



FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA. TOMO II



eBook

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II



Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

Soraya Del Pilar Carranco Madrid
Xavier Oswaldo Pacheco Pérez
Roberto Israel Soria Vera
Sara Diana Santillán Indacochea
José Alberto Bailón Mieles
Jennifer Estefanía Bailón Mieles
Dolores Guadalupe Párraga Vera
José Bladimir Guarnizo Delgado
Milton Marcos González Santos
Vilma Maribel García González

EDICIONES **MAWIL**

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

AUTORES

INVESTIGADORES

Soraya Del Pilar Carranco Madrid

Especialista en Desarrollo Social;
Magíster en Trabajo Social;
Doctora en Trabajo Social;
Diploma Superior en Talento Humano;
Doctora en Ciencias de la Salud Ocupacional;
Licenciada en Trabajo Social;
Docente de la Universidad Central del Ecuador
(Facultad de Ciencias Sociales y Humanas); Quito, Ecuador;
spilarc@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9039-5066>

Xavier Oswaldo Pacheco Pérez

Magíster en Diseño Curricular;
Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización Informática;
Universidad de Guayaquil; Guayaquil, Ecuador;
xavier.pachecop@ug.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0001-6497-9551>

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

REVISORES ACADÉMICOS

PhD. Wilfrido Palacios Paredes

Docente de la Universidad Central del Ecuador
Quito, Ecuador
wpalacios@uce.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0003-2260-6313>

PhD. Student. Lenin Suasnabas Pacheco

Docente de la Universidad de Guayaquil
Guayaquil, Ecuador
lenin.suasnabas@ug.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-6829-4354>

Catálogo Bibliográfico

AUTORES:

Soraya Del Pilar Carranco Madrid
Xavier Oswaldo Pacheco Pérez
Roberto Israel Soria Vera
Sara Diana Santillán Indacochea
José Alberto Bailón Mieles
Jennifer Estefanía Bailón Mieles
Dolores Guadalupe Párraga Vera
José Bladimir Guarnizo Delgado
Milton Marcos González Santos
Vilma Maribel García González

Título: Fundamentos pedagógicos de la educación en Latinoamérica. Tomo II

Descriptor: Educación superior; Pedagogía; Innovación educativa; Investigación pedagógica, Periodismo.

Código UNESCO: 58 Pedagogía

Clasificación Decimal Dewey/Cutter: 378/G216

Área: Ciencias de la Educación

Edición: 1^{era}

ISBN: 978-9942-622-46-4

Editorial: Mawil Publicaciones de Ecuador, 2023

Ciudad, País: Quito, Ecuador

Formato: 148 x 210 mm.

Páginas: 187

DOI: <https://doi.org/10.26820/978-9942-622-46-4>



Texto para docentes y estudiantes universitarios

El proyecto didáctico **Fundamentos pedagógicos de la educación en Latinoamérica. Tomo II**, es una obra colectiva escrita por varios autores y publicada por MAWIL; publicación revisada por el equipo profesional y editorial siguiendo los lineamientos y estructuras establecidos por el departamento de publicaciones de MAWIL de New Jersey.

© Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o procedimiento.

Director Académico: PhD. Jose María Lalama Aguirre

Dirección Central MAWIL: Office 18 Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006

Gerencia Editorial MAWIL-Ecuador: Mg. Vanessa Pamela Quishpe Morocho

Editor de Arte y Diseño: Lic. Eduardo Flores, Arq. Alfredo Díaz

Corrector de estilo: Lic. Marcelo Acuña Cifuentes

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

ÍNDICE



PRÓLOGO 14
INTRODUCCIÓN 17

CAPÍTULO I

COMPRENSIÓN LECTORA: GENERALIDADES 22
Soraya Del Pilar Carranco Madrid

CAPÍTULO II

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA 35
Xavier Oswaldo Pacheco Pérez

CAPÍTULO III

TIPOS PRINCIPALES DE LECTURA..... 49
Roberto Israel Soria Vera

CAPÍTULO IV

FACTORES FUNDAMENTALES QUE INCIDEN EN UNA
ÓPTIMA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES..... 65
Sara Diana Santillán Indacochea

CAPÍTULO V

MÉTODOS Y MEDIOS DE ENSEÑANZA PARA
DESARROLLAR UNA ADECUADA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS DIFERENTES NIVELES DE ENSEÑANZA 81
José Alberto Bailón Mieles

CAPÍTULO VI

EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA 95
Jennifer Estefanía Bailón Mieles

CAPÍTULO VII

ESTRATEGIAS PARA LA CORRECCIÓN
DE ALTERACIONES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA 108

Dolores Guadalupe Párraga Vera

CAPÍTULO VIII

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL
PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL PERIODISMO ... 124

José Bladimir Guarnizo Delgado

CAPÍTULO IX

LOS PROCESOS DIDÁCTICOS EN EL DESARROLLO
DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS..... 141

Milton Marcos González Santos

CAPÍTULO X

DIDÁCTICA APLICADA A LA COMUNICACIÓN
Y EL PERIODISMO 158

Vilma Maribel García González

REFERENCIAS 173

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

ÍNDICE

TABLAS





Tabla 1 Las tres metáforas del aprendizaje	102
Tabla 2 Fases para el desarrollo de competencias auditivas	150
Tabla 3 Fases para el desarrollo de la competencia lingüística	153
Tabla 4 Fases para el desarrollo de la competencia escritural	156

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

ÍNDICE

FIGURAS





Figura 1 Estrategias cognitivas	106
Figura 2 Estrategias metacognitivas	107

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

PRÓLOGO



Ciertamente, uno de los problemas que más preocupa a los docentes, cualquiera sea el nivel de escolaridad en el que éstos impartan sus conocimientos, es el de los bajos niveles de comprensión lectora observados en sus alumnos, y desde luego, las consecuencias que este hecho acarrea en el logro académico de los mismos. En este contexto, las preguntas que formulan con mayor frecuencia los profesionales de la educación son: ¿cómo enseñar a los alumnos a comprender mejor lo que leen? ¿Cómo mejorar los niveles de comprensión lectora?

Existe amplio consenso entre los especialistas en reconocer que la lectura constituye un instrumento fundamental en la formación integral del educando; a través de la lectura el alumno es capaz de desarrollar potencialidades cognitivas y metacognitivas que lo llevan a constituirse en una persona competente y capaz de integrarse exitosamente en los diferentes ámbitos de la vida social, léase, académicos, laborales y afectivos.

En el marco de esta reflexión, los profesionales que ejercen la docencia, enfrentan el reto de encontrar, en el marco de la reflexión y la pedagogía crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en un mejor entendimiento de la complejidad de los procesos involucrados en la actividad lectora, para incorporar así nuevas ideas y nuevos conocimientos al marco de los referentes teóricos que fundamentan su quehacer didáctico.

El libro que el lector tiene en sus manos «Fundamentos pedagógicos de la educación en Latinoamérica, Tomo II» es el resultado de los esfuerzos realizados por un colectivo de docentes motivados en la búsqueda de conocimientos teóricos y prácticos que coadyuve en la solución de los problemas de comprensión lectora de los alumnos. Su propósito es poner al alcance de estudiantes, profesores y docentes del campo educativo información valiosa, relevante y actualizada sobre una amplia variedad de tópicos relacionados con la temática de la «enseñanza de la lectura y los procesos de comprensión lectora del educando».

El libro constituye un recurso académico valioso para todo profesional interesado en la problemática de la lectura y sus niveles de comprensión, y está fundamentado académicamente en un trabajo riguroso de revisión sistemática de la literatura. Además de presentar su contenido en formato de fácil lectura, ofrece al lector interesado, una amplia bibliografía donde éste puede profundizar en el estudio de los temas que han sido expuestos en cada uno de sus capítulos.

Desde el punto de vista de sus expectativas académicas, los autores de esta obra se sentirían satisfechos de haber cumplido con su propósito, si la lectura de la misma contribuye al análisis, la reflexión crítica del docente, la divulgación de conocimientos y esclarecimiento de temas tan vigentes y actuales en el debate académico contemporáneo como lo es el de la comprensión lectora y su relación con el logro académico del educando. Tenemos confianza que así será.

Los autores

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

INTRODUCCIÓN



El nivel de desarrollo humano de un país, depende en lo fundamental del nivel educativo alcanzado por su población, pues es la calidad del sistema educativo, lo que condiciona las capacidades sociales y profesionales de sus ciudadanos, constituyendo así la formación del capital humano que determina, en última instancia, la riqueza económica, social y cultural del país en referencia.

En este sentido, la lectura debe ser considerada prioritariamente por todos los países del mundo como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes. La lectura es una herramienta fundamental del conocimiento, a través de ella, el hombre tiene acceso a las diversas ramas del saber, al desarrollo de su pensamiento, y al despliegue de sus destrezas cognitivas de orden superior.

De este modo, la importancia de leer va más allá de lo meramente académico, ya que la lectura es el soporte fundamental del crecimiento personal y la integración social de los individuos.

Desde esta perspectiva, la formación de la competencia lectora en los individuos y el fomento de la lectura debe ser una prioridad de todos los sistemas educativos.

En el orden de estas ideas, en la presente obra se aborda la discusión de la temática de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. La exposición de su contenido se ha estructurado en diez capítulos:

En el capítulo I, La comprensión lectora: generalidades, se presenta una visión panorámica de los diversos tópicos involucrados en la temática de la comprensión lectora. Entre estos elementos están: el concepto de Comprensión Lectora, se presenta un breve bosquejo de los orígenes de la lectura y de sus elementos fundamentales, se discuten los procesos fundamentales, los factores que intervienen, los niveles de comprensión y las estrategias de lectura comprensiva.

El capítulo II, Niveles de comprensión lectora, se enfoca en la descripción de cada uno de los niveles de la comprensión lectora: 1. Comprensión lectora literal y sus características más importantes, como se desarrolla y se presentan algunos ejemplos; 2. Comprensión lectora inferencial, características, como se desarrolla y se ofrecen algunos ejemplos; 3. Nivel de comprensión lectora crítica y sus características de mayor relevancia, como se desarrolla y se muestran algunos ejemplos; 4. Nivel de comprensión lectora hermenéutica, características de la lectura hermenéutica, como se desarrolla la lectura hermenéutica y se dan algunos ejemplos de comprensión lectora hermenéutica.

En el capítulo III, Tipos principales de lectura, se discuten tres de los principales tipos de lectura: 1. Lectura crítica, funciones de la lectura crítica, estrategias para una lectura crítica, técnicas de lectura crítica; 2. Lectura científica, características de la lectura científica, tipos de artículos científicos, estructura convencional de los artículos científicos, estrategia de lectura óptima para la comprensión del artículo científico; 3. Lectura Digital, se define ¿Qué es la lectura digital? y se compara la lectura digital y la lectura impresa, se establecen las ventajas y beneficios de la lectura digital.

El capítulo IV, Factores fundamentales que inciden en una óptima comprensión lectora en los estudiantes, se centra en la consideración de los factores académicos, socioculturales y personales que influyen en la dinámica de la comprensión lectora: Factores personales que influyen en los procesos de comprensión lectora, aspectos académicos asociados a la comprensión lectora, el contexto sociocultural como factor asociado a la comprensión lectora. Finalmente se discuten los resultados obtenidos por los estudiantes latinoamericanos, en las pruebas PISA.

En el capítulo V, Métodos y medios de enseñanza para desarrollar una adecuada comprensión lectora en los diferentes niveles de enseñanza, la exposición se enfoca en la descripción de los modelos teóricos de

comprensión lectora: Modelo simple de lectura, modelo de procesamiento ascendente, modelo descendente, modelo interactivo, modelos proposicionales de comprensión de textos. Se describen también los métodos de comprensión lectora: Método global, método sintético, y las técnicas para la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora. En el capítulo VI, El proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, la atención se dirige a la discusión del proceso enseñanza-aprendizaje, la lectura como proceso cognitivo de comprensión, y se exponen las principales teorías del aprendizaje: Conductismo y cognitivismo, teoría constructivista, teoría sociocultural, estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El capítulo VII, Estrategias para la corrección de alteraciones en la comprensión lectora, se describen las estrategias de comprensión lectora: Estrategias para mejorar la comprensión lectora, estrategias orientadas a modificar el texto, estrategias dirigidas a mejorar la actividad que llevan a cabo los sujetos, estrategias orientadas a comprender mejor un texto, estrategias cognitivas y metacognitivas.

En el capítulo VIII, La formación pedagógica para el proceso de enseñanza aprendizaje del periodismo la discusión se centra en los distintos estilos de aprendizaje y de enseñanza: Estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza. Luego se hace referencia a las modalidades pedagógicas en la enseñanza del periodismo, tales como aprendizaje de servicio, aprendizaje basado en proyectos (ABP), curaduría de contenidos, y finalmente, la discusión se orienta hacia las herramientas digitales colaborativas, edublogs y los entornos virtuales inmersivos.

El capítulo IX, Los procesos didácticos en el desarrollo de las competencias comunicativas se enfoca en la discusión de las competencias comunicativas y la formación basada en competencias, allí se definen los conceptos de competencia, formación por competencia y competencia comunicativa, Se describen los tipos y componentes de la competencia comunicativa: Desarrollo de competencias comunicati-

vas, desarrollo de la competencia auditiva, desarrollo de la competencia lingüística, desarrollo de la competencia lectora, y desarrollo de la competencia escritural.

En el capítulo X, Didáctica aplicada a la comunicación y el periodismo, finalmente, se diserta sobre el papel de la didáctica en la enseñanza universitaria. Algunos de los temas abordados en la discusión son la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias didácticas, principios de la didáctica en educación superior. También, en este apartado, se reflexiona sobre las didácticas para la enseñanza del periodismo, y las didácticas de la comunicación social y el periodismo: Estudio de casos, trabajo de campo, trabajos de investigación, elaboración de proyectos, trabajos de producción y técnicas de trabajo grupal.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

CAPÍTULO I COMPRENSIÓN LECTORA: GENERALIDADES



¿Qué es la Lectura?

La lectura es una herramienta básica para el aprendizaje escolar y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Delors, 1996); por esta razón, enseñar a leer bien se ha convertido en una prioridad para los sistemas educativos de todo el mundo.

En el contexto de lo antes dicho, se puede afirmar que la lectura es una técnica de comprensión y decodificación de signos preestablecidos en un lenguaje y almacenados en un soporte, ya sea mediante palabras escritas, imágenes u otro tipo de representaciones.

La lectura y la escritura forman dos caras de una misma moneda, fundamental en el desarrollo cultural e intelectual de la humanidad, ya que constituyen la posibilidad de registrar la realidad y recuperarla en otro lugar y momento e incluso por una persona distinta (Uriarte, 2020).

Se trata de un proceso humano complejo, que comúnmente se realiza a través de la vista, aunque existen formas especiales de lectura (como el método braille) que no dependen de este sentido específico. Se le atribuyen numerosos beneficios en el desarrollo humano individual, dado que se trata de la herramienta fundamental de transmisión de conocimiento y, por lo tanto, de aprendizaje y comunicaciones.

Origen de la lectura

El origen de la lectura es incierto en la historia de la humanidad, pero lógicamente iría de la mano de la invención de la escritura, ya que la una no puede existir sin la otra. Se trata, en todo caso, de tecnologías creadas por el hombre, a partir de su capacidad natural e intrínseca de generar lenguaje.

Los primeros intentos de escritura se produjeron a modo de jeroglíficos, alrededor de 5000 años antes de Cristo, mucho antes de la creación de los primeros alfabetos fónicos (que representan los sonidos de la lengua) unos 3500 años antes de Cristo.

Elementos de la lectura

Toda lectura requiere de un texto: un cuerpo de signos interpretables que encierren el mensaje a interpretar.

Dicho texto puede consistir en numerosas formas de signos o símbolos, imágenes o íconos (como los jeroglíficos) más o menos abstractos, ya sea que intenten representar visualmente a su referente (como los ideogramas) o que representen sonidos mediante un proceso más complejo de abstracción (como las letras del alfabeto).

Código

Los textos escritos están codificados mediante una lengua o un lenguaje específicos, que deben conocer tanto el escribiente como el futuro lector para que la comunicación se produzca.

Leer un texto en otro idioma, sobre todo uno muy lejano, pone esto en evidencia: la diferencia entre un texto y un garabato muchas veces depende de la educación del lector.

Direccionalidad

Dado que los textos escritos tienen un inicio y un final, se los debe leer en ese orden correcto para entenderlos a cabalidad.

Dicho orden funciona en una dirección espacial específica, por ejemplo: los occidentales leemos de izquierda a derecha, mientras que en otras latitudes se lee de derecha a izquierda o de arriba hacia abajo.

Secuencialidad

Similarmente, la lectura ocurre una palabra o signo a la vez, acumulando sus significados para recomponer el sentido global.

De la secuencia específica de palabras dependerá entonces la correcta interpretación del mensaje: no pueden saltarse palabras, ni puede volverse a las que se dejó atrás.

La lectura, como el tiempo, marcha en un solo sentido.

Velocidad de lectura

La velocidad de lectura de un texto depende de muchos factores, entre ellos la capacidad del lector. Sin embargo, leer más aprisa no siempre es leer mejor ni leer más.

Usualmente se considera que la velocidad promedio de una lectura dependerá de los fines con los que se haga, por ejemplo:

- Para memorizar lo leído. Suele leerse más lentamente: menos de 100 palabras por minuto.
- De aprendizaje. Una lectura más estándar, como la informativa respecto a un tema cualquiera, recorre entre 100 y 200 palabras por minuto.
- De ocio o relajada. Una lectura recreativa, más relajada, puede oscilar entre las 200 y las 400 palabras por minuto.
- Lectura veloz. Existen técnicas de lectura particularmente rápida, que permiten alcanzar las 700 palabras por minuto.

¿Qué se entiende por comprensión lectora?

Desde la perspectiva educacional, la comprensión de textos es entendida como un proceso de construcción de significados que implica un esfuerzo cognitivo por parte del sujeto. Este esfuerzo por parte del lector consiste en leer, en conocer lo que va a leer y en determinar el objetivo de su lectura. Asimismo, exige contar con recursos tales como conocimientos previos y motivación a lo largo de toda la actividad de lectura (Solé I. , 2004).

Desde esta perspectiva, comprender un texto es un proceso constructivo y eminentemente estratégico en el que lector elabora su interpretación de los significados textuales, basándose en la información del texto, así como en sus propios conocimientos del mundo y siendo capaz de llevar a cabo procesos cognitivos e inferenciales (Parodi, 2005). En este sentido, el fenómeno de la comprensión requiere de un rol activo

y participativo del lector, pues es el propio individuo –o sujeto lector– quien debe controlar y guiar sus procesos cognitivos e inferenciales con el fin de construir coherencia en la unidad textual a la que se ve enfrentado.

Este complejo macroproceso, sin embargo, parece no estar acabado del todo en el ámbito cognitivo e individual de los sujetos. Al respecto, Peronard y Col (1998) postulan que la comprensión se produce cuando el lector alcanza un auto-convencimiento de haber comprendido y cuando resulta comunicable a sí mismo y a otros. Para estos autores, la comprensión traspasa una dimensión intrapersonal hacia una dimensión interpersonal, en donde la comprensión se convierte en un acto de intersubjetividad; dicho en otras palabras: [...] cuando resulta comunicable, por lo menos para sí mismo; participativa, pues es en tales casos, cuando el yo personal revela qué ha comprendido. Un acto de comprensión no alcanza su plenitud sino cuando es apto para ser co-participado (Peronard, Gómez, Parodi, & Núñez, 1998).

De este modo y en el marco de lo antes dicho, la capacidad de interpretación y retención de sentidos, así como la capacidad de alcanzar capas de significado más profundas y menos evidentes, se denomina «comprensión lectora» o competencia lectora.

Esta capacidad crece con la práctica y permite alcanzar formas de pensamiento más complejas y desarrolladas.

La interacción entre el lector y el texto es la base fundamental de la comprensión lectora, ya que implica la elaboración de un significado en esta ida y vuelta con lo escrito. No es un acto mecánico sino un acto de razonamiento. Es un esfuerzo cognitivo que requiere de un sujeto activo ante el texto, que procesa y atribuye significado a lo que está en la página.

El objetivo de la comprensión lectora es lograr que lo que lea el sujeto sea entendido, pero que además lo recuerde lo mejor posible.

Proceso de comprensión lectora

En este marco de ideas, la comprensión lectora es un proceso simultáneo de extraer y construir significado a través de la interacción con el lenguaje escrito. Es un proceso ya que implica la realización de una serie de actividades que, al ejercitarse de manera progresiva y repetitiva, yendo de lo sencillo a lo complejo, lograrán que el sujeto demuestre su comprensión.

Este proceso es simultáneo, ya que interviene desde una ida y vuelta permanente de palabras y conocimientos. Además, es interactivo por involucrar desde el inicio al lector, al texto y al contexto. Cada lector experimenta esta relación de manera diferente, ya que el contexto cambia de un lector a otro y, también, en un mismo lector en momentos diferentes.

El elemento fundamental de la comprensión lectora es, sin dudas, el lenguaje escrito. Si el sujeto no conoce el idioma del texto, es imposible que pueda realizar el proceso de decodificación del mismo.

La interacción que se produce entre el lector y el texto bajo un contexto determinado es lo que habitualmente llamamos comprensión lectora. Los conocimientos previos del lector, junto a los aportes del texto, construyen un proceso que permite la reconstrucción del significado intencionado por el autor, utilizando una serie de procesos mentales. ¿De qué manera el lector sabe si ha comprendido o no un texto? Cuando logra expresarse a sí mismo y a otros lo que ha leído.

Existen diferentes requisitos, según Gómez (2008), para que el acto de comprensión ocurra. Por ejemplo, tener la intención de comprender el texto; poseer las competencias pragmáticas correspondientes; dominar algún marco de referencia de contenidos; buscar en el texto el

mensaje intencionado por el autor; utilizar las tácticas, estrategias y habilidades adecuadas; integrar lo comprendido en sus propios dominios conceptuales y de valor; y distinguir entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales. Agrega, además, que el proceso activo de lectura comprensiva realizado por el sujeto va a depender enteramente de la potencialidad e individualidad del mismo. La comprensión lectora es un acto personal e irrepetible, ya que cuando se logra la comprensión de un concepto se lo puede volver a entender desde otra perspectiva o quizá olvidarlo, pero nunca se puede regresar a la situación de no comprensión del mismo. Cuanto mejor se logre comprender un concepto, será más fácil de recordar. En esta base se apoya el aprendizaje significativo.

La información puede ser presentada de manera organizada, con claridad y lógica, pero ello, por sí solo, no puede garantizar la comprensión. Ésta depende de los esquemas y conceptos que posee el sujeto que le permiten darle sentido a dicha información, pero, también, comprender y ampliar estos conceptos.

Factores que intervienen en la comprensión lectora

Existen diferentes factores que permiten mayor facilidad a la hora de la comprensión de un texto: en algunos casos son internos con respecto al sujeto (habilidades de decodificación, los conocimientos previos sobre el tópico, etc.) y en otros son externos (tamaño de la fuente, el tipo y clase de escrito al que se enfrenta, la estructuración sintáctica, el vocabulario y su complejidad, etcétera).

- El sujeto es activo en el proceso de lectura comprensiva, ya que la información que aporta, o sea, sus conocimientos previos, realiza un proceso de interacción con la información que ofrece el escrito. El buen lector lee significados, no palabra tras palabra. Tanto la información visual como la no visual son necesarias para el lector.
- La atención es otra clave de la comprensión lectora: cuanto más se logre la automatización de los procesos básicos de percep-

ción y de decodificación, mayor es la cantidad de recursos que logrará apuntar el sujeto hacia la comprensión del texto. Lograr un elevado nivel de concentración permite que el lector se focalice en el texto y provoque un aumento importante en las posibilidades de lograr la comprensión. Cuando la concentración no se logra, hablamos de la distracción, la cual empeora la calidad a la hora de una lectura comprensiva.

- Los tipos de textos representan otro factor que interviene a la hora de poder alcanzar la comprensión lectora para el sujeto. No es lo mismo lograr la comprensión de un texto expositivo que uno narrativo. El texto debe ser coherente, con interrelaciones entre los conceptos, con una adecuada subordinación de las ideas secundarias a las principales.
- La capacidad de análisis es el factor que permite al lector identificar y jerarquizar las ideas principales, secundarias y terciarias de un texto. Al realizar una lectura profunda del texto, le deja discernir, realizar inferencias, predicciones y analogías, concluir, etcétera.
- Durante la lectura comprensiva de un texto, la capacidad de reconocer el significado de la mayor parte del vocabulario es muy importante ya que deja que el sujeto realice los procesos semánticos con precisión, rapidez y de manera automática. Conocer sinónimos, antónimos, parónimos y homónimos es clave para una buena comprensión lectora. Un débil reconocimiento del significado de las palabras de un texto implica un empobrecimiento del proceso de comprensión.
- Sin motivos para la lectura, es muy difícil que logre tener un impacto cognitivo en el sujeto. Es por esto que la motivación es otro de los factores importantes que intervienen en la comprensión lectora. Un lector motivado se interesa, se concentra, tiene deseos de aprender y el afán de saber. Para lograrla el lector debe encontrarse en un estado afectivo y físico acorde, el nivel de concentración debe ser elevado y un ambiente adecuado con buena iluminación y silencio.



- El lector debe saber de antemano si la lectura será selectiva, informativa, lenta o exploratoria.
- Otro de los factores que intervienen a la hora de una lectura comprensiva exitosa es la memoria. El lector no sólo recibe conocimientos a la hora de la lectura, sino que además debe recordarlos y acomodarlos de manera eficaz en su sistema cognitivo. El objetivo es poder utilizarlos para razonar de manera creativa y lograr asociar los nuevos conocimientos con los que ya conoce (conocimientos previos).
- Finalmente, la utilización de estrategias de comprensión lectora son clave para poder comprender de manera eficaz y veloz la mayor cantidad de ideas de un texto en poco tiempo. De estas nos ocuparemos más adelante en el artículo.

Estrategias de lectura comprensiva

Antes de desarrollar el contenido de este apartado, es oportuno distinguir entre los conceptos de Estrategias y Técnicas. Si hablamos de tomar notas, crear un esquema, responder preguntas, etc. hablamos de técnicas para un fin, en este caso, mejorar la comprensión lectora. En cambio, si hablamos, por ejemplo, de detectar las ideas principales, estamos hablando de una estrategia de lectura comprensiva. Cuando ocurre un avance en una de las técnicas, habitualmente está relacionado con un cambio en las estrategias que se están aplicando. Las estrategias deben ser las adecuadas para que las técnicas puedan funcionar de manera apropiada.

Existen diferentes estrategias que ayudan a mejorar la comprensión lectora. Generalmente, estas estrategias no son conscientes, ya que automáticamente las realizamos al haberlas internalizado durante nuestros años de aprendizaje y práctica de lectura. Un buen lector no necesariamente debe tener habilidades técnicas de lectura, sino que con aplicar una serie de estrategias y métodos podrá abordar sin problemas la tarea de comprender un texto.

¿Cuáles son las estrategias y técnicas más importantes?

A continuación, se hace referencia a las principales estrategias para la comprensión de un texto; posteriormente se presentan algunas de las diferentes técnicas de comprensión lectora.

- El uso de la organización del texto para guiar el proceso de comprensión.
- La elaboración y reorganización de la información.
- La focalización e integración de la lectura.
- La verificación de la hipótesis en la lectura.
- La toma de conciencia de la comprensión del texto en cuestión.
- La toma de conciencia del objetivo de la lectura a realizar.

Técnicas de lectura comprensiva

La Lectura comprensiva puede ser trabajada a través de innumerables técnicas, siempre que apliquemos, como ya se ha afirmado, estrategias que optimicen la posibilidad de comprender el texto.

Entre las diferentes técnicas de comprensión lectora que el sujeto lector puede utilizar se tienen:

- Técnica de Skimming (espiguelo o barrida del texto): Es la manera a través de la cual el lector puede aproximarse a una idea global del tópico. Con esta técnica logrará identificar la estructura del texto observando los títulos y subtítulos que lo componen. Además, prestará atención a las palabras en negrita o cursiva para poder acercarse a los conceptos que el autor quiso remarcar.
- Técnica del Subrayado: una vez hecha la barrida del texto, tendremos una idea aproximada de su contenido. De esta forma el lector podrá marcar las frases principales de cada párrafo, de manera que en la siguiente lectura pueda enfocarse de manera directa en ellas.
- Técnica de la Notación Marginal: es complementaria a la anterior. Luego de cada párrafo, el lector debe preguntarse sobre qué habla el autor y en palabras sueltas o una frase corta debe



explicarlo escribiendo en el margen de la hoja. A través de esta técnica el lector irá construyendo un esquema básico del texto que está leyendo.

- Técnica de Resumen: implica crear un texto abreviando lo expuesto por el autor. Se realiza utilizando las ideas principales subrayadas anteriormente, respetando el estilo de lenguaje del autor del texto y su orden.
- Técnica de Síntesis: al igual que el resumen, la síntesis es la abreviación de las ideas del autor, pero en este caso se realiza usando las palabras propias del lector. No es necesario que siga el orden ni la estructura del texto original.

Niveles de comprensión lectora

Existen tres niveles dentro de este proceso tan complejo al que llamamos «Comprensión Lectora». A lo largo de su paso por estos diferentes niveles, nuestro sistema cognitivo realiza los pasos de identificación de lo que observa en el texto hasta llegar a la comprensión del mismo. Si uno de los niveles no es alcanzado de manera óptima, el siguiente sufrirá las consecuencias, y la comprensión lectora será menos efectiva (Actos en la escuela, 2019).

Los niveles de comprensión lectora son:

- El nivel de «Comprensión Literal»: En el nivel inicial, el sujeto debe tener la capacidad de identificar y entender la información que entrega el texto explícitamente. Esto implica el conocimiento por parte del lector del significado de cada palabra y de lograr la interpretación del sentido de las oraciones de manera literal.

En este nivel el lector deberá lograr, entre otras tareas, la identificación de detalles, el ordenamiento de sucesos y hechos, precisar espacio, tiempo y personajes, recordar pasajes, darles sentido a palabras con significados múltiples e identificar sinónimos, antónimos y homónimos, etc.

- El nivel de «Comprensión Inferencial»: es cuando el sujeto agre-

ga a la información literal del texto su propia experiencia e intuición. Es el nivel donde el lector valora lo expuesto en el texto, logra interpretar lo que el autor, sin explicitarlo, quiere comunicar en lo escrito. De esta manera el sujeto logrará predecir resultados, deducir enseñanzas y el tema del texto, inferir el significado de palabras desconocidas, elaborar un resumen y organizadores gráficos, etc.

- El nivel de «Comprensión Crítico»: implica que el sujeto puede emitir un juicio sobre el texto que enfrenta. Este nivel de lectura está basado en la interacción del sujeto y sus conocimientos previos con el texto en cuestión. Es el nivel donde el lector logra dar su opinión sobre lo leído, donde puede entregar respuestas subjetivas sobre los personajes, el contenido y el autor. De esta manera el sujeto logrará juzgar el texto y su estructura, distinguir una opinión de un hecho, captar lo implícito, etcétera.

Habilidades de comprensión lectora

Para lograr un nivel óptimo de lectura comprensiva, el sujeto debe tener las siguientes habilidades con respecto al texto:

- Poder predecir;
- Lograr anticiparse;
- Ser un observador hábil;
- Lograr la inferencia;
- Poder realizar una paráfrasis;
- Alcanzar un elevado nivel de análisis;
- Utilizar sus conocimientos previos;
- Lograr la monitorización;
- Arribar a conclusiones.

Tipos especiales de lectura

Existen otras formas de lectura, que por lo general no implican palabras ni lenguaje verbal. Entre ellas podemos mencionar:

- Lectura musical. La anotación musical utiliza un lenguaje propio para registrar los sonidos específicos que deben realizarse,

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

CAPÍTULO II NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA



Importancia de la lectura

La lectura ha sido el vínculo más estrecho entre el alumno y el conocimiento. "Se considera la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar" (UNESCO, 2016). Siempre que se lee, se piensa y se afinan los criterios, se contrastan las ideas, se cuestionan y así, aún se logra aprender sin proponérselo. Se debe aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad, leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etcétera, dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo.

Leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando. La competencia lectora cambia, como también lo hacen los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector. Lo anterior señala, que el aprendizaje es más amplio y multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social, en el que se concibe la lectura como: la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (García, Arévalo, & Hernández, Cuadernos de lingüística hispánica. La comprensión lectora y el rendimiento escolar., 2018).

Por otro lado, leer permite al lector conocer otras realidades, de transformarlas en el interior del ser humano y proyectarlas a través de nuevos saberes en la sociedad. Esta consideración no es arbitraria, sino que se basa en la concepción de la lectura como una de las principales herramientas de aprendizaje y que, además, propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras. Se espera que la

lectura, entonces, contribuya de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas

En el marco del conjunto de estas ideas, la lectura constituye uno de los ejes fundamentales del currículo, ya que es considerado “uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (Cassany, Luna, & Sanz, Enseñar lengua., 2008, pág. 193).

Definición de comprensión lectora

La comprensión lectora se refiere a entender el significado o contenido proposicional de los enunciados u oraciones de un texto. “La comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general (González R., 1998), según palabras de este autor, la comprensión también es considerada como un comportamiento complejo, que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias. En este sentido, la comprensión lectora implica el uso de estrategias de razonamiento. Entre estas:

- El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente.
- El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas y semánticas, información social...
- Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto.

Otro tipo de estrategias utilizadas en la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales los lectores monitorizan o auto-controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectan los fallos que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos.

Por otra parte, de acuerdo con Solé (2004), se debe tener objetivos claros a la hora de leer, saber que se espera de la lectura, interrogarse sobre la lectura y tener consciencia de si se está comprendiendo, realizar inferencias, imaginar. Así mismo, las representaciones en la memoria a largo plazo requieren unir piezas del texto cuyos vínculos muchas veces no se encuentran explícitos en la superficie textual, por lo que se hace necesario inferir tales relaciones mediante la elaboración de un modelo mental que representa la situación referida por el texto (Riffo, 2016).

De igual forma, el conocimiento sobre la propia cognición implica que un individuo es capaz de tomar conciencia del funcionamiento de su manera de aprender (Bono, Boatto, Aguilera, & Fenoglio, 2018), lo que supone considerar aspectos disciplinares y de contexto determinantes en la percepción y comprensión de los textos a través de los sentidos, al seleccionar una lectura especializada, practicarla y socializar el conocimiento en espacios y tiempos destinados para ello, la acústica del lugar, el acceso a recursos y herramientas didácticas, etcétera.

Por último, se debe resaltar la importancia que la literatura concede al conocimiento o la experiencia previos del sujeto lector cuando se habla de comprensión lectora. Se sostiene que cuánto mayor sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar.



¿Qué son los niveles de comprensión lectora?

Los niveles de comprensión lectora pueden definirse como la gradualidad en que se clasifican los diferentes procesos de comprensión que intervienen en la lectura, partiendo desde lo básico hasta lo más complejo. La clasificación de tipos de comprensión lectora que compartimos con el lector consta de tres categorías o niveles de comprensión: Literal, inferencial, Crítica. A esta tipología se añade la comprensión lectora hermenéutica.

Clasificación de los niveles de comprensión lectora

La clasificación de los niveles de comprensión lectora se origina en el estudio de lo que implica el acto de leer, o la actividad de la lectura, lo cual comienza en la década de los sesenta del siglo XX, cuando los pedagogos se preocuparon por entender cuál era el mecanismo de aproximación a un texto por parte del sujeto que lee. Inmediatamente surgieron varias definiciones sobre niveles de lectura y casi entrando el siglo actual aparece uno de los tipos de comprensión lectora más peculiares y menos conocido: La lectura hermenéutica.

A continuación, profundizamos sobre cuáles son los niveles de lectura de acuerdo a dos diferentes autores, Barret y Ricoeur, con ejemplos de comprensión lectora para cada caso particular

Comprensión lectora literal

La comprensión lectora literal corresponde a la taxonomía de Barret de 1968, citado en Martos (2022), y se basa en el entendimiento textual de los contenidos, lo que implica una simple decodificación de lo que se lee. Éste es uno de los niveles de lectura más básicos, pero siempre formará parte del proceso, ya que, si una persona no es capaz de entender las ideas que aparecen de forma explícita, difícilmente podrá avanzar hacia una etapa superior.

Características de la comprensión lectora literal

La lectura literal es uno de los niveles de lectura en primaria, pero comienza en el preescolar, cuando el niño comienza a reconocer las letras, así como algunas palabras, alcanzando un mayor grado de complejidad a medida que el alumno va desarrollándose intelectualmente. Para una mejor ilustración acerca de qué es la comprensión lectora literal, a continuación, se mencionan algunos aspectos resaltantes.

Es la fase inicial de la lectura

Aprender a leer, lo cual conlleva a este primer estadio de comprensión, significa primordialmente la transformación de los signos gráficos y sus combinaciones al lenguaje oral entendiendo los significados de forma textual. Ésta es la base para comprender cuál es la comprensión literal, que fundamentalmente implica una decodificación.

Interpretación

Cuando se lee, las palabras implican imágenes y son comprensibles si las mismas son parte del vocabulario del lector, sin embargo, ellas forman frases que transmiten ideas. El nivel literal de comprensión lectora parte de la premisa de que primero se interpretan las palabras y las frases, y luego se construye el significado global.

Ideal como método de aprendizaje

Mediante la lectura literal se registran en la memoria todos los detalles acerca de acontecimientos claves o personajes importantes, ya que se trata de contestar a las preguntas sobre estos aspectos buscando en el texto las respuestas adecuadas. Igualmente es el tipo de lectura perfecto para la elaboración de resúmenes.

Cómo se desarrolla la lectura literal

En la medida que los estudiantes avanzan desarrollan habilidades relacionadas con la lectura literal, lo cual se promueve a través de interrogantes para que busquen información específica en los textos. Este tipo de comprensión lectora es la que usualmente se utiliza en la

educación primaria y también para la enseñanza de lenguas extranjeras.

La comprensión literal se desarrolla con la lectura denotativa:

- Reconocimiento y recuerdo
- De Detalles: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar.
- Ideas principales: una oración explícita en el texto.
- Secuencias: el orden de las acciones planteadas en el texto.
- Causa y efecto: razones que determinan un efecto o consecuencia.
- Rasgos de personajes: identificar características explícitas de un personaje.

Ejemplo de comprensión lectora literal

Entre los ejemplos de niveles de comprensión lectora, los que aluden a la literal son los más elementales. Tanto para este nivel de comprensión lectora, como para los siguientes, se ha seleccionado un extracto del Mito de Narciso atribuido al poeta Ovidio, Publio (2008). Es interesante que los ejemplos hagan referencia a la misma lectura para que se observe la diferencia en el tipo de preguntas.

Narciso era hijo de Cefiso y de Liriope. Cefiso era un dios del río en la mitología griega:

Narciso era un joven extremadamente atractivo y guapo de Karaburun, siendo capaz con su sola presencia de enamorar a todas las mujeres que le vieran. Esto causaba que Narciso fuera una persona demasiado vanidosa. Era incapaz de ver la belleza de nada más, ni de otras personas, ni siquiera de la naturaleza que le rodeaba. La madre de Narciso fue avisada por un vidente ciego que su hijo sería muy feliz si nunca viera su propia imagen reflejada en ningún sitio.

Las preguntas que cabrían hacer en este caso serían: ¿Qué personajes aparecen en el mito?, ¿Cómo era Narciso?, ¿Dónde nació Narciso?,

¿Quiénes eran el padre y la madre de Narciso?, ¿Qué le dijo el vidente a la madre de Narciso?

Comprensión lectora inferencial

Éste es otros de los niveles de comprensión lectora de la taxonomía de Barret, que se corresponde con el concepto constructivista de la comprensión lectora (Solé M. , 2005). En este caso, tal y como su nombre lo indica, implica interpretar, haciendo inferencias o deducciones a partir de una lectura, para descubrir aspectos que no son evidentes. Es uno de los más impulsados niveles de lectura en secundaria y también en la universidad.

Características de la lectura de comprensión inferencial

Al entender qué es comprensión inferencial ya resulta fácil imaginar sus características. Constituye un proceso simple y podemos interpretarlo como algo cotidiano que todos realizamos cuando miramos las noticias y las analizamos desde nuestro punto de vista particular, en muchas circunstancias sacando conclusiones a partir de hechos aislados.

Implica razonamiento

Este tipo de comprensión lectora es altamente racional, pero tiene mucho que ver con los sentimientos y las experiencias personales. Al leer, el sujeto va analizando las frases, los párrafos y las ideas, confrontándolas con el conocimiento previo que tiene sobre el tema, y así construye una nueva realidad por lo que también implica cierto nivel creador. Se trata de interpretar lo que quiso decir el autor según el criterio propio, deduciendo, por asociación, lo que no está explicado.

Nivel de abstracción

Existen diferentes niveles de comprensión lectora inferencial, dependiendo del grado de abstracción asociado, por lo cual este tipo de análisis de la lectura se aplica desde la secundaria hasta los más altos grados de las carreras universitarias. Hay casos en los que se necesita tomar en cuenta muchísimas variables para llegar a conclusiones que

tengan sentido, porque, aunque dependan en gran medida del propio criterio, deben obedecer a una lógica.

No hay dos interpretaciones iguales

Debido a que las interpretaciones están fundamentadas en las experiencias personales y los sentimientos, ninguna lectura será entendida de la misma manera por dos individuos diferentes. Para comprender mejor este planteamiento recordemos lo que sucede cuando vamos al cine a ver una película, pongamos por caso de Almodóvar. Habrá puntos de vista y pensamientos muy distintos con respecto a tal o cual escena o personaje.

Cómo se desarrolla la lectura de comprensión inferencial

La mejor manera de desarrollar este tipo de comprensión lectora es promoviendo la formulación de hipótesis a partir de algún elemento del texto, como puede ser el título, la introducción y los primeros párrafos. Se suelen seleccionar las ideas principales y a partir de ellas incentivar las ideas mediante preguntas claves.

La comprensión inferencial constituye la lectura connotativa:

- Clasificación de: objetos, lugares, personas y acciones.
- Esquemización: mediante representaciones u organizadores gráficos.
- Resumen: sintetizar los hechos o elementos principales.
- Detalles: formulando conjeturas o hipótesis acerca de los detalles.
- Ideas principales: significado principal, general, tema o enseñanza moral.
- Secuencias: determinando el orden de las acciones en el texto.

Ejemplo de comprensión lectora inferencial

A partir de la lectura sobre el Mito de Narciso, algunas preguntas podrían ser: ¿Por qué Narciso no podía ver la belleza en las demás cosas

o personas?, ¿Cómo podía ser Narciso hijo de un río?, ¿Qué puede significar lo que el vidente le dijo a la madre de Narciso? Si el texto fuera más largo, obviamente cabrían muchas interrogantes más.

Comprensión lectora crítica

Este es otro de los niveles de comprensión lectora de Barret y se encuentra en la cúspide de su pirámide como el más especializado de todos. Como el nombre lo indica, el lector asume una postura frente al texto de acuerdo a sus pensamientos, sentimientos o conocimientos previos, después de un proceso de análisis y reflexión sobre el contenido de la lectura.

Características de la lectura crítica

También existen diferentes niveles de lectura crítica, dependiendo del grado de desarrollo que haya alcanzado el individuo como lector. El rango va desde dar una opinión con fundamento, hasta desmenuzar el texto y analizarlo en profundidad, que sería el grado máximo. Obviamente este último tipo de lectura crítica aplicaría en estudiantes muy preparados en cuanto a habilidades lectoras y analíticas.

Desarrolla la capacidad de pensar

La lectura crítica tiene implícita una gran dosis de reflexión, por lo cual primero hay que saber pensar, lo cual, aunque parezca obvio no sucede frecuentemente en la práctica. Todas las investigaciones reflejan que en general la mayoría de los estudiantes se suelen quedar, con suerte, en el nivel inferencial. No obstante, está demostrado que la lectura crítica desarrolla el razonamiento lógico.

Mayor profundidad en la lectura

Además de las habilidades lectoras, la persona que realiza una lectura crítica debe estar familiarizada con el tipo de texto a evaluar. Hacer un juicio sobre un determinado material se asemeja a la actividad de los críticos literarios, que saben de literatura, o a la de los críticos de arte que conocen su materia. No obstante, igual este modo de lectura se

suele incentivar en los estudiantes no expertos, porque el modelo les permite profundizar mucho más en lo que leen.

Modelo de comprensión lectora

Algunos autores han propuesto modelos específicos para la evaluación crítica de los textos por parte de los estudiantes, los cuales se basan en parámetros diversos que abarcan puntos tales como si la exposición del autor es clara, cuál es la tesis propuesta, así como cuáles son las premisas fundamentales y si serían acertadas o no, entre otros. Adicionalmente, existen prácticas más sencillas aún, que se refieren a simplemente realizar preguntas con la intención de que los lectores emitan juicios de valor.

Cómo es el desarrollo de la comprensión lectora crítica

En la actualidad existe preocupación en todas las casas de estudios superiores por mejorar la comprensión lectora y especialmente en lo que atañe a este tipo de lectura. Por tal motivo se abren cátedras específicas tanto para enseñar a pensar como para que los estudiantes aprendan a leer a este nivel. Por otra parte, se recomienda a todos los profesores incentivar la comprensión lectora crítica, aunque el producto no sea el óptimo en primera instancia, así como difundir las técnicas de lectura que son vitales para lograr el objetivo.

La comprensión crítica corresponde a la lectura de extrapolación:

- Causa efecto: planteando hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interrelaciones con el tiempo y el lugar.
- Rasgos de los personajes: determinando características de los personajes que no están explícitos en el texto.
- Realidad o fantasía: formulando conjeturas o hipótesis acerca de los detalles.
- Valor: juzgando desde un punto de vista ética, la actitud y /o las acciones de los personajes.



- **Apreciación:** desarrollando la apreciación a través de la toma de conciencia del impacto psicológico o estético que el texto les ha producido. Puede enriquecerse a través del conocimiento de las técnicas literarias, del estilo y de las estructuras empleadas.

Ejemplo de comprensión lectora crítica

Tomando como punto de referencia la lectura sobre el Mito de Narciso, las preguntas claves a realizar en este caso serían: ¿Qué quiere transmitir el autor a través del Mito de Narciso?, ¿Qué valores prevalecen en Narciso?, ¿Hay personas que se comportan como Narciso en la vida real?, ¿Cuáles pueden ser las causas psicológicas del comportamiento de Narciso?, ¿Tiene remedio?

Comprensión lectora hermenéutica

Cuando se habla sobre cuáles son los niveles de comprensión lectora o qué niveles de lectura hay se suele ignorar el modelo hermenéutico, descrito y promovido especialmente por el filósofo francés Ricoeur (2006). Existen muchas clasificaciones que podríamos haber incluido, pero ésta es especialmente relevante tanto por su concepto como por el contraste. La diferencia radical es que los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico se fundamentan en procesos cognitivos racionales mientras que la hermenéutica hace énfasis en los procesos sensibles.

Características de la lectura hermenéutica

La hermenéutica se traduce como el arte de la interpretación. Su nombre proviene de una práctica muy antigua que se ocupaba de leer los significados ocultos en los “textos oscuros” y se origina en el dios Hermes, que rige la adivinación. En cuanto al concepto de la comprensión lectora hermenéutica actual, se fundamenta en las siguientes premisas que, entre otras, son sus características esenciales.

Relación del lector con el texto

La lectura equivale a un encuentro con “el otro”, por lo cual leer no es un proceso de índole racional, sino que se convierte en una experiencia transformadora. A través de la lectura se establece un diálogo con el texto y en el proceso se implica no sólo lo que sabemos sino también lo que somos, donde los sentimientos juegan un rol determinante. Se trata de sentir antes para poder entender después.

El proceso de la lectura

Leer consiste en recuperar y restaurar los significados que aparecen en el texto, pero que ya no le corresponden más al autor sino a quien lo interpreta. En esta acción por parte del lector la imaginación juega un rol determinante, que no es subjetividad sino conocimiento. Para que la lectura sea una experiencia deben desaparecer las fronteras entre lo real y lo imaginario.

La adquisición del conocimiento

Al tratarse de una experiencia sobre todo sensible y por habernos apropiado del texto, lo que se aprende quedará registrado en la memoria de largo plazo. Por otra parte, el conocimiento para los hermenéuticos no es una realidad en sí, sino que consiste en la construcción de la misma por quien lee, por lo tanto, hay múltiples realidades.

Cómo es el desarrollo de la lectura hermenéutica

La corriente hermenéutica es proclive al uso de las técnicas de lectura que se aplican para cualquier otro tipo de clasificación, lo que cambia es el enfoque. Por otra parte, además de las cátedras para aprender a pensar, los partidarios de esta tendencia recomiendan talleres de sensibilización y de creatividad. La mejor forma de desarrollar la comprensión lectora hermenéutica es apasionarse y dejar volar la imaginación.

Ejemplo de comprensión lectora hermenéutica

Para un profesor que promueva este tipo de comprensión lectora las preguntas tienen que ir primordialmente dirigidas hacia lo que el lector

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

CAPÍTULO III TIPOS PRINCIPALES DE LECTURA



Los tipos de lectura que existen son muchísimos y son los que permiten al lector optimizar la comprensión de textos, sin importar su extensión o género. Hay muchas formas de leer. Desde la lectura placentera, muy cercana al divertimento, hasta aquellas otras formas académicas, altamente regladas y metódicamente rigurosas. A continuación, se exponen las características más importantes, dada su relevancia académica, de tres de los principales tipos de lectura existentes: la lectura crítica, la lectura científica y la lectura digital.

Lectura crítica

La lectura aporta ampliamente al desarrollo del pensamiento crítico ya que analiza desde diferentes perspectivas tanto la lengua como la manera de entender y percibir el mundo. Su práctica permite la comprensión y el entendimiento de la realidad histórica y social dentro del contexto conocido por el autor. Esto permite potenciar la motivación del lector ya que logrará enlazar lo lingüístico con la realidad. Así podrá analizar, percibir y razonar situaciones comunes que no son decodificadas de manera completa (Sobrino, 2021).

La Lectura Crítica implica para el sujeto realizar juicios de manera activa sobre lo que el autor escribió y su argumentación, formando su propia opinión sobre lo leído. La habilidad de la lectura crítica requiere alejarse o distanciarse del texto que se está analizando. No se debe leer con el objetivo de obtener información, sino buscando diferentes formas de pensar el tema del que trata el texto. Cuestionar el texto es la clave de este tipo de lectura, favoreciendo el pensamiento crítico.

Una lectura crítica implica, como se verá en el apartado sobre las técnicas y estrategias, utilizar las habilidades de lectura, pero también de resaltado y de anotación. No significa extraer información del texto para acumularla, sino que su finalidad es entender cómo está estructurado el texto, cómo está argumentado, cómo utiliza e interpreta la evidencia que presenta y cómo llega a sus conclusiones.

El uso del pensamiento crítico permite comprender los puntos de vista, argumentos, evidencias presentadas, distorsiones potenciales y las conclusiones a las que arriba el autor. Una lectura crítica utiliza el conocimiento de manera académica, analiza la calidad de lo escrito, de la investigación realizada y la validez de los argumentos. Es un proceso activo en el que rigurosa y sistemáticamente se cuestiona lo escrito con el objetivo de evaluar su credibilidad y validez.

Mientras la retención y comprensión lectora implican recordar y entender las ideas principales del texto, la lectura crítica inicia un proceso activo. No implica absorber la información, sino interpretarla, categorizarla, cuestionarla y sopesar el valor de esa información. Es una forma más elevada de razonamiento, es lo que conocemos como la habilidad del pensamiento crítico.

Funciones de la lectura crítica

La lectura crítica tiene varias funciones con respecto a un texto (Casany, 2006):

- Leer de manera crítica para analizarlo: esto significa desarmar el texto en partes para poder comprenderlo. Identificar sus componentes y cómo funcionan juntos es parte de esta función, ya que nos permite realizar inferencias e interpretar el mensaje del texto.
- Leer de manera crítica para compararlo con otros: implica ampliar la visión sobre el tema evitando quedarse con un solo artículo, libro o estudio al respecto. Leer más allá de una única fuente de información permite comparar no sólo lo fáctico, sino obtener un conocimiento más profundo y acabado sobre un tópico. Este proceso se lo conoce como síntesis, en cuanto a que se combinan diferentes fuentes de información y producen un nivel de conocimiento mucho más elevado sobre el tema en cuestión.
- Leer de manera crítica para evaluarlo: aquí es donde nos encontramos con las técnicas de la lectura crítica que explicamos debajo. El objetivo de esta es formar un juicio sobre lo leído.

Estrategias para una lectura crítica

Existen diferentes estrategias que permiten el tratamiento de un texto a través de la lectura crítica y del uso del pensamiento crítico (Serrano, El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. hacia una propuesta didáctica. , 2008):

- Siempre cuestionar lo afirmado por el autor: todo lo leído debe tener respaldo académico. Un lector crítico no acepta lo que le presentan, sino que realiza una búsqueda de información que permita respaldar las aseveraciones del escritor.
- Entender el contexto es esencial: todo lo escrito a lo largo de la historia humana está inmerso en un sistema cultural, económico, político y social que varía según el lugar y el tiempo en el que fue realizado. Por lo tanto, una afirmación sobre un tema en particular puede convertirse en una afrenta o en una polémica de manera muy sencilla si no tomamos en cuenta el contexto en el que fue escrita. La tarea de la lectura crítica es lograr reconocer con qué valores, creencias y actitudes fue escrito el texto en cuestión.
- Captar las presuposiciones realizadas por el escritor: todos vivimos en un mundo al que observamos en base a diferentes supuestos en los que creemos fervientemente y que nublan nuestra capacidad de ser objetivos. La tarea de un lector que utiliza el pensamiento crítico incluye analizar estas presuposiciones que están inmersas en el texto leído, no siempre de manera explícita. Si son erróneas, el texto deja de tener valor.
- Identificar posibles distorsiones del autor: como afirmábamos anteriormente, el mundo es observado en base a presuposiciones, pero también en base a creencias. En este caso, las creencias del autor, sean políticas, religiosas, económicas, etc. podrían distorsionar el conocimiento expuesto en el texto. La tarea del pensamiento crítico es lograr identificar estos sesgos y utilizarlos para comprender los juicios de valor del autor y, a su vez, juzgarlos.
- Determinar si las fuentes de información son válidas: las fuentes



de información son el trasfondo que justifican y respaldan lo escrito. Deben tener relevancia y estar actualizadas.

Técnicas de lectura crítica

Una técnica adecuada puede desarrollar el pensamiento crítico de manera exponencial (Argudin, 2006). Generalmente se realizan diferentes pasos para lograr una lectura crítica exitosa de un texto:

- Actividades de prelectura: el objetivo de este paso es lograr acceder a la mayor cantidad de información posible sobre el texto sin leerlo. Debo preguntarle al texto: ¿Cuál es mi objetivo con esta lectura?; ¿Qué puedo inferir del tema observando el título del texto?; ¿Quién es el autor?, ¿es renombrado?, ¿Cuáles son sus posturas?; ¿Cómo está estructurado el texto?
- Anotaciones: una lectura crítica llevada al éxito requiere la realización de notas de manera constante. El lápiz en mano es clave mientras se realiza la lectura ya que la acción de anotar permite que el lector no sea un sujeto pasivo, sino que se desarrolle una relación de ida y vuelta con el texto, de alguna manera, una conversación con el mismo en sus márgenes.

Diferentes partes del texto deberán ser marcadas para iniciar el camino de la lectura crítica: la o las ideas principales del texto; los subtemas; las palabras clave; las palabras que no se conoce el significado.

Otra clave para este paso es la utilización de la técnica de subrayado, que se usa para lograr encontrar fácilmente conceptos cuando se regresa alguna parte del texto ya leída.

En los márgenes es donde se escriben los comentarios o preguntas que se le ocurren al lector a medida que avanza en el texto. Además, es conveniente realizar notas con experiencias personales relacionadas con el tema. Esto logrará conectar los conocimientos previos del lector con la información presentada por el autor, y permitirá una conexión desde lo emotivo con el texto, será relevante para el que lee.

También el lector intentará reconocer las secciones del texto que merecen ser releídas o que son confusas. De esta manera, podrá regresar a esas secciones para intentar entenderlas o poder pedir ayuda para lograrlo.

Finalmente, deben ser marcadas las fuentes de información del autor e identificar si respaldan los dichos del que escribe.

- **Resumen:** en este paso, el lector debe utilizar sus habilidades de pensamiento crítico para poder identificar y redactar la idea principal del texto, los subtemas que trata y el desarrollo de los mismos de manera sintética. Esto, además de disminuir la cantidad del texto, ayudará al lector a entender su idea general y cómo estructuró el autor el desarrollo de esa idea principal identificada.
- **Análisis:** como ya hemos desarrollado anteriormente, el análisis del texto implica considerar la evidencia presentada por el autor. El lector crítico debe determinar si esta evidencia es suficiente para sostener la idea principal del texto; si el conjunto de información tiene lógica. Implica analizar las fuentes de información que ya ha identificado y darles un valor. Además, implica analizar los supuestos del autor y la distorsión que pueden generar sus experiencias, creencias, etcétera.
- **Relectura:** esta es una parte crucial de la lectura crítica. Un buen lector relea el texto en varias oportunidades. hasta estar convencido que lo conoce de inicio a fin. Tres lecturas son las recomendadas para lograr una lectura crítica. Durante la primera lectura, se lo lee por encima. Se busca la idea principal y los subtemas del texto. Se analiza la estructura del mismo. La segunda lectura es lenta, meditativa. Es en la que se utiliza el lápiz para realizar las anotaciones pertinentes. La tercera lectura es la que toma en cuenta las preguntas e incógnitas que dejó la segunda lectura del texto. Es la búsqueda de respuestas a esas preguntas realizadas.



- Responder al texto con un escrito o de manera oral: Es la forma del lector de asegurarse haber entendido el texto. Es escribir u exponer en voz alta una respuesta al mismo, cubriendo su idea principal y los distintos subtemas tratados. Implica estar de acuerdo o no con lo expuesto por el autor, interpretarlo y/o analizar sus dichos. Lograr este tipo de producción, ya sea de manera escrita u oral, implica haber alcanzado un pensamiento crítico sobre el texto en cuestión.

Lectura científica

A la ciencia, como campo de la investigación y del conocimiento humano, le es necesario comunicar su contenido y hallazgos a sí misma y a otros, para que cumpla así una de sus funciones fundamentales: ser útil a sí misma y a la sociedad. La forma de comunicar este contenido será a través de la escritura. Así, la información se conservará intacta a lo largo del tiempo. Los únicos requisitos fundamentales para que un texto sea considerado científico son dos: que su contenido haya sido obtenido mediante la aplicación del método de adquisición de conocimiento propio de la ciencia (Método Científico), y que trate sobre algún aspecto concreto de algún sector de conocimiento de la ciencia.

La lectura científica es habitual en institutos de investigación, universidades y establecimientos de educación superior ya que los escritos científicos son imprescindibles para la divulgación de los descubrimientos y novedades de cada disciplina (Maite, 2020).

La lectura de artículos científicos y académicos para médicos, investigadores y estudiantes se ha convertido en una actividad esencial. Esta lectura científica no sólo es utilizada para mantenerse actualizados en sus especialidades, sino también para seguir informados sobre las tendencias actuales para poder proveer una atención óptima a sus pacientes. La literatura científica es una obligación para los estudiantes interesados en la investigación, ya que gracias a ésta pueden elegir los tópicos a abordar y los experimentos a realizar. Sin ella, no podrían

estar informados sobre las preguntas que continúan sin respuesta ni sobre lo que ya ha sido descubierto en su campo.

Sin embargo, los artículos científicos no sólo son afines a temáticas como la física, la química, la matemática, sino que engloban también las ciencias sociales y todos los campos del conocimiento humano.

Características de la lectura científica

La lectura científica requiere la existencia de un lector activo, que utilice sus conocimientos previos para poder razonar sobre lo leído (Maite, 2020). Un lector que pueda establecer la verdad o falsedad de los contenidos y, si es posible, crear otras ideas en base a las leídas en el texto.

Ingresar a trabajar a un laboratorio, en la actualidad, implica la lectura de grandes cantidades de textos, una cuenta de email llena de artículos académicos relacionados con la investigación en cuestión y la urgencia que conlleva la necesidad de leerlos todos para estar al día. Más allá de la velocidad con la que internet está cambiando nuestras formas de acceder a diferentes datos, leer artículos académicos (ya sea por medios impresos o electrónicos) continúa siendo la manera más común de adquirir nuevas informaciones. Existen publicaciones que son de lectura relajada, como los periódicos o novelas, pero los artículos científicos y reportes de investigación requieren de una alta concentración y de un enfoque meticuloso.

Tipos de artículos científicos

Existen millones de artículos científicos disponibles para quien investiga, lo cual hace muy ardua la tarea de seleccionar los adecuados para leerlos de manera efectiva y sistemática. Para poder realizar esta tarea el lector de este tipo de textos debe conocer los tipos de artículos académicos.

Artículos Primarios:

- Artículos de Investigación Originales.



fondo sobre el tema del artículo y donde quedan establecidas las cuestiones específicas sobre las que tratará el autor. Es donde el autor presenta la hipótesis sobre la que se basa el artículo. En general, leyendo la introducción es cuando el lector decide si va a leer el resto del artículo o no. Si el texto introductorio no apunta a donde el investigador desea, o no tiene sentido la hipótesis, probablemente no siga leyéndolo. El final de la introducción, habitualmente, se utiliza para describir en pocas palabras el objetivo del estudio.

- **Metodología y Materiales:** Es la sección donde se explicitan los detalles técnicos de los experimentos que se llevaron a cabo, incluyendo los tipos de controles, los procedimientos que se siguieron, los instrumentos utilizados y las variables medidas en ellos. Esta sección ayuda a entender exactamente qué hizo el autor, algo necesario para juzgar la veracidad de los resultados y las conclusiones.
- **Resultados:** Esta sección es la más importante de un artículo científico ya que contiene toda la información proveniente de los experimentos realizados. Los números van a mostrar los datos y el texto acompañará con descripciones verbales las partes de la información encontrada que el autor considere crítica compartir. Contiene gráficos, imágenes, tablas y sus leyendas que deben ser leídos en su totalidad.
- De los resultados de un artículo académico podemos extraer tres tipos de información: datos del experimento, ideas sobre cómo mejorar los métodos y el entendimiento de cómo podemos recrearlo de manera idéntica.
- **Discusión:** Es la sección del artículo científico donde se interpretan los resultados y las implicaciones del estudio. Es donde el autor da su opinión sobre lo realizado y explicita las conclusiones sobre los resultados obtenidos. En esta parte el lector podrá encontrar, además, las incógnitas que aún no han sido resueltas sobre el tópico y, quizá, usarlas como punto de partida para una nueva investigación.



- Es muy probable que durante la lectura de artículos científicos el sujeto se encuentre con vocabulario y conceptos que no le son familiares. Generalmente, un diccionario científico o libros específicos sobre el tema tratado son una buena idea para encontrar esos vocablos que escapan su conocimiento.
- También son de gran ayuda tutoriales o artículos que se pueden encontrar en la web, los cuales pueden ser muy útiles.
- La lectura científica es reiterativa. Una y otra vez el sujeto deberá leer, buscar el significado de nuevos conceptos y volver a leer. Es común que el avanzar en este tipo de lectura cueste muchísimo.
- Pasar un resaltador por los datos importantes y realizar notas al margen es otra manera de mantener organizada la gran cantidad de información que el sujeto encuentra a medida que avanza en artículos científicos.
- Tomar notas engloba las partes importantes del texto y mantiene al sujeto concentrado en la tarea. La confección de diagramas ayuda a mantener en la memoria la forma en que se llevó a cabo el experimento. Ayudan, además, a poder regresar al texto y recordar fácilmente en qué lugar se encuentra ese detalle en particular que querría releer.
- La técnica de Skimming es muy útil en la lectura científica. Cuando el sujeto inicia la lectura puede pasar la mirada de manera veloz por la integridad del texto, sin tomar notas, enfocándose en los títulos y subtítulos. Esto lo realiza para formarse una idea global del contenido del texto. Los artículos académicos suelen leerse de manera no lineal, por lo que saber de antemano la estructura y con qué se va a encontrar el lector es una buena estrategia para lograr una lectura exitosa de los mismos.

Lectura digital

Vivimos en una era digital. Estamos rodeados día a día por tecnologías que sostienen nuestro estilo de vida, y esto es gracias a las increíbles innovaciones y avances realizados por la ciencia en las últimas déca-

das. Nuestra vida se encuentra afectada de manera directa por el uso de éstas tecnologías. Inclusive a la hora de enseñar y aprender la tecnología ha logrado insertarse de manera muy sencilla.

Así, gran parte de la población mundial, actualmente, dedica gran cantidad de horas leyendo frente a una pantalla, sea ésta de televisión, PC, teléfono móvil, etcétera, donde el material de lectura tiene forma digital.

¿Qué es la lectura digital?

La palabra “digital” significa que está caracterizado por el uso de la electrónica. Los soportes digitales refieren a cualquier medio programado en un formato legible para una máquina y presentado en forma digital interpretable por los seres humanos. Estos medios pueden ser imágenes, sonidos, videos, animaciones y/o textos combinados, cuyo objetivo es entregar información a quien lo observa.

En este contexto, la lectura digital es el proceso por el cual el sujeto lector extrae significado de un texto que se encuentra en un formato digital utilizando un dispositivo para tal fin. También se la conoce como lectura en línea o conectada.

La mayor parte de los investigadores concuerdan en que la experiencia de la lectura digital es muy diferente a la de leer de material impreso. Como se verá en el desarrollo de este apartado, la naturaleza y calidad de ambas experiencias lectoras todavía están debatiéndose en los ámbitos académicos (Cordón, 2016).

Hasta el momento se sabe poco sobre las consecuencias del bombardeo diario de información escrita, en formato digital, al que somos sometidos cuando estamos frente a alguna de las pantallas que nos acompañan en nuestra vida cotidiana.

Sin duda, estamos inmersos en una revolución tecnológica y cultural que afecta todos los ámbitos de nuestras vidas. Al contrario de las ocu-

rridas en otros momentos de la historia de la humanidad, cuando sólo un número reducido de personas podían acceder al conocimiento, el implacable avance tecnológico hace que todos seamos parte de esta revolución. Cada día que pasa los habitantes del mundo, de una manera u otra, leen más. A veces lo hacen de forma voluntaria, otras veces sin darse cuenta, pero esta expansión no es homogénea.

Mientras que la lectura digital es, en la actualidad, la actividad cultural más importante para los habitantes del planeta, junto a escuchar música, la mayor parte de la gente no leyó un libro en formato impreso en el último año. Más de la mitad no leyó nunca uno. Los lectores de estos formatos son en el mundo una minoría.

Aun así, la producción de libros digitales o “e-books” ha aumentado de manera prodigiosa en los últimos años. También la producción y venta de “e-Readers”, o lectores de libros digitales, ha aumentado de manera exponencial. Hubo una ruptura con el campo editorial tradicional, con nuevos dispositivos, formatos y géneros que van alejando a la industria, sin romper el lazo que la une, con el formato impreso.

Comparando la lectura digital y la lectura impresa

Se puede afirmar que la lectura se encuentra, en la actualidad, en un proceso de cambio. La tendencia a la hora de analizar la lectura siempre fue enfocada en qué lee la gente, en los contenidos. Sin embargo, con el auge de las nuevas tecnologías digitales es crucial comprender cómo se lee actualmente.

La imprenta de Gutenberg estableció un formato que permitió que los libros se convirtieran en un producto cultural con el potencial de convertirse en masivo: los costos de fabricación bajaron, el formato permitió leer de manera cómoda y fácil de transportar. Los libros se convirtieron, en esa época, en herramientas portátiles de información y entretenimiento. Y ese formato, por mucho tiempo, se consideró como el ideal.

Sin embargo, la complejidad de los cambios tecnológicos y la revolución digital han cuestionado de manera radical el uso de los formatos impresos, modificando de manera significativa la relación entre la lectura de textos impresos y las prácticas lectoras de los medios digitales.

Lectura digital versus la lectura tradicional

La lectura digital, al contrario de la forma tradicional de leer, no es lineal sino que constituye una actividad acumulativa (Romero & L, 2014).

Cuando el sujeto lee un texto impreso sigue una secuencia de lectura, desde el inicio del texto progresando hasta llegar al final de manera sistemática. Cuando la lectura es linear se realiza de manera profunda, con un nivel mayor de inmersión y comprensión.

Está comprobado que cuando la lectura se realiza de manera digital, el sujeto tiende a realizar un escaneo veloz y realiza saltos en el texto en busca de palabras clave para lograr conseguir la mayor cantidad posible de información en poco tiempo. Frecuentemente se producen saltos de una fuente de información a otra utilizando hipertextos e hipervínculos, que lo transportan a otra página web, a una aplicación diferente, o a otra sección del libro electrónico. En este sentido, la lectura digital es mucho menos inmersiva como experiencia que la lectura de medios impresos.

La población de lectores digitales, es decir, de aquellos que leen habitualmente en línea, o en dispositivos con acceso a internet, por lo general, tiende a distraerse, a leer con menor cuidado y profundidad, son menos propensos a leer textos extensos y entienden menos sobre lo que están leyendo. Con la lectura digital el lector tiene cualquier distracción en línea a un click de distancia. Además, los lectores digitales tienden a pasar más tiempo leyendo por encima del texto buscando palabras clave que procesando lo que están leyendo.

Ventajas y beneficios de la lectura digital

- Portabilidad. La lectura digital puede realizarse en diversos lugares y dispositivos ya mencionados anteriormente.
- Modo nocturno. La mayoría de las aplicaciones de lectura a través del modo nocturno que ponen la pantalla en negro y el texto en blanco, y los e-Readers tienen su propia y tenue iluminación, permiten leer sin molestar al otro a la hora de ir a dormir.
- Flexibilidad. Existen aplicaciones que permiten leer en voz alta el texto que se les coloca. Por lo tanto, con la lectura digital se puede intercalar entre la propia lectura y la realizada por una aplicación. La misma situación ocurre con las copias en audiolibro, que permiten oírlo en momentos en los que no es posible leer con tranquilidad (Ariel, 2006).
- Accesibilidad. Los textos digitales son de fácil acceso, los podemos encontrar en línea en cualquier sitio web, y acceder a ellos desde cualquier dispositivo, y en cualquier lugar. En los textos digitales pueden encontrarse de manera veloz los términos deseados a través de la búsqueda. También con los diccionarios incluidos en los e-Readers.
- Fáciles de guardar y amplia capacidad de almacenamiento. Es múltiple la cantidad de textos que pueden entrar dentro de un solo teléfono, Tablet, PC, disco magnético, o un e-Reader. Y siempre están disponibles para el lector.
- La lectura digital es amigable con el medio ambiente. No se utiliza papel, lo cual da un respiro al medio ambiente.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

CAPÍTULO IV

FACTORES FUNDAMENTALES QUE INCIDEN
EN UNA ÓPTIMA COMPRENSIÓN LECTORA
EN LOS ESTUDIANTES



Introducción

El futuro social, cultural y económico de los países depende en gran medida de la del nivel educativo de su población, pues condiciona las capacidades sociales y profesionales de sus ciudadanos, que constituyen el capital humano que determina el desarrollo general de un país. Mejorar la calidad de la enseñanza es un objetivo fundamental de todos los gobiernos y países del mundo, lo que permitirá, en gran medida, mejorar la calidad de la educación (OCDE, 2016b). El desarrollo de la competencia lectora, en todos los niveles educativos, es clave en los procesos de crecimiento y madurez de la población desde el principio de su escolarización y, en general, a lo largo de toda su vida. En este contexto, se considera que los bajos resultados obtenidos por los estudiantes de Latinoamérica, en la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA), y del Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS), son motivo de alarma y deben ser objeto de atención.

En la clasificación de las pruebas pisa, realizadas en 2015, menos del 1 % de la población estudiantil latinoamericana alcanzó el nivel de lectura crítica y el 43 % se ubicó en nivel bajo en la prueba de lenguaje, obteniéndose un puntaje promedio de 400 puntos, por debajo del promedio general (OCDE, 2016b) Lo que implica la existencia evidente de grandes deficiencias en comprensión lectora de los estudiante en relación a las expectativas formuladas.

En las últimas dos décadas, las escuelas en Latinoamérica han sido dotadas, en su gran mayoría, de equipos tecnológicos digitales (computadores y tabletas), para innovar las prácticas pedagógicas y, de igual manera, el Internet y los dispositivos móviles se han expandido en los hogares de los estudiantes de forma significativa, al estar presentes en la vida de las tres cuartas partes de población juvenil, como lo aseguran López y Silva (2016).

Asimismo, los docentes han recibido formación y actualización en el uso e integración de las TIC en el aula y en el desarrollo de las competencias TICs (tecnologías de la información y la comunicación) para innovar sus prácticas y mejorar los desempeños de los estudiantes, mediante programas de gobierno y otras fuentes (Said, y otros, 2015). No obstante, no se vislumbran aún mejoras en los resultados de desempeño de los estudiantes (Altun, 2019), (OCDE, 2016b), pese a las ventajas que las tecnologías facilitan para atender los grupos grandes, característicos de las escuelas públicas, y se mantienen todavía en nivel bajo los resultados en las competencias de comprensión lectora, que son el vehículo para el aprendizaje de las demás disciplinas, como lo aseveran (Ahmed, 2011), (Cardona, Osorio, De la Cruz, & González, 2018), (2016), (Flores Guerrero, 2016), entre otros autores.

La anterior descripción configura un cuadro poco alentador que demanda, desde diversos puntos de vista, investigar e intervenir en el campo educativo, y en especial en el área del lenguaje y la lecto-escritura de los estudiantes. Es decir, se requiere conocer los factores fundamentales que inciden en la óptima comprensión lectora de los estudiantes y cuáles, de estos factores, deben ser abordados sin demora por el docente para mejorar el desempeño de los estudiantes de modo significativo.

Déficit en el desempeño de la comprensión lectora

La lectura es una valiosa herramienta de aprendizaje que se transforma en conocimientos de relevancia para el ámbito educativo y el desarrollo del intelecto humano (Cassany, Luna, & Sanz, 2008).

De igual manera, la lectura es considerada uno de los procesos más importantes en la comunicación de los seres humanos, y en el contexto escolar se referencia como la base estratégica sobre la cual se asientan los demás aprendizajes del individuo. Tal carácter de la lectura la convierte en un elemento poderoso que favorece el desarrollo cognitivo y social del ser humano.

La lectura, como hemos visto, constituye tanto un fin como un medio que resulta fundamental para ampliar las posibilidades y oportunidades de desarrollo individual y de la sociedad en general.

En este marco de ideas, al ser la comprensión lectora un área crucial en el desarrollo del individuo, que implica cierto grado de complejidad (Márquez, 2017), instancias como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016a) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), han desarrollado políticas educativas con la intención de propiciar la mejora de la competencia lectora de los estudiantes. No obstante, pese a los esfuerzos de diversas instituciones educativas para cumplir con estas políticas, desde la educación primaria hasta la formación universitaria aún hay mucho por hacer en el fortalecimiento del desempeño de la comprensión lectora.

Por ejemplo, si analizamos el caso de los estudiantes de nivel secundaria, en las instituciones educativas se observa un laxo aprovechamiento en el desarrollo de la comprensión lectora (González, Barba, & González, 2010). Para el Institute for Statistics (UIS, 2017a) de la UNESCO, los datos en el desempeño de la comprensión lectora en estos estudiantes son desalentadores. A nivel mundial, 230 millones de jóvenes de secundaria no logran los conocimientos mínimos indispensables de la competencia lectora. De estos, 19 millones son estudiantes de América Latina; seis de cada diez adolescentes no alcanzan los niveles mínimos de comprensión lectora al concluir la educación secundaria (UIS, 2017b).

Otra perspectiva que confirma la necesidad de volcar esfuerzos para promover el desarrollo en la comprensión lectora es el presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016b) en su informe de 2015. En este reporte presenta los resultados de la prueba aplicada por el Programme for International Student Assessment (PISA) a los estudiantes cuando finalizan la edu-

ción secundaria. Esta prueba, generalmente referida como la prueba PISA (Díaz A. , La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia, 2015), comprende el aprovechamiento en lectura, matemáticas y ciencias. Afín al desempeño lector, de los 72 países asociados a la OCDE Singapur ocupó el primer lugar; Noruega fue líder en Europa; y en América Latina, Chile se mantuvo con notables resultados. En contraste, Uruguay, Costa Rica, Colombia, Brasil, México, Perú y República Dominicana no destacaron.

Sin duda, estos resultados –datos empíricos– evidencian que, independientemente de los esfuerzos de organismos internacionales e instituciones educativas nacionales, el desarrollo de la comprensión lectora representa una problemática real en los estudiantes de formación secundaria en todo el mundo y principalmente en América Latina.

Conceptualización de la comprensión lectora

La comprensión lectora es uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel escolar, sea éste básico o universitario. Sobre la comprensión lectora, es vital reconocer los distintos términos empleados por diversos autores, tales como comprensión de lectura (Johnston, Barnes, & Desrochers, 2008), lectura de comprensión (Martínez, Díaz, & Rodríguez, 2011), lectura comprensiva (Franco, Cárdenas, & Santrich, 2016), y habilidades de comprensión lectora (Pourhosein & Banou, 2016), entre otros.

Para dar mayor claridad al objeto de nuestra discusión –esto es, la comprensión lectora–, resulta de interés considerar algunas acepciones formuladas por diversos especialistas en la materia. Por ejemplo, Snow (2002, pág. 11) concibe la comprensión lectora como “el proceso de extraer y construir simultáneamente significado mediante la interacción e involucramiento con el texto”. Este proceso integra al lector, al texto y a la actividad o propósito de lectura, y en ciertas circunstancias, como en los casos complejos de la lectura académica, investigativa, para el desempeño laboral o para la realización de pruebas tipo pisa,

requiere la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas para alcanzar altos niveles de desempeño. También se precisa, para su enseñanza y aprendizaje, de procesos de motivación intrínseca o extrínseca.

También es oportuno citar las ideas de Montenegro y Haché (1997, pág. 45): Se concibe la comprensión de lectura como la reconstrucción del significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de las operaciones mentales que realiza el lector para darle sentido a las pistas encontradas. Se trata de un concepto esencialmente dinámico que se desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que se suministra al texto.

Desde un ángulo diferente, en Jiménez (Jiménez, 2014) se conceptualiza la comprensión lectora como las habilidades intelectuales o emocionales desarrolladas por los individuos en la comprensión de un texto. Por su parte, el Reading Study Group (RAND , 2002, pág. 11) la define como “el proceso de extracción y construcción simultáneas de significado a través de la interacción y la participación con el lenguaje escrito. (Hashemifardnia, Namaziandost, & Sajad, 2018, pág. 667), describen la comprensión lectora como “un proceso de pensamiento activo que depende no solo de la habilidad de comprensión sino también de la experiencia de los estudiantes”. Para Franco (2016) y González (2010), el punto nodal de la comprensión de lectura es permitirle al lector construir sus propios significados emanados de un texto o de un autor.

Finalmente, y teniendo en cuenta que por comprensión lectora podemos entender aquella habilidad para comprender y utilizar con sentido las formas lingüísticas de una cultura por parte de un individuo; esto significa que la competencia lectora está en directa relación con el aprendizaje (Solé I. , 2012). En este sentido, leer es poder compren-

der, interpretar, descubrir, valorar el texto, reflexionar acerca de sus sentidos, interiorizarlo, es apropiarse de su significado y la interacción de un mensaje, con nuestros propios sentidos, creencias y emociones; es una invitación a pensar (Andricaín, Marín, & Rodríguez, 1997).

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que realiza las pruebas PISA internacionales, plantea que la comprensión lectora consiste en “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2013).

En general hoy se acepta, desde la experiencia pedagógica, “que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (Solé I. , 2012, pág. 49). La lectura comprensiva, entonces, no puede ser considerada como un hecho aislado al margen del proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, desde esta última perspectiva, desconocer las estrategias y el momento oportuno de aplicación de las herramientas pedagógicas que desarrollan estos procesos por parte del docente, hacen difícil que la competencia lectora se convierta en una gran base para la socialización de los contenidos aprendidos desarrollando una comunicación oral y escrita de interpretación de la realidad para construir y organizar el conocimiento y asimismo la conducta. Vista así, la comprensión lectora resulta ser un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico que está determinado por el pensamiento y el lenguaje.

A partir de los planteamientos conceptuales anteriores, se deduce que la comprensión lectora es una de las actividades humanas más complejas (Kendeou, McMaster, & Christ, 2016), a las que se enfrenta todo individuo, y comprende disímiles procesos cognitivos.

Esos procesos que involucra la comprensión lectura, según la UNESCO (UNESCO, 2016) son: a) extraer y recuperar, b) integrar e interpretar, c) reflexionar y evaluar. Al mismo tiempo, esos procesos implican niveles de logro y diversos grados de complejidad. Congruente con esta visión institucional, diferentes teóricos coinciden en que la comprensión lectora integra procesos discrepantes.

Franco y col. (2016), señalan los procesos de conceptualización, análisis, generalización, interpretación y síntesis. Por su parte Coromoto y Gutiérrez (2012), los categorizan como el análisis y la interpretación. Johnston y col. (2008), refieren la existencia de disímiles habilidades pero solo señalan la inferencia. De igual forma, Avendaño y Martínez (2013), sugieren la existencia de procesos con distintos niveles de dificultad, aunque no los explicitan.

Si bien cada uno de los autores estudiados, en el contexto de sus elaboraciones teóricas, estima otras categorías de comprensión lectora, todos concuerdan en que hay cierta complejidad en el interior de cada proceso y que el desarrollo de la comprensión lectora supone la capacidad de los aprendices para lograrlos todos. En todo caso, queda claro que para el estudiante cada proceso es complejo cuando se trata del manejo de la información.

Procesos de interpretación y análisis del texto

Existen algunas consideraciones relacionadas con la interpretación y el análisis de la información de un texto que merecen ser estudiadas. Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013), interpretar es un proceso que otorga sentido a algo no expresado en el texto; aquí, el lector debe reconocer los significados o divergencias en una parte o el texto completo, aun cuando no se expliciten; además, puede limitarse a la identificación de un tema o ubicar la idea principal del texto (Solé I. , 2012).

En consecuencia, un estudiante cumple con el proceso de interpretación siguiendo un orden lógico y organizado dentro del texto, infiriendo un contexto o cuando está supeditado al propósito del autor (Saulés, 2012), también acude, desde los conocimientos más cercanos a su experiencia hasta reconocer conceptos del lenguaje científico o literario. En contraste, el proceso de mayor dificultad que puede alcanzar un individuo se vincula con el análisis de un texto, el cual incluye la interpretación. Para lograr el análisis, el lector asocia lo leído con sus aprendizajes, conocimientos previos, incluso, aquello ajeno al contexto educativo (OCDE, 2013) que le permitirá evaluar y criticar la información. Ello supone un “alto nivel de capacidad metacognitiva” (Saulés, 2012, pág. 43), es decir, el individuo pondrá en práctica las habilidades para comparar, contrastar o formular hipótesis de la información.

Factores exógenos y endógenos que inciden en la comprensión lectora

Si bien el grado de complejidad de los diversos procesos cognitivos incide en el logro del educando en comprensión lectora, Solano et. al. (2016) señalan la existencia de factores exógenos al proceso de tratamiento de la información que influyen en el desempeño de los educandos. Segoviano, Palomo y Cantú (2013), refieren que los factores exógenos son los factores estimuladores del contexto cultural y académico; es decir, “son aspectos que escapan al control del individuo y que no dependen de él” (Romero & Hernández, 2019, pág. 268), entre ellos, destaca el aspecto estructural (contexto social, situación económica de los individuos, estrategias metodológicas). De los factores exógenos resaltan las particularidades o condiciones del entorno donde se desenvuelve el individuo. Es decir, los factores exógenos se vinculan con los elementos académicos y socioculturales a los que se expone el estudiante en la lectura.

Otro de los factores incidentes en la lectura, según Segoviano y col. (2013), son los tipificados como endógenos. Estos autores aseguran que los factores endógenos son los controlados directamente por el

individuo, y repercuten en el aspecto relacional (apoyo socio-familiar) y personal (perfil demográfico, género, edad, capacidades, motivaciones y esfuerzo personal) (Moreira, 2009). Es decir, los factores endógenos son los personales.

Ambos factores «exógenos y endógenos» desempeñan un papel valioso en el logro, tanto académico como de la comprensión lectora en los estudiantes (Yilmaz, 2009).

Factores académicos, socioculturales y personales que influyen en la dinámica de la comprensión lectora

Del análisis ofrecido en los párrafos anteriores, resulta evidente que la comprensión lectora no es una habilidad aislada, más bien engloba una serie de habilidades básicas implicadas de manera directa en el nivel de comprensión alcanzado por un sujeto lector. Al respecto, algunas investigaciones han corroborado que el desempeño lector se relaciona estrechamente con ciertas características personales del estudiante (Castejón, Navas, & Sampascual, 1996), con el nivel educativo, sociocultural y económico de los padres (Gorman & Pollitt, 1993), así como con factores socio-culturales como el ambiente familiar, el apoyo en tareas, la valoración del aprendizaje de los hijos y el interés en la formación de actitudes y competencias académicas (Andrews & Zmijewski, 1997), (Mella & Ortiz, 1999).

En este orden de ideas, el conocimiento de los psico-socio-culturales educativos asociados al logro de la comprensión lectora facilitan la generación de estrategias para mejorar la comprensión lectora e implementar acciones encaminadas al fortalecimiento de las competencias comunicativas y lingüísticas del estudiante. Este fortalecimiento hace parte de una experiencia de aprendizaje significativo, en el cual el estudiante encuentra el sentido contextual del texto y se relaciona con sus necesidades e intereses para intercambiar y desarrollar los procesos de pensamiento, así como para valorar su actividad y su entorno cultural.

En este contexto de ideas, según Franco y col. (2016), estos factores se pueden agrupar en tres conjuntos distintos, pero estrechamente relacionados, que están asociados con el logro de la comprensión lectora:

1. Personales, que incluyen la actitud, la motivación y los hábitos de lectura del sujeto lector, así como el uso de su tiempo libre;
2. Académicos, que implican las habilidades necesarias para comprender un texto que ha de desarrollarse a lo largo del proceso educativo escolarizado; y
3. Socio-culturales, que incorporan los elementos del entorno familiar y comunitario en que se desenvuelve el sujeto.

Factores personales que influyen en los procesos de comprensión lectora

Para desarrollar una actitud positiva hacia alguna actividad, es menester que resulte una forma grata de pasar el tiempo. La lectura es un acto comunicativo complejo que implica, además de lo intelectual, disposición emocional o estado de ánimo (Marín, 1997). La comprensión lectora está asociada a la motivación por parte del lector. La motivación por la lectura puede ser intrínseca cuando los estudiantes leen por sí mismos, cuando surge del interior propio; y puede ser extrínseca, cuando surge del interés externo, asociado a recompensas. (Ryan & Deci, 2017). Desde esta perspectiva, si lo planteamos desde un plano volitivo es necesaria la actitud del lector a la hora de leer un texto. Si no encuentra un sentido emotivo por leer, tampoco tendrá gusto por este acto, es decir, debe haber una disposición desde el punto de vista emocional al momento de interpretar un texto.

En este sentido Solé (2010, pág. 22), hace la relación entre motivación y éxito: “Los lectores más motivados leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad.

Recíprocamente, el aprendizaje y la percepción de competencia aumentan la motivación, así que, con frecuencia, los estudiantes que

aprenden son los más motivados y los que se implican más en la lectura”.

Otro aspecto importante se refiere a la falta de hábito de lectura y estudio en casa. Si los padres y madres (u otros familiares) no apoyan a sus hijos en el estudio y llevan un control de las necesidades que tiene, de cómo se desenvuelve, conseguir motivar al alumnado será más difícil. El tener un hábito de estudio y de lectura es algo imprescindible para poder aplicarse en ambos quehaceres.

Se puede concluir, entonces, que la desmotivación y falta de hábitos lectores son factores influyentes negativamente en el logro del desempeño de la comprensión lectora del estudiante.

Aspectos académicos asociados a la comprensión lectora

De acuerdo con Lorch (1993), la lectura puede segmentarse en dos propósitos: Académico y recreativo. En cada uno de ellos el lector se encamina hacia diversos objetivos: Obtener la idea principal del texto, identificar los detalles, tomar notas, seguir instrucciones, evaluar el material, revisar el contenido, comparar varios textos, predecir el final, etc.; demandando del lector una adecuada estructuración de estrategias y recursos que habrá de emplear para lograrlo. Pueden distinguirse así, cuatro tipos de lectura (diferenciadas principalmente por sus objetivos): Para encontrar información, para actuar o seguir instrucciones, para demostrar comprensión y para aprender a partir del texto (París, Wasik, & Turner, 1991).

En este sentido, la literatura académica ha mostrado que el buen lector debe tener conciencia de sus conocimientos, de las características de la tarea (es decir, de la complejidad, dificultades y demandas del texto), sus habilidades para enfrentarse exitosamente y sus habilidades metacognitivas pertinentes para cada tipo de texto. En este marco, un estudiante –sujeto lector– que es capaz de identificar el nivel de dificultad de la tarea, el tipo de texto, los objetivos planteados y sabe cómo

será evaluado, estará en posibilidad de estructurar adecuadamente sus actividades de aprendizaje (González A. , 2004), y como consecuencia de ello, estará en condiciones de alcanzar un nivel óptimo en el desempeño lector y logro académico.

Se puede afirmar, entonces, que los factores académicos son aspectos o acciones íntimamente ligados al entorno educativo, que pueden influir en el desarrollo escolar de un estudiante. Del conjunto de estos factores, Lysenko y Philip (2014), exploraron la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora. Los resultados de estos estudios revelaron interés de los estudiantes al utilizar las TIC en el aula, afirmando que pueden contribuir en el desarrollo de la comprensión lectora.

El contexto sociocultural como factor asociado a la comprensión lectora

La comprensión lectora es entonces una habilidad fundamental para las personas, útil a lo largo de toda la vida y en cada situación cotidiana, y no es necesario encasillarla dentro del contexto educativo. La lectura se desarrolla dentro y fuera del ámbito escolar y está condicionada por diversas variables de carácter sociocultural, subjetivo, educativo y textual (Ribes, 1990).

Investigaciones precedentes han corroborado este planteamiento al mostrar que el desempeño lector se relaciona estrechamente con factores socioculturales (Andrews & Zmijewlki, 1997), (Mella & Ortiz, 1999). En este sentido, en los estudios analizados para determinar los factores socioculturales que inciden en la comprensión lectora de los estudiantes, se encontró que la familia y el estrato socio-económico influyen significativamente en el proceso lector de éstos. Por ejemplo, Thorndike (1973), postula que los recursos de lectura existentes en el hogar y el status socioeconómico de la familia son los dos factores que correlacionan más fuerte con la comprensión de la lectura.

Algunas de las afirmaciones de Castellanos (2007), giran en torno a que la influencia tanto del entorno familiar del estudiante como del social moldea sus hábitos de lectura, así como la motivación. Esta última proveniente de los padres extrínsecamente determina el rendimiento escolar, por tanto, el apoyo para la realización de las actividades escolares es fundamental. Así mismo, este autor plantea la indiscutible relación existente entre los indicios del factor académico y el nivel de comprensión lectora que alcanza el estudiante. Por último, el autor citado, expone que la capacidad adquisitiva, determinada por el nivel socioeconómico grupo familiar al cual pertenece el educando, es un indicador significativo en el factor sociocultural.

Brunner y Elacqua (2004), consideran los factores socioculturales como el efecto ocasionado por la familia y los amigos para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, vinculados con el entorno social, cultural y socioeconómico. Los resultados de los estudios desarrollados por Franco y col, (2016), evidencian que un mayor nivel socioeconómico de los estudiantes favorece el desarrollo de la comprensión lectora.

Por su parte, Lozano y Jiménez (2011), relacionaron el rendimiento de la comprensión lectora con el nivel educativo de los padres, y encontraron una correlación positiva con el desempeño de los estudiantes en las habilidades lectoras de la formación secundaria.

Desde otra perspectiva, para Garbanzo (2007), los factores personales son elementos o condiciones inherentes a un individuo, donde las relaciones establecidas con el otro se pueden originar en situaciones intangibles, sociales e institucionales, permitiéndole cierto aprovechamiento en el contexto educativo. De igual manera, Akande y Oyedapo (2018), indagaron la asociación de la comprensión lectora con el tiempo dedicado a la lectura y la motivación. En el primer caso, reportaron que los estudiantes de secundaria deben tener un tiempo específico de lectura con diversos recursos, lo cual podría mejorar su comprensión

lectora. Hablando de motivación, carecer de ella limita la comprensión de lo que se enseña en el contexto educativo (Cassany, Luna, & Sanz, Enseñar lengua., 2008).

Por otra parte, Julià (2016), estudio la relación entre la comprensión lectora y el género, encontrando mejores resultados en el aprovechamiento de las mujeres que en los hombres. Sin embargo, Vlachos y Papadimitriou (2015), no encontraron influencia del género en la comprensión lectora de los estudiantes.

Estos mismos autores, Vlachos y Papadimitriou (2015), en otra vertiente, también analizaron el nexo entre comprensión lectora y edad, demostrando un efecto sustancial vinculando la edad con el rendimiento de la lectura. Finalmente, Herrera y col. (2017), analizaron el interés del estudiante hacia la lectura, pero los resultados no fueron óptimos, lo cual afecta en el proceso de comprensión lectora de los educandos.

Se puede concluir, entonces, que la relación entre los factores influyentes es estrecha; con los personales se analiza la actitud, la motivación, los hábitos y el uso del tiempo libre, entre otros; con los académicos, las habilidades obtenidas en la escolaridad y las TICs; y con los socioculturales, el entorno familiar y escolar en el que se desenvuelve del sujeto lector.

Sin embargo, autores como Nergis (2013), resaltan la necesidad de indagar más a fondo sobre la asociación entre la comprensión lectora y los factores influyentes que se han mencionado. A la fecha, los factores socioculturales, académicos y personales han sido motivo de estudios al indagar los factores exógenos y endógenos que afectan los hábitos de lectura. No obstante, es importante señalar la necesidad de estudios que busquen articular estos factores con los niveles de comprensión lectora que demuestran los estudiantes en sus niveles educativos, sobre todo, y en pruebas internacionales como la PISA, entre otras (Vlachos & Papadimitriou, 2015), (Solano, Manzanal, & Jiménez, 2016).

Resultados en las pruebas PISA

En virtud de los resultados desalentadores de los estudiantes respecto a la interpretación y análisis de los textos en pruebas como PISA, se requieren entonces profundizar en las investigaciones para conocer los factores académicos, socioculturales y personales que podrían asociarse al bajo rendimiento de los estudiantes.

En 2015, los datos de la prueba PISA demostraron que los procesos de interpretación y análisis de información presentan mayor complejidad, comparados con los procesos de extraer y recuperar. La prueba PISA hace una valoración del aprovechamiento de la comprensión lectora en puntajes; la puntuación máxima alcanzada en ese año fue de 800 puntos. Partiendo de los resultados que obtienen los educandos, este organismo determina tres niveles: el inferior, de 262 a 335 puntos, el intermedio de 407 a 480 puntos, y el nivel superior, de 626 puntos en adelante. En general el puntaje promedio de los estudiantes de Latinoamérica estuvo alrededor de los 400 puntos. (OCDE, 2016b).

En consecuencia, a partir del análisis de estos datos, los estudiantes de los países latinoamericanos que participaron en la prueba se ubican en un nivel cercano al intermedio del logro en lectura. Así, estos estudiantes son capaces, en el mejor de los casos, de localizar la información de un texto, reconocer la relación entre varias partes del texto, comparar o contrastar ideas, reconocer la idea principal, diferenciar o clasificar y construir el significado de una palabra. Sin embargo, los resultados también indican que estos estudiantes no son capaces de lograr los procesos de interpretación y análisis en el nivel de desempeño deseado (OCDE, 2016b). Es decir, en el nivel de lectura crítico, lo que supone que arrastran un déficit significativo en la comprensión lectora.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

CAPÍTULO V

MÉTODOS Y MEDIOS DE ENSEÑANZA PARA DESARROLLAR
UNA ADECUADA COMPRESIÓN LECTORA
EN LOS DIFERENTES NIVELES DE ENSEÑANZA



La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad. En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector.

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares (Motos & Martín, 2021).

Por otro lado, las habilidades en dicha competencia pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, como por ejemplo en la resolución de problemas, así como las dificultades podrían generar un desarrollo insuficiente o cualitativamente inadecuado de habilidades sociales y emocionales, e incidir positiva o negativamente en la autoestima y autoconcepto del alumno (Gutierrez & Salmerón, 2012).

En este contexto, existen dos posturas enfrentadas en cuanto al aprendizaje de la lectura. Por un lado, se encuentra la postura que sostiene la necesidad del aprendizaje del código escrito. Autores como Fons (2008) entienden este tipo de aprendizaje de la lectura como una intervención de procesos de bajo nivel, como descodificar o reconocer palabras, con otros de alto nivel como son la interpretación de datos, la formulación de hipótesis o la anticipación y discusión de la información relevante.

Motos y Martín (2021) añaden los beneficios que conlleva para el alumnado con dificultades, dada sus características de aprendizaje, una enseñanza explícita y sistemática de la fonética, ayudándoles a

asimilar el código escrito y, por tanto, a reconocer las palabras de manera rápida, fácil y eficaz.

La otra postura entiende el aprendizaje de la lectura como un proceso en el que el lector debe darle sentido al texto y, al mismo tiempo, relacionarlo con sus conocimientos previos, acción que le permite conocer y comprender su entorno. En este sentido, el proceso de aprendizaje de la lectura se entiende como algo que va más allá de una relación y transformación grafema-fonema, defendiendo que este aprendizaje debe ser funcional y darse en contextos sociales y significativos. Para Martín (2011) el aprendizaje de la lectura por parte del alumnado con dificultades, no será suficiente con entrenar la capacidad para transcribir el lenguaje oral a lo escrito, sino que será necesario tener en cuenta los contextos sociales para crear situaciones significativas y funcionales.

Por ello las tareas de comprensión lectora, además de comprender acciones encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y acceso al significado de palabras, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permitan al alumno una mayor consciencia y control de los procesos implicados en la comprensión del texto que leen.

Modelos teóricos de comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido objeto de un gran debate teórico. Diversos autores coinciden en dividir los aportes teóricos para la explicación de la misma en modelos que hablan sobre el tipo de procesamiento de la información manejado por el sistema cognitivo en la lectura de unidades lingüístico-comunicativas llamadas textos.

Modelo simple de lectura

La concepción simple de la lectura es un modelo de comprensión lectora que propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos grandes grupos de procesos: los procesos de decodificación y los procesos de comprensión general del lenguaje.

Decodificación o reconocimiento de palabras

Es entendida como la capacidad de identificar de forma precisa las palabras a partir de un texto escrito, en función de su correcta correspondencia grafema-fonema (Camarillo & Silva, 2021). En este proceso de identificación existen dos rutas de acceso al léxico:

- ruta visual: hace referencia a un reconocimiento global de las palabras que están almacenadas en el léxico mental del lector porque ya han sido procesadas anteriormente
- ruta fonológica: se basa específicamente en la aplicación de las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas.

En relación con los procesos de decodificación, algunos autores señalan que además de la precisión de la lectura existen otros indicadores, como la velocidad al leer, que están asociados al reconocimiento de palabras y también dan cuenta de este proceso.

Comprensión lingüística o comprensión auditiva

Esta variable es entendida como la capacidad de distinguir el significado de las palabras dentro de una oración y, posteriormente, integrar dichos significados para generar inferencias con un estímulo recibido de forma oral. En esta habilidad inciden múltiples factores, pero entre los principales se encuentran: el conocimiento del mundo o los conocimientos previos del tema. Estos aspectos a su vez son influidos por factores contextuales como las características socioeconómicas donde el alumno se desenvuelva y el nivel de interacción oral que se presente en el contexto del alumno, entre otro.

Modelo de procesamiento ascendente

El modelo desarrollado por Just y Carpenter citado en Riffo (2016) plantea cinco fases en el proceso de lectura:

- percepción
- codificación y acceso léxico
- asignación de casos

- integración intraclausal
- cierre de la frase

Según Solé (2012) este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que continúa hacia unidades lingüísticas más amplias como las palabras y las frases. La información se distribuye de abajo a arriba en el sistema, el lector analiza el texto partiendo desde los elementos más simples (letras) hasta llegar a lo más complejo como las frases o el texto en su globalidad (procesamiento semántico), por lo tanto, para este modelo es crucial el manejo hábil de la actividad de decodificación que posibilitan el procesamiento del texto en este sentido.

De los dos polos presentes en las situaciones de lectura (lector-texto) este modelo concede una importancia primordial al texto. Ésta visión ha poseído una gran influencia en ámbitos como la investigación y la práctica pedagógica (Canet, Andrés, & Ané, 2005).

Modelo descendente

Este modelo enfatiza la importancia de los procesos superiores, que son los que controlan y dirigen la lectura, el proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto, para esto se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos del texto.

Se considera que el proceso de lectura tiene comienzo en el lector, es él quien durante la lectura elabora hipótesis sobre el texto al cual se está enfrentando. El procesamiento a niveles inferiores está dirigido por procesos inferenciales de nivel superior (Canet, Andrés, & Ané, 2005). Se postula un procesamiento unidireccional, pero de tipo jerárquico, en sentido descendente. La significación guía al lector quien cobra ahora un gran valor, ya que llega a la lectura para aportar sus esquemas pre-

vios de conocimiento, sus experiencias y modelos mentales.

El significado no reside en el texto, sino en la cabeza del que lee. Este modelo introduce dos cambios importantes para la enseñanza de la comprensión lectora:

- en primer lugar, poniéndola en un lugar privilegiado dentro del proceso de la lectura,
- en segundo lugar, al otorgarle al lector un papel fundamental en relación a ésta.

En la práctica educativa se toma el reverso del camino planteado por el modelo ascendente, lo importante será partir de configuraciones globales (palabras - frases) y luego arribar por esta vía a analizar los componentes de las mismas (letras-sonidos) (Solé I. , 2004).

Modelo interactivo

En este modelo, la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector, asumiendo que en la lectura ambos intervienen de manera paralela, coordinando procesamientos de la información en sentido ascendente y descendente.

Se asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito (Solé I. , 2010), siendo la comprensión el objetivo principal en el acto de la lectura, el modelo interactivo ve a la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto.

Cuando el lector se enfrenta al texto, los elementos micro que lo componen (decodificación, reconocimiento de palabras) generan expectativas a distintos niveles, así, la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente y se propaga hacia niveles de procesamiento cada vez más elevados (Canet, Andrés, & Ané, 2005). A la vez que esto sucede se generan también expectativas en niveles superiores (sintáctico, semántico), estas se constituyen en

hipótesis en busca de verificación a través de indicadores en los niveles inferiores

A través de la interacción de procesos descendentes y ascendentes se produce el esperado resultado: la comprensión. El lector elabora un significado en interacción con el texto a través del aprendizaje de las ideas relevantes del mismo, relacionándolas con las ideas que ya se tienen, para comprender un texto resulta necesario que el lector posea algún esquema que le permita relacionar la información que el texto presenta con lo que él ya sabe.

Modelos proposicionales de comprensión de textos

El modelo postula que el lector de un texto se representa el significado del mismo mediante la construcción de una microestructura, ésta consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí mediante la repetición o solapamiento.

La base proposicional de un texto se da como una lista jerárquica de proposiciones. Riffo (2016) denomina como base o microestructura a la lista de proposiciones ordenadas siguiendo una jerarquía de importancia y de nivel que representan el sentido de un texto. La importancia está determinada por el número de argumentos que se comparten, que da lugar al efecto del nivel, las proposiciones que ocupan un nivel más alto de importancia, serán más probablemente recordadas.

El sujeto construye a partir de la microestructura la macroestructura o representación semántica del significado global del texto. Los lectores hábiles construyen la macroestructura del texto que están leyendo a partir de su conocimiento sobre cómo están organizados los textos (Canet, Andrés, & Ané, 2005) utilizando las señales que se incluyen en el mismo (títulos, frases temáticas, marcadores retóricos y resúmenes). Se forma durante la lectura mediante la aplicación de determinadas macrorreglas, es decir operadores que, al aplicarse sobre la

microestructura, reducen y organizan la información. Se habla de tres macrorreglas: Omisión/Selección, Generalización e Integración. Las macroreglas están guiadas por la estructura superficial, la información semántica y los conocimientos que el lector tiene sobre la organización de los textos (Canet, Andrés, & Ané, 2005).

Métodos de comprensión lectora

En la actualidad, se desarrolla una variedad de métodos importante, pero como señala Vegas (2015) los investigadores discrepan con respecto a los modelos que explican el proceso de la lectura y a los métodos de comprensión.

La vertiente tradicional y la transaccional:

- En la primera se encuentra el modelo de transferencia de información y el modelo interactivo. Está orientada al texto. El lector transfiere a su cerebro lo que dice el texto.
- El lector es un receptor del significado. El sentido y el significado se encuentran en el texto.
- La lectura se rige por reglas establecidas (métodos sintéticos). De las unidades más simples a las complejas, con sentido; y los analíticos, de proceso inverso a los primeros).
- Como transferencia de información, la palabra es el vehículo para llegar a la comprensión. La lectura es vista como un código visual auditivo: relación, Sonido simbólico (método fonético).

El modelo interactivo, según Vegas (2015) se extendió para formar el modelo transaccional. Por tanto, los métodos para enseñar han cambiado a partir de los años sesenta con la aparición de la psicolingüística. En la actualidad, se desarrolla una variedad de métodos importante, pero los métodos sintéticos, los métodos globales, así como la perspectiva constructivista, siguen siendo los métodos más utilizados como vía de acceso a la lectura.

Método global

Colorado y Malavé (2018) definen el método global como la forma de enseñanza de la lectura basada en la idea de la totalidad o en el carácter global de la percepción y de toda la actividad mental. Es parte de operaciones complejas para proceder después al análisis de los elementos que estas operaciones implican.

El método global como procedimiento didáctico para la lectura y escritura se inicia a partir de la lectura de unidades lingüísticas de carácter significativo, con el objeto de que tengan pleno sentido y se vinculen con la experiencia de las niñas y los niños para más tarde llegar por el análisis a la distinción de la palabra, la sílaba, las letras, es decir, a la inversa del método tradicional.

El método global tiene su base en el significado. Lo que el niño o la niña leen tiene que formar parte de sus vivencias y afectos. En este sentido, precursores del método comprendieron que el sentido de lo leído es fundamental, pues leer no se trata de descifrar o decodificar el lenguaje oral. Leer es comprender y en este aspecto la mente humana juega un papel fundamental que activa los esquemas de cada lector al entrar en comunión con el otro que escribe. De esta manera carece de sentido aprender letras y sílabas aisladas sin significado en lo concreto.

La lectura global, por tanto, parte de lo complejo para llegar a las partes. De la misma manera como aprende el ser humano de lo integral a lo particular. El sentido de la complejidad ya lo explicaría (Colorado & Malavé, 2018).

Características del método

Las etapas del método son cuatro:

- **Comprensión:** es la etapa en que los estudiantes tiene el primer contacto con las palabras. Se establece una relación entre diferentes palabras de cualquier naturaleza y su relación con los



elementos que habitualmente conocen o utilizan. Así, se genera la familiarización del lenguaje escrito y se logra una equivalencia entre la palabra escrita y el objeto al cual designa.

- Imitativa: esta etapa se caracteriza por el desarrollo de la grafomotricidad. Aquí, los estudiantes logran la identificación de la palabra a partir de su escritura. Ello contribuye a que se afiance el conocimiento que paulatinamente van construyendo lo que les permitirá reproducirlo con más facilidad.
- Elaboración: es la etapa donde se trabaja el nivel fonológico a través de actividades en las que primen las sílabas porque contribuye a que el estudiante pueda leer una palabra que resulta nueva para él. De igual modo, el desarrollo de este nivel no afecta el desarrollo visual del estudiante, sino que permite la realización de lecturas con palabras desconocidas.
- Producción: en esta etapa se refuerza todo lo adquirido durante las etapas anteriores. El nuevo conocimiento será aplicado a las demás actividades planteadas en el aula de clase, haciendo hincapié en la importancia de la comprensión integral y contextualizada.

Facilidad del método

1. Responder a la psicología sincrética o globalizadora del niño, al iniciarse con la idea concreta y completa
2. La lectura es ocasional y práctica, no exige lecciones sistematizadas y la lectura y la escritura ocupan el lugar que tienen en la vida
3. Permite la frecuencia repetición, lo cual es indispensable para el aprendizaje de la lecto – escritura
4. Al permitir juegos se hace agradable sin mecanizaciones que lo hagan aburrido
5. La enseñanza es activa y como el niño lee desde el principio, le da la impresión que desde el principio sabe leer
6. Permite la lectura y la escritura (primero con letra de molde y después con la cursiva o manuscrita)



7. Propicia la adquisición de una ortografía correcta
8. La lectura es inteligente y contribuye a la educación intelectual, porque la inmediato se va conociendo el significado de las palabras y la función que desempeñen: Palabras que nombran, que califican, que indican acción, etc
9. Da oportunidad al análisis para el conocimiento de sílabas que permiten la formación de nuevas palabras y oraciones
10. Facilita el aprendizaje de la lectura con rapidez y comprensión, sin el tanteo y el titubeo de los métodos sintéticos
11. Es económico didácticamente, porque permite enseñar los conocimientos de las otras asignaturas, dentro del mismo tiempo destinado a la enseñanza de la lectura
12. Se puede iniciar su aplicación a una edad más temprana de la común, una vez que los estudiantes cuenten con la madurez necesaria.

Método sintético

Es un método de enseñanza integrada de las cinco destrezas con especial énfasis en la iniciación a la lectura. Se basa en la conveniencia de iniciar en la lectura a través de los sonidos y no del alfabeto debido a la opacidad fonética de la lengua inglesa, puesto que las numerosas combinaciones gráficas dificultan el proceso por encima de otras lenguas de ortografía no tan compleja.

Por medio de este método, se debe adquirir primero conocimientos de las letras o los sonidos. Considerados como los elementos más simples, hay que reunirlos a fin de llegar a todas las combinaciones posibles, es decir, a las sílabas y a las palabras.

Los métodos sintéticos dan primacía a los factores lógicos y técnicos del lenguaje, tal y como nos dicen Colorado y Malavé (2018) este método parte de las letras o las sílabas que no tienen ningún significado o relación con el mundo concreto que rodea a la niña y al niño. Provoca en la lectura la división de las palabras, lo que dificulta su compren-

sión, hace el proceso aburrido y origina en muchos casos el desinterés por la lectura.

Dentro de los métodos sintéticos se encuentran con las siguientes subdivisiones:

Método alfabético

Este método es considerado como el tradicional, con el que se comienza a enseñar a leer en muchas de las escuelas actuales, a través del cual el alumnado inicia a descifrar palabras. Consiste en un proceso de aprendizaje que comienza por el reconocimiento de todas las letras del abecedario de una forma memorística, sin conseguir despertar el interés y la significación por este conocimiento.

Las desventajas de este método son:

- Incumple el proceso normal del aprendizaje infantil.
- Aprendizaje lento, produce confusión al aprender primer el nombre de la grafía y posteriormente sus combinaciones.
- Se aprende a leer de una forma mecánica y deletreando.
- No incita el gusto por la lectura.

Método fónico

Este método comienza también con el conocimiento de las unidades mínimas en las que se dividen las palabras, que son los grafemas, pero el proceso es diferente. Este consiste en enseñar la correspondencia de grafema-fonema antes de conocer el nombre de las letras. Este proceso se va sustituyendo gradualmente la lectura de la palabra pictórica o gráfica por medio del reconocimiento de los sonidos, el niño reconoce el sonido de las letras, no el nombre de ellas. Así, combinando los sonidos se irán formando las palabras completas.

Este método tiene las siguientes desventajas

- Al ser un proceso sintético (de las partes al todo), es un obstáculo de los procesos mentales naturales del aprendizaje

- Va de lo insignificante a la significación (del sonido a la palabra), es decir, parte de algo que no tiene sentido para el aprendiz, algo contrario a los principios metodológicos
- A pesar de que dedica más tiempo que el alfabético a la comprensión lectora, esta es descuidada por prestar más atención a al desciframiento a través de los sonidos y las sílabas.

Método silábico

El método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente las enseñanzas de las consonantes se van cambiando con las vocales formado sílabas y luego palabras.

Las principales desventajas de este método son:

- No deja de ser un método sintético por lo que incumple con el sincretismo de la mente infantil
- Parte de las sílabas, algo abstracto y sin significado para el alumno, por lo que aleja el deseo de aprender, la motivación.
- Es menos lento de todos los sintéticos, pero el aprendizaje sigue siendo demasiado ineficaz y lento.
- No se tiene en cuenta, lo suficiente, la comprensión de lo que se está leyendo.

Técnicas para la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora

Para apoyar y reforzar el aprendizaje de la lectoescritura, los y las docentes, aplican algunas estrategias metodológicas que facilitan el aprendizaje. A esas estrategias también se les pueden llamar técnicas.

Algunas de ellas son:

- Animación por la lectura Es motivar al niño y niña a que lea. Se pueden utilizar cuentos cortos, adivinanzas y juegos
- Lectura individual: Es tomarse tiempo para cada uno de los niños y niñas y que nos lean cierto párrafo de un libro, periódico o láminas, a parte de los demás compañeros de la clase
- Lectura en grupo: Es tomar en cuenta a todos los alumnos de un



determinado grado o nivel y leer todos a la vez. Esto se puede hacer en carteles ilustrados o en la pizarra

- Lectura en voz alta: Consiste en que niños y niñas lean de la pizarra o cartel palabras y oraciones; supervisados por la maestra o maestro
- Lectura silenciosa: Es en la que nadie puede alzar la voz, pues todos leen ya sea en forma individual o en grupo, pero mentalmente.
- Juegos de lectoescritura con diferentes materiales: Es cuando se utiliza no sólo la pizarra sino dibujos o juguetes, loterías, tarjetas con sílabas o palabras que permitan al alumno una lectura más emocionante
- Copias de palabras frases y oraciones: Es cuando el niño y niña transcriben ya sea del pizarra, libro o cartel palabras, frases y oraciones.
- Dictado de palabras frases y oraciones: Es cuando la maestra y maestro hace un dictado (menciona varias frases cortas, palabras cortas u oraciones simples).

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

CAPÍTULO VI EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN LECTORA



Proceso enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza y aprendizaje produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios cognoscitivos que suceden gradualmente tomando en cuenta las características biológicas, psicosociales y cognitivas del individuo, así como la estimulación que se le brinde en las diferentes etapas de su crecimiento y desarrollo.

El proceso de enseñanza aprendizaje tiene como propósito esencial favorecer la formación integral de la personalidad del educando, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, patrones de conducta, valores, procedimientos y estrategias de aprendizaje. Por tanto, se entiende como un proceso progresivo, dinámico y transformador, en el que se llevan a cabo dos funciones: la actividad del docente, enseñar y la del estudiante, aprender; así se ha manejado tradicionalmente el papel que desempeña cada uno. Sin embargo, los nuevos paradigmas educacionales plantean que esta actividad es bidireccional pues tanto docente como estudiante aprenden y se realimentan.

De manera que enseñar y aprender constituyen procesos didácticos desarrollados hacia un objetivo y vinculados a un contenido; constituyen una unidad dialéctica, la que se caracteriza por la relación didáctica entre el docente como facilitador o guía y la auto actividad del estudiante en la búsqueda de su crecimiento personal (Campos & Moya, 2011).

Los aportes teóricos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, caracterizan a este proceso como una herramienta directa y fundamental en el ámbito educativo, capaz de formar individuos críticos, creativos, analíticos, que como lo señala Piaget (1980) la meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les trasmite como válido o verdadero.

En la misma idea Ausubel (2002) propone que construir significado implica pensar, sentir y actuar y que estos aspectos hay que integrarlos para construir un aprendizaje significativo diferente, sobre todo, para crear nuevos conocimientos. El aprendizaje significativo se da por medio de los conceptos, es a través de ellos que logramos entender y darle significado a la experiencia de enseñar. A través de esta teoría también se observa la importancia de inducir al estudiante al desarrollo de pensamiento y esto se puede lograr mediante estrategias didácticas que potencien la comprensión lectora.

Por otro lado, se entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje según Aguilar y Martínez (2021) como el conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos que un profesor utiliza, o puede utilizar, en su relación con el estudiantado, cargada, no solo, de conocimientos de la ciencia que explica, sino también de sensibilidad y afectividad que potencien su crecimiento personal; donde la práctica pedagógica diaria sea percibida como un proceso de construcción de significados y la comunicación que se desarrolle en las aulas posibilite el desarrollo de un clima favorable entre todos los participantes del proceso.

Ahora bien, para hablar de enseñanza y aprendizaje es importante conocer la intención de este acto, entonces si enseñar es transmitir conocimientos y aprender es adquirir esos conocimientos y desarrollarlos, la enseñanza de la comprensión lectora cabe dentro de este proceso educativo ya que permitirá al estudiante adquirir pensamiento crítico, al comprender lo que lee logrando ese aprendizaje significativo que le permitirá alcanzar competencias en los diferentes niveles que brinda la educación.

La lectura como proceso cognitivo de comprensión

A través del tiempo, han prevalecido dos concepciones en torno a la lectura. La más tradicional considera que ésta es una actividad mecánica en la que se ha de fomentar el reconocimiento de las letras, las sílabas y las palabras. Este acto de decodificación está desprovisto de comprensión, por lo que el lector asume ante el texto un rol pasivo.

Otro enfoque de la lectura, mucho más próximo a la realidad, la considera como un proceso complejo en el cual concurren, de manera interactiva, cuatro componentes: el escritor, el lector, el texto, y el contexto en el cual ocurre todo el proceso (Millán, 2010). En este caso, el lector construye o reconstruye el significado del texto, a través de las relaciones que establece entre éste, su experiencia y su bagaje de conocimientos. La acción descrita anteriormente permite afirmar que el significado de un texto no está en sus palabras, ni en sus oraciones párrafos. El significado está en el proceso activo de construcción que el lector ejerce en el texto, durante su lectura.

Desde esta perspectiva, la lectura es algo más que el simple reconocimiento de sonidos. Este proceso mecánico es sólo su fase inicial. Al leer, se requieren conocimientos previos para que el lector los active y los integre al contenido de la lectura. Al considerar la lectura como un proceso constructivo, cognitivo e interactivo, hay que tomar en cuenta las diversas operaciones mentales que el individuo realiza. Por ejemplo: parafrasear, inferir, resumir, anticipar, clarificar y preguntar, entre otras (Millán, 2010).

Las acciones mencionadas colocan al sujeto-lector en una situación de constante aprendizaje que demanda el procesamiento de la información. La lectura es una de esas situaciones en la que se establecen relaciones entre el texto, la información explícita e implícita que hay en él y los conocimientos del lector.

El proceso cognitivo que implica la comprensión supone un proceso interactivo, mediante el cual la relación que se establece entre un lector y un determinado texto es la responsable de que ese lector construya una interpretación personal del significado del mismo. Desde esta perspectiva, el proceso cognitivo que se pone en marcha cuando se lee se caracterizaría de la siguiente manera:

- cuando un lector se encuentra delante de un determinado texto, percibe diferentes elementos que son procesados mentalmente

siguiendo niveles jerárquicamente diferenciados. Así pues, reconoce las letras, sílabas, palabras, etcétera; estos elementos, al ser procesados generan en él unas determinadas expectativas.

- La información procesada en un nivel funciona como un input para el nivel inmediatamente superior; así, unos conjuntos de palabras se organizan en frases coherentemente relacionadas, un grupo de frases en párrafos interconectados, etcétera. De esta forma, la información se va propagando y va ascendiendo a niveles más elevados.

Sin embargo, de manera simultánea, el texto también genera expectativas a un nivel semántico, es decir, el significado de determinadas palabras permite al lector construir hipótesis sobre el significado global del texto. Estas hipótesis guían la lectura y promueven la búsqueda de confirmación en niveles inferiores (predominancia de unas estructuras sintácticas, existencia de sinónimos, necesidad de determinadas grafías, etcétera). Se producen pues dos procesos paralelos, uno ascendente y otro descendente.

- El proceso ascendente permite procesar de manera jerárquica las diferentes unidades y elementos del texto (grafías, palabras, frases etc)
- El proceso descendente permite hacer anticipaciones sobre el significado global del texto y así atender de manera preferente a unos elementos de este texto por encima de otros, lo cual facilita la construcción de una interpretación personal.

Estas anticipaciones son fundamentales para comprender un texto; sin embargo, el propio texto impone unas restricciones a las que necesariamente deben atender, de tal manera, que la interacción entre ambos procesos permite ir integrando frases, párrafos que se van contrastando con nuestras expectativas, con lo que también estas expectativas se van modificando en función de la información que proviene del texto. Por tanto, la serie de acciones que se ejecutan en la mente de los lecto-

res al leer permite vincular el mensaje enviado por el autor de un texto, los conocimientos que sobre el tema tiene el lector, sus expectativas y su propósito en la lectura. La conexión entre esos elementos promueve la comprensión de un texto.

Teorías del aprendizaje

Diversas teorías hablan del comportamiento humano, las teorías sobre el aprendizaje tratan de explicar los procesos internos cuando se aprende, por ejemplo, la adquisición de habilidades intelectuales, la adquisición de información o conceptos, las estrategias cognoscitivas, destrezas motoras o actitudes.

Ahora bien, desde una dimensión explicativa, resulta central resaltar que la competencia lectora alcanzada por los estudiantes debe ser comprendida en el marco de la influencia de modelos culturales predominantes en el contexto educativo actual. Al respecto se sostiene que en contextos educativos específicos los docentes tienen un rol que permite potenciar niveles de experticia lectora.

Una aproximación a la definición de aprendizaje

El aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. A esto habría que añadir unas características que tiene exclusivamente el aprendizaje

- Permite atribuir significado al conocimiento
- Permite atribuir valor al conocimiento
- Permite hacer operativo el conocimiento en contextos diferentes al que se adquiere, nuevos (que no estén catalogados en categorías previa) y complejos (con variables desconocidas o no previstas).
- El conocimiento adquirido puede ser representado y transmitido a otros individuos y grupos de forma remota y atemporal



mediante códigos complejos dotados de estructura (lenguaje escrito, códigos digitales, etc.). Es decir, lo que unos aprenden puede ser utilizados por otros en otro lugar o en otro tiempo, sin mediación soportes biológicos o códigos genéticos.

Conductismo y cognitivismo

En estas como en otras muchas definiciones y consideraciones acerca de lo que es el aprendizaje hay una idea común: El aprendizaje es una actividad exclusiva y singularmente humana, vinculada al pensamiento humano, a las facultades de conocer, representar, relacionar, transmitir y ejecutar.

Beltrán (1993) ha señalado tres metáforas para describir las dos grandes corrientes que fundamentan el aprendizaje. Las metáforas son:

- el aprendizaje como adquisición de respuestas
- el aprendizaje como adquisición de conocimiento
- el aprendizaje como construcción de significado.

Las limitaciones de las primeras metáforas han ido dando lugar a nuevas explicaciones en un movimiento de superación e integración de las anteriores en las posteriores. Movimiento que no ha concluido. A continuación, en la tabla 1 se describen el contenido de cada una de estas metáforas y las implicaciones que tiene cada una de ellas a la hora de comprender la naturaleza del aprendizaje.

Correspondiendo la primera al enfoque conductista y las dos segundas al enfoque cognitivo. Si bien la segunda se puede considerar como una etapa de transición que sin embargo es la que más fuertemente ha estado arraigada en los ordenamientos educativos, y la que con más partidarios cuenta en la práctica.



Tabla 1. Las tres metáforas del aprendizaje.

Aprendizaje	Enseñanza	Foco instruccional	Resultados
Adquisición de respuesta	Suministro de feedback	Centrado en el currículo (Conductas correctas)	Cuantitativos (Fuerza de las asociaciones)
Adquisición de conocimiento	Transmisión de información	Centrado en el currículo (Información apropiada)	Cuantitativos (Cantidad de información)
Construcción de significado	Orientación del procesamiento cognitivo	Centrado en el estudiante (Procesamiento significativo)	Cualitativos (Estructura del conocimiento)

Fuente: Elaboración propia de la adaptación de Beltrán (1993)

El conductismo parte de una concepción empirista del conocimiento, su mecanismo central del aprendizaje es el asociacionismo, se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento (la secuencia básica es la de estímulo-respuesta) y considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. El conductismo se preocupa por usar el método científico (en sentido restrictivo) y considera que sólo se debe hablar de los aprendizajes observables y medibles objetivamente.

Por otra parte, el enfoque cognitivo se interesa en cómo los individuos representan el mundo en que viven y cómo reciben de él la información. Para la Psicología Cognitiva la acción del sujeto está determinada por sus representaciones y antes de que un comportamiento inteligente se ejecute públicamente, ha sido algoritmizado en la interioridad del individuo. Esta concepción del ser humano como procesador de información, utiliza la metáfora computacional para comparar las operaciones mentales con las informáticas.

La distinción básica entre las corrientes conductista y cognitivista radica en la forma en que se concibe el conocimiento. Para el conductismo, el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a estímulos externos del ambiente. El cognitivismo considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos.

Teoría constructivista

La tercera metáfora, la del aprendizaje como construcción de significado, define más plenamente la corriente cognitivista del aprendizaje. Esta perspectiva es organicista y estructuralista, donde lo fundamental es analizar los cambios cualitativos generados en la organización de las estructuras cognitivas como consecuencia de la interacción entre éstas y los objetos a los que se aplica.

En la realidad social que cambia aparece un estudiante con rasgos más activo e inventivos, o al menos más acorde con el estereotipo vigente. Un estudiante que busca construir significado de los contenidos que le llegan. Su papel se corresponde más al de un individuo autónomo y autorregulado, que tiende a conocer sus propios procesos cognitivos, o al menos con voluntad de ello, y de tener el control del aprendizaje.

En este marco interpretativo el aprendizaje aparece eminentemente activo e implica un flujo asimilativo de dentro hacia afuera. El estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, para atribuir significado (esos es ahora comprender) y representarse el nuevo conocimiento con sentido adquirido (el contenido del aprendizaje).

Como consecuencia cambia el papel del profesor, que pasa de suministrar conocimientos, a participar (a ayudar según los casos) en el proceso de construir el conocimiento junto con el estudiante o como una ayuda, se trata pues de un conocimiento construido y, según los modelos teóricos, compartido o ayudado (Zapata M. , 2015).

Teoría sociocultural

En el paradigma cognitivo se pretende identificar cómo aprende un individuo y el paradigma sociocultural se interesa en el para qué aprende ese individuo, pero ambos enfoques tratan de integrar en las aulas al individuo y al escenario de aprendizaje.

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que se basa en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven, la corriente sociocultural sienta sus postulados en la convicción del rol preponderante que la interacción social tiene en el desarrollo cognitivo.

La actividad del sujeto que aprende supone una práctica social mediada, al utilizar herramientas y signos para aprender. De este modo el sujeto que aprende por un lado transforma la cultura y por otro la interioriza. La interiorización o internalización se define como la incorporación al plano individual, intrapsicológico, de lo que previamente ha pertenecido al ámbito de nuestras interacciones con los demás (Magallanes, Donayre, Gallegos, & Maldonado, 2021).

Estrategias

La estrategia es un conjunto de acciones planificadas, que son diseñadas para facilitar la toma de decisiones y orientadas a alcanzar un determinado resultado (Aguilar & Martínez, 2021). En el caso de la educación es el docente el encargado del diseño o selección de ellas con el propósito de facilitar el aprendizaje en sus estudiantes.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza se definen como el conjunto de decisiones que toma el docente o facilitador para orientar la enseñanza con el objetivo de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se presentan como orientaciones generales acerca de cómo enseñar el contenido de la lectura, considerando qué se quiere que los alumnos comprendan (Mora, 2009).

Díaz (2002) define las estrategias de enseñanza como el procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Por tal motivo, las estrategias de enseñanza son los procedimientos que el docente debe utilizar de modo inteligente y adaptativo, con el fin de ayudar a los estu-

diantes de educación primaria a construir su actividad adecuadamente en la lectura y escritura, y así, lograr los objetivos de aprendizaje.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje tienden a ser un conjunto de actividades, técnicas y medios, debidamente planificados de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (a los que van dirigidas dichas actividades) y tienen como objetivo facilitar la adquisición del conocimiento y su almacenamiento, así como hacer más efectivo el proceso de aprendizaje (Pérez & La Cruz, 2014).

Según Díaz (2002) son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para que el estudiante aprenda significativamente y solucione problemas. Se puede decir de manera general que las estrategias de enseñanza y aprendizaje son una serie de operaciones intelectuales y emocionales que el docente utiliza y el alumno desarrolla para aprender, con las cuales puede organizar sus actividades de aprendizaje.

Al abordarse la comprensión de la lectura en el aula, el docente ha de enseñar qué es leer, cómo se aprende y cómo puede mejorarse ese proceso. La lectura implica una interacción entre el lector y el texto, a fin de que aquel interprete lo que vehiculan las letras impresas y construya un significado nuevo en su mente.

Ahora bien, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, desde la óptica del docente, implica decidir de estos conocimientos cuáles va a privilegiar y, en consecuencia, qué tipos de contenidos va a trabajar en el aula. A partir de lo expuesto, hay planteamientos que asumen como contenidos escolares en la enseñanza de la lectura las estrategias (cognitivas y metacognitivas); esto implica conocer los aspectos relacionados con los procesos mentales que conlleva el aprender, dimensión cognitiva y cómo controlarlos, dimensión metacognitiva.

Hay dos categorías de estrategias: cognitivas y metacognitivas:
 Las estrategias cognitivas de comprensión lectora se definen como el conjunto de actividades mentales que el lector utiliza de manera consciente, autónoma, sistemática y propositiva. Estas estrategias incluyen habilidades, hábitos, destrezas, técnicas que permiten una mayor comprensión de la información del texto.

Las estrategias cognitivas ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su empresa cognitiva. Son las estrategias mentales que facilitan el procesamiento de la información contenida en los textos escritos. Esas actividades mentales que utiliza el sujeto en la comprensión de la lectura se internalizan y se aplican para transformar informaciones, recordarlas, retenerlas y transferirlas a nuevas situaciones. Ello amerita el entrenamiento en el uso de estrategias que permitan la apropiación de ese conocimiento y anexarlo a los esquemas de los lectores, a fin de que lo transfieran al leer. Las estrategias cognitivas son (figura 1).

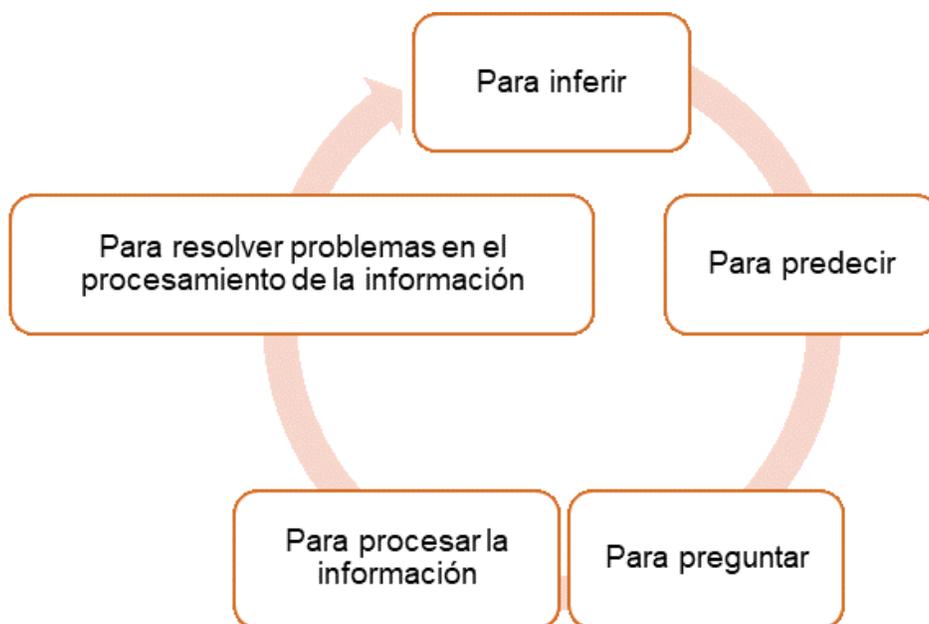


Figura 1. Estrategias cognitivas.

El enfoque metacognitivo es considerado hoy en día como una valiosa propuesta de trabajo que permite promover en el estudiante el

uso consciente, deliberado, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico, porque en la medida en que el estudiante tenga más control consciente sobre sus propias acciones cognitivas, logrará un aprendizaje más efectivo.

El proceso metacognitivo presenta dos dimensiones: la del cómo y la del qué: la del qué se vincula con el conocimiento que se posee sobre las posibles operaciones mentales o estrategias que se pueden utilizar en un texto, para lograr su comprensión; y la del cómo se refiere a cómo utilizar esas estrategias, para garantizar el éxito en la comprensión de la lectura.

Las estrategias metacognitivas están relacionadas con el control de los procesos mentales, de forma que éstas tienen que ver con planificar, supervisar y evaluar la tarea. Las estrategias metacognitivas pueden ser (figura 2).

Figura 2. Estrategias metacognitivas.

Preguntas acciones	¿Qué me propongo lograr con mi lectura?
Determinar el objetivo de la lectura	¿Cómo haré para que mi lectura sea efectiva (estratégica)?
Planificar estratégicamente la lectura	¿Qué es lo fundamental para mí al momento de iniciar la lectura?
Identificar los aspectos más importantes que condicionan la lectura	¿Cuáles obstáculos puedo encontrar al leer el texto?
Determinar las posibles dificultades en la lectura	¿Cómo evalúo el logro del objetivo propuesto en la lectura?
Evaluar la lectura	¿Dónde podré aplicar lo aprendido?
Proyectar los aprendizajes derivados de la lectura	

Al hablar de estrategias enseñanza-aprendizaje se deben tener en cuenta las dos categorías.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

CAPÍTULO VII

ESTRATEGIAS PARA LA CORRECCIÓN DE ALTERACIONES
EN LA COMPRESIÓN LECTORA



Los procesos lectores son fundamentales para el aprendizaje y la solución eficiente de problema. Se reconoce que la comprensión lectora es una competencia básica que garantiza el ingreso y participación en la educación y en la cultura.

Ahora bien, la comprensión es entendida como un proceso de construcción de significado y la lectura como un proceso cognitivo complejo que requiere el uso de estrategias de alto nivel: proporcionar objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que lee, tomar decisiones sobre las debilidades en la comprensión que se producen, reconocer y discriminar información primaria a la secundaria (Solé I. , 2012), siendo así, la comprensión lectora, un proceso complejo donde el lector debe tener una participación activa, poniendo en juego una serie de estrategias y habilidades que le permitan interactuar con los significados del texto, creando un modelo mental, formando hipótesis e integrando proposiciones (Romero, Gallarday, & Arana, 2022), es por ello que se ha convertido en una de las principales áreas de estudio en el panorama educativo por la complejidad de los procesos y habilidades involucradas y su relevancia en la adquisición de contenidos educativos.

En la actualidad no es extraño encontrarse con estudiantes cuyo nivel de comprensión lectora no es el más idóneo, estudios realizados sobre el tema han demostrado que el docente tiene un alto grado de responsabilidad en esto, ya que el desconocimiento y miedo a aplicar estrategias que mejoren el nivel de comprensión lectora, está menoscabando el progreso que los alumnos podrían tener en esta área. Es importante señalar que este déficit en la comprensión lectora se presenta en cada una de las etapas de la educación de las personas, es decir desde la primaria hasta la universidad, producto como se menciona anteriormente de falta de experimentación, ejecución y divulgación de estrategias que fortalezcan el proceso de comprensión y pensamiento crítico de los alumnos.

Ahora bien, para un adecuado nivel de comprensión lectora enseñar a través de la aplicación de una serie de estrategias permitirá que los estudiantes puedan comprender y estar seguros de que entendieron lo que estaban leyendo, garantizando la formación de lectores activos. La comprensión lectora puede verse desde dos niveles, uno que se realiza de manera automática cuando se hace una relación entre la información proporcionada por el libro, los conocimientos y experiencias previas del lector, y el segundo es cuando el lector puede integrar la información que aporta el libro, para lo cual reúne y combina las proposiciones con otras proposiciones dando como resultado una representación con sentido y coherencia de lo que está leyendo, éste por su parte es un proceso consciente y solo es posible desde el conocimiento general que los estudiantes poseen del mundo que los rodea (Jiménez, 2014).

Estrategia en el ámbito de la comprensión lectora

El término estrategia en procesos de lectura y escritura se puede definir como aquella estrategia que tiene en común con todos los demás procedimientos según su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que se propone.

Específicamente en tareas de comprensión de texto, las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual. Estas incluyen estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales.

Estrategias de comprensión lectora

Para pensar en el fortalecimiento de la comprensión lectora, Solé (2004) expresa:

Lograr el acto de leer se requiere simultáneamente manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto ideas y experiencias previas; en lo que se implique en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y desde la experiencia, un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba (pág. 18)

Es decir, es importante asumir el desarrollo de competencias lectoras como una necesidad social en el ser humano. Igualmente, Solé (2004) sostiene que es evidente que los estudiantes necesitan desarrollar habilidades de decodificación, pero también estrategias comprensivas; es decir, el lector “es un procesador activo del texto y la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión de comprobación de que la comprensión tiene lugar” (2004, pág. 65).

En otras palabras, es lo que da lugar a las acciones de predecir, verificar o construir una interpretación de un texto. Con la aclaración que las predicciones se hacen sobre cualquier tipo de texto a partir de la información que proporcione, de la situación o contexto de la lectura y a partir de conocimiento sobre los textos y el mundo en general.

Por otro lado, la complejidad de la comprensión obliga a tener en cuenta sus numerosas variables, dimensiones, componentes, factores, niveles, funciones o procesos. Como es natural, los diferentes enfoques y orientaciones se han centrado en algunos de estos elementos descuidando otros y utilizando diversas terminologías que complican y dificultan su exposición. Por tal motivo, intentaremos sintetizar esta complejidad de forma que pueda ser útil para abordar y diseñar las distintas estrategias que se usan o se pueden usar en la comprensión lectora y que pueden servir de base a las estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar y mejorar dicha comprensión lectora.

Las dimensiones básicas de la comprensión son: el texto, la actividad del sujeto, el sistema lingüístico utilizado y el contexto.

- La dimensión del texto puede ser contemplada, en un segundo nivel de análisis, a través de su estructura (principios organizativos, macro y microestructuras, esquemas, modelos), de sus funciones (comunicativa y cognitiva, así como de su reflejo en los diferentes tipos de texto y en la multiforme intencionalidad que aparece explícitamente o subyace implícitamente) y de sus propiedades (tanto de los elementos del texto, como de su totalidad organizada, entre las que se destacan su legibilidad y su adecuación).
- La dimensión de la actividad del sujeto, en el segundo nivel de análisis, también puede contemplarse a través de sus condicionamientos (biológicos, especialmente de los sistemas periféricos motores y sensoriales y de los sistemas centrales, socio-culturales, especialmente escolares y familiares y personales, especialmente la motivación y el aprendizaje), de sus propósitos y expectativas (entre las que destacan la comunicativa y la cognitiva) y de los procesos (a través de los cuales se pasa del input del texto al output que es el resultado de la comprensión y que puede o no traducirse en actividad externa).
- La dimensión del sistema lingüístico, en el segundo nivel de análisis, engloba los diferentes códigos no lingüísticos (gráficos y ortográficos), lingüísticos estructurales (fonológicos y sintácticos) y lingüísticos sustantivos (léxicos y semánticos).
- La dimensión del contexto, en el segundo nivel de análisis, abarca los diferentes tipos de contexto que pueden organizarse en los polos de dos ejes: en el eje comunicativo se situarían los contextos que van desde el contexto situacional hasta el contexto interpersonal; en el eje cognitivo se situarían, en un polo, los contextos lingüísticos y, en el otro, los estrictamente cognitivos (ya que contextos como el cultural, el histórico, el social, etc. solo operan a través de las representaciones mentales que los sujetos tienen de esas realidades).



Estrategias para mejorar la comprensión lectora

Una forma sistemática de abordar estas estrategias es clasificarlas en función de las dimensiones de la comprensión lectora en las que es pertinente su aplicación. Pueden, por tanto, estar orientadas hacia la manipulación de textos para mejorar con ello la comprensión lectora, o puede lograrse este objetivo centrándose en la dimensión de la actividad del sujeto, en la del sistema lingüístico o en la del contexto.

Estrategias orientadas a modificar el texto

Entre las estrategias orientadas a modificar el texto, según Serrano y Villalobos (2008) se pueden citar las siguientes:

- las que atraen la atención sobre el tema y las ideas principales del texto ofreciendo previamente a los lectores información relevante, proporcionándoles títulos y subtítulos, subrayando algunas partes del mismo, etc.
- las que segmentan más o menos sistemáticamente el texto para facilitar el manejo de la información en cuanto a su amplitud y a su curso temporal (habida cuenta de la capacidad limitada de la memoria a corto plazo),
- las que consisten en redactar el texto para que sea más fácil acceder a la base del texto, para reducir el número de inferencias necesarias, para hacer más evidente su cohesión y coherencia
- las que proporcionan un resumen más o menos detallado
- las que construyen el texto teniendo en cuenta los requisitos canónicos de una buena legibilidad
- las que proporcionan material icónico-simbólico (diagramas, gráficos, dibujos, fotografías) que facilitan la comprensión del texto.

Estrategias dirigidas a mejorar la actividad que llevan a cabo los sujetos

Entre las estrategias dirigidas a mejorar la actividad que llevan a cabo los sujetos cuando comprenden un texto, habría que incluir una multitud de estrategias. Sin embargo, no podemos tratar las orientadas a

mejorar los condicionamientos biológicos o socioculturales. Pero hemos de mencionar las que predisponen a un mejor rendimiento de la actividad motivacional y emocional, comunicativa y cognitiva (desarrollo de la atención, de la percepción, de la memoria, del pensamiento) y, sobre todo, las que promueven un mejor desempeño en tareas de aprendizaje y en tareas metacognitivas (incluyendo las metalingüísticas). Las estrategias más específicas son las que tienen que ver con el propio procesamiento del texto.

Los supuestos que facilitan una organización sistemática de esas estrategias son tres:

1. Comprender un texto implica un análisis de ese texto en tanto que conjunto de unidades textuales (de carácter lingüístico), que constituye un todo organizado y cerrado (definitivamente fijado por el autor).
2. Para comprender un texto no basta lo que ofrece al lector ese texto cerrado, ya que la comprensión es una actividad del lector que necesariamente tiene que ir más allá de lo dado en el texto y que puede encontrarlo en la propia mente del lector o en otros textos o en otros ámbitos de la realidad distintos del texto fijado y cerrado; es decir, este supuesto afirma y subraya el carácter constitutivamente abierto del texto
3. La comprensión del texto, por tanto, exigirá del lector una actividad de reconstrucción para resolver la aparente antinomia entre el texto cerrado que resulta del primer supuesto y el texto abierto que se contempla en el segundo, esa reconstrucción, que implica la recuperación de lo dado y la construcción de aquello que está más allá de lo dado, se puede definir como descubrimiento del significado o como interpretación del texto.

Estrategias orientadas a comprender mejor un texto

Las estrategias orientadas a comprender mejor un texto para Rosero (2019) serán de tres tipos:

estrategias de análisis textual: tienen como objetivo determinar cuáles son las unidades lingüísticas cuyo conjunto constituye y define el texto, para poder ser procesadas de la forma más eficiente y completa posible y descubrir las relaciones estructurales y semánticas que se dan entre las diversas unidades textuales. Consecuentemente, se pueden proponer dos grandes conjuntos de estrategias:

- las de segmentación del texto en diversos tipos de unidades que puedan servir de anclaje para el análisis del texto, en particular todos los procesos de descodificación, y para la elaboración de lo que se suele llamar la base del texto
- las que tratan de descubrir las distintas relaciones que se dan entre las unidades textuales, especialmente las relaciones formales de carácter morfosintáctico y las relaciones semánticas, sirviendo ambas de base para más tarde llevar a cabo eficientemente un procesamiento de nivel superior de carácter inferencia, contextualizador y constructivo. En estas dos estrategias los componentes principales son lingüísticos, pero también es necesario recurrir a componentes perceptivos y cognitivos, aunque estrechamente condicionados por los lingüísticos

estrategias cognitivo-contextuales: se basan en los datos proporcionados por el análisis textual, exigen del lector una actividad cognitiva que pone en juego procesos de categorización (de abstracción y de organización conceptual) y de inferencia y procesos de descubrimiento y acomodación a los diferentes contextos, tanto lingüístico como cognitivos (conocimientos previos), como pragmático. Por eso, se pueden dividir estas estrategias en dos grandes conjuntos:

- el orientado a manejar conceptualmente el contenido semántico del texto, descubriendo cuáles son sus macro representaciones (ideas principales, tópico, título, resumen, etc.) y cuáles son las presuposiciones e implicancias para, a través de una actividad inferencial, hacer explícito todo lo que está implícito en el texto
- el orientado a situar el texto en diversos contextos posibles y, sobre todo, en los contextos que sean relevantes para su comprensión.

En estas dos estrategias los componentes principales son de carácter cognitivo y pragmático, aunque siempre en estrecha dependencia de los componentes lingüísticos.

estrategias organizativas y constructivas: tienen como objetivos descubrir y/o construir la estructura del texto como un todo organizado y descubrir y /o construir el significado del texto a través de un proceso integrador e interpretativo. Por tanto, se pueden distinguir también aquí dos grandes conjuntos de estrategias:

- las estrategias de búsqueda y uso de la estructura textual, incluyendo los principios organizativos de cohesión y coherencia textual, las micro y macro estructuras y los modelos de texto que constituyen la base formal de las representaciones del texto que construyen los lectores
- las estrategias interpretativas que asignan un significado, un sentido y una valoración global al texto, cuyo logro tiene múltiples implicaciones para la actividad del sujeto, especialmente la actividad mental, tanto de carácter cognitivo como motivacional y emocional.

En estas dos estrategias los componentes principales son los cognitivos, siempre vinculados a los componentes lingüísticos, pero incluyendo también otros componentes de la entera personalidad del sujeto lector.

Estas son las estrategias que están orientadas al propio proceso de comprensión. Pero si no se conocen y/o no se usan, como consecuencia de lo cual no se comprende o se comprende mal o pobremente un texto, parece obligado adquirir y estar en disposición de usar esas estrategias.

A su vez, esta adquisición puede lograrla el sujeto lector por sus propios medios o a través de la práctica, o bien, como suele ser el caso habitual, ha de conseguirla a través de la intervención de terceras per-

sonas, generalmente profesionales que actúan en un contexto escolar o académico más o menos formal.

Se plantea, pues, el problema de dar a conocer y entrenar en el uso de dichas estrategias, es decir, de enseñar estrategias, actividad propia de los profesionales de la enseñanza, que se corresponde con la actividad propia de los aprendices. Se puede suponer que, una vez enseñadas y aprendidas estas estrategias, los aprendices lectores las usarán y las usarán bien.

Pero la evaluación y control del uso de las estrategias y, por tanto, de la comprensión de textos escritos queda exclusivamente a merced de los propios sujetos lectores. Deberán, pues, poseer otra clase de estrategias que les permitan tener conciencia de su propia actividad de comprensión y hacer frente y controlar cualquier tipo de dificultad que pueda surgir como consecuencia de su propia ejecución lectora, de la naturaleza de los textos que manejan o de la tarea que tienen que realizar. Estas estrategias se denominan genéricamente metacognitivas e incluyen las específicamente metalingüísticas. Si la comprensión lectora es inagotable, siempre se puede comprender mejor un texto, el proceso de adquisición de estrategias será también una tarea inacabable.

Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora

Estrategias cognitivas

Estas estrategias se definen como un conjunto de características particulares que son usadas para la comprensión, el aprendizaje y la lectura, y luego para recordar lo leído, con la guía de unas metas de aprendizaje (Guillén & Maldonado, 2019). Cabe señalar que la lectura se ve como un proceso y, al utilizar las diferentes estrategias, una a una de modo sistemático, se obtiene la verdadera comprensión del texto.

Las estrategias cognitivas son procedimientos intencionales deliberados y propositivos que para su ejecución deben controlar, regular o

evaluar las actividades establecidas, con la finalidad de alcanzar una comprensión lectora efectiva. El aprendizaje de las estrategias cognitivas de comprensión lectora permite el progreso adecuado de los estudiantes, convirtiéndose en factores intrapersonales de gran significación e incidencia en el desarrollo de la capacidad individual de aprendizaje que el alumno puede aplicar durante la lectura.

Se considera que las estrategias cognitivas son un conjunto de procesos de control que le permite al estudiante el manejo correcto de los procesos de atención, correcto aprendizaje, recordación y de pensamiento (Rodríguez & García, 2021). Estas estrategias conducen al estudiante a fijar la atención, además lo habilita para que pueda reconocer patrones de codificación y de elaboración entre los más importantes.

Se puede decir que las estrategias cognitivas, son los procedimientos entendidos como las actividades mentales que permiten que se integre la nueva información con los conocimientos previos, permitiendo así la construcción de un aprendizaje significativo. Goodman (1996) propone las estrategias cognitivas, las cuales, después del reconocimiento de la decodificación, encaminan el proceso que lleva a una buena lectura, fortaleciendo la comprensión lectora. Estas son:

- **Iniciación o tarea de reconocimiento:** Esta estrategia se activa desde el momento en que el sujeto desea leer; su intención es buscar determinada información en diferentes textos de tal manera que la encuentre al hacer un rastreo. Así la lectura será gratificante, despertando expectativas y motivación.
- **Muestreo o selección:** Goodman (1996, pág. 55) afirma que el lector, “hace un muestreo y selecciona del entorno y de la información que entra por la vista, sólo aquella que será más productiva y útil”. Por medio del cerebro y con la ayuda visual, el lector selecciona lo que le parece relevante, lo cual, se da dependiendo del conocimiento que tenga sobre el lenguaje que encuentre en la lectura. Este muestreo, también es llamado subrayado. Esto es importante en la etapa de muestreo y selección,

ya que, si se realiza la transcripción total o parcial de la lectura, se puede perder el sentido. Se debe seleccionar lo importante y omitir lo que no es relevante.

- Inferencia: es una estrategia general para adivinar en función de lo que se sabe, la información necesaria pero desconocida (Goodman, 1996). De igual forma, se puede decir que se supone que el lector deduce lógicamente a partir de datos concretos, obteniendo cierta información a partir de la que está en el texto. Así, permite imaginar utilizando intuitivamente circunstancias que no están, pero que se relacionan con los conceptos previos que se tienen sobre este.
- Predicción: según Goodman (1996, pág. 56) una predicción es una suposición de que cierta información que no está disponible todavía, lo estará en algún punto del texto). Esta implica la formulación de hipótesis en el comienzo y durante todo del acto de leer, adelantándose a los acontecimientos. Así, una predicción es el cuestionamiento lógico de algo que puede suceder, pero que en el momento es incierto y, luego por medio de la lectura, se establecerá si está en el texto.
- Confirmación: este tipo de estrategias es lo que hace posible la verificación. Esta estrategia aporta información que permite observar si se dan las inferencias y las predicciones, donde se determina, si lo que se creía que había sucedido, es real.
- Corrección: es importante a la hora de observar un error, poderlo corregir. Goodman (1996, pág. 57) dice que los lectores elaboran estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado. Así, se explora la información que ya se tenía y se ofrecen otros comentarios al respecto. También, se puede ir nuevamente a la lectura para continuar la indagación.
- Terminación: Goodman (1996) invita a terminar la lectura en el momento más apropiado. Es el lector el que debe determinarlo, ya que puede darse por cansancio o por algún contratiempo.

Todas estas estrategias llevan a la comprensión lectora de una manera significativa. Es así que son muy importantes para deducir el significado del texto y de esta forma, construir el sentido del mismo.

Estrategias metacognitivas

Comprensión y metacompreensión lectora son conceptos estrechamente vinculados en una relación de complementariedad. Comprender un texto es una de las metas de la lectura, para lograrlo, las actividades cognitivas implicadas en el proceso lector deben centrarse en el control de la comprensión o metacompreensión. Se considera a la metacompreensión como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y a la habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de ésta mediante la utilización de estrategias que faciliten la comprensión del texto en relación con diferentes propósitos (Anaya, 2005).

Por otro lado, una técnica se vuelve estrategia cuando se utiliza sabiendo cuándo, de qué manera y dónde emplearla. Además, de las características de la tarea dependerá cuál será la estrategia a implementar. Este ajuste entre tarea y estrategia se va desarrollando conforme a la edad.

En tal sentido, las estrategias lectoras se definen como aquellas actividades, generalmente deliberadas, que utilizan los aprendices activos, muchas veces para remediar los fallos cognitivos que perciben al leer, que facilitan la comprensión lectora y que se pueden enseñar. Se considera que las estrategias lectoras pueden y deben ser enseñadas para lograr automatizarlas, y convertirse en habilidades que se empleen de forma espontánea.

Es por ello, que las estrategias metacognitivas ayudan a la consecución de una meta; por tal razón, con ellas se aprende, se retiene, se evoca de forma autorregulada y, si se utilizan de manera consciente y autónoma, se obtendrá con mayor eficacia el sentido del texto lleván-

dolo a la memoria de largo plazo, para luego poder hacer uso de este cuando se requiera. Con respecto a la metacognición, Flavell (2000) afirma que:

Se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje”. También, “a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto (pág. 89).

La actividad metacognitiva comprende unas fases que son importantes para la enseñanza de estrategias de lectura y a la vez, para nutrir la idea de un lector activo, que llegue a la construcción del significado del texto de forma autónoma, llevándole a ser una persona competente.

Solé (2004) propone las siguientes:

- Antes de la lectura: Planificación de las metas y los medios para la lectura. Activa el concepto previo, determina la estructura del texto explorando el material, iniciando por los títulos, subtítulos y gráficas. Es precipitar ideas sobre el texto.
- Durante la lectura: supervisión y monitoreo de las distintas estrategias; verificar las predicciones revisando que el sentido sea el correcto; delimitar el texto para hacer el resumen hasta cierto punto; buscar el vocabulario clave y el desconocido; realizar inferencias de los conceptos y significados; hacer una relectura en caso de que surjan problemas de comprensión; reevaluar si las estrategias utilizadas sirven, o cambiarlas, según sea necesario.
- Después de la lectura: evaluación de logros alcanzados por medio de un resumen, ideas centrales, mapas, frisos, permitiendo saber que se aprendió de la lectura. Como se había descrito anteriormente, dentro de las estrategias metacognitivas, se encuentran también, el resumen, el mapa conceptual y el friso, en-

tre otros. Estas ayudan a tomar conciencia, a la hora de evaluar, si realmente se ha comprendido el texto, dando importancia a lo más relevante.

Dentro de las estrategias metacognitivas, se encuentran también, el resumen, el mapa conceptual y el friso, entre otros. Estas ayudan a tomar conciencia, a la hora de evaluar, si realmente se ha comprendido el texto, dando importancia a lo más relevante.

- El resumen. Se reconoce el resumen como estrategia metacognitiva, porque extrae la información más importante del texto, de esta manera se muestra la comprensión de la lectura al organizar los distintos conceptos haciendo una síntesis y destacando lo más significativo. Es decir, que después de haber leído, comprendido y consolidado la lectura mediante los procesos cognitivos, implica poner a prueba las prácticas escriturales haciendo uso de las estrategias metacognitivas, que, en este caso, ayudan a condensar el texto mediante la generación de un nuevo texto.
- Mapa conceptual: Se reconoce el mapa conceptual como un esquema que ayuda a organizar la información de los distintos textos. Las aplicaciones de los mapas conceptuales se pueden resumir en tres ambientes:
 - como recursos de enseñanza
 - como instrumentos de evaluación
 - como auxiliares en la planificación de los programas de estudio.

De esta manera, permiten en cada modalidad organizar los conceptos de forma jerarquizada, simplificada y de fácil comprensión por la forma llamativa como se presenta.

- El friso. Sirve como ayuda para referir un evento o una narración que va contada por sesiones o capítulos, dándose, así como una representación gráfica que constituye una narración visual estructurada por eventos en secuencias, a partir de los cuales,

se presenta la totalidad de la situación. Es pertinente para la narración, destacar el friso como estrategia metacognitiva porque permite que el estudiante, por medio de la vista, realice un recorrido de lo que ha interiorizado del texto leído y pueda así narrar sobre este.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

CAPÍTULO VIII

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROCESO
DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL PERIODISMO



La formación de periodistas en el mundo ha trascendido progresivamente el carácter instrumental que la caracterizó en sus inicios, para dotarse no solo de un campo teórico autónomo, sino también de vínculos dialogantes con otras muchas disciplinas y especialidades.

Por otra parte, los cambios impulsados por la digitalización en todas las esferas de la vida de las sociedades desarrolladas contemporáneas (economía, educación, trabajo, ocio, relaciones interpersonales, consumo, política, etc.) han afectado de manera determinante al sector de la comunicación, y especialmente al periodismo. Basta comparar las expectativas de hace tan solo dos para advertir que la intensidad de esos cambios ha superado cualquier pronóstico y transformado radicalmente todas las facetas del sistema periodístico, desde el modelo de negocio de las empresas a las formas de organización del trabajo en las redacciones, las técnicas y formatos para el relato de la actualidad o la relación con los usuarios de la información.

Los retos y tensiones que afronta el ejercicio del periodismo en estas condiciones se han trasladado a la formación universitaria, también impulsada en las últimas dos décadas a actualizar de manera constante su conocimiento y reflexión sobre las competencias y perfiles profesionales demandados por un mercado laboral con exigencias permanentemente renovadas. Pero también aquí el horizonte se desplaza a un ritmo inalcanzable para los planes de estudios universitarios y la práctica docente ordinaria, generando, como lo indican García, Martínez y del Hoyo (2021) en esa especie de frustración pedagógica, que nace de la constatación de que cuando las empresas demandan profesionales con capacidades para la creación de contenido multiplataforma y 2.0, los conocimientos teórico-prácticos vinculados a la asimilación de narrativas hipertextuales y multimedia continúan concentrando, en gran medida, nuestros esfuerzos de instrucción en la pedagogía del ciberperiodismo.

Es por ello, que la enseñanza del periodismo enfrenta hoy nuevos saberes que responden a la evolución de la llamada sociedad de la información y el conocimiento. El nuevo contexto exige a la academia que integre profesionales capacitados para el uso de las tecnologías, que se inserten activamente en los entornos mediáticos y que logren comprometerse con una realidad cambiante, más participativa y protagonista de sus transformaciones.

Por lo anterior, la enseñanza del periodismo enfrenta hoy nuevos saberes que responden a la evolución de la llamada sociedad de la información y el conocimiento. El nuevo contexto exige a la academia que integre profesionales capacitados para el uso de las tecnologías, que se inserten activamente en los entornos mediáticos y que logren comprometerse con una realidad cambiante, más participativa y protagonista de sus transformaciones.

En tal sentido, el debate sobre la orientación de la enseñanza universitaria del periodismo en el contexto actual está insistiendo en la conveniencia de mantener un equilibrio entre la formación en habilidades técnicas necesitadas de una actualización permanente debido a la renovación constante de las tecnologías digitales, y la enseñanza de las competencias fundamentales para el ejercicio de la profesión periodística. Huang et al (2016) señalan

El pensamiento crítico es la piedra angular de la enseñanza del periodismo, aunque las asignaturas tecnológicas deban tener también la consideración que merecen [...]. Un plan de estudios ideal debiera equilibrar el peso de las materias orientadas a adquirir habilidades técnicas y las orientadas a formar en el pensamiento crítico, inclinándose hacia estas últimas [...]. En definitiva, las materias tecnológicas no deberían dominar la formación de los estudiantes de periodismo, y la tecnología no debería ser enseñada por sí misma, ya que debe servir al propósito de hacer un buen periodismo (págs. 254-255).

Esta reflexión marca un horizonte razonable para las iniciativas de innovación pedagógica en la enseñanza del periodismo, o al menos para lo que debe contar como una adecuada y bien dirigida acción de innovación pedagógica. El sentido de la innovación docente en periodismo no puede reducirse ni agotarse, por tanto, en la incorporación a la instrucción de los estudiantes de la tecnología y las habilidades que le están asociadas, sino que debe permanecer abierta también a prácticas docentes dirigidas a la formación de los futuros periodistas en eso que Huang et al. (2016) condensan en el concepto de “pensamiento crítico”.

Estilos de aprendizaje y de enseñanza

Estilos de aprendizaje

Se han desarrollado distintos modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje los cuales ofrecen un marco conceptual que permite entender los comportamientos diarios en el aula, cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

La teoría de los estilos de aprendizaje se presenta como un quiebre en relación con los modelos educativos existentes, al incorporar la diversidad y heterogeneidad como base del aprendizaje, situando este proceso en las características históricas y contextuales del individuo, lo que favorece el distanciamiento de las concepciones deterministas de la educación.

Se definen los estilos de aprendizaje como:

Formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje (Gutiérrez, 2018, pág. 87).

Los estilos de aprendizaje hacen referencia a las distintas formas en que los estudiantes se enfrentan a la tarea de aprender y comprender. De las múltiples definiciones sobre los estilos de aprendizaje hay quienes definen los estilos de aprendizaje como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que se modifican con el tiempo y con el ambiente y que los alumnos muestran en el momento de aprender.

Igualmente, Guerra, Pérez y Martínez (2016) definen los estilos de aprendizaje como comportamientos y actitudes que hacen que el individuo tenga preferencia por un determinado tipo de aprendizaje. Muy esquemáticamente, a continuación, se detallan las peculiaridades de cada uno de los estilos de aprendizaje indicado por Martínez, Renés y Martínez (2019) :

- Los estudiantes de preferencia alta o muy alta en el estilo Activo se caracterizan por ser espontáneos, abiertos, creativos y arriesgados. Se motivan con nuevos retos y con actividades diversas pero breves en su desarrollo. Prefieren trabajar en equipo y hacerlo de manera activa. Les gusta sentirse protagonistas y se involucran en los asuntos de los demás. Se encontrarían con propensión hacia la primera fase del aprendizaje: actuar.
- Los estudiantes de preferencia alta o muy alta en el estilo Reflexivo se caracterizan por ser ponderados, receptivos, exhaustivos y consecuentes. Destinan todo el tiempo necesario para la finalización de cualquier tarea y son persistentes en aquello que emprenden. Reflexionan y analizan la información que reciben antes de tomar cualquier decisión. Son observadores del entorno, aunque algo lejanos en sus relaciones con los demás. Se encontrarían con agrado en la segunda fase del aprendizaje: pensar
- Los estudiantes de preferencia alta o muy alta en el estilo Teórico son lógicos, metódicos, críticos y perfeccionistas. Pretenden ser siempre objetivos y distantes en sus planteamientos. Emplean su razonamiento en todo acontecimiento que sucede en los diversos escenarios en que se desenvuelven. Son profundos en

sus pensamientos y abordan los problemas de manera gradual y deductiva. Se encontrarían con complacencia en la tercera fase del aprendizaje: sistematizar.

- Los estudiantes de preferencia alta o muy alta en el estilo Pragmático son eficaces, directos, prácticos y positivos. La aplicación de las ideas a la práctica es una constante en su trabajo diario. Son descubridores con éxito de los aspectos viables y útiles de cualquier tarea y aprenden mejor si el conocimiento va unido a la experiencia y contiene validez inmediata. La funcionalidad es el criterio principal que guía cualquier cambio en sus ámbitos de desarrollo personal. Se encontrarían a gusto en la cuarta fase del aprendizaje: aplicar.

De forma paralela al desarrollo de las distintas teorías de los estilos, se han desarrollado instrumentos para poder diagnosticarlos.

Pérez, Rodríguez y Rodríguez (2018) establecen los siguientes estilos de aprendizajes:

- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información: estilo visual, estilo verbal- auditivo.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

Estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza se han conceptualizados diversas maneras con dediciones complejas y son también numerosos los investigadores

que han consolidado sus definiciones. En igual sentido, a partir del estudio de los estilos de aprendizaje, se han conceptualizado los estilos de enseñanza como la forma que utiliza el personal docente para interactuar en la clase, revelando la concepción que tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y de los actores que participan en dicho proceso.

Martínez, Renés y Martínez (2019) definen los estilos de enseñanza como:

Categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza, que se fundamentan en actitudes personales, que le son inherentes, que han sido abstraídas de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje (pág. 31)

A partir de los aportes realizados por los distintos estudios, se describe brevemente cada uno de los aspectos propuestos en la configuración de los estilos de enseñanza.

- La visión del profesor: hace referencia a la percepción que el docente tiene de su papel en la enseñanza de una disciplina concreta y a su aporte personal y profesional en la formación de sus alumnos.
- La visión o mirada del alumno: se centra tanto en la representación que el profesor tiene del alumno real como en las expectativas que el profesor proyecta y posee del alumno ideal para esa disciplina.
- El fin de la educación: explora aquellos objetivos explícitos que tiene el profesor al organizar su acción educativa, pero también aquellos fines últimos que se propone al enseñar determinada ciencia.
- Estos principios o fundamentos dan sentido y dirigen la acción educativa y la elección de los contenidos que se van a enseñar,



y están en íntima relación con la visión que el docente tenga de su trabajo como profesor y del alumno como educando.

- La forma o modo de concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje o acción educativa.
- Los contenidos de la enseñanza: aquello que enseña, enmarcándolo no solo en el tema de la clase particular que dicta un profesor sino de todo el saber científico o carrera universitaria. De esta forma se incluyen en contenido educativo el acervo científico, su metodología característica, datos, habilidades, rasgos particulares de esa ciencia, etc., que se busca promover al enseñar una disciplina científica particular.
- La evaluación: proceso permanente e integral, donde se construye un juicio de valor sobre un aspecto de la realidad en la que están comprometidos todos los factores que participan y configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Martínez, Renés y Martínez (2019) vinculan los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizajes, tal como se indican a continuación:
- Los docentes que tienen preferencia Alta o Muy Alta en el estilo de enseñanza Abierto favorecen a los estudiantes de estilo de aprendizaje Activo. Son innovadores, flexibles y espontáneos. Se plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y/o con problemas reales del entorno. Promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambian con frecuencia de metodología. Procuran que los alumnos no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad y dejan libertad en su temporalización y orden de realización. Suelen estar bien informados de la actualidad y abiertos a su discusión en el aula.
- Los docentes que tienen preferencia Alta o Muy Alta en el estilo de enseñanza Formal favorecen a los estudiantes de estilo de aprendizaje Reflexivo. Son responsables, ponderados y ordenados. Planifican con detalle, no admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el progra-



ma. Fomentan y valoran en los alumnos la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Promueven el trabajo individual sobre el grupal. No son partidarios del trabajo en equipo con otros docentes y les inquieta quedar por debajo de las expectativas que en los demás despiertan.

- Los docentes que tienen preferencia Alta o Muy Alta en el estilo de enseñanza Estructurado favorecen a los estudiantes de estilo de aprendizaje Teórico. Son objetivos, lógicos y sistemáticos. Confieren importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tratan de impartir los contenidos integrados, siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión con actividades complejas de relacionar y estructurar. Valoran la descripción del proceso sobre la solución. En sus relaciones con otros docentes casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan, procurando ser los últimos en dar sus opiniones.
- Los docentes que tienen preferencia Alta o Muy Alta en el estilo de enseñanza Funcional favorecen a los estudiantes de estilo de aprendizaje Pragmático. Son prácticos, realistas y concretos. Siendo partidarios de la planificación, su preocupación es cómo llevarla a la práctica. Sus explicaciones son breves y siempre incluyen ejemplos prácticos. Son partidarios del trabajo en equipo y a los alumnos les orientan en la ejecución de las tareas para eludir que caigan en el error. Si estas se realizan con éxito reconocen los méritos. En las reuniones de trabajo suelen insistir una y otra vez en que no se divague. Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo demás.

Modalidades pedagógicas en la enseñanza del periodismo Aprendizaje de servicio (AS)

El aprendizaje de servicio (o aprendizaje-servicio) es un método pedagógico que consiste en implicar a los estudiantes en tareas y actividades formativas de las que pueda derivarse al mismo tiempo un

beneficio para grupos o entidades que actúan en el entorno cercano de los propios alumnos, por lo que requieren de un trabajo en red con asociaciones e instituciones de la comunidad (García, Martínez, & Del Hoyo, Innovación en la enseñanza del periodismo. Revisión sistemática de las experiencias docentes en las universidades españolas, 2021).

En el caso de los estudios de periodismo, el servicio prestado por los estudiantes permite a los otros beneficiarios obtener visibilidad pública para la actividad que desarrollan o para las reivindicaciones y demandas que plantean, por lo que suelen centrarse en organizaciones locales con, por lo general, una limitada capacidad de acceso a los grandes medios.

Como metodología pedagógica, el AS se sustenta en el aprendizaje experiencial y el servicio a la comunidad. Se diferencia de otras prácticas educativas experienciales (voluntariado, trabajo de campo, acciones comunitarias esporádicas, etc.) por vincular los objetivos de aprendizaje y los del servicio a la comunidad en un solo proyecto intencionalmente planificado en el que los participantes, concebidos como protagonistas de su proceso formativo, ponen en acción los saberes que conforman las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) con el propósito de dar respuestas a necesidades sentidas por las comunidad. Ello requiere pensar en el alumnado no como proyecto de futuro, sino como un ser que se constituye siendo en relación con otros seres humanos en distintos contextos educativos.

Estudios como los de Marta y González (2012) recogen los resultados obtenidos en un proyecto de aprendizaje-servicio llevado a cabo en el Grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza, en el contexto de tres asignaturas: “Empresa de comunicación”, “Géneros informativos en televisión” y “Producción de informativos en televisión”. La actividad de servicio consistió en realizar un reportaje de televisión que mostrara las acciones sociales de entidades sin ánimo de lucro. El estudiante tomaría así conciencia de la trascendencia de la profesión periodística

como servicio público. Mediante un cuestionario de autoevaluación del servicio prestado, los alumnos valoraron la actividad y concluyeron que esta actividad les fue útil tanto a nivel personal como profesional para mejorar en valores cívicos y tomar conciencia de la responsabilidad social de la profesión periodística.

Estas investigaciones también ponen en evidencia el potencial pedagógico de esta filosofía práctica, práctica educativa o metodología para:

- influir positivamente en seis dimensiones relacionadas con el alumnado: desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral y desarrollo personal y social
- impulsar la participación negociada del estudiantado-profesorado como estrategia para la mejora escolar
- fortalecer las relaciones colaborativas entre instituciones universitarias y otras instituciones del entorno.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos adquirir conocimientos y competencias claves del siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta de la vida real. El aprendizaje y la enseñanza basados en proyectos forman parte del ámbito del aprendizaje activo.

Esta metodología docente implica dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística tradicional para enfocarse en un trabajo más retador y complejo para el alumnado, utilizando para ello el trabajo cooperativo. Se trata de fomentar una actitud más activa en el proceso de aprendizaje.

En esta metodología, las competencias se convierten en el eje orientador de la práctica educativa, entendiendo por competencias los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo en diversos contextos y que se aplican en situaciones es-

pecíficas a la resolución de problemas complejos mediante un desempeño eficaz de las tareas académicas y profesionales para lograr un pleno desarrollo personal integral, lo que repercute tanto en la mejora de la calidad de la Educación Superior como en la deseable prosperidad económica, social y ambiental.

El aprendizaje basado en proyectos consiste en plantear a los estudiantes un proyecto que sea percibido por ellos como ambicioso, pero al mismo tiempo viable, que deben llevar a cabo en pequeños equipos. El proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza entonces en función de las necesidades de aprendizaje de los equipos.

Esta metodología inductiva se considera centrada en el estudiante y en el aprendizaje activo, desde el momento en que el proceso de aprendizaje vuelca más responsabilidad en el estudiante ante su propio aprendizaje, requiriéndole un esfuerzo de discusión y resolución de problemas desde el inicio de la instrucción. Asimismo, estos métodos de enseñanza se basan en la idea del constructivismo, es decir, los estudiantes construyen su propia versión de la realidad y su conocimiento a través de su propia experiencia, en vez de absorber la realidad y los conocimientos impartidos por el profesor (Martínez, Renés, & Martínez, 2019).

El desarrollo del método ABP para Sánchez y Fernández (2015) permite identificar cinco beneficios derivados de su implementación:

- Eliminación de la enseñanza memorística. Al superar un aprendizaje mecánico y repetitivo se favorece una labor basada en retos que precisa de un enfoque interdisciplinar y que responde de manera más eficaz a la complejidad social.
- Ampliación de competencias y habilidades. Sobrepasar el área de experiencia cotidiana y usual del alumnado implica enfrentarlo a competencias que van desde la resolución de problemas a la toma de decisiones o la asunción de liderazgos.
- Desarrollo del trabajo cooperativo. Entre las recomendaciones



para los procesos de innovación se destaca la necesidad de incluir el trabajo en equipos en las enseñanzas universitarias. Dicha labor exigiría la colaboración radical entre miembros con perfiles y puntos de vista divergentes en los que la cooperación se presenta como algo imprescindible para el desarrollo del proyecto.

- Aumento de la implicación del alumnado. Crear y desarrollar un proyecto en condiciones próximas al contexto extra-académico favorece la implicación de los estudiantes. El trabajo en proyectos reales con metodologías de innovación y creatividad permite el desarrollo de un espíritu emprendedor, así como una identificación con los contenidos de aprendizaje.
- Compromiso con el entorno. En otras palabras, el alumnado aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno.

Curaduría de contenidos

La curación de contenidos es el acto interactivo de investigar, hallar, filtrar, organizar, agrupar, integrar, editar y compartir el mejor y más relevante contenido de un tópico específico en una significativa colección digital online, que podría ser importante para un grupo de gente cuyo sentido del aprendizaje puede ser actualizado en torno a ese tópico.

Codina, y Lopezosa (2020) ofrecen una definición de curación de contenidos para la actividad profesional de los periodistas:

curar contenidos es el proceso que consiste en seleccionar y compilar información relevante para un tema y un público determinado, con la intención de agregarle valor y proceder a su difusión. Con frecuencia este proceso implica la necesidad previa de buscar información, así como la de diseñar procesos de monitorización de las principales fuentes de información (pág. 4).

La tarea de curar contenidos puede realizarse con una o varias herramientas, siempre y cuando sean suficientes para desarrollar todas las fases del proceso.

En este contexto, esta metodología pedagógica habla del modelo de las 4S, según el cual la curación de contenido en periodismo es un proceso en cuatro fases sucesivas:

- buscar información (Search)
- seleccionar (Select)
- dar sentido (Sense making)
- compartir (Share).

Un curador es básicamente alguien que tiene entre sus manos una gran cantidad de material informativo y convierte el caos en orden.

Ante este nuevo escenario de aprendizaje, según Juárez, Torrez y Herrera (2017) expone diez razones clave por las que la curación de contenidos revoluciona la educación y el aprendizaje:

- La curación es la nueva bandera del aprendizaje, enarbolada por quienes, cansados del enfoque tradicional basado en la memorización, promueven una educación centrada en el estudiante.
- La curación es una nueva forma de buscar, pues cuando se quiere aprender no se busca un nombre, una ubicación o la imagen de alguien, en este sentido, la curación de contenidos genera conocimiento de mejor manera que los buscadores
- La curación es el nuevo Google, es, de hecho, un nuevo método para identificar, crear y sondear caminos de aprendizaje, reuniendo lo mejor de entre la enorme cantidad de recursos educativos disponibles en la red
- La curación es la mejor forma de identificar, haciendo más fácil encontrar nuevas herramientas y recursos sobre un tema en específico, [la persona elige de entre sus alternativas y no el motor de búsqueda
- La curación es un nuevo enfoque en la construcción de libros de



texto personalizados, que reúnan los mejores contenidos para cualquier materia

- La curación ayuda a generar guías confiables de recursos educativos abiertos (REA), pues es el medio a través del cual se pueden localizar, evaluar, organizar y difundir REA valiosos en beneficio de muchos
- La curación es la vía que empodera a la inteligencia colectiva a nivel planetario, más allá del ámbito de la pura investigación científica, aumentando las posibilidades de aprender, descubrir y ampliar la comprensión del mundo que nos rodea.
- La curación es la chispa que libera a los seres humanos de la idea de que toda la información es y debe ser encontrada a través de Google
- La curación es un camino revitalizado para los hallazgos fortuitos. Al conjuntar elementos de información relevante o que comparten rasgos y patrones sobre el tema que se investiga, el curador propicia grandes oportunidades de explorar y descubrir
- La curación resignifica la verdad como un factor relativo. Proclama una aceptación gradual de una realidad subjetiva, dinámica e intercambiable que se opone al dogma de una verdad única, la subjetividad del curador reside en lo que este determina que es de valor para curar, pero no hay ninguna verdad última implícita.

Herramientas digitales colaborativas

Los planteamientos que giran alrededor que la tecnología no se usa solamente para tareas tradicionalmente tecnológicas, sino de forma transversal. La utilización de wikis, compartir documentos a través de Google Drive o realizar una encuesta a través de la web, la utilización de Facebook con fines académicos o para trabajar en equipo son solo algunas de las opciones que se pueden nombrar dentro de este apartado de herramientas digitales colaborativas.

Estas herramientas, también conocidas como groupware, son conceptualizadas como programas que ayudan a los individuos a trabajar juntos, usando una red local o internet como medio de comunicación y pueden ser definidas como:

- Cualquier producto o tecnología que permite el trabajo en equipo a grupos de personas.
- Herramientas orientadas a mejorar la productividad de grupos de trabajo o equipos colaborativos.
- Permite la replicación de información entre grupos de trabajo, ayudando a mantenerla sincronizada a lo largo de sitios dispersos geográficamente.

Edublogs

Los blogs son sitios alojados en internet, por lo general especializados en algún asunto, cuyo contenido, en cualquier tipo de formato, es regularmente actualizado por quien lo ha creado, y que permite además enlazar o reenviar a otras páginas e interactuar con los lectores si se abre a las intervenciones de los mismos. En estas tres características (especialización temática, vinculación con sitios afines y apertura a la interacción) reside el potencial del blog para ir construyendo una especie de comunidad de interés en torno a las cuestiones que ahí se tratan. Un edublog es un blog cuyo principal objetivo es apoyar un proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo (Martínez, Renés, & Martínez, 2019).

Entornos virtuales inmersivos

Los entornos inmersivos o mundos virtuales en 3D, son representaciones gráficas de un ambiente tridimensional generado por un programa informático (Second Life, OpenSim, etc.) simulando escenarios con una apariencia real que pueden ser ocupados o habitados por una figura, generalmente antropomórfica, asociada al usuario (el llamado avatar), y en donde éste puede actuar (desplazarse, manejar objetos, construir nuevos elementos, etc.) e interactuar con los avatares de otros usuarios.

El atractivo de estos entornos virtuales radicaría, pues, en el realismo de las recreaciones gráficas de escenarios y figuras, en la sensación de co-presencia de los concurrentes en unos mismos espacio y tiempo, y en la posibilidad de llevar a cabo una interacción efectiva, simulada visualmente en la pantalla, pero real e inmediata con el uso de otras vías de comunicación (voz o texto) (Martínez, Renés, & Martínez, 2019). Unas características, por tanto, que hacen de estos mundos virtuales un sistema pedagógico especialmente apto para suplir algunos de los inconvenientes de la enseñanza no presencial.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

CAPÍTULO IX LOS PROCESOS DIDÁCTICOS EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS



La competencia comunicativa y la formación basada en competencias

Definición de competencia

Se concibe las competencias, según Tabón (2006) como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para la cual integra el saber ser, conocer y hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad, espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

Ahora bien, las competencias no provienen de un único paradigma, sino que ha ido conformándose con aportes diversos que derivan de diferentes ámbitos teóricos (filosofía, psicología, lingüística, sociología, economía y formación laboral) siendo así la fortaleza del concepto y sus aplicaciones en el ámbito social, empresarial, académico y científico.

Las competencias tienen cinco características fundamentales: son una actuación integral, buscan resolver problemas, se enfocan en el mejoramiento continuo y tienen como base el desempeño ético (Tobón, 2006).

Formación por competencia

La formación por competencia implica aquel proceso que identifica el desempeño idóneo de una persona en su actividad laboral, logrando así el desarrollo de las destrezas, habilidades y conocimientos que deben estar articulados con el aprendizaje desde la escuela y la demostración de los mismos en el puesto de trabajo (Cejas, Rueda, Cayo, & Villa, 2019).

Así, las competencias, están relacionadas con el campo educativo y su aplicación vinculada en el desenvolvimiento y en los logros alcanzados por el estudiante, que varían según el espacio académico, el perfil y el nivel de estudio. Razón por la cual se evidencia que la competencia aglomera el aprendizaje y las experiencias del educando, refiere a los espacios académicos, así como a los diseños curriculares, hecho por el cual se considera imprescindible un sistema educativo donde se forme al estudiante atendiendo instrucción que conlleve al desarrollo de competencias, para que se pueda interpretar y entender, asumiendo los cambios para mejorar en el transcurso del proceso de aprendizaje. La filosofía de la formación por competencias tiene dos características fundamentales: la primera radica en su concepción sobre el papel del estudiante, y la segunda en la utilización de medios didácticos variados y la creación de un ambiente educativo favorable al desarrollo de competencias.

En lo que se refiere a los estudiantes, es necesario el cambio de un rol pasivo a un rol activo. El participante conoce los objetivos del programa de formación y tiene a su disposición una serie de ofertas formativas que le conducen a alcanzar las competencias definidas en el perfil deseado. En este caso se hace realidad el planteamiento de la formación continua. Es decir, una formación al alcance de las personas a lo largo de su vida. La formación por competencias facilita el ingreso y reingreso de la persona a procesos formativos según su ritmo y necesidades de adquisición de nuevas competencias.

Un programa de aprendizaje basado en competencias demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación. En este marco, para Fernández (2006) las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico se pueden resumir del modo siguiente:



- Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

De este modo las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Esto significa que no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/ conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes.

Competencia comunicativa

Una de las competencias básicas para el desarrollo del ser humano es la competencia comunicativa, constituye una capacidad básica ya que el lenguaje marcha indisolublemente unido al desarrollo del ser a lo largo de toda la vida. Las competencias comunicativas son el conjunto de aptitudes que permiten una comunicación adecuada. Para ello, el individuo se vale de todos los sistemas de signos de su comunidad sociocultural.

Leer, escribir, hablar y escuchar son habilidades que deben adquirirse, consolidarse y desarrollarse como un requisito para el aprendizaje o adquisición de competencias genéricas y específicas. Pilleux (2001) plantea que la “capacidad para comunicarse resulta ser una suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística. A su vez cada una de estas competencias se compone de subcompetencias” (pág. 143), que le aportan al hombre las herramientas necesarias para desenvolverse en cualquier ámbito. Si el individuo logra expresar

sus ideas y pensamientos de forma correcta, valorando las circunstancias del medio, podrá configurar mensajes coherentes a la situación comunicativa que se le presente.

Avanzar en esta competencia supone un despliegue de estrategias y formas dinámicas de abordar los procesos de lectura y complejizar al punto de generar criterio, valoración máxima de la información para el establecimiento de premisas y relaciones con otros discursos de referencia. Es decir, la persona debe estar en la capacidad de organizar la información que recibe del medio, estructurarla a partir de los conocimientos que posee y producir una respuesta vinculada a la situación comunicativa en la se encuentra. Desplegando su competencia comunicativa que supone la articulación del discurso con el conocimiento, la experiencia y el contexto. Así la competencia comunicativa comprende la condición adquirida por el hombre para comunicarse de forma eficaz en el medio donde vive, reconociendo las reglas gramaticales, lingüísticas y el uso de la lengua en un contexto social, cultural e históricamente delimitado (Peñaloza, y otros, 2018).

En la misma línea en que se plantea la concepción general de competencia, es necesario aclarar que la competencia comunicativa se basa en la relación de un saber semiótico con su uso. Niño (2005) explica que la competencia comunicativa consiste en un saber específico y el saber aplicarlo, saberes basados en un conjunto de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores de los miembros de un grupo social, que los habilita para realizar actos comunicativos eficientes, en una situación específica, en un contexto real, según unas necesidades e intenciones y por determinados canales y códigos.

Ahora bien, en el campo de la enseñanza-aprendizaje es hoy generalmente aceptado, que las competencias comunicativas se desarrollan cuando el que las aprende, lo hace en el contexto natural de la sociedad de la que se trate, a través de los espacios interactivos de comunicación que se crean para satisfacer las necesidades comunicativas.

Por el contrario, cuando se trata de un proceso dirigido de manera consciente por profesores, entonces; las competencias comunicativas se forman y desarrollan.

A partir de la interpretación de lo que objetivamente ocurre en el acto comunicativo, al estudiar la actividad verbal, considerando ésta como conocimientos, capacidades, hábitos y habilidades, investigadores, lingüistas, didactas y profesores en general, han asumido la clasificación o subdivisión en cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir (Navarro & Ortiz, 2010). La competencia comunicativa exige comunicarse efectivamente, expresarse con autonomía y relacionarse con los demás. Es un acto de comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de textos según las necesidades de acción y comunicación.

Tipos de competencia comunicativas

A continuación, se ofrece una breve referencia histórica al tratamiento teórico dado a cada una de las competencias comunicativas:

Competencia auditiva

En las últimas décadas, la competencia auditiva se ha ido comprendiendo como un complejo de operaciones que integra componentes distintos de la percepción y el conocimiento lingüístico en un proceso cuyo conocimiento por la ciencia no se ha alcanzado con suficiente profundidad.

Se podría decir que la destreza auditiva tiene tanta o más importancia que la destreza oral, dado que la una no funciona sin la otra, ya que hablar por el hecho de hablar, no constituye mayor mérito si lo que se dice no es recibido por otra persona. En este sentido escuchar se convierte en un componente social fundamental para prácticamente todo ser humano, exceptuando quizás las personas que no cuentan con el sentido del oído.

Competencia lingüística

La competencia lingüística ha recibido un amplio tratamiento en las últimas décadas, pues su desarrollo y el de las habilidades asociadas han ido ganando en importancia en la enseñanza. Su formación y desarrollo implica a dos habilidades: una receptiva (la audición) y otra productiva (la expresión oral). Por tanto, es un proceso dual que incluye al hablante (el que codifica el mensaje) y al oyente (el que decodifica el mensaje). Es lógico que se trata de un proceso interactivo en el cual, de manera dinámica, se intercambian los roles.

El concepto de competencia lingüística fue definido por Chomsky (1992) como sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión), referido a saber utilizar las reglas gramaticales de la lengua.

Competencia lectora

La definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional. Se acepta que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector.

Competencia escritural

Al igual que el resto de las competencias comunicativas, la competencia escritural ha recibido un profundo tratamiento, aunque nunca ha alcanzado los niveles de la competencia lingüística y la comprensión lectora.

Se basa en una competencia básica que estimula habilidades más complejas que contribuyen en la formación de pensamiento organizado y en la construcción de conocimiento. La competencia escritural responde a las necesidades comunicativas escritas dentro de un con-

texto educativo, esta competencia de acuerdo con los estándares básicos de competencia de lenguaje, se refiere a la producción de textos escritos que tienen como objetivo relatar, expresar y comunicar.

Componentes de la competencia comunicativa

Según Pompa y Pérez (2015) existen nueve componentes de la competencia comunicativa integral entre los cuales se reconocen las siguientes:

- Competencia lingüística: usar e interpretar la lengua de manera correcta
- Competencia sociolingüística: producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen el acto comunicativo
- Competencia discursiva: producir e interpretar diferentes tipos de discursos e interpretar y producir textos cohesionados y coherentes
- Competencia estratégica: utilizar estrategias de comunicación verbal y comunicación no verbal para mejorar la efectividad de la comunicación
- Competencia sociocultural: comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas, y saber establecer distinciones
- Competencia de aprendizaje: organizar el propio aprendizaje
- Competencia cognitiva: construir o reconstruir conocimientos a través de la lengua
- Competencia afectiva: reconocer, expresar y canalizar la vida emocional por medio de la lengua
- Competencia comportamental: habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación comunicativa

Desarrollo de competencias comunicativas

Como ya se ha indicado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje la estrategia está vinculada a cómo se enseña lo que se debe aprender. Por este motivo, se considera que el tratamiento curricular de la con-

ducta estratégica que debe desarrollar el alumno está relacionado con el tipo de actividad que el profesor plantee en el aula y, por lo tanto, con los métodos, recursos y modalidad de discurso que utilice para interactuar con sus alumnos y lograr que éstos capten el sentido y el significado del uso estratégico de uno u otro procedimiento, y lo apliquen posteriormente de forma autónoma y eficaz.

Los docentes para facilitar la transmisión de los saberes y preceptos a sus estudiantes, hacen uso de muchos recursos del medio didáctico para lograrlo, cuando se requiere adquirir un proceso más específico, se selecciona una serie de actividades que tienden a mejorar un mismo propósito en los estudiantes, es allí cuando se recurre a las estrategias didácticas definiéndolas como recursos de enseñanza, así lo asegura Márquez (2011) al definir las como:

En general las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos usados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades conscientes y orientadas a un fin (...) El adecuado y consciente uso de las estrategias conlleva a una instrucción estratégica interactiva y de alta calidad. El Instructor Estratégico debe ser un verdadero mediador, y un modelo para el alumno. El docente debe dirigir su acción a influir en los procesos de aprendizaje de los alumnos (pág. 15).

En este sentido, es importante tener en cuenta que las estrategias didácticas que se lleven al aula, deben contar con ciertas características para lograr el objetivo de su elaboración, en ese caso Márquez (2011) identifica algunas características que debe reunir así:

Deberían ser funcionales y significativas, que lleven a aumentar el rendimiento en las tareas previstas con una cantidad razonable de tiempo y esfuerzo. Una Instrucción eficaz y con éxito, genera confianza y creencias de autosuficiencia. Los materiales instruccionales deben ser claros, bien elaborados y agradables; entre otras (pág. 25).

Desarrollo de la competencia auditiva

Es el proceso a través del cual, el estudiante oyente en interacción con el audio texto y, desde una posición activa, percibe y reconoce los signos lingüísticos, decodifica el significado de lo general a lo particular y de nuevo a lo general, con la implicación de los procesos psíquicos basados en el uso de las habilidades lógicas del procesamiento de información, hasta la realización de valoraciones críticas a partir de su propia cosmovisión. Como competencia en formación transcurre por fases que devienen estrategias auditivas. La eficiencia de este proceso precisa de la integración con el resto de las competencias comunicativas, a las cuales sirve de base y de un fuerte vínculo entre los elementos afectivo-motivacionales y cognitivos. Las Fases para el desarrollo de la competencia auditiva se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2. Fases para el desarrollo de competencias auditivas.

Fase	Descripción	Estrategia didáctica
Sensibilización	En esta fase el estudiante se prepara para escuchar, tanto desde el punto de vista afectivo-motivacional como cognitivo. En ella, debe adoptar una posición positiva ante el audio texto y resuelve los principales posibles obstáculos que pueden impedir una adecuada comprensión general inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos relacionados con el audio texto
		<ul style="list-style-type: none"> • Predecir la temática del audio texto
		<ul style="list-style-type: none"> • Predeterminar el tipo de acto comunicativo
		<ul style="list-style-type: none"> • Predeterminar la intención comunicativa
		<ul style="list-style-type: none"> • Determinar, bajo la guía del profesor, posibles obstáculos de contenido o culturales para la comprensión
		<ul style="list-style-type: none"> • Determinar los elementos fónicos, léxicos y gramaticales cruciales sistematizados por el profesor
		<ul style="list-style-type: none"> • Formular posibles presuposiciones o hipótesis sobre el contenido del audio texto
<ul style="list-style-type: none"> • Obtener un propósito para la audición. 		

Elaboración	En esta fase el estudiante interactúa con el audio texto para construir la comprensión. Para ello se procederá del análisis de los elementos generales a los particulares	• Percibir los signos lingüísticos de manera global
		• Percibir la entonación, el ritmo y el acento del texto
		• Identificar los sonidos
		• Identificar los elementos prosódicos integrados
		• Retener los sonidos mientras escucha las palabras, frases y oraciones
		• Reconocer las unidades de sonidos
		• Determinar el tipo de acto comunicativo (diálogo, monólogo, etc.)
		• Identificar la intención comunicativa del hablante
		• Relacionar información contextual con el texto
		• Determinar significado literal a las oraciones
		• Asignar el significado que pretende el hablante
		• Reconocer los significados gramaticales
		• Identificar palabras y frases claves
• Colaborar con sus compañeros para resolver problema		



Fase	Descripción	Estrategia didáctica
Redefinición	En esta fase, el estudiante realiza un análisis de la comprensión de los elementos más generales del audio texto, con un enfoque crítico. Es lógico que la profundidad de la argumentación dependa de los niveles de competencia comunicativa y del nivel intelectual alcanzado por los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar críticamente el contenido del audio texto de forma oral o escrita
		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar inferencias del subtexto
		<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar la validez del audio texto
		<ul style="list-style-type: none"> • Comparar el contenido del texto con textos conocidos
		<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar conclusiones Determinar si los elementos lingüísticos usados son apropiados al tipo de acto comunicativo
		<ul style="list-style-type: none"> • Hacer resúmenes de manera oral, escrita o de ambas formas
		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la correspondencia entre sus gustos y el contenido de audio texto
Generalización	Esta fase es para ser ejecutada al concluir los estudios, o sea, para actuar en la vida real, fuera del contexto del aula, por lo que su carácter es mucho más abierto y flexible que el de las fases anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> • Enjuiciar al hablante
		<ul style="list-style-type: none"> • Reajustar las presuposiciones.
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la audición para monitorear el acto comunicativo en disímiles situaciones comunicativas
		<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar diferentes tipos de audio textos por diferentes medios para comprenderlos e interpretarlos
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender audio textos de manera espontánea y con autonomía 		
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar, a partir de los elementos textuales y para textuales, el significado del texto y del subtexto 		
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la competencia auditiva de manera creativa en función del desarrollo de las restantes habilidades 		

Fuente: Elaboración propia adaptado de Navarro y Ortiz (2010)

Desarrollo de la competencia lingüística

En este proceso, el estudiante-hablante en interacción con una o más personas y de manera activa desempeña el doble papel de receptor del mensaje del(os) interlocutor(es) y de codificador de su mensaje, con el objetivo de satisfacer sus necesidades comunicativas. Para Navarro y Ortiz (2010) el desarrollo de esta competencia cubre un amplio espectro, desde el enfoque basado en el lenguaje y que enfatiza la exactitud, hasta el basado en el mensaje y que enfatiza el significado y la fluidez; y su objetivo supremo es que el estudiante sea capaz de desarrollar el acto comunicativo con la efectividad requerida.

Es la habilidad rectora, por excelencia, en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la eficiencia de su desarrollo depende de la integración con el resto de las competencias comunicativas y de un fuerte vínculo entre elementos cognitivos y afectivo-motivacionales, con énfasis en los últimos. Las fases para el desarrollo de estas competencias se detallan en la tabla 3.

Tabla 3. Fases para el desarrollo de la competencia lingüística.

Fase	Descripción	Estrategia didáctica
Sensibilización	Aunque la dinámica de la situación comunicativa no siempre da la posibilidad al hablante de prepararse para el acto comunicativo, en el proceso dirigido en el aula, sí resulta útil la preparación del estudiante para operar con esta importante y difícil habilidad. Aunque tal preparación es en lo cognitivo y lo afectivo, el énfasis debe ser en el último.	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar temáticas para la conversación oral de acuerdo con sus necesidades e intereses
		<ul style="list-style-type: none"> • Orientarse hacia las temáticas propuestas por el profesor o sus compañeros de modo que se propicie el surgimiento de nuevos intereses y necesidades Determinar la intención comunicativa a desarrollar
		<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar los elementos lingüísticos (fónicos, léxicos, gramaticales, discursivos y estilísticos) imprescindibles para satisfacer la función comunicativa a ejecutar
		<ul style="list-style-type: none"> • Ajustar los elementos lingüísticos seleccionados al estilo funcional que se adecue al acto comunicativo a desarrollar
		<ul style="list-style-type: none"> • Determinar posibles obstáculos
		<ul style="list-style-type: none"> • Formular posibles presuposiciones o hipótesis sobre el resultado de la interacción con su interlocutor
Elaboración	En esta fase se desarrolla, de manera interactiva, el acto comunicativo entre el estudiante y su(s) interlocutor(es).	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificar el mensaje de su(s) interlocutor(es)
		<ul style="list-style-type: none"> • Codificar el mensaje a transmitir
		<ul style="list-style-type: none"> • Producir frases y oraciones que satisfagan la intención comunicativa de diferente longitud, con apropiados patrones de acento, ritmo y entonación
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar formas reducidas de palabras y frases características de la expresión oral Utilizar un adecuado número de unidades léxicas
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los elementos gramaticales apropiados al acto comunicativo
		<ul style="list-style-type: none"> • Producir el habla con la fluidez requerida
		<ul style="list-style-type: none"> • Monitorear su propia producción oral



		<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir, de manera eficiente, la función comunicativa
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la expresión facial y los movimientos corporales adecuados al acto comunicativo
		<ul style="list-style-type: none"> • Percatarse de cómo va entendiendo y reaccionando el interlocutor
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar repeticiones (gestos, sinónimos, definiciones, ejemplos) cuando no sea comprendido

Fase	Descripción	Estrategia didáctica
Redefinición	En esta fase, el estudiante valora, de manera crítica, tanto su actuación lingüística como la de sus compañeros	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar de manera autocrítica su actuación durante el acto comunicativo ejecutado
		<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la actuación de sus compañeros o interlocutores
		<ul style="list-style-type: none"> • Registrar sus principales errores
		<ul style="list-style-type: none"> • Determinar con la ayuda del profesor y sus compañeros técnicas correctivas para eliminar los errores cometido
		<ul style="list-style-type: none"> • Trazarse nuevos retos para el perfeccionamiento en la lengua oral
Generalización	La aplicación de la competencia lingüística en diversas situaciones comunicativas, constituye uno de los objetivos básicos del aprendizaje. Por tanto, esta es la fase en la cual el estudiante aplica lo aprendido en clases y continúa perfeccionando su competencia oral	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el nivel de correspondencia entre los contenidos del texto y sus gustos y preferencias
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la competencia lingüística para satisfacer sus necesidades comunicativas de acuerdo con el contexto en el que le corresponde desempeñarse y para satisfacer sus gustos y preferencias
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar diferentes estilos funcionales de la lengua oral de acuerdo con el contexto en el que ejecuta el acto comunicativo
		<ul style="list-style-type: none"> • Determinar estrategias de competencia lingüística que le posibiliten ser un comunicador competente
		<ul style="list-style-type: none"> • Detectar sus propios errores y seleccionar métodos de autocorrección
		<ul style="list-style-type: none"> • Determinar estrategias de aprendizaje de competencia lingüística que les permitan continuar su superación

Fuente: Elaboración propia adaptado de Navarro y Ortiz (2010)

Desarrollo de la competencia lectora

Es un proceso a través del cual, el lector-estudiante, en interacción con el texto escrito y desde una posición activa, decodifica el contenido del mismo hasta llegar a entenderlo y realizar valoraciones críticas a partir de su propia cosmovisión. Como competencia en formación transcurre por fases que devienen estrategias que pueden ser utilizadas para la realización de diferentes tipos de lecturas. La eficiencia de este proceso requiere de la integración de la lectura con el resto de las competencias comunicativas y de un fuerte vínculo entre elementos afectivo-motivacionales y cognitivos. En capítulos desarrollados en esta obra, se ha discutido algunas estrategias didácticas para el desarrollo de esta competencia.

Desarrollo de la competencia escritural

Mediante este proceso, el estudiante-escritor, de manera pensada, elabora el significado y luego lo transforma en texto escrito, comenzando por frases cortas, párrafos breves y textos de mediana complejidad hasta llegar a expresar sus ideas y significados al posible receptor con ajuste a las reglas de la competencia escritural de acuerdo con el tipo de texto. Para Díaz (2017) como competencia en formación transcurre por fases, pues el producto de un texto final es el resultado de varias versiones, y requiere del desarrollo de estrategias de escritura. La eficiencia de su desarrollo se vincula a la integración con las restantes competencias comunicativas y de un fuerte vínculo entre elementos afectivo-motivacionales y cognitivos. Las fases para el desarrollo de esta competencia se especifican en la tabla 4



Tabla 4. Fases para el desarrollo de la competencia escritural.

Fase	Descripción	Estrategia didáctica
Sensibilización	La calidad de la versión final de un texto escrito depende, en gran medida; de la preparación previa del estudiante, tanto desde el punto de vista cognoscitivo como del afectivo-motivacional. Por tanto, esta fase resulta de gran importancia	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar las temáticas para el texto a elaborar a partir de sus gustos e intereses, así como de las exigencias de la tarea prevista
		<ul style="list-style-type: none"> • Orientarse sobre temáticas propuestas por el profesor o sus compañeros de modo que se propicie el surgimiento de nuevos intereses y necesidades • Discutir las ideas con el profesor y con los compañeros • Seleccionar los elementos léxicos claves para expresar las ideas • Determinar los elementos morfosintácticos imprescindibles • Elaborar un esquema con las ideas esenciales • Determinar la intención comunicativa a ejecutar • Buscar la información de carácter científico-técnico y culturales necesarias para enriquecer el texto

Fase	Descripción	Estrategia didáctica
------	-------------	----------------------

<p>Elaboración</p>	<p>Esta es la fase en la que el estudiante-escritor construye el texto escrito. La versión final resultará de tantas versiones como se requiera durante el proceso de elaboración</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar dictados de palabras para contribuir al establecimiento de la correspondencia fonema-grafema • Redactar las ideas esenciales que satisfagan la intención comunicativa prevista • Adicionar nuevas palabras, a través de asociaciones libres • Escribir todo lo que venga a la mente sin juzgar el texto durante el proceso de elaboración • Ordenar las ideas de forma lógica • Producir el texto con ajuste a la ortografía y las reglas morfosintácticas de la lengua extranjera • Solicitar ayuda al profesor y a los compañeros • Prestar ayuda a los compañeros • Consultar el diccionario u otros textos complementarios • Escribir a una velocidad adecuada de acuerdo con sus características y con la complejidad del texto • Jerarquizar las ideas de manera apropiada (ideas principales, ideas secundarias, etc.) • Distinguir el significado literal del que se coloca “entre líneas” • Expresar correctamente los elementos culturales relacionados con el texto
<p>Redefinición</p>	<p>En esta fase el estudiante somete a la crítica individual y colectiva la versión final del texto escrito y participa en las valoraciones de las de sus compañeros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminar elementos que resulten innecesarios • Adicionar al margen los nuevos elementos que vayan surgiendo de cada revisión • Emitir juicios valorativos sobre su texto y el de sus compañeros • Evaluar si se ha cumplido de manera efectiva la intención comunicativa prevista • Elaborar la versión final, con ajuste a las reglas de la expresión escrita • Evaluar en qué medida han quedado reflejados en el texto sus intereses y preferencias
<p>Generalización</p>	<p>En esta fase el estudiante satisface sus necesidades en la formación pre profesional, en la profesión y en la vida cotidiana haciendo uso de la competencia escritural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar sus ideas con fluidez y exactitud a través del texto escrito tomando en cuenta la satisfacción de sus necesidades e intereses • Utilizar los diferentes estilos de la lengua escrita de acuerdo con el tipo de texto (carta, planillas, ponencias, géneros literarios, avisos, horarios, etc.) • Elaborar resúmenes sobre ponencias para eventos

Fuente: Elaboración propia adaptado de Navarro y Ortiz (2010)

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

CAPÍTULO X DIDÁCTICA APLICADA A LA COMUNICACIÓN Y EL PERIODISMO



La enseñanza del periodismo es un tema poco abordado por periodistas y pedagogos, pero que en gran medida puede determinar la calidad de la información a la que todos los ciudadanos acceden a través de los medios de comunicación.

El periodismo encuentra espacio como una de las licenciaturas importantes en el campo de las ciencias humanísticas o el área de la comunicación en las universidades de Latinoamérica. Sin embargo, las irrupciones tecnológicas y sus avances, los conflictos y dinámicas sociales, los aspectos contextuales y características de los receptores obligan a repensar las formas de enseñanza y materias a impartir para lograr un egresado que responda a las exigencias laborales con las competencias necesarias y, a su vez, con la ética que requiere la profesión.

El papel de la didáctica en la enseñanza universitaria

La gestión didáctica se relaciona íntimamente con las concepciones didácticas que se asuman y en dependencia de cómo se interpreta la teoría, así será la práctica que se desarrolle, la cual descansa, en última instancia, en la gestión que realiza el docente, que es quien toma decisiones importantes cada día en la planificación y el diseño de sus clases, en las interacciones con sus estudiantes, en las relaciones humanas que incluyen la comprensión de las dinámicas del grupo, la evaluación y el control, entre otras.

En el escenario universitario actual exige de un enfoque didáctico donde prevalezca la concepción de un tratamiento integrado, global, de los problemas específicos que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje para proporcionar una base sólida de contenidos, donde se haga énfasis en la aplicación de los principios didácticos esenciales como una vía para facilitar la autonomía del aprendizaje desde el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

La didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La palabra didáctica proviene del griego didaskein. Significa enseñar, instruir, explicar, hacer, saber, demostrar. También, la etimología griega pasó al latín, en la voz discere y docere que significan, respectivamente, aprender y enseñar. El uso del término didáctica en la actualidad conserva el significado original del griego y latín (Casasola, 2020).

Al hablar de didáctica, es importante iniciar con el abordaje de la misma desde la idea de la enseñanza universal, Comenio (2000) propone para todos los que enseñan, presentar el conocimiento mediante varios sentidos, es decir, se entiende la didáctica como el conocimiento que se ofrece al educando no por la vía exclusiva de las palabras, sino mediante el contacto de sus sentidos con las cosas y con sus representaciones.

Díaz (1995) sostiene que la didáctica es una disciplina con una triple dimensión: teórica- histórica- política. Es teórica porque responde a concepciones amplias de la educación, de la sociedad, del sujeto, etc. Es histórica en cuanto que sus propuestas son resultado de momentos históricos específicos, pudiéndose establecer un correlato entre sus modelos y el conjunto de condiciones sociales que los circunscribe y es política porque su propuesta no es aislada, sino que se corresponde a un modelo político- social.

Autores como Madrid y Mayorga (2010, pág. 248) en su recorrido de la didáctica, mencionan que no existe una definición unívoca, sino un sinnúmero de definiciones que la conciben como: ciencia, técnica, arte, norma, estudio, doctrina y procedimiento hasta llegar a la didáctica considerada como la ciencia de la educación que estudia todo lo relacionado con la enseñanza: diseño de las mejores condiciones, ambiente y clima... Para conseguir un aprendizaje valioso y el desarrollo pleno del alumnado, hay un largo camino que muestra su complejidad y evolución. La didáctica es una ciencia teórico-práctica: trata el qué, cómo y cuándo enseñar. La teoría necesita de la práctica, porque es

en ella donde se revalida y la práctica, a su vez, se nutre de la teoría. Entonces, la didáctica se ocupa de la enseñanza o, más precisamente, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta tiene dos características:

- la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza
- la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y delimitaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

La didáctica es entonces aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos; en suma, a su adecuada e integral formación. El acto didáctico, como todo hecho educativo, es un proceso bilateral, consta de dos movimientos simultáneos y correlativos: el movimiento de enseñar y el de aprender, en inseparable acción recíproca. El verbo griego *didaskein*, del que deriva, alude a un acto de doble y recíproca marcha, a saber, a un acto de comunicación.

Por otra parte, la didáctica, se divide en:

Didáctica general: se encarga del estudio de las bases y fundamentos que soporta esta ciencia. Parte de un planteamiento integral de los principales elementos que concurren en el acto didáctico, como el conjunto de principios, técnicas, modelos, estrategias, entre otros, generalizables a contextos y niveles escolares diferentes. Didáctica especial: se orienta a los diferentes contenidos curriculares de un área de conocimiento concreta; es decir, a campos de conocimientos que requieren de una didáctica particular para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea el más adecuado.

La didáctica general permite una comprensión integral de los recursos pedagógicos fundamentales en el proceso de planificación de la enseñanza y del aprendizaje, y la didáctica especial puntualiza en la creación de estrategias específicas para optimizar este proceso. Es el campo de la especialización didáctica donde se delimita el nivel educativo al que tiene que responder, con diferentes recursos didácticos, para garantizar un adecuado proceso tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

La didáctica estudia los métodos de enseñanza. De ahí que se le designe también metodología pedagógica. Los métodos de enseñanza son múltiples y heterogéneos. La didáctica tiene frente a ellos una tarea relevante. Unos son los métodos de la formación científica del educando; otros los de la formación cívica y moral, económica y técnica, estética y religiosa. Los métodos de la enseñanza difieren asimismo en orden a las edades de los alumnos (factor psicológico) y a las circunstancias sociales en donde se emplean (factor sociológico).

Ahora bien, no todos los métodos de enseñanza en uso son idóneos. Los hay ineficaces, a veces, contraproducentes. La didáctica tiene que exponer y verificar la bondad de ellos. En tal propósito, se sirve de recursos científicos. La prueba de fuego para evaluarlos reside en el rendimiento de éstos; lo cual se lleva a efectos por medio de la experimentación.

Estrategias didácticas

El concepto estrategia se ha definido de muchas formas de acuerdo con los intereses o usos del concepto mismo. Para Pimienta (2012) las estrategias de enseñanza y aprendizaje son instrumentos que facilitan al docente la implementación y desarrollo de competencias en los estudiantes. Entonces, la estrategia se concibe como una herramienta didáctica que permite dirigir un proceso para conseguir una finalidad. La estrategia es un procedimiento que posibilita desarrollar operaciones, actividades y planes para facilitar, adquirir y lograr un proceso de intervención de aprendizaje en el campo educativo.

Las estrategias didácticas son acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. Implica:

- Una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje
- Una gama de decisiones que él o la docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Principios de la didáctica en educación superior

Los principios son reglas o normas de conducta que orientan la acción de un ser humano. Son el conjunto de valores, creencias, normas, que orientan y regulan la vida de las personas. Estos principios se manifiestan y se hacen realidad en la cultura, en la forma de ser, pensar y conducirnos.

Los principios didácticos son aquellas regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender, que permiten al educador dirigir científicamente el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, considerando sus estilos de aprendizaje, en medios propicios para la comunicación y la socialización, en los que el marco del salón de clases se extiende a la familia, la comunidad y la sociedad en general.

Los principios didácticos comprenden: el carácter educativo de la enseñanza, el carácter científico, la asequibilidad, la sistematización, la relación entre la teoría y la práctica, el carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor, la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos, la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso docente-educativo y el carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo

abstracto. Los principios didácticos son:

- Principio de socialización: Cada persona es diferente a otra en calidad y cantidad, biológica, psicológica, cultural y socialmente. Cada estudiante es único e irrepetible. Se debe de conocer a este tanto en sus habilidades como características para darle una enseñanza acorde a la necesitada.
 - Técnicas de socialización: Todas las técnicas de dinámica de grupos, el método de proyectos, la investigación, la comunicación, etc.
- Principio de individualización: La educación debe procurar socializar al educando para que se integre a la comunidad por medio del aprendizaje de sus valores y conocimientos. El educando debe de ser un agente de cambio en la sociedad, este debe de amar a su comunidad, para así brindar su servicio, siendo una mejor persona. Técnicas de individualización: Las fichas, el estudio dirigido, el trabajo individual, la enseñanza programada, etc.
- Principio de autonomía: La autonomía en el ser humano significa capacidad para tomar sus propias decisiones. En la medida que es libre es autónomo. Este debe de tomar conciencia para resolver distintos problemas que se le presenten a lo largo de la vida, debe de ser libre en la medida que se le permita.
- Principio de actividad: La actividad del alumno, centro de la educación, es un requisito indispensable. El educador debe de permitir que el alumno se desenvuelva. Para que así, el estudiante haga énfasis en que se aprende en la medida que se le aporte ya sea de una manera individual o colectiva, en la clase.
 - Técnicas de actividad: Investigación, experimentación, proyectos, demostraciones y prácticas en general, ejercicios, discusión y debate, utilización de documentación, observación directa, estudio de casos, etc.
- Principio de creatividad: El educador debe de buscar la manera de preparar al alumno para enfrentarse en un mundo cambiante, cada estudiante posee diferentes cualidades y habilidades

y este debe de aprender a conocerlas o prepararlas para así enfrentar desde una mejor postura su vida.

- Técnicas para el principio de la creatividad: El juego, la poesía y literatura, la pintura, y todas las artes plásticas, la dinámica en grupos, la toma de decisiones individualmente o en grupos, realizar proyectos, el teatro, la mímica, etc.

Aplicación de los principios didácticos

- El tema que va a desarrollar debe estar basado en aspectos científicos bien fundamentados si es preciso citar autores de citas, eventos, descubrimientos, etc. Cientificidad.
- La clase que se comienza debe tener relación directa con la anterior de ahí que se pueda comenzar retomando conocimientos anteriores que permitan la sistematicidad de los contenidos. Sistematización.
- Los conocimientos deben ser asequibles cuando se imparte manteniendo un lenguaje claro preciso, acorde a la edad de los estudiantes, de manera tal que estos sean comprendidos. Asequibilidad.
- La solidez de los conocimientos es importante para poder llegar a conclusiones y hacer reflexiones. Solidez.
- Siempre que se explique un contenido se debe comenzar de lo más simple a lo más complejo esto permitirá mayor comprensión y por ende mayor claridad del material que se explica (relación entre lo concreto y abstracto).
- Se debe fomentar el desarrollo de independencia cognoscitiva, que permita en los estudiantes ideas, innovaciones investigaciones y toma de decisiones que permitirán tomar conciencia de lo que aprenden y como aplicarlo en la vida y en su contorno social, independencia cognoscitiva.
- Las ideas individuales, se deben compartir con el grupo al que pertenece y con quien estudia (deben ser no más de 6 estudiantes por cada grupo) esto hace que nazcan nuevas definiciones y reflexiones. De lo individual a lo grupal.

- Cuando se enseña un contenido siempre debe vincularlo con la práctica de esta manera se hará más sólido, es interiorizado y exteriorizado de manera aplicativa ya con los conocimientos teóricos. solidez de los conocimientos.
- Resulta de interés que todos los contenidos que se enseña sean con el grado científico que estos requieren según el nivel de escolaridad y que a su vez sea accesibles a los estudiantes la fuente de donde se obtuvo la información. Accesibilidad.

Sobre las didácticas para la enseñanza del periodismo

La educación universitaria ha sido el vehículo principal para la formación de periodistas en muchas universidades alrededor del mundo. Sin embargo, descansan en las escuelas especializadas, en los mismos medios o en la combinación de algunas de estas modalidades. La estrategia de formación profesional de cada país responde a los propios contextos sociales, políticos, culturales y mediáticos, aunque, de forma acelerada, muchos más adoptan la educación universitaria o el sistema combinado de capacitación en la academia y las escuelas especializadas. Estas transformaciones apuntan a un crecimiento en los niveles de profesionalización, formalización y estandarización” del periodismo en el mundo entero.

En este contexto, la tensión entre teoría y práctica en la enseñanza del periodismo ha llevado a algunas universidades y reconocidos medios de comunicación a realizar alianzas. Pensar el periodismo en una perspectiva formativa no es cosa de juntar piezas para aproximarse a las competencias que debería tener un sujeto sobre el que recae la tarea y la responsabilidad de informar. Salgar (1999, pág. 6) señala que “la universidad tendrá el doble papel de formar a periodistas en áreas o disciplinas específicas y de especializar en periodismo a profesionales de áreas diferentes”.

Es por ello, que en la discusión sobre la formación de periodistas no puede dejarse de lado el papel que cumplen el docente y las metodolo-

gías de aprendizaje. La dificultad que supone para la academia adaptarse a los cambios de la práctica periodística se suma a las críticas de las que históricamente ha sido objeto de parte del campo profesional y el académico. Se han puesto en tela de juicio los currículos, por ser muy teóricos o muy prácticos, o, simplemente, porque no enseñan las destrezas que requiere un periodista en un ecosistema multimedia-digital. Se cuestionan la capacidad y la experiencia del profesorado, así como algo mucho más básico: si un periodista debe estudiar periodismo o si debe recibir una formación amplia en diversas disciplinas, como economía o política.

Aunque es común la preocupación por la enseñanza del periodismo, no existen libros que se centren en ella, existen más bien manuales para periodistas que son retomados como guía por los docentes.

Algunas apuestas en la formación de periodistas

Tabares (2014) argumenta que para enseñar periodismo hay que ser periodista. Ser periodista, en este caso, no se queda en tener el título profesional, sino en haber ejercido en un medio de comunicación, ya sea tradicional o independiente. Esta experiencia es la que permite al docente no solo hablar desde la teoría, sino brindar un contexto desde la práctica.

En segundo lugar, para Tabares (2014) el criterio de enseñanza que debe prevalecer es que el periodismo se aprende en la práctica, es decir, que los estudiantes deben aprender en ambientes similares a los de una sala de redacción (por ejemplo) en donde parten de la práctica. Así mismo, los docentes deben participar y motivar el debate conceptual y la investigación, a la vez que facilitan la generación permanente de productos comunicativos creativos, novedosos y adecuados a las exigencias del tema en cuestión; con equilibrio lógico entre la transmisión y la discusión y con una visión necesariamente interdisciplinaria del mundo, sus acontecimientos y problemas.

Por otro lado, Tabares (2014) detalla las siguientes recomendaciones:
En cada clase:

- Primero, exposición del profesor y los estudiantes sobre un tema acerca del cual se había propuesto una consulta en la clase anterior.
- Segundo, reflexión y discusión sobre las cuestiones aprendidas o expuestas.
- Tercero, producción de contenidos periodísticos, en aplicación de lo visto.

Didáctica de la comunicación social y el periodismo

Aunque no existe consenso sobre la forma en que debe enseñarse a otros a ser periodistas, todos los expertos coinciden en que el profesional de la información debe tener una formación integral, con fortaleza especial en: dominio del lenguaje, conocimiento de su entorno histórico y social (formación humanista), ética y en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como herramienta y como medio. Así mismo, la tecnología se inserta hoy en el terreno de nuevas experiencias narrativas que es necesario explorar con la idea de enriquecer el relato periodístico y, como señala Salaverría (2007) es necesario desarrollar competencias para contar historias en varias plataformas (texto, multimedia, televisión, fotografía, redes sociales, dispositivos móviles).

Ahora bien, se denomina práctica de aprendizaje o tarea a una actividad de conocimiento que les ofrece a los estudiantes la posibilidad de actuar sobre el conjunto de problemas que se abordan para comprenderlos críticamente.

A continuación, se abre un abanico de posibilidades y propuestas que ofrecen líneas generales para poder valerse de ellas en la práctica docente, pero que no intentan dar soluciones mágicas, sino reflexionar sobre cuáles pueden resultar más significativas en función de los procesos de trabajo que se planten en un momento determinado.

Estudio de caso

Consiste en el análisis, la investigación (y/o búsqueda de soluciones) de un fenómeno a partir de una situación real concreta que representa” a otras situaciones similares y que ayuda a comprender un tema o fenómeno en su complejidad y múltiples interrelaciones. El caso puede configurarse a partir de un hecho, producto, problema o situación singular que contiene, en sí mismo aquellas características que pueden abstraerse y generalizarse como propias de estos hechos, productos, es decir, de su mismo tipo. Por ejemplo: tomar como caso los tres programas de televisión más consumidos por los jóvenes en las décadas del 70, 80 y 90 respectivamente como caso para el análisis del consumo cultural.

Trabajo de campo

Consiste en una aproximación al espacio – tiempo en que un hecho o situación puede ser observada, vivenciada y analizada directamente, al que se va con una definición previa de los aspectos a observar. Puede implicar o no la participación del observador en la situación. Esta estrategia puede también formar parte de un estudio de casos, de un trabajo de investigación y aún de producción. Esencialmente requiere una aproximación al espacio – tiempo en que un hecho o situación puede ser observada, vivenciada y analizada directamente.

Por ejemplo: pasar un día en una radio y analizar, observar y/o describir su funcionamiento.

Trabajos de investigación

Aquí la tarea se organiza en torno a la definición de un objeto acerca del cual se desea conocer algo que no se conoce y para lo cual se requiere de una indagación. Por ejemplo: de qué modo cierto grupo social (los adolescentes) perciben la forma en que las transformaciones culturales de este fin de siglo pueden afectar su vida cotidiana actual o futura.

Elaboración de proyectos

También llamada enseñanza por proyectos, esta modalidad se origina con las propuestas didácticas de la llamada Escuela Nueva. En términos generales puede señalarse que consiste en una modalidad de organización de la tarea en la que docentes y alumnos encaran una serie de acciones en común con el objeto de abordar un problema planteado como significativo para ambos, y especialmente para los alumnos, o de arribar a una producción común. El eje del proyecto no es un contenido disciplinar, sino un problema que puede requerir el trabajo en torno a distintos campos, y acciones también variadas, e involucrar distintas personas recursos y materiales para realizarlo (los trabajos de investigación se pueden incluir aquí cuando se trata de un proyecto en el que la tarea a realizar es una indagación).

Trabajos de producción

Consisten en plasmar todo el conocimiento o conclusiones de un grupo sobre una determinada temática, en la construcción de un producto en diferentes formatos, ya sea gráfico, radial, audiovisual o multimedia. Ayudan a sistematizar lo estudiado sobre un tema o fenómeno. Tienen como eje y como propósito central la elaboración de un producto, cualquiera sea éste. Se ponen en juego en mayor medida cuando el contenido a aprender es justamente el proceso de elaboración de este producto o cuando en éste se sintetizan otros aprendizajes. Pueden ser, o no, el resultado de un proyecto.

Ejemplo: diseñar un producto mediático dirigido a un público determinado. Actualmente, en este tipo de estrategia es posible incorporar distintos recursos provistos por internet, por la denominada web 2.0, donde el usuario, el estudiante, posee mayor autonomía en cuanto al diseño y producción de un sitio web, puesto que no requieren de grandes conocimientos de informática.

Técnicas de trabajo grup

Al configurarse generalmente las situaciones de enseñanza como situaciones de trabajo grupal, se han sistematizado ciertas técnicas de organización de la tarea del grupo, que favorecen la agrupación, el intercambio, el análisis de la realidad o la producción entre miembros de un grupo. Algunas de estas técnicas son:

- **Lluvia o torbellino de idea:** El grupo manifiesta ideas o propuestas en torno a una cuestión sin ninguna restricción o limitación. Expresando lo que se les ocurre, sea esto razonable o extravagante, real o imaginario, en un clima informal y de absoluta libertad para ello
- **Fotolenguaje o Fotopalabra:** Se trata de un procedimiento realizado a partir de reflexiones y sentimientos que suscitan determinadas fotografías que cada uno elige personalmente y sobre las cuáles cada participante explica, delante de los otros, las razones o motivos de su elección.
- **Phillips 66:** Es un procedimiento que permite descomponer un grupo, por numeroso que sea en grupos más pequeños en los que se dan mejores condiciones para que la participación sea mayor. Consiste en dividir al grupo en subgrupos de 6 personas que discuten un tema durante 6 minutos.
- **Posiciones encontradas:** Consiste en la comparación de los argumentos de diferentes actores o expertos (a partir de un texto escrito, sonoro o audiovisual) y el análisis de los diferentes aspectos o perspectivas desde las que se ubica cada uno.
- **Panel:** Un grupo de expertos no expone, sino que dialoga ante el grupo en torno a un tema determinado. Dura entre 30 a 45 minutos y la discusión se desarrolla bajo la dirección de un moderador.
- **Debate público:** Se trata de una discusión llevada a cabo por dos personas delante del grupo sobre un tema concreto en el que ambas son expertas.
- **Entrevista:** Consiste en recuperar la perspectiva de algún actor social o informante clave que es interrogado sobre un tema esta-



blecido, sobre el cual se busca rastrear ampliamente su opinión.

- Entrevista pública: Un experto es interrogado en presencia de todo el grupo, sobre la base de preguntas que el mismo grupo ha formulado, a fin de obtener información que éste desconoce.
- Radio forum: Técnica que apoyada en una audición radiofónica o grabación previamente realizada pretende servir para el estudio de un determinado problema o situación y motivar la acción grupal.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II

BIBLIOGRAFÍA



- Actos en la escuela. (2019). La comprensión lectora y sus características. Obtenido de <https://actosenlaescuela.com/compreesion-lectora/>
- Aguilar, A., & Martínez, F. (2021). Estrategias didácticas de comprensión lectora. Facultad de Educación e Idiomas. Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Ahmed, M. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 38, 1-9. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MARIEM_DRIS_2.pdf.
- Akande, S., & Oyedapo, R. (2018). Developing the Reading Habits of Secondary School Students in Nigeria: The Way Forward. . International Journal of Library Science , 7(1), 15-20. Disponible en: <https://doi.org/10.5923/j.library.20180701.03>.
- Altun, D. (2019). Investigating pre-service early childhood education teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (tpack) competencies regarding digital literacy skills and their technology attitudes and usage. Journal of Education and Learning, 8(1), 249-263. Disponible en: <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p249>.
- Anaya, D. (2005). Efectos del resumen. Sobre la mejora de la meta-comprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. Revista de Educación(337), 281-294.
- Andrews, J., & Zmijewlki, G. (1997). How parents support home literacy with deaf children.
- Andricaín, S., Marín, F., & Rodríguez, A. (1997). Puertas a la lectura. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Argudín, M. (2006). Aprendiendo a pensar leyendo bien (3ª ed). México Paidós
- Ariel, M. (2006). E-Reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto. Revista Digital Universitaria, 7(5), 2-8. Disponible en: https://www.revista.unam.mx/vol.7/num5/art42/may_art42.pdf.
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós.

- Avendaño, I., & Martínez, D. (2013). Competencia lectora y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Escenarios*, 11 (1), 7-22. Disponible en: <https://doi.org/10.15665/esc.v11i1.176>.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bono, A., Boatto, Y., Aguilera, M., & Fenoglio, M. (2018). Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria. Recuperado el 12 de Enero de 2023, de Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-143.pdf>
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. . *Evidencia internacional*, <http://www.opech.cl/bibliografico/evaluacion/BrunnerOEA.pdf>.
- Camarillo, B., & Silva, G. (2021). El Modelo simple de lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 343-357.
- Campos, V., & Moya, R. (2011). La formación del profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28), 15-20.
- Canet, L., Andrés, M., & Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, (págs. 410-413). Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Cardona, S., Osorio, A., De la Cruz, A., & González, J. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. . *Educación y Educadores* , 21(3), 482-503. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>.
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1), 38-51.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. . Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona.: Edición GRAÓ.

- Castejón, J., Navas, L., & Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural sobre los determinantes cognitivo motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, (49), 27-43.
- Castellanos, R. (2007). Factores relacionados con el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria. . México: Universidad Nacional Autónoma de México .
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L., & Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), s/n.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Codina, L., & Lopezosa , C. (2020). Curación de contenidos para periodistas: conceptos, esquema de trabajo y fuentes abiertas. Departament de Comunicació. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Colorado, A., & Malavé, C. (2018). *Método global para la enseñanza de la lectura. Propuesta para la formación de docentes*. Caracas: Fondo Editorial OPSU.
- Comenio, J. (2000). *Didáctica Magna*. 11ª Edición. México: Editorial Porrúa.
- Cordón, J. (2016). La lectura en el entorno digital: Nuevas materialidades y prácticas discursivas. *Rev. Chilena de Literatura*, 94, 15-38. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3602/360249875002.pdf>.
- Coromoto, M., & Gutiérrez, O. (2012). La comprensión de la lectoescritura en la construcción del conocimiento. En la mirada de estudiantes en la educación superior. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura, IV Congreso Leer.es. Salamanca, España.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. Obtenido de Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz, A. (1995). *Didáctica y Curriculum: Convergencia en los programas de estudio*. España: Editorial Paidós.

- Herrera, J., López, R., Rodríguez, Y., & Petit, E. (2017). Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la InsEducativa Distrital Madres Católicas. *Escenarios*, 15(1), 85-108. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v15i1.1123>.
- Huang, E., Davison, K., Shreve, S., Davis, T., Bettendorf, E., & Nair, A. (2016). Bridging newsrooms and classrooms: Preparing the next generation of journalists for converged media. *Journalism & Communication Monographs*, 8(3), 221-262.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*(14), 65-74.
- Johnston, A., Barnes, M., & Desrochers, A. (2008). Reading Comprehension: Developmental Processes, Individual Differences, and Interventions. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 125-132. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.125>.
- Juárez, D., Torres, C., & Herrera, L. (2017). Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: una revisión de literatura. *Apertura*, 9, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68853736007> DOI: 10.18381/Ap.v9n2.1046.
- Juliá, A. (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 41-58. Disponible en: <https://doi.org/10.5477/cis/reis.156.41>.
- Kendeou, P., McMaster, K., & Christ, T. (2016). Reading Comprehension. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1, 62-69. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2372732215624707>.
- Lorch, R., Lorch, E., & Klusewitz, M. (1993). El conocimiento condicional de estudiantes universitarios sobre la lectura. *Revista de Psicología Educativa*, 85, 239-252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.239>.
- Lozano, M., & Jiménez, M. (2011). Factores del estudiante y la familia asociados a la comprensión lectora de estudiantes de sexto y noveno grado de educación básica secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 4(1), 75-87.

- Lyenko, L., & Philip, A. (2014). Promoting Reading Comprehension with the Use of Technology . *Computers & Education*, 75, 162–172. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.010>.
- Madrid, D., & Mayorga, M. (2010). ¿Didáctica General en y para Educación Social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 245-260.
- Magallanes, Y., Donayre, J., Gallegos, W., & Maldonado, H. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *Revenciya*(51), 25-35.
- Maite, A. (2020). Lectura científica: características, importancia y ejemplos. Recuperado el 17 de enero de 2023, de <https://www.lifeder.com/lectura-cientifica/>
- Marín, A. (1997). Propuesta de modelo didáctico para el fomento a la lectura recreativa en la secundaria. Recuperado el 21 de enero de 2023, de file:///C:/Users/JAG/Downloads/propuesta-de-modelo-didactico-para-el-fomento-a-la-lectura-recreativa-en-la-secundaria-alvaro-marin-marin-1_compress.pdf
- Marqués, G. (2011). *Los procesos de enseñanza aprendizaje*. Barcelona: Editorial Estel.
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), 3-18. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58100>.
- Marta, C., & González, P. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 577- 588.
- Martín, B. (2011). Enseñar a usar el lenguaje escrito a niños con necesidades educativas especiales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(12), 82-95.
- Martínez, E., Díaz, N., & Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-555.
- Martínez, I., Renés, P., & Martínez, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en Educación Superior de Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, CIESE-Comillas, España. *Revista de Estilos de Aprendizajes*, 12(24), 28-41.

- Martos, C. (2022). Niveles de comprensión lectora: cuáles son, características y ejemplos. Obtenido de <https://www.cinconoticias.com/niveles-de-compresion-lectora/>
- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento Escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. . Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 29.
- Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales(16), 109-133.
- Montenegro, L., & Haché, A. (1997). Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de Lectura. En M. Martínez (Ed.), Los procesos de lectura y escritura. (págs. 43-56). Universidad del Valle.
- Mora, D. (2009). Didáctica de las matemáticas. Caracas:: Universidad Central de Venezuela, Colección Educación.
- Moreira, T. (2009). Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática: un análisis multinivel. Revista Educación, 33(2), 61-80.
- Motos, A., & Martín, B. (2021). Impacto de los métodos de enseñanza de la lectura en la comprensión lectora. Traslaciones, 8(15), 126--148.
- Navarro, L., & Ortiz, A. (2010). *¿Cómo estimular el desarrollo de competencias comunicativas?* Colombia: Editorial Universitaria de la Costa EDUCOSTA.
- Nergis, A. (2013). Exploring the Factors that Affect Reading Comprehension of EAP Learners. Journal of English for Academic Purposes, 12, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.09.001>.
- Niño, V. (2005). Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. Bogotá: ECOE.
- OCDE. (2013). PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. . OECD Publishing.
- OCDE. (2016a). Dónde se sitúa su centro educativo en el contexto internacional. PISA para centros educativos 2015-2016. España: OECD Publishing. Informe de centro.

- OCDE. (2016b). Resultados PISA 2015 (Volumen I). Excelencia y Equidad en la Educación. OECD Publishing., Disponible en: <https://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>.
- Ovidio, P. (2008). El mito de Narciso. En *Las Metamorfosis*. . Madrid: Gredos. Recuperado el 12 de Enero de 2023, de http://www.maxsalas.cl/wp-content/uploads/2020/03/2020_03_18_3m_leng_unid-0_n1.pdf
- París, S., Wasik, F., & Turner, J. (1991). The development of strategic readers. En M. Barr, L. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Edits.), *Handbook of reading research*, II. New York : Longman.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos* . Buenos Aires : EU-DEBA.
- Peñaloza, M., Parra, C., Cabrales, J., Chacón, J., Espinosa, J., & Molina, E. (2018). Competencias comunicativas: un aprendizaje más vs una herramienta para abrirse al campo laboral. En J. Rodríguez, M. Peñaloza, & V. Bermúdez, *Gestión del conocimiento, semilleros de investigación y procesos comunicativos aplicados al contexto educativo e institucionales* (págs. 94-116). Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Pérez, E., Rodríguez, M., & Rodríguez, A. (2018). Proceso formativo centrado en los estilos de aprendizaje: nuevos escenarios en la enseñanza del periodismo. *Revista Cubana de Información y Comunicación*, 7(17), 48-60.
- Pérez, V., & La Cruz, A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*(21), 1-16.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., & Núñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago. Editorial Andrés Bello.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa*. México: Trillas.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.

- Pompa, Y., & Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 2, 160-167.
- Pourhosein, A., & Banou, N. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240.
- RAND . (2002). Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension. RAND.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. . México: Trillas.
- Ricœur, P. (2006). *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido*. México: Universidad Iberoamericana. Siglo XXI.
- Riffo, B. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso: Del significante lineal al modelo de situación. *Revista Signos*, 49(S1), 205-223. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342016000400010.
- Rodríguez, O., & García, J. (2021). Círculos de enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Educadores*, 24(2), 267-286.
- Romero, & L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias & Análisis*. , 4, 63-75. Disponible en: <file:///C:/Users/JAG/Downloads/Dialnet-LecturaTradicionalVersusLecturaDigital-6068718.pdf>.
- Romero, E., & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. . *Educación*, 21(22), 263-293.
- Romero, M., Gallarday, S., & Arana, P. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1355-1366.
- Rosero, M. (2019). Aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora. *Acción y Reflexión Educativa*(44), s/n.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivacion, development and wellness*. . Guilford Press.

- Said, E., Valencia, J., Silveira, A., Iriarte, F., Justo, P., & Ordoñez, M. (2015). Factores asociados al nivel de uso de las tic como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las Instituciones Educativas Oficiales (ieo). Colombia: Ediciones Uninorte.
- Salaverría, R. (2007). Formar periodistas en la era de internet. *Global (Revista de la Fundación Global Desarrollo y Democracia)*(14), 96-99.
- Salgar, J. (1999). Coletilla al fin de siglo. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Sánchez, J., & Fernández, D. (2015). Pensar con la acción. Aprendizaje por proyecto en la enseñanza del periodismo digital. *Opción*, 31(5), 856-870.
- Saulés, S. (2012). La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo. . México: INEE.
- Segoviano, J., Palomo, M., & Cantú, J. (2013). Factores endógenos y exógenos que impactan en el uso de la biblioteca en tres universidades del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León. *Investigación Bibliotecológica.*, 27(61), 53-81.
- Serrano, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. hacia una propuesta didáctica. . Mérida : Universidad de los Andes.
- Serrano, S., & Villalobos, J. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, 50(77), 76-102.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D Program in reading comprehension. rand Corporation. Obtenido de https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf
- Sobrinho, V. (2021). Definición de lectura crítica, pensamiento, y métodos. Recuperado el 16 de enero de 2023, de <https://enciclopedia.net/lectura-critica/>
- Solano, N., Manzanal, A. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en educación secundaria. *Psicología Escolar y Educacional*, 20(3), 447-456.
- Solé, I. (2004). Estrategias de lectura (15a ed). Barcelona: Grao.

- Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. En Confirma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital. (17- 24). . España:: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 59(1), 43-61. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>.
- Solé, M. (2005). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación. Kaleidoscopio, 2(3), 1-4- Disponible en: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/01/DOC1-taxonomia_de_barret.pdf.
- Tabares, L. (2014). Discusiones sobre la enseñanza del periodismo. Revista Comunicación(31), 67-74.
- Thorndike, R. (1973). Reading Comprensión: Education in fifteen countries. New York: John Wiley.
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias (2ª ed.). Chile: Limusa.
- UIS. (2017a). More than One-half of Children and Adolescents Are not Learning Worldwide. UIS Information Paper, 46, 2-26. Disponible en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-notlearning-en-2017.pdf>.
- UIS. (2017b). Counting the Number of Children Not Learning Methodology for a Global Composite Indicator for Education. UIS Information Paper, 47, 1-23. Disponible en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip47-counting-number-children-not-learning-methodology-2017-en.pdf>.
- UNESCO. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Recuperado el 12 de enero de 2023, de Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Uriarte, J. (2020). 10 características de la lectura. Humanidades.com, 2.
- Vegas, I. (2015). Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes (Caso: Estatal “U.E. Fundación 5 de Julio”). Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Venezuela.

Vlachos, F., & Papadimitriou, A. (2015). Effect of Age and Gender on Children's Reading Performance: The Possible Neural Underpinnings. . *Cogent Psychology* , 2(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/23311908.2015.1045224>.

Yilmaz, G. (2009). Exogenous and Endogenous Factors Influencing Students' Performance in Undergraduate Accounting Modules. *Accounting Education: An International Journal*, 18 (1), 51-73. <https://doi.org/10.1080/09639280701740142>.

Zapata, F., & Jiménez, R. (2014). Como escribir documentos científicos. Artículo Original. *Salud en tabasco*, 20(1), 21-23. Obtenido de Disponible en: <https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/ssaludtabasco/estructura%20de%20originales.pdf>

Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo". España: Universidad de Alcalá.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO II



Publicado en Ecuador
febrero 2023

Edición realizada desde el mes de febrero del 2022 hasta diciembre del año 2022, en los talleres Editoriales de MAWIL publicaciones impresas y digitales de la ciudad de Quito

Quito – Ecuador

Tiraje 50, Ejemplares, A5, 4 colores; Offset MBO
Tipografía: Helvetica LT Std; Bebas Neue; Times New Roman; en tipo fuente.