Universidad Autónoma De Nuevo León, Monterrey, México.

Salazar, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, 66, 13- 46. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/8551/>.

Serrano, María. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12 (42), 505-514. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf>.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.

Vidal, D. y Manriquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 177, 95-118. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60445151005>.