



## **UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO**

**División de Ciencias Políticas y Humanidades  
Departamento de Humanidades**

**Desarrollo de comprensión lectora en universitarios: una  
propuesta pedagógica.**

### **MONOGRAFÍA**

**En la modalidad de investigación documental**

**Para obtener el grado de:**

**LICENCIADO EN HUMANIDADES  
Área de concentración en Español**

**Presenta**

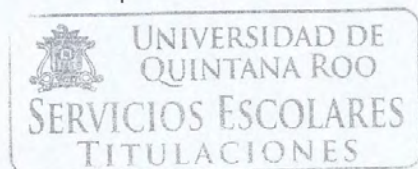
**Rosa Noemí Alvarado Chan**

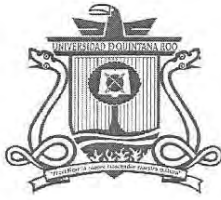
**Directores:**

**Dra. Edith Hernández Méndez  
Mtra. Amparo Reyes Velázquez  
Dr. Martín Ramos Díaz**



**Chetumal, Quintana Roo, México, junio 2016.**





# UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Políticas y Humanidades


Desarrollo de comprensión lectora en universitarios: una propuesta pedagógica.

Monografía elaborada bajo la supervisión del comité del programa de Licenciatura y aprobada como requisito para obtener el grado de:

LICENCIADO EN HUMANIDADES  
Área de concentración en Español

COMITÉ DE MONOGRAFÍA

Asesor titular:

  
Dra. Edith Hernández Méndez

Asesor titular:

  
Mtra. Amparo Reyes Velázquez

Asesor titular:

  
Dr. Martín Ramos Díaz



Chetumal, Quintana Roo, México, junio de 2016.

## ÍNDICE

Dedicatoria y agradecimientos.....	I
<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo I. Estudios previos</b> .....	9
1.1. Comprensión lectora .....	9
<b>Capítulo II. Marco teórico</b> .....	18
2.1.1. Teorías de aprendizaje .....	20
2.1.1.1. Teoría del cognoscitivismo .....	20
2.1.1.2. Teoría del constructivismo.....	20
2.1.1.3. Teoría del metacognitivismo.....	21
2.1.2. Estrategias de aprendizaje.....	21
2.1.2.1. Estrategias cognitivas para la comprensión lectora.....	22
2.1.2.2. Estrategias metacognitivas.....	24
2.1.2.3. Estrategias constructivas.....	26
2.2. El enfoque por competencias.....	28
2.2.1. Concepto de las competencias desde un enfoque socioformativo.....	29
2.2.2. Evaluación de aprendizajes en el enfoque por competencias.....	30
2.2.2.1. Aplicación de la evaluación.....	32
2.2.2.2. Evaluación por competencias en comprensión lectora.....	32
Propuesta de programa de asignatura "Programa para la comprensión lectora".....	34
Conclusiones.....	44

Referencias.....45

Apéndice.....51

## **Dedicatoria y agradecimientos**

Agradezco a Dios por haberme permitido lograr una de las metas propuestas en mi vida profesional.

De manera muy especial, quisiera agradecer a mis asesores: la Mtra. Amparo Reyes Velázquez, al Dr. Martín Ramos Díaz, y muy especialmente, a la Dra. Edith Hernández Méndez por su tiempo y paciencia a lo largo de la redacción de esta monografía.

De igual manera, agradezco profundamente a mi madre Doña Concepción Chan por el amor y consejo que me ha dado todo este tiempo, a mis hermanos Gabriel y Ana por todo el apoyo que me dieron durante mi tiempo de estudio en la Universidad.

Finalmente, agradezco a todos los lectores que se tomaron el tiempo para leer esta monografía.

Dedico este trabajo a todos los universitarios de primer ingreso de la Universidad de Quintana Roo que se encuentran en una transición de su vida.

## Introducción

Es frecuente en la actualidad enterarse, ya sea por las noticias o por el profesorado, de los serios problemas de comprensión lectora de niños y jóvenes en México. En el caso concreto de la Universidad de Quintana Roo, se ha observado este problema en los estudiantes de las diversas carreras que ofrece la institución.

El desarrollo de la habilidad de comprensión lectora es un tema que ha preocupado a diversas organizaciones internacionales, tales como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (PISA, 2006). El informe que realizó PISA en 2012 para México, por ejemplo, mostró que los estudiantes de nivel dos<sup>1</sup> de rendimiento en lectura, obtuvieron menos de 496 puntos, promedio mínimo con el que la OCDE mide el sistema educativo de todos los países. Costa Rica, por primera vez, participó y alcanzó a Chile con 441 puntos, mientras que México alcanzó 424 puntos, y Perú quedó en el último lugar con 384 puntos. "En lectura el 41 % de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2...)" (OCDE, 2012, p. 2).

En cuanto a los jóvenes universitarios, estudios realizados por investigadores independientes (véase a Cardoso, 2013; Gonzáles, Castañeda, Maytorena y González, 2008; Guerra, Guevara, Delgado y Flores, 2014) han identificado un autoreconocimiento por parte de los estudiantes de tener dificultades en la habilidad de comprensión lectora, y de la escasa importancia que le dan a

---

<sup>1</sup>Pisa mide el nivel de competencia en cinco niveles. En el nivel dos, "los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla" (OCDE, s. f., p. 11).

dicha habilidad; se reporta también que los estudiantes muestran deficiencias para realizar un análisis, o una crítica de una lectura. Otros factores identificados en la deficiencia lectora fue el grado de dificultad de una pregunta, cuando exige analizar o extraer la respuesta de varias lecturas; el hábito de lectura; la falta de tiempo, gusto, interés; y el nivel de escolaridad (Cardoso, 2013; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2011). Por su parte, Muñoz (2011) demostró que los universitarios mexicanos presentan un nivel de comprensión lectora no suficiente para el grado de estudios en el que se encuentran.

Andrade (2007) estudió cuáles eran las habilidades comunicativas en general que más desarrollaban los estudiantes y los maestros de Colombia, y encontró que la más frecuente era la de escuchar y la menos frecuente, la de leer; los estudiantes preferían leer en casa que en clases; no leían mucho; no realizaban esquemas de lo que leían; solo algunos examinaban otras lecturas que no estuvieran estudiando. También investigó sobre la enseñanza de la comprensión lectora y, al respecto, encontró que los maestros aplicaban técnicas en clases, como lectura de un texto en equipo y trabajos escritos, pero la técnica menos usada era la lectura individual. El 54 % de alumnos se ubicaron como lectores de nivel mediana<sup>2</sup>.

González et al. (2008) reportan que en su estudio de la Universidad de Sonora, la dificultad de comprensión por parte de alumnos radicaba en el análisis de los textos. Cuando existía una pregunta con dificultad cognitiva y se relacionaba con términos poco utilizados, los estudiantes mostraban confusión y no podían realizar las tareas que se les pedía.

---

<sup>2</sup> La autora situó los resultados de nivel de comprensión de lectura en nulo, deficiente, aceptable y bueno. Al sumar el porcentaje de nivel aceptable y el bueno da 50 % de nivel alcanzado, el cual pone de manifiesto que la mitad de la población se encuentra en un rango de lector con comprensión mediana, resultado que no sería el ideal.

En resumen, los estudios en relación con la comprensión lectora coinciden en que en términos generales en América Latina, los estudiantes de los diferentes niveles educativos muestran deficientes niveles de comprensión lectora. Asimismo, algunos factores que afectan la comprensión lectora y que han sido identificados en estudios previos son la indiferencia hacia esta habilidad, la deficiencia para analizar un texto y la falta de uso de estrategias adecuadas para las tareas asignadas.

Aunado a este problema de comprensión lectora, en la actualidad, diferentes instituciones de educación superior de México están incorporando el enfoque por competencias en sus planes de estudio. Este enfoque fue inicialmente acogido en el sistema laboral, y posteriormente, en el educativo. La Universidad de Quintana Roo (2012) decidió, a partir del 2010, implementar el enfoque por competencias en su nuevo modelo educativo. Sin embargo, esta implementación se encuentra en su fase incipiente y son todavía pocos los programas educativos que se han sumado a esta tarea, y aún de manera parcial.

El término **competencias** se encuentra relacionado con los términos *habilidades* y *aptitud*. La habilidad señala la experiencia que ha adquirido el ser humano, de acuerdo con sus disposiciones, y la aptitud muestra las disposiciones que tiene. (Díaz, 2006). Tobón (2010a) señala que desde el siglo XVII, el concepto *competencia* era utilizado en el sistema laboral y en el educativo. Después, empezaron a usar diferentes términos de acuerdo con el contexto en que se desarrollaba.

El Centro de Investigación en Formación y Evaluación (CIFE), que se encuentra en México, preocupado por mejorar el desarrollo del aprendizaje en la educación, investigó cuáles eran las



competencias más usadas en el mundo y resultaron ser cuatro enfoques de competencias, cada uno con diferentes visiones y principios; los más estudiados en materia educativa son el "Funcionalista, el Conductual, el Constructivo y el Socioformativo" (Tobón, 2010a, p. 71). El enfoque funcionalista busca responder actividades y tareas del contexto externo; el enfoque conductual se especializa en responder a las competencias clave organizacionales. El enfoque constructivista afronta los retos de las dinámicas del entorno y las disfuncionalidades. Por último, el enfoque socioformativo pretende afrontar los retos personales, institucionales y del contexto externo, actuales y futuros (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Diferentes organizaciones, como la OCDE, la UNESCO, la ANUIES, PISA y los programas Encuesta Nacional de Lectura se dieron a la tarea de investigar cómo ha influido el Enfoque por competencias en estudiantes de 15 años en México, de 2000 a 2012. Los resultados muestran que se encuentran en un "nivel 2 de competencia lectora, con rango de 400-425 puntos que pertenece a las competencias mínimas para desarrollarse en una sociedad" (Cardoso, 2013, p. 1).

De lo anteriormente reseñado, es evidente el problema de la deficiente comprensión lectora en los estudiantes universitarios y la prioritaria necesidad de diseñar propuestas didácticas que ayuden a desarrollar dicha habilidad de manera eficiente y efectiva. Adicionalmente, en atención al Plan de implementación de la Universidad de Quintana Roo, el cual tiene el cometido de propiciar en los estudiantes aptitudes y competencias para su desarrollo dentro de la sociedad (Universidad de Quintana Roo, 2012), es imperativa la elaboración de programas de cursos regidos por el Enfoque por competencias. Dado que en el área de Humanidades no hay a la fecha programas de asignatura que se encuentren bajo ese modelo, en esta monografía, me propongo

diseñar un programa de comprensión lectora basado en los fundamentos y las directrices del Enfoque por competencias y en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora. Para ello, se plantean los siguientes objetivos:

**Objetivo general:**

Desarrollar la comprensión lectora en estudiantes universitarios, mediante su instrumentación en un programa de una asignatura general con un Enfoque por competencias y el uso de estrategias metacognitivas.

**Objetivos específicos:**

1. Analizar las teorías más recientes del desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos y las estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora.
2. Describir el Enfoque por competencias, los conceptos y las teorías implicadas.
3. Diseñar un programa de asignatura de comprensión lectora, basado en el Enfoque por competencias y en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

**Para esta monografía, se plantean las siguientes preguntas:**

- ¿Cuáles son las competencias actuales que deberían incluirse en un programa de asignatura de comprensión lectora de textos académicos en el nivel universitario?
- ¿Cómo se podrían desarrollar las competencias de comprensión lectora con estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes universitarios bajo el Enfoque por competencias?
- ¿Cómo se realiza la evaluación de aprendizajes con un Enfoque por competencias?

Esta propuesta pedagógica, fundada en estrategias cognitivas y metacognitivas y en el Enfoque por competencias, pretende dar una descripción clara de las competencias para que el docente comprenda mejor sus fines, y tenga conocimiento sobre cómo se puede desarrollar una clase bajo esta perspectiva.

Esta monografía pretende aportar una solución al problema de la comprensión lectora a través de la integración del Enfoque por competencias y el desarrollo de la metacognición en la comprensión de textos. Por consiguiente, esta monografía puede resultar útil a cualquier estudiante universitario para el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, para la identificación de sus limitaciones y dificultades para aprender, y de las formas para superarlas. Las competencias ayudarán a formar un universitario que aplique y valore lo que aprende.

Esta monografía tiene la finalidad de presentar información a los profesores sobre la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas y el uso del Enfoque por competencias. Si el docente llegara a usar el programa en el proceso de enseñanza-aprendizaje obtendría una forma más clara y precisa para que el alumno aprenda, así también contaría con más recursos para desarrollar el aprendizaje y un método diferente de evaluación.

La presente monografía puede servir como una fuente de información para futuras investigaciones, pues integra estudios previos y teorías relevantes sobre la comprensión lectora y el Enfoque por competencias. Por otra parte, el programa que elaboraré puede servir como modelo para el desarrollo de más programas de asignaturas de comprensión lectora basados en el

Enfoque por competencias. Así también, puede ser útil a cualquier institución que decida implementar el programa aquí propuesto.

## **Método**

El presente es un estudio descriptivo, documental, con una propuesta pedagógica, la cual integra el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora, a partir de estrategias cognitivas, metacognitivas, y el Enfoque por competencias. El propósito fue diseñar un programa que se implemente bajo la modalidad de un taller de comprensión lectora, para alumnos de primer semestre de cualquier carrera, como una asignatura general, en el nivel universitario.

El desarrollo de la investigación y la propuesta pedagógica se realizó en cuatro fases:

La primera fase consistió en hacer investigación documental sobre las teorías, enfoques, modelos, conceptos, y literatura previa sobre el tema del Enfoque por competencias y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora en universitarios. Para ello, se leyeron libros y artículos recientes sobre estos temas y se realizó una revisión de la literatura y el marco teórico.

En la segunda fase, se diseñó y elaboró el programa. Para esto, se revisaron modelos o ejemplos de otros programas y se revisó la literatura sobre el diseño de programas en el Enfoque por competencias. Se revisaron y seleccionaron libros y materiales a partir de las teorías y propuestas del Enfoque por competencias y el desarrollo de la comprensión lectora.

La tercera fase consistió en la revisión del programa por expertos en diseño curricular y en comprensión lectora. El programa está conformado por cinco elementos: estructura formal, competencia, proyecto, actividad del proyecto y proceso de evaluación.

En la cuarta fase, se atendieron las sugerencias y recomendaciones de expertos en diseño curricular y en comprensión lectora; se hicieron las correcciones y adecuaciones correspondientes.

## **Capítulo I. Estudios previos**

A continuación, se describen algunos estudios previos sobre los temas de esta monografía. En primer lugar, se presentan las investigaciones sobre comprensión lectora y, en segundo lugar, se exponen los trabajos de investigación sobre el Enfoque por competencias. Al final, se cierra con algunas reflexiones sobre estos estudios

### **1.1. Comprensión lectora**

Con la finalidad de una mayor claridad en la exposición de los estudios previos, estos se presentan por el contexto en el que se realizaron. Así, iniciamos con las investigaciones realizadas en Latinoamérica y México, presentadas en orden cronológico.

#### **a. Estudios en Latinoamérica**

Maturano, Soliveres y Macías (2002) investigaron las estrategias cognitivas y metacognitivas que usaron los universitarios para la comprensión de un texto. En esta investigación participaron 51 alumnos de los primeros años de la Universidad Nacional de San Juan de Argentina. El material para obtener los datos fue un texto de carácter expositivo del área de física, y se evaluó la proporción de alumnos que detectaron la contradicción en dicho texto. Las estrategias lectoras que más usaron para regular su comprensión fueron: una lectura completa, releer varias veces, una lectura detenidamente en cada párrafo y dar un vistazo rápido a la lectura como un paso previo antes de leer. Los resultados mostraron que el 46 % de estudiantes tuvieron dificultad para comprender el texto. Las investigadoras señalan que estas evidencias ponen en manifiesto la limitada comprensión de los universitarios, debido a que existe una deficiencia en el uso de las estrategias, ya que no las desarrollan correctamente. Concluyen que es necesario que los alumnos realicen un buen uso de las estrategias metacognitivas para una mejor comprensión de los textos.

Los investigadores Carranza, Celaya, Herrera y Carezzano (2004) evaluaron las competencias de comprensión lectora en veinte estudiantes del quinto cuatrimestre de la carrera de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina. El ejercicio consistió en un análisis de un fragmento de lectura de los invertebrados, la cual formaba parte de una de las materias que cursaban. Las actividades fueron: 1) escribir el título completo de la lectura, 2) subrayar la idea principal, 3) elaborar un resumen de cinco líneas con congruencia, 4) seleccionar cinco palabras claves de la temática tratada, 5) detectar incongruencias del texto. Los resultados fueron de la siguiente manera: un alumno escribió completo el título, trece identificaron la idea principal, quince elaboraron un resumen, catorce eligieron cinco palabras claves y uno detectó incongruencia en el texto. Los autores indicaron que algunos alumnos todavía no tenían las competencias de comprensión lectora y exhortaron a los profesores universitarios a reflexionar ante tal situación.

Por otra parte, las investigadoras Ochoa y Aragón (2005) realizaron un estudio del funcionamiento metacognitivo de los universitarios durante la lectura de un artículo científico. El objetivo era demostrar que los universitarios que tienen un alto nivel de funcionamiento metacognitivo, desarrollan una mejor comprensión de la lectura. Los alumnos que participaron fueron 33, de la facultad de Psicología de 5º semestre de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Los datos se recogieron a través de la lectura de un ensayo de investigación, y un reporte grabado de la misma lectura.

La investigación mostró el desempeño metacognitivo de los estudiantes, los cuales fueron agrupados en niveles de comprensión tomando en cuenta la planificación y el monitoreo de la

lectura. De acuerdo con los niveles de integración en la lectura identificados, fueron clasificados en *no integrado*, *parcialmente integrado* y *totalmente integrado*. La mayor parte de los alumnos fueron ubicados en *no integrado* con una escala de 67.7 %, grupo conformado por los que no entendieron el documento; el *parcialmente integrado* se integró por el 12.9 % de aquellos alumnos que identificaron algunos elementos importantes de la investigación; por último, el *totalmente integrado* consistió del 19.36 %; estudiantes que utilizaron estrategias como releer, subrayar y buscar información en el ensayo para comprender el texto. La conclusión de las autoras es que a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, se logra mayor nivel de comprensión lectora.

Otro estudio es el que realizaron Velázquez, Cornejo y Roco (2008), los cuales aplicaron una evaluación de la competencia de comprensión lectora a estudiantes de tres universidades del Consejo de Rectores en Chile, de las carreras de Humanidades y del área de Salud. El diagnóstico fue realizado con pruebas estandarizadas que medían la comprensión lectora. Los participantes fueron 372 sujetos que cursaban el primer semestre; 196 estudiaban carreras de Salud y 176, Humanidades. El instrumento que se utilizó para recoger los datos valoró el nivel inferencial y estuvo integrado por dos textos expositivos. El primero estaba constituido de trece párrafos y el segundo, de siete; los temas fueron de divulgación general y se tuvo cuidado de no integrar temas relacionados con las carreras participantes. Las preguntas fueron elaboradas con diversos grados de dificultad en función de la abstracción, que es necesario para el conocimiento previo, de los procesos cognitivos y del conocimiento meta textual. El análisis de confiabilidad fue medido con el Alfa de Crombach, el cual dió como resultado 55 % para el área de Salud y 57 % para Humanidades, lo cual demostró que se encontraron por debajo de 70 % del logro



promedio en comprensión lectora. Los investigadores concluyeron que los universitarios carecen de la competencia de comprensión lectora, e indicaron que con la adopción del modelo por competencias, basado en la reflexión constante y continua, puede favorecerse la comprensión lectora inferencial de los universitarios.

En ese mismo orden, la investigadora Chirinos (2012) realizó un estudio para saber cuáles eran las habilidades metacognitivas que usaban los estudiantes en la escritura y comprensión lectora. El fundamento de la investigación fue la psicología cognoscitiva y, concretamente, la teoría constructivista de Piaget. La muestra fue integrada por 27 estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" de Colombia, a quienes se les aplicó un cuestionario de 55 preguntas tipo escala Lickert, con el propósito de valorar las estrategias metacognitivas. Los resultados mostraron que el 79.01 % de alumnos sabían cuánto era el grado de atención que le daban a una resolución de problemas. El 64.81 % señalaron que tenían habilidad de entender y resolver un problema; el 60 % tuvieron capacidad de retener lo que habían leído, y el 57.41 % expresaron facilidad de expresión en sus trabajos de estudio. La autora concluyó que los alumnos tenían un alto desarrollo metacognitivo que les facilitaba el proceso constructivo del conocimiento científico.

#### **b. Estudios realizados en México**

Se han realizado varios estudios de la comprensión lectora en México; uno de ellos es el de González et al. (2008), quienes comprobaron la efectividad de "la prueba de comprensión de textos de Castañeda (1996)" (p.43). La prueba de comprensión de textos se dividió en dos contextos de recuperación: el de reconocimiento (nivel fácil), y el de recuerdo (nivel difícil). La

participación fue de 187 alumnos de primer semestre, de cinco licenciaturas, de la Universidad de Sonora, México. El instrumento de evaluación se dividió en dos partes: la primera fue la prueba dividida en dos contextos de recuperación (nivel fácil), y el de recuerdo (nivel difícil) con ocho reactivos que evaluaron a ambas. La segunda fue un texto narrativo con diez tareas de comprensión, que consistían en identificar algunas partes del texto como: idea principal, secuencia temporal y otras más. El índice de evaluación de los reactivos fue de .75; el índice de confiabilidad de recuperación fue de .67 y el de recuerdo, de .61. En cuanto a la comprensión lectora, los reactivos por contexto de recuperación y reconocimiento de la información obtuvieron 7 de una puntuación de 10. Los estudiantes que obtuvieron un alto grado de recuperación de información en la prueba de comprensión de lectura fueron los de la Licenciatura de Economía.

Los autores González et al. llegaron a la conclusión de que la prueba de Castañeda puede ajustarse a cualquier situación, pues resultó tener validez científica. Dicha prueba de comprensión de textos puede ayudar a detectar el tipo de error que presentan los universitarios de nuevo ingreso, al desarrollar sus procesos cognitivos durante la prueba.

Otro estudio sobre habilidades metacognitivas en la comprensión lectora es el de Ceniceros y Gutiérrez (2009), quienes realizaron un estudio sobre las estrategias metacognitivas que utilizaban los universitarios de la Universidad Pedagógica de Durango, en México. Los datos se recogieron mediante el uso de un cuestionario de 20 ítems que corresponden a la metacognición y se dividió en: autoconocimiento y autorregulación. Participaron en la investigación 218 alumnos universitarios. La evidencia mostró que el 84% de participantes usaban las estrategias

metacognitivas de autoconocimiento o conocimiento de la propia cognición para regular su aprendizaje. En contraparte, sólo el 13.4 % aplicaron técnicas de pensamiento para resolver la tarea. Las investigadoras concluyeron que los universitarios utilizaron de manera consciente los recursos cognitivos y metacognitivos porque les ayudaban a regular su aprendizaje, de ahí que es necesario poner a disposición de los estudiantes herramientas cognitivas y metacognitivas que ayuden en su desarrollo intelectual.

Otro estudio sobre comprensión lectora fue el de Moore y Narciso (2011), quienes investigaron el desarrollo del modelo epistémico de lectura que usaban los alumnos de acuerdo con sus necesidades de lectura. Los participantes fueron 15 universitarios de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. La muestra fue obtenida por un modelo epistémico que dividía a los participantes de acuerdo con el modo en que comprendían la lectura. Este se clasificó en traslación, transmisión y transaccional. La traslación consiste en que el lector repite y describe el texto. En la transmisión, el lector identifica la idea del autor y parafrasea la lectura. En el transaccional, el lector comenta el estilo, analiza, relaciona conocimientos previos del texto y usa estrategias. Los resultados situaron a diez de los participantes en el tipo transaccional, demostrando así que existe comprensión del texto. La conclusión de las autoras fue que las estrategias deberían ser usadas de acuerdo con el tipo de texto, e indicaron que el uso del modelo no garantizaba la comprensión de textos.

En ese mismo sentido, las investigadoras Álvarez y Rosales (2011) realizaron una evaluación para saber el resultado que tuvo un taller de habilidades metacognitivas y de comprensión lectora. En el taller participaron 25 alumnos de la licenciatura de Psicología, de la Universidad

Michoacana de San Nicolás Hidalgo, en México. El instrumento que se utilizó para recoger los datos fue un cuestionario de estrategias de lectura en inglés adaptado al español. Los resultados de comprensión lectora se obtuvieron mediante una prueba de Wilcoxon y se aplicaron a dos grupos: los que terminaron el taller y los que desertaron antes. La prueba mostró que el 76 % de alumnos que sí terminaron todas las sesiones del taller, desarrollaron habilidades metacognitivas y de comprensión lectora, a diferencia del 52 % que no terminaron el taller. Las conclusiones fueron que las estrategias metacognitivas sí mejoraron la comprensión lectora de los alumnos que concluyeron el taller, por lo que recomiendan integrarlas en la enseñanza continua.

Por otro lado, Muñoz (2011) tuvo como objetivo conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. El método que utilizó para recopilar los datos fueron dos cuestionarios y fueron aplicados a 160 universitarios de la Licenciatura de Psicología. El primer cuestionario, conformado por 17 reactivos, tenía como propósito evaluar la comprensión lectora de los alumnos a través del uso de estrategias en una lectura. Las primeras cinco preguntas fueron acerca de la lectura y las otras doce de opción múltiple; estas preguntas fueron retomadas de Estilos de Aprendizaje orientadas a la Motivación (EDAOM). El segundo cuestionario, conformado por 10 reactivos, evaluó el nivel de comprensión del alumno y el uso de estrategias en la lectura. Los niveles de comprensión que se evaluaron fueron retención, organización, interpretación, valoración y creación.

Los resultados para las cinco preguntas del primer cuestionario indicaron que los alumnos consideraron importante la lectura para el conocimiento. La evaluación de la segunda parte del primer cuestionario indicó que la mayoría de los estudiantes reconocieron usar algunas veces

estrategias para procesar la información de la lectura. En el segundo cuestionario, el 95 % de los alumnos del primer semestre señalaron que usaban estrategias para la comprensión lectora. En el nivel de retención, solo un 45 % de alumnos lograron identificar la idea principal del texto y el mismo porcentaje indicó que interpretaron el texto. La autora concluyó que los alumnos tuvieron dificultades para comprender lo que leyeron y no contaban con estrategias para procesar la información, y que les ayuden en su aprendizaje.

El estudio que realizaron Guevara et al. (2014) tuvo el objetivo de evaluar los niveles de comprensión lectora de los universitarios de diferentes semestres de la Licenciatura de Psicología de una universidad pública del Estado de México. Participaron 570 estudiantes y se utilizó el instrumento ICLAU (Instrumento para evaluar comprensión lectora en alumnos universitarios). Este estuvo conformado por un texto narrativo y una serie de reactivos que permitieron evaluar cinco niveles de comprensión: nivel de comprensión literal, es decir, cuando el lector recuerda las ideas que expresa un autor de un texto; el nivel de reorganización de información: en este el lector sintetiza la lectura de un texto con sus propias palabras; el nivel inferencial: cuando el lector integra otros elementos al texto para poder interpretar el texto; el nivel crítico: el lector valora el contenido del texto, y por último, el nivel apreciativo: el lector expresa comentarios emotivos, estéticos o de contenido sobre el texto.

Los resultados en comprensión lectora tuvieron en el nivel literal 24 %, el inferencial 28 %, el crítico 18 %, y el apreciativo 30 %. Los autores señalaron que los resultados obtenidos reflejaron una baja comprensión lectora de los universitarios de la Licenciatura de Psicología. Esta evaluación concuerda con otras evaluaciones informales y con quejas de profesores

universitarios de que los alumnos presentan insuficiencia en la habilidad de comprensión lectora. La conclusión de los investigadores es que los universitarios llegaron a la universidad con deficiencia de la habilidad de comprensión lectora, debido a que no se les enseñan buenas estrategias de comprensión lectora, y a que se carece de programas para capacitar en materia de esta habilidad.

Atendiendo esta revisión de los estudios más recientes sobre el problema de comprensión lectora, se observa que estas investigaciones indican que existe un problema de comprensión lectora en universitarios al no usar correctamente las estrategias, ya que la mayoría de alumnos no saben cómo aplicarlas. Por otra parte, los universitarios son conscientes de la importancia del uso de las estrategias para desarrollar su comprensión.

## **Capítulo II. Marco teórico**

El presente capítulo está dividido en dos secciones: en la primera, se define la comprensión lectora, se discuten algunas teorías sobre la comprensión lectora, y se exponen los enfoques metodológicos para desarrollar la comprensión lectora en el salón de clase. En la segunda sección, se presentan algunas definiciones de competencias y su clasificación. Asimismo, se discute la importancia de la evaluación de aprendizajes en un Enfoque por Competencias y se discute cómo evaluar la comprensión lectora a través de este enfoque.

### **2.1. Comprensión lectora**

De acuerdo con Mendoza (1998), citado por Santiago et al. (2005), la lectura es:

... una actividad cognitiva que busca la apropiación de un texto escrito; esta apropiación supone la ejecución de dos actividades fundamentales: la comprensión, es decir, identificar el significado que el texto encierra y la interpretación, entendida como la formulación de valores y juicios personales en relación con el texto leído (p.20).

Por otra parte, Pisa (2009) define la comprensión lectora como:

La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (p. 10).

Por otra parte, el aprendizaje es un factor importante para poder desarrollar la comprensión lectora. La teoría constructivista, por ejemplo, define el aprendizaje como: "cambio en los significados, contruidos a partir de la experiencia" (Salgado, 2006, p. 24). A continuación, de

manera breve, se describen algunas teorías de aprendizaje que pueden apoyar en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios.

### **2.1.1. Teorías de aprendizaje**

Si bien a la fecha se cuenta con diversas teorías de aprendizaje, provenientes la mayoría de la psicología (como el conductismo, la teoría constructivista, la cognitivista), a continuación, se discuten solamente la teoría cognitivista y constructivista porque según Ertmer, P., y Newby, T. (1993) la primera es eficiente y efectiva para desarrollar el aprendizaje y con la segunda se obtiene el conocimiento a través de la aplicación y la experiencia.

#### **2.1.1.1 Teoría del Cognoscitivismo**

El cognoscitivismo estudia el funcionamiento de la inteligencia del ser humano, durante la formación de sus conocimientos y en su proceso. Desde una perspectiva pedagógica, el cognoscitivismo establece el análisis de las características psicológicas actuales, y estudia los pasos que llevan a comprender la situación objetiva, natural y propia, del hombre. De tal modo, que encierra todas las teorías que tienen por objetivo el estudio de la mente humana. El enfoque tiene por finalidad entender la forma en que una persona piensa y aprende. En cuanto a los conocimientos, se adquieren por experiencia y se representan de acuerdo con su contexto. (Salgado, 2006).

Uno de los aportes que ha realizado la teoría son diferentes estudios del proceso educativo y aprendizaje, los cuales descubrieron algunas aptitudes para el aprendizaje, como la atención, la memoria y el razonamiento (TEDUCA, s. f.). Derivado de los procesos cognitivos surge la



metacognición, cuando el investigador Flavell desplegó una vertiente de la cognición que ayudó a controlar el desarrollo de la cognición, con el tiempo se llegó a conocer como la metacognición. (Gutiérrez, 2005).

La metacognición enseña al individuo a conocer y buscar una forma de regular el desarrollo mental que interviene en su cognición (Centro Virtual Cervantes, s. f.). Por esta razón, la metacognición es el concepto que tiene una persona de sí misma, en cuanto a su forma de aprender, es decir, de cómo aprende (Araoz, Guerrero, Galindo y Villaseñor, 2008).

Los investigadores Tulving y Madigan, citados por Jiménez (2004), expresaron que desde 1971 la metacognición apareció cuando el investigador Flavell demostró que los niños desarrollaban cualidades, como responder reactivos, tener destreza para recordar y controlar el tiempo de estudio para recordar palabras aprendidas. Posteriormente, en 1987, afirmó que las personas tenían la destreza de reconocer sus capacidades, limitaciones y procesos cognitivos, que influyen en un objetivo durante la realización de un problema.

### **2.1.1.2 Teoría del constructivismo**

Igualmente, el investigador Piaget (s. f.) define el constructivismo como la forma en la que el hombre construye sus conocimientos. Los investigadores Woolfolk y Shonk, citados por Salgado (2006) integraron tres clases de constructivismo: el endógeno, el exógeno y el dialéctico. El endógeno se caracteriza por nociones de estructuras mentales, que siguen un impulso de maduración (Piaget es uno de sus fundadores). El exógeno enfatiza el medio externo como la fuente del aprendizaje (el sujeto participa activamente en la interpretación del medio). El

dialéctico postula la interacción entre la estructura mental y social como el medio de construcción del conocimiento (aquí se establece el movimiento del socioconstructivismo de Lev Vigotsky como su piedra angular).

Esta monografía reitera la importancia de las teorías de aprendizaje para ser integradas en el desarrollo de la comprensión lectora porque "ofrecen estrategias y técnicas validas para facilitar aprendizajes" (Ertmer y Newby, 1993, p.1), y también proporcionan modelos que indican cómo llevar a cabo actividades de aprendizaje. Por tanto, en las siguientes páginas se describen algunas estrategias de aprendizaje, que resultan útiles para un curso o taller de comprensión lectora.

### **2.1.2. Estrategias de aprendizaje**

Este trabajo pretende presentar las estrategias como un recurso en la comprensión de textos, la siguiente sección tratará de estrategias cognitivas para la comprensión lectora. Las estrategias de aprendizaje son actividades que sirven como guía para que el alumno pueda adquirir el aprendizaje. La Real Academia Española (2014) define las estrategias de dos maneras: como un proceso regulable y como un conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. González (2001) menciona que:

Las estrategias de aprendizaje se entienden como un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje, que le permiten incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden (p.3).

Como expresa la definición, las estrategias de aprendizaje son un recurso diseñado de acuerdo con la necesidad del alumno.

#### **2.1.2.1. Estrategias cognitivas para la comprensión lectora**

Para llegar a comprender un texto es importante que un alumno realice ciertas operaciones mentales que le ayuden a alcanzar el aprendizaje. Según Escoriza y Boj, citados por Escoriza (2003), las estrategias cognitivas "son secuencias organizadas de acciones y operaciones cognitivas" (p. 16). Asimismo, Escoriza (2003) menciona que aplicadas a la comprensión lectora es "un plan de acción en el que se da la integración funcional entre motivación y cognición" (p.17).

Goodman, citado por Santiago et al. (2005), sostiene que el lector autorregulado es aquel que puede controlar y evaluar su desarrollo como lector, para alcanzar dicho objetivo nos proporciona algunas estrategias que se usan en el proceso de la lectura.

##### *Estrategias de prelectura*

Definir el propósito de la lectura.

Hacer predicciones sobre el contenido del texto.

Determinar que conocimientos posee sobre el tema y el autor del texto.

##### *Durante la lectura*

Identificar las afirmaciones o contenidos principales.

Determinar la organización del texto.

Controlar el grado de comprensión a través de la realización de preguntas.

Relacionar la información que ofrece el texto con los conocimientos previos que posee.

### *Poslectura*

Aquí se pueden utilizar recursos como la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales ... resúmenes y reseñas (p. 42).

Otras estrategias de lectura cognitiva son las que dan las autoras Medina y Gajardo (2010).

### *Antes de la lectura*

Definición de los propósitos para leer.

Activar los conocimientos previos con los siguientes pasos: mirada preliminar, reconocimiento del libro como objeto cultural y sus características, reconocimiento de la estructura del texto; formulación de hipótesis, basadas en la estructura y otras claves, anticipación de los contenidos, asociación de conceptos, formulación de preguntas, entre otros.

### *Durante la lectura*

El lector procesa la información a través de la formulación de inferencias y predicciones; puede relacionar la lectura usando sus propias configuraciones culturales, a través de la identificación de palabras claves pertenecientes a contenidos específicos y/o a estructuras textuales. También, puede realizar conceptualizaciones o construir nuevos conceptos y formular preguntas sobre lo leído. Otras estrategias para comprender son el establecimiento de relaciones entre las oraciones,

la formulación de imágenes mentales y respuestas afectivas, la identificación de las informaciones esenciales y el monitoreo de la lectura y control de los errores de comprensión.

### *Después de la lectura*

En este paso, el lector apunta a recapitular el contenido del texto leído usando el parafraseo, a comentarlo, a reformularlo de acuerdo con sus propios esquemas de comprensión y resúmenes, organizadores gráficos, mapas conceptuales, textos a partir de lo leído, esquemas. También, procede a analizarlo, criticarlo, confrontarlo con otros textos, distinguir hechos de opiniones, evaluar su credibilidad y ampliar sus conocimientos previos y configuraciones culturales.

Ahora, con respecto a las estrategias cognitivas, las investigaciones que realizaron Haller, Child y Walberg (1988) citados por Gutiérrez (2005), reportan que cuando los alumnos usaron los recursos cognitivos del aprendizaje no les permitió aplicarlos con trascendencia por que necesitaban que se les indique los pasos que debían realizar, por lo que integraron la metacognición que es parte de la cognición y que sirve para regular los recursos cognitivos con el monitoreo y la supervisión. Asimismo, Pressley, citado por Madero y Gómez (2013), especifica que es importante el monitoreo de la comprensión lectora con la metacognición. La metacognición sirve para hacer que se cumplan los procesos mentales (cognición).

De esta manera, es importante hablar de las estrategias metacognitivas, ya que al aplicarlas ayudaran a dominar ciertos procesos cognitivos. Burón, citado por Santiago et al. (2005) señala que la metacognición tiene operaciones específicas como: "la metamemoria que está relacionada con los conocimientos que tenemos sobre la lectura... la metalectura es el conocimiento

consciente que el lector tiene sobre la lectura..." (p. 40). Mayor, Suengas y Gonzáles, citados por Santiago et al. (2005), mencionan que "la metacomprensión hace referencia a los conocimientos que el lector tiene sobre su propia comprensión al igual que los conocimientos acerca de los procesos mentales que intervienen en el acto de comprender" (pp. 40-41). Todo esto se realiza de acuerdo con el objetivo que se pretende alcanzar.

De acuerdo con Malbrán, Benítez, Bossignon, Di Matteo y Duarte (s. f.), las estrategias metacognitivas se pueden aplicar durante ciertos procesos de la lectura:

#### *Antes de la lectura*

El lector planifica las estrategias cognitivas: predicción de lo que trata la lectura, relación de los conocimientos previos con las distintas partes de la lectura, definición de los objetivos y toma de decisiones sobre las operaciones que realizará durante todo el proceso de lectura.

#### *Durante la lectura*

En el siguiente paso, usa el monitoreo para controlar y regular las acciones de los procesos y subprocesos implicados en la lectura; valora el tiempo necesario para aplicar los procesos, pues entre las acciones efectuará retrocesos, pausas y revisiones.

#### *Después de la lectura*

En esta última fase, se realiza la evaluación, es decir, el resultado de la lectura en función de los propósitos, la coherencia y congruencia de las ideas principales.

Otra estrategia de aprendizaje que es considerada como rama del cognitivismo es el constructivismo (Ertmer y Newby, 1993, p.20), se caracteriza por motivar al alumno a que él mismo construya sus propios procesos para aprender, de tal forma, que tiende a razonar y buscar la solución al problema, y por parte del docente se concibe como mediador en la enseñanza. (Martinez y Zea, s. f.). Por esta razón, en esta monografía se presentará algunas estrategias constructivas que ayuden en la comprensión de la lectura.

Solé (2006), a partir de un marco constructivista, sugiere el siguiente proceso de lectura:

#### *Antes de la lectura*

El primer paso es comprender el propósito de la lectura. Para ello, se responde la pregunta: ¿para qué voy a leer? (determinar el objetivo de la lectura). La respuesta puede ser para aprender, para presentar una ponencia, para practicar la lectura en voz alta, para obtener información precisa, para seguir instrucciones, para revisar un escrito, por placer, para demostrar que se ha comprendido. Otras preguntas son ¿qué sé de este texto? (esta pregunta activa el conocimiento previo), ¿de qué trata este texto?, ¿qué dice su estructura? (quiere decir que debe formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

#### *Durante la lectura*

Formular preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar en voz alta para asegurar la comprensión, crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

### *Después de la lectura*

Hacer resúmenes, formular y responder preguntas, utilizar organizadores gráficos.

Todas las estrategias de aprendizaje que se han presentado tienen un mismo objetivo es desarrollar la comprensión de la lectura, por eso, esta monografía presenta una alternativa más para que el docente y el estudiante puedan escoger la que mejor les funcione. Las estrategias de lectura que se presenta a continuación son de Araoz et al. (2008) las cuales proporcionan una guía de estrategias para realizar la lectura.

### *Antes de la lectura*

Como primer paso, se selecciona el texto según los objetivos y conocimientos previos del lector, para llevar a cabo esto se puede hojear y examinar la lectura. El modo de hojear puede ser de una forma general, por ejemplo: se realiza cuando se quiere saber de una forma rápida el contenido del texto. Otra manera de hojear es de una forma cuidadosa, ejemplo: cuando se busca alguna referencia del texto es recomendable hacerlo más detalladamente. También se puede hojear un artículo o capítulo, este proceso de lectura consiste cuando el lector ya buscó la información que necesita y solo lee la parte que le interesa. El siguiente paso es examinar, aquí el lector ya sabe lo que necesita y puede pasar a examinar la confiabilidad de la lectura, se logra buscando la fuente de la lectura que va a leer y la relación con los objetivos.

### *Durante la lectura*

Un elemento clave para aumentar la comprensión es la lectura analítica, para tal efecto se siguen las siguientes acciones: ser prudente, razonar, reflexionar; y utilizar técnicas de análisis como:



palabras clave, identificación de la estructura del texto que servirán para hacer resúmenes y síntesis de contenido. De igual manera, se utiliza la lectura crítica para desarrollar el conocimiento, consiste en realizar una lectura reflexiva y analítica, es decir, se usa el pensamiento crítico para lograr un análisis detallado de la lectura, por ejemplo: verificar la veracidad del texto, buscar la estructura del texto, en otras palabras; el tono, el modo, el lenguaje que usa; la argumentación, coherencia, etc.

### *Después de la lectura*

Por último, se encuentran algunos procedimientos como el subrayado, las notas al margen y la esquematización que pueden ayudar con la comprensión de una lectura. La técnica de subrayado se efectúa después de una prelectura, se marca con una línea las ideas principales de la lectura. Las notas al margen de la lectura permiten enlazar los conocimientos previos con los nuevos, se usa para marcar las palabras que no se saben para ayudar a la comprensión. La esquematización se apoya de las dos técnicas que ya se mencionaron, se elabora un esquema con las ideas principales y las notas escritas al margen, esto permitirá tener una visualización más clara de la lectura. Todas las estrategias y técnicas son útiles para escribir resúmenes, ensayos o síntesis de los diferentes tipos de textos, como los textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, etc. (Mendoza, 2015).

Después de lo anterior expuesto, cualquiera de las estrategias puede ser integrada en la enseñanza. A continuación, se introducirá al tema de las competencias, el cual, es parte complementaria de este trabajo.

## **2.2 El Enfoque por Competencias**

En esta monografía se ha tomado el concepto de *competencias* de la Secretaría de educación pública (2012).

El concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el concepto académico y a lo largo de la vida.

Tobón (2013b) señala que las competencias se dividen en genéricas y específicas. Las genéricas son fundamentales para alcanzar la realización personal, gestionar proyectos, contribuir al equilibrio ecológico y actuar en cualquier ocupación, puesto de trabajo y/o profesión. Existen otras competencias que son las básicas, y este autor las clasifica dentro de las genéricas. Las competencias básicas se abordan en la educación básica y son las nociones en lectura, escritura y aritmética. Por otra parte, las competencias específicas son propias de una determinada ocupación o profesión. Algunos ejemplos son las que se llevan a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en la educación superior.

### **2.2.1. Concepto de las competencias desde un enfoque socioformativo**

Los enfoques de competencias que ha identificado el instituto CIFE (Centro de investigación en formación y evaluación) a nivel mundial son cuatro: funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo. El enfoque funcionalista se especializa en los requerimientos externos; el conductual se desarrolla en asignaturas y la autoformación, el constructivista afronta retos disfuncionales y el socioformativo se caracteriza por afrontar retos personales en el contexto actual y futuro. (Tobón, Pimienta, y García, 2010).

Las competencias realizadas desde un enfoque socioformativo son acciones integrales, es decir, son métodos que intentan resolver cualquier problema en el contexto que se encuentre (véase apéndice A). Para desarrollar mejor las acciones, la socioformación se apoya en tres saberes que son: *el saber ser*, *saber conocer* y *el saber hacer*. (Véase, por ejemplo, Tobón, 2010a; Tobón, 2013a; Tobón, 2013b; Tobón y Mucharraz, 2010; Tobón et al., 2010).

*El saber ser* se refiere a actuar con actitudes y valores, con sentido de reto y motivación, teniendo en cuenta el proyecto ético de vida, en un propósito de mejoramiento continuo. El *saber hacer* consiste en aplicar habilidades, procedimientos y técnicas pertinentes a un determinado propósito y contexto, así como saber mejorar estas y argumentar sus cualidades. Por último, *el saber conocer* se basa en tener habilidades de pensamiento, conceptos y categorías para procesar la información del contexto y generar conocimiento, en articulación con los demás saberes, de forma permanente. (Por ejemplo, Tobón, 2010a; Tobón, 2013a; Tobón, 2013b).

### **2.2.2 Evaluación de aprendizajes en el Enfoque por competencias**

La evaluación o valoración de las competencias es diferente a la tradicional, porque busca evaluar el desempeño del alumno cuando se encuentra resolviendo un problema de su contexto. Otra particularidad que tiene es planear las estrategias e instrumentos de evaluación de acuerdo con el problema que se quiere resolver. La evaluación se realiza con dos procesos: el proceso cualitativo y el proceso cuantitativo. El proceso cualitativo se encarga de determinar las competencias del alumno, precisar sus logros, aspectos que debe mejorar y nivel de dominio que logró basándose en las competencias. El proceso cuantitativo, de acuerdo con los resultados del proceso cualitativo, realiza una evaluación con una matriz o rúbrica de evaluación.

Algunas características de la evaluación son: evaluación al desempeñar los saberes, respetando los criterios y evidencias; la supervisión de los alumnos cuando emprendan la autoevaluación como resultado del uso de la metacognición; la participación de los estudiantes con el fin de mejorar el procedimiento de evaluación; la unión de los análisis cualitativo y cuantitativo, y la retroalimentación y la acreditación de las competencias (Véase: Tobón, 2010a; Tobón, 2010b; Tobón, 2013a; Tobón, 2013b; Tobón, 2013c; Tobón y Mucharraz, 2010; Tobón et al., 2010).

### **2.2.2.1 Aplicación de la evaluación**

La evaluación se realiza en tres procesos: autoevaluación, covaloración y heterovaloración.

En la autovaloración, la misma persona evalúa su formación con las competencias, los criterios y las evidencias que se tomaron en la clase, de esta forma, el alumno aplica su autonomía en su educación y muestra los resultados que ha logrado obtener durante su formación.

La covaloración permite que los alumnos evalúen aplicando las competencias y los criterios que se establecieron. Cada alumno recibe retroalimentación de sus compañeros acerca de su aprendizaje y su aplicación. Y la heterovaloración es la evaluación de las competencias de los estudiantes. Esta forma de evaluación puede realizarla el profesor o profesores externos, inclusive puede ser alguna organización social. Se recomienda al profesor tomar en cuenta las siguientes pautas: preparar a los alumnos para la evaluación, valorar su formación con las competencias, tener en cuenta las dos primeras evaluaciones, prestar atención a las preguntas de los alumnos acerca de la evaluación, diseñar esquemas con las técnicas y herramientas de evaluación, revisar matrices de las técnicas y herramientas de evaluación.

La metodología de evaluación percibida dentro del enfoque socioformativo, se apoya en niveles de dominio que son: nivel nulo o cero (no existe ni un aprendizaje de la competencia), nivel inicial o receptivo (inicio del aprendizaje de la competencia); y nivel estratégico (un logro de aprendizaje significativo). Los niveles pueden aplicarse en una competencia completa, parte de la competencia o en un criterio (Véase: Tobón, 2010a; Tobón, 2010b; Tobón, 2013a; Tobón, 2013b; Tobón, 2013c; Tobón y Mucharraz, 2010; Tobón, et al., 2010).

Un recurso más para la evaluación es el portafolio, que sirve para motivar interés al alumno en su proceso de aprendizaje. El portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación; también forma parte de las evidencias del alumno de su desarrollo y avance que ha logrado obtener en las competencias. Se evalúa aplicando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. El portafolio debe constar de índice, introducción, descripción de las evidencias y análisis de los logros, entre otros aspectos que se consideran relevantes. Dentro de las evidencias de aprendizaje se encuentran tareas como: ensayos, artículos, reportes de lectura, informes de autovaloración, covaloración y heterovaloración, es decir, todos los documentos que evalúan su aprendizaje durante el curso (Tobón, 2010a; Tobón, 2010b; Tobón, 2013b; Tobón, 2013c; Tobón et al., 2010).

La siguiente sección proporciona un ejemplo de cómo evaluar las competencias, específicamente la comprensión lectora, ya que es el tema de esta monografía.

### **2.2.2.2 Evaluación de las competencias en comprensión lectora**

Una forma de evaluar las competencias en comprensión lectora es con rúbricas (véase apéndice B). El Centro Universitario de Desarrollo Intelectual (s. f.) proporciona un listado de rúbricas para evaluar el aprendizaje que se obtuvo de la lectura a través del esquema, el resumen, el cuadro comparativo, el ensayo, mapa conceptual, etc. Dentro de este grupo, se ha tomado el ejemplo de la rúbrica para evaluar un resumen, el cual presentamos a continuación.

La evaluación es de un resumen de lectura que realiza el alumno, y debe contener ciertas características. Primero, se le pregunta si hace una lectura concentrado para captar la idea principal o si efectúa una lectura párrafo por párrafo y anotando lo que es relevante.

Después se le indica al alumno que él mismo se pregunte acerca del texto: "¿Qué dice? ¿Qué partes tiene? ¿De qué habla en cada parte? ¿Cuáles son las opiniones del autor? ¿Qué pienso de los temas sobre los que opina el autor?" (p. 13). Asimismo, el alumno debe realizar una lectura minuciosa marcando lo más importante mediante el subrayado. Con este paso, debe tener respuestas a las preguntas anteriores y percibir las ideas importantes. Otro ejercicio que se le recomienda al alumno aplicar es que él mismo debe explicarse en voz alta lo que trata el texto. El último paso es que realice un breve resumen sin ver la lectura; este debe contener las ideas más sobresalientes, y la redacción debe ser congruente y similar al texto original.

Hasta ahora se ha presentado una revisión bibliográfica de los estudios previos sobre la comprensión lectora y el Enfoque por competencias, así como los principales conceptos y teorías al respecto. Esto se ha hecho con el fin de identificar el Enfoque por competencias, los beneficios y desventajas de su implementación, los problemas de los estudiantes universitarios en términos de comprensión lectora y los métodos actuales para su enseñanza-aprendizaje. A partir de este

aparato teórico, presento a continuación un programa de asignatura titulado "Programa para la comprensión lectora", el cual se basa en un Enfoque por competencias de corte socioformativo y en el uso de estrategias constructivistas, cognitivas y metacognitivas.

### Programa de Taller de comprensión lectora

Nombre de la asignatura	Ciclo o área	Clave	
Taller para el desarrollo de la comprensión lectora	Asignatura general		

Seriación	H.P.S.	H.T.S.	Créditos	T.H.S.	T.H.C.
Ninguna	3	1	5		

Modalidad	Organización del proceso
Taller	Curso-taller

Perfil del docente
Licenciado en humanidades, con especialidad en español, que cuente con experiencia en la impartición de cursos de comprensión lectora y conozca el enfoque por competencias.

Descripción del curso
El presente curso es un taller de comprensión lectora dirigido a estudiantes de primer semestre (principalmente) de cualquier carrera. El taller se impartirá en 64 horas presenciales al semestre y otorga 5 créditos. Su principal propósito es fomentar nuevas estrategias para la comprensión lectora de diferentes textos académicos. El taller será eminentemente práctico, aunque con una dosis de teoría. Se enseñarán estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora bajo un enfoque por competencias.

Justificación
<p>En la actualidad, diferentes estudios de comprensión lectora coinciden que los alumnos de las universidades no tienen habilidades de comprensión lectora (Cardoso, 2013; González et al., 2008; Guerra et al., 2014). Este problema ha despertado la preocupación de diferentes organizaciones como la OCDE quien a través de PISA realiza diferentes estudios para saber con qué competencias cuentan los estudiantes, una de ellas es la competencia lectora y la define como: "la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal y participa en la sociedad" (PISA, 2009). Por su parte, González et al., (2008) reporta en su investigación que a los universitarios se les dificulta el análisis de texto cuando se les presenta una pregunta de dificultad cognitiva, esto ha demostrado que la deficiente comprensión lectora afecta el rendimiento académico en tareas y por ende en calificaciones.</p> <p>En cuanto a los talleres de comprensión lectora, Salinas, Diez y López (2006) declaran que los alumnos de la universidad consideran bueno el taller de lectura y redacción, pero no son suficientes, es decir, no son constantes durante toda su carrera académica, por lo tanto, no son reforzados los conocimientos que adquieren al cursar el taller. Los investigadores opinan que: "es necesario que los docentes creen nuevas estrategias para la enseñanza de esta materia, que exista unificación de criterios para evaluar estos contenidos, aunque el maestro no sea de esta especialidad" y sugieren que es necesario "aumentar los talleres de lectura y redacción" (p.8).</p> <p>Este taller es diferente al tradicional porque se plantea bajo el enfoque por competencias, que es parte del modelo educativo de la Universidad de Quintana Roo, también busca desarrollar la comprensión lectora de una forma efectiva usando las competencias para impulsar la competencia en comprensión lectora a través de los saberes del alumno, tales como actitudes de reto y motivación por aprender estrategias de aprendizaje, en especial la cognición y metacognición, según Escoriza (2003) señala que la cognición alineadas a la comprensión lectora es "un plan de acción en el que se da la integración funcional entre motivación y cognición" (p.17) y la metacognición Buron citado por Santiago et al. (2005) las valora como procesos que ayudan en la lectura. El uso de las estrategias que se</p>



propone han resultado puede verse en el libro de Ivars (2014). El taller va a ser para primer semestre, aunque puede ser tomado por alumnos de cualquier semestre. Este taller se justifica porque los jóvenes universitarios carecen de habilidades y actividades para comprender textos académicos por lo que hay que prepararlos para su carrera. El curso-taller que se impartirá será práctico, y enseñará a usar estrategias efectivas para la comprensión de textos académicos.

#### Aprendizaje esperado

El estudiante analiza algunas estrategias metacognitivas y cognitivas y el efecto que pueden tener en la comprensión lectora. El estudiante demuestra capacidad de comprender e interpretar diferentes textos académicos poniendo en práctica las estrategias cognitivas y metacognitivas.

#### Proyecto formativo integrador

El proyecto formativo integrador será un ensayo con un análisis crítico donde se refleje la comprensión y la metacognición aplicando estrategias de lectura como investigación de lectura, integrado de un resumen, un cuadro sinóptico, un mapa conceptual y una reseña.

Producto de aprendizaje 1:	Responde un examen de preguntas abiertas de una lectura narrativa en el que el estudiante aplica las estrategias cognitivas, en específico controlar el grado de comprensión con la autorrealización de preguntas y la identificación de componentes principales de la lectura narrativa.	
Unidad 1. Los textos narrativos y las estrategias cognitivas.		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
El texto narrativo y la secuencia narrativa. El estudio de los componentes fundamentales de los textos narrativos. Las estrategias cognitivas para la comprensión lectora en específico controlar el grado de comprensión a través de la realización de preguntas y la identificación de componentes principales de una lectura narrativa.	Analiza lecturas de textos narrativos. Valora la lectura narrativa mediante preguntas. Determina el propósito de la lectura narrativa. Usa habilidades cognitivas como: la recuperación y valoración de conocimientos previos, y relación de conocimientos nuevos con los anteriores. Evalúa su comprensión haciéndose preguntas de la lectura narrativa. Analiza la organización del texto narrativo. Identifica los contenidos principales de una lectura narrativa.	Con respeto. Con reflexión. De manera objetiva. Con responsabilidad. Con interés cognitivo. De manera incluyente. Con disciplina. Con una actitud crítica.

#### Evaluación

Evidencia: un examen de preguntas abiertas de una lectura narrativa en el que el estudiante aplica las estrategias cognitivas, en específico controlar el grado de comprensión con la autorrealización de preguntas y la identificación de componentes principales de la lectura narrativa.  
100 %

Criterios	Indicadores	Ponderación
Reconoce los componentes fundamentales de la lectura narrativa.	Escribe cinco preguntas que se hace de una lectura narrativa con	10 %

	fundamentos congruentes y marca cinco componentes de la lectura narrativa.	
Domina las estrategias cognitivas.	Contesta adecuadamente las cinco preguntas de comprensión dando respuestas de su propia opinión mediante la aplicación de conocimientos aprendidos en torno a la asociación de conceptos y la realización de nuevos conceptos y estableciendo relación entre las oraciones.	80 %
Claridad y coherencia.	Responde preguntas sobre los contenidos principales de la lectura narrativa con claridad, congruencia y comprensión, demostrando precisión en la exposición de sus ideas y siguiendo las reglas de ortografía.	10 %
<p>Bibliografía básica</p> <p>Araoz, M., Guerrero, P., Galindo, M., y Villaseñor, R. (2008). <i>Estrategias para aprender a aprender: Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura</i>. México: Pearson.</p> <p>Herrero, J. (2006). La lingüística textual y los tipos de texto. En J. Herrero, <i>Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso</i> (pp. 101-127). Toledo: Monografías. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <a href="https://books.google.com.mx/books?id=IRCTAgAAQBAJ&amp;pg=PA186&amp;dq=texto+narrativo,+descriptivo,+argumentativo,+explicativos&amp;hl=es&amp;sa=X&amp;ved=0CCUQ6AEwAmoVChMlrlZgr7LyQIVRzomCh3gYA1U#v=onepage&amp;q=texto%20narrativo%2C%20descriptivo%2C%20argumentativo%2C%20explica">https://books.google.com.mx/books?id=IRCTAgAAQBAJ&amp;pg=PA186&amp;dq=texto+narrativo,+descriptivo,+argumentativo,+explicativos&amp;hl=es&amp;sa=X&amp;ved=0CCUQ6AEwAmoVChMlrlZgr7LyQIVRzomCh3gYA1U#v=onepage&amp;q=texto%20narrativo%2C%20descriptivo%2C%20argumentativo%2C%20explica</a></p> <p>Ivars, O. (2014). <i>Comprensión de textos</i>. Recuperado el 15 de enero de 2015, de 1</p> <p>Bibliografía complementaria</p> <p>Bosch, J. (1932). <i>La mujer</i>. Recuperado el 22 de diciembre de 2015, de <a href="http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/bosch/la_mujer.htm">http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/bosch/la_mujer.htm</a></p> <p>García, G. (1981). <i>Crónica de una muerte anunciada</i>. Recuperado el 14 de diciembre de 2015, de <a href="http://biblio3.url.edu.gt/Libros/cromuerte.pdf">http://biblio3.url.edu.gt/Libros/cromuerte.pdf</a></p> <p>Quiroga, H. (1917 ). <i>La gallina degollada</i>. Recuperado el 14 de diciembre de 2015, de <a href="http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/quiroga/la_gallina_degollada.htm">http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/quiroga/la_gallina_degollada.htm</a></p>		

Producto de aprendizaje 2:	El alumno realiza de manera individual un ensayo de tres lecturas descriptivas donde usa el análisis para identificar tipos de nexos, de adjetivos, de artículos y sustantivos que contiene, con la aplicación de las estrategias metacognitivas: la planificación, la supervisión y la evaluación.	
Unidad 2. El texto descriptivo y la metacognición.		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
El texto descriptivo y la secuencia descriptiva. Las operaciones de organización de la secuencia descriptiva y los procedimientos de descripción. La comprensión de la lectura	Analiza la lectura descriptiva mediante el uso de estrategias. Usa estrategias metacognitivas como: la planificación de estrategias cognitivas en particular la predicción de lo que trata la lectura, relación de	Con sentido crítico. Con flexibilidad por aprender. De manera creativa. Con respeto. Con interés cognitivo. Con disciplina.

<p>descriptiva a partir de las estrategias metacognitivas como: la planificación de estrategias cognitivas: predicción de lo que trata la lectura, relación de los conocimientos previos con las distintas partes de la lectura. La supervisión de los procesos, tiempo, retrocesos, pausas y revisiones. La evaluación en función de los propósitos, la coherencia y congruencia de las ideas principales. Breve introducción de la morfología: tipos de nexos, de adjetivos, de artículos y sustantivos.</p>	<p>los conocimientos previos con las distintas partes de la lectura descriptiva; la supervisión de los procesos, tiempo, retrocesos, pausas y revisiones; la evaluación en función de los propósitos, la coherencia y congruencia de las ideas principales. El estudiante realiza la investigación de manera autónoma. Identifica los tipos de nexos, adjetivos, artículos y sustantivos de una lectura descriptiva.</p>	<p>De una forma solidaria. Con reflexión. Con responsabilidad. De manera positiva. Con valor y compromiso por aprender.</p>
--	--	---

Evaluación		
<p>Evidencia: el alumno realiza de manera individual un ensayo de tres lecturas descriptivas donde usa el análisis para identificar tipos de nexos, los tipos de adjetivos, los tipos de artículos y tipos de sustantivos que contiene, con la aplicación de las estrategias metacognitivas: la planificación, la supervisión y la evaluación. 100 %</p>		
Criterios	Indicadores	Ponderación
<p>Identifica partes de una lectura descriptiva.</p>	<p>Escribe un ensayo analítico de tres lecturas descriptivas, asimismo, busca y relaciona las ideas principales de las tres lecturas y cinco componentes de la lectura descriptiva.</p>	<p>10 %</p>
<p>Desempeña estrategias metacognitivas como: la planeación, el monitoreo y la evaluación.</p>	<p>Autorregula su comprensión con: la planificación de estrategias cognitivas que se usaran en la lectura, ejemplo hojear y examinar la lectura, identificar los objetivos, etc.; el monitoreo para controlar y regular las acciones de los procesos y subprocesos implicados en la lectura, ejemplo: la aplicación de técnicas de análisis como buscar palabras claves, identificación de estructura de la lectura, etc.; y la evaluación de la estrategia que aplicó cumplió el propósito de identificar y escribir los tipos de nexos, de adjetivos, de artículos y de sustantivos que contiene las tres lecturas descriptivas, si existe coherencia y congruencia de las ideas principales de la lectura descriptiva dando como resultado el ensayo.</p>	<p>70 %</p>

Claridad, comprensión y análisis en la redacción.	El ensayo debe contener selección de la información más importante, claridad y precisión, personajes y hechos importantes, interpretación de ideas del autor usando estrategias metacognitivas ya aplicadas en clase. El documento será de tres cuartillas, letra Arial Narrow número 12, justificada con referencia bibliográfica.	15 %
Puntualidad y forma.	Entrega el ensayo de lectura descriptiva en tiempo establecido en clases y sigue las reglas de ortografía.	5 %
<p>Bibliografía básica</p> <p>Araoz, M., Guerrero, P., Galindo, M., y Villaseñor, R. (2008). <i>Estrategias para aprender a aprender: Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura</i>. México: Pearson.</p> <p>Herrero, J. (2006). La lingüística textual y los tipos de texto. En J. Herrero, <i>Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso</i> (pp. 101-127). Toledo: Monografías. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <a href="https://books.google.com.mx/books?id=IRCTAgAAQBAJ&amp;pg=PA186&amp;dq=texto+narrativo,+descriptivo,+argumentativo,+explicativos&amp;hl=es&amp;sa=X&amp;ved=0CCUQ6AEwAmoVChMlrlzgr7LyQIVRzomCh3gYA1U#v=onepage&amp;q=texto%20narrativo%2C%20descriptivo%2C%20argumentativo%2C%20explica">https://books.google.com.mx/books?id=IRCTAgAAQBAJ&amp;pg=PA186&amp;dq=texto+narrativo,+descriptivo,+argumentativo,+explicativos&amp;hl=es&amp;sa=X&amp;ved=0CCUQ6AEwAmoVChMlrlzgr7LyQIVRzomCh3gYA1U#v=onepage&amp;q=texto%20narrativo%2C%20descriptivo%2C%20argumentativo%2C%20explica</a></p> <p>Ivars, O. (2014). <i>Comprensión de textos</i>. Recuperado el 15 de enero de 2015, de <a href="http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/comprencion-lectora-2014.pdf">http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/comprencion-lectora-2014.pdf</a></p> <p>Real academia española. (2011). <i>Real academia española. Nueva gramática básica de la lengua española</i>. México: Planeta mexicana.</p> <p>Santiago, A., Castillo, M., y Ruiz, J. (2005). <i>Lectura, Metacognición y Evaluación</i>. Bogotá: Alejandría.</p> <p>Bibliografía complementaria</p> <p><i>Textos descriptivos</i>. (s. f.). Recuperado el 15 de diciembre de 2015, de <a href="http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/web/images/stories/articulos/oriente/TEXTOS_DESCRPTIVOS.pdf">http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/web/images/stories/articulos/oriente/TEXTOS_DESCRPTIVOS.pdf</a></p>		

Producto de aprendizaje 3:	En parejas, los alumnos buscan un texto expositivo y redactan un resumen de ideas principales, aplicando las estrategias constructivas como: determinar el objetivo de la lectura, predecir lo que se espera de la lectura, etc., y por último escriben una reacción ante el texto.	
Unidad 3. Los textos expositivos y las estrategias constructivas.		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Introducción a la lectura de textos expositivos.  El papel de las estrategias constructivas en el proceso de la comprensión lectora aplicando las estrategias como: determinar el	Aplica funciones estratégicas constructivas, en concreto: determina el objetivo de la lectura, predice lo que se espera de la lectura, reflexionar sobre la lectura para asegurar la comprensión y realizar resúmenes.	De forma creativa. De una forma objetiva. Manera crítica. Con interés cognitivo. Con reflexión. De manera responsable. Con respeto.

objetivo de la lectura, predecir lo que se espera de la lectura, reflexionar sobre la lectura para asegurar la comprensión y realizar resúmenes.	Realiza análisis crítico de una lectura. Analiza funciones de la lectura expositiva Participa en clase. Aplica aprendizaje autónomo. Desarrolla aprendizaje colaborativo.	Con perspectiva interdisciplinaria. De una forma Innovadora. De manera incluyente.
--	---	--

Evaluación		
Evidencia: en parejas los alumnos buscan un texto expositivo y redactan un resumen de ideas principales, aplicando las estrategias constructivas como: determinar el objetivo de la lectura, predecir lo que se espera de la lectura, etc., y por último escriben una reacción ante el texto. 100 %		
Criterios	Indicadores	Ponderación
Identifica las partes que integra un texto expositivo.	Investiga y selecciona un texto descriptivo, después señala con llaves los componentes del texto expositivo, por último, subraya los conceptos que usa el autor.	10 %
Desarrolla estrategias constructivas.	Determina el objetivo principal de la lectura expositiva, usa habilidades de lectura para comprender como: predicción de los que trata la lectura, auto formulación de preguntas, usa el diccionario, piensa en voz alta para asegurar su comprensión, y después escribe un resumen de tres hojas con las ideas principales en la que incluya introducción, desarrollo, conclusión y dos hojas de la reacción ante el texto, donde explica por escrito que función cumple el lenguaje que usa el autor y responde las preguntas ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? Y ¿Por qué? De la lectura que elegiste.	70 %
Claridad y comprensión en la redacción.	El resumen y la reacción ante el texto debe contener introducción, desarrollo, conclusión de la selección de la información más importante, índice donde se encuentra cada parte de la lectura, claridad y precisión, lenguaje que usa el autor para describir los hechos importantes, datos como fecha, interpretación de conceptos y una copia de la lectura expositiva señalando con llaves los componentes de lectura expositiva y subrayados los conceptos que usa el autor. El resumen será de tres cuartillas y la	10 %

	reacción ante el texto será de dos cuartillas, con letra Arial Narrow número once, justificada y con referencia bibliográfica.	
Puntualidad y forma.	Entrega del ensayo de lectura en el tiempo establecido en clases y sigue las reglas de ortografía.	10 %
<p><b>Bibliografía básica</b></p> <p>Araoz, M., Guerrero, P., Galindo, M., y Villaseñor, R. (2008). <i>Estrategias para aprender a aprender: Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura</i>. México: Pearson.</p> <p>Herrero, J. (2006). La lingüística textual y los tipos de texto. En J. Herrero, <i>Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso</i> (pp. 101-127). Toledo: Monografías. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <a href="https://books.google.com.mx/books?id=IRCTAgAAQBAJ&amp;pg=PA186&amp;dq=texto+narrativo,+descriptivo,+argumentativo,+explicativos&amp;hl=es&amp;sa=X&amp;ved=0CCUQ6AEwAmoVChMlrlzgr7LyQIVRzomCh3gYA1U#v=onepage&amp;q=texto%20narrativo%2C%20descriptivo%2C%20argumentativo%2C%20explica">https://books.google.com.mx/books?id=IRCTAgAAQBAJ&amp;pg=PA186&amp;dq=texto+narrativo,+descriptivo,+argumentativo,+explicativos&amp;hl=es&amp;sa=X&amp;ved=0CCUQ6AEwAmoVChMlrlzgr7LyQIVRzomCh3gYA1U#v=onepage&amp;q=texto%20narrativo%2C%20descriptivo%2C%20argumentativo%2C%20explica</a></p> <p>Ivars, O. (2014). <i>Comprensión de textos</i>. Recuperado el 15 de enero de 2015, de <a href="http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/compreesion-lectora-2014.pdf">http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/compreesion-lectora-2014.pdf</a></p> <p>Solé, I. (2006). <i>Estrategias de lectura</i>. Recuperado el 2 de abril de 2014, de <a href="http://es.scribd.com/doc/151198981/Libro-5-Estrategias-de-Lectura-Resumen#scribd">http://es.scribd.com/doc/151198981/Libro-5-Estrategias-de-Lectura-Resumen#scribd</a></p> <p><b>Bibliografía complementaria</b></p> <p>López, M. (2006). La evaluación como proceso de legitimación y reconocimiento [En línea]. <i>Las revistas electrónicas en México</i> (52), 56. Recuperado el 5 de diciembre de 2015, de <a href="http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n52/mlopez.html">http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n52/mlopez.html</a></p> <p>Narro, J. (2015). Educación es porvenir [En línea]. <i>Revista de la Universidad de México</i>(141), 1-2. Recuperado el 12 de diciembre de 2015, de <a href="http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/articulo.php?publicacion=795&amp;art=16902&amp;sec=Art%C3%ADculos">http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/articulo.php?publicacion=795&amp;art=16902&amp;sec=Art%C3%ADculos</a></p>		

Producto de aprendizaje 4:	El alumno crea un ensayo de manera individual de un tema histórico, de una materia que curse en sus estudios, y para ello usa estrategias de lectura.	
Unidad 4. La clasificación de los textos expositivos y las estrategias de lectura.		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
La clasificación de los textos expositivos: históricos, periodísticos y escolares. Aportaciones y uso de las estrategias de lectura en específico: lectura analítica, visualización de la información más relevante, identificación de palabras claves, identificación de estructura de la lectura y procedimientos de notas al margen que demuestran comprensión a la lectura.	Aplica el análisis en la lectura expositiva. Desarrolla estrategias de lectura, en específico: lectura analítica, visualización de la información más relevante, identificación de palabras claves, identificación de estructura de la lectura y procedimientos de notas al margen que demuestran comprensión a la lectura. Predice acerca de lo que trata los textos expositivos históricos, periodísticos y escolares. Interpreta lecturas expositivas.	Con disciplina. Con responsabilidad. De manera crítica. Con respeto. De manera solidaria. De manera innovadora. Con interés cognitivo. Con reflexión. De una forma colaborativa. Con actitud positiva hacia la lectura. De manera creativa. De una forma objetiva.

	Activa conocimientos previos que se vieron en clases. Identifica las ideas principales de la lectura expositiva. Comprende la lectura expositiva. Fundamenta opinión crítica sobre la lectura expositiva.	
--	--	--

Evaluación		
Evidencia: el alumno crea un ensayo de manera individual de un tema histórico, de una materia que curse en sus estudios, y para ello usa estrategias de lectura. 100 %		
Criterios	Indicadores	Ponderación
Reconoce las partes de un texto histórico.	Redacta un texto histórico de un tema de una materia, identificando y marcando con llaves la introducción, el desarrollo y la conclusión.	10 %
Desempeña estrategias de lectura.	Aplica estrategias de lectura como: investigar el tema que va a desarrollar usando diferentes fuentes de referencia, analiza y marca con un color las palabras claves y con otro color los conectores que uso para redactar la estructura del texto, y elabora procedimientos de notas al margen para interpretar datos y conceptos que demuestran su comprensión.	70 %
Claridad, comprensión y análisis en la redacción.	El ensayo de lectura debe contener el título, el tema debe ser profundo, complejo y específico, nombre del autor. Incluye aplicación de estrategias de lectura para la comprensión. El documento será de tres cuartillas, letra Arial Narrow número doce, justificada con tres referencia bibliográfica.	15 %
Puntualidad y forma.	El ensayo se entrega de acuerdo al tiempo acordado en clases y usando las reglas de ortografía.	5 %
Bibliografía básica Araoz, M., Guerrero, P., Galindo, M., y Villaseñor, R. (2008). <i>Estrategias para aprender a aprender: Reconstrucción del conocimiento a apartir de la lectoescritura</i> . México: Pearson. Herrero, J. (2006). La lingüística textual y los tipos de texto. En J. Herrero, <i>Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso</i> (pp. 101-127). Toledo: Monografías. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de <a href="https://books.google.com.mx/books?id=IRCTAgAAQBAJ&amp;pg=PA186&amp;dq=texto+narrativo,+descriptivo,+argumentativo,+explicativos&amp;hl=es&amp;sa=X&amp;ved=0CCUQ6AEwAmoVChMIrLzgr7LyQIVRzo">https://books.google.com.mx/books?id=IRCTAgAAQBAJ&amp;pg=PA186&amp;dq=texto+narrativo,+descriptivo,+argumentativo,+explicativos&amp;hl=es&amp;sa=X&amp;ved=0CCUQ6AEwAmoVChMIrLzgr7LyQIVRzo</a>		

mCh3gYA1U#v=onpage&q=texto%20narrativo%2C%20descriptivo%2C%20argumentativo%2C%20explica

Ivars, O. (2014). *Comprensión de textos*. Recuperado el 15 de enero de 2015, de <http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/compreension-lectora-2014.pdf>

Bibliografía complementaria

Aguaded, J. (1995). Análisis de los mensajes publicitarios en el aula. *Revista de medios de comunicación y educación*, 2 (5), 6-154. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar5.pdf>

Metodología	
Estrategias de aprendizaje	Estrategias de enseñanza
Lectura de selección. Lectura analítica. Lectura crítica. Lectura comentada. Subrayado. Notas de margen de la lectura. Esquematización. Argumentación deductiva. Resumen. Mapas conceptuales. Lectura individual. Exposiciones. Investigación. Aprendizaje colaborativo. Trabajo en equipo. Retroalimentación por parte de los alumnos. Participaciones críticas. Comentarios fundamentados. Síntesis y conclusiones de clases. Investigación. Mapas mentales.	Estrategias antes, durante y después de la lectura. Activación de conocimientos previos. Mapas conceptuales. Lectura comentada. El taller educativo. Lluvia de ideas. La práctica mediante el uso de modelos de lectura. Simposio. Mesa redonda. Debates. Foro. Seminario. Cuadro comparativo. Asesorías. Retroalimentación.

Apoyos educativos	
Materiales didácticos	Recursos didácticos
Videos interactivos. Películas. Montajes. Páginas web. Foros. Artículos. Libros. Diapositivas. Medios audiovisuales. Lecturas.	Biblioteca de aula. Textos como revistas, periódicos, novelas, investigaciones, documentos. Computadora. Pintarrón. Plumones. Internet. Proyector. Correo electrónico.

Evaluación final



Evidencia: un ensayo con un análisis crítico donde refleje la comprensión y la metacognición aplicando estrategias de lectura como investigación de lectura, integrado de un resumen, un cuadro sinóptico, un mapa conceptual y un mapa mental. 100 %		
Criterios	Indicadores	Ponderación
Busca e identifica partes de una lectura.	Investiga un tema de cualquier tipo de texto que estudió en clases, define con sus propias palabras el concepto del tema que aborda y determina al menos tres fuentes de referencia.	15 %
Tiene creatividad e innovación.	Con el tema investigado adapta un modelo de lectura en cinco trabajos, el primero, un resumen donde explica las ideas principales, relación de conceptos específicos señalando con llaves la estructura del texto; el segundo trabajo realiza un cuadro sinóptico con frases cortas y concisas en las que da una idea completa del texto, las ideas deben estar en orden según su jerarquía y marcadas; el tercer trabajo diseña un mapa conceptual con las siguientes características: identificación del concepto principal y secundarios ordenados por jerarquía, con coherencia, enlaces cruzados y ejemplos; el cuarto trabajo crea un mapa mental con los siguientes característica: imagen central, ramas de las ideas principales y secundarias, palabras claves y líneas, códigos y símbolos; por último en base a todos los primeros trabajos escribe un ensayo analítico y crítico con las siguientes pautas: enlaces marcados, palabras clave marcadas, estructura del ensayo empezando con introducción, desarrollo y conclusión, y más de tres referencias bibliográficas.	40 %
Aplica y valora estrategias metacognitivas.	Planifica el proceso de las acciones que realizará en cada trabajo, realiza los procesos hasta alcanzar las metas y evalúa las acciones si resultaron; para verificar la aplicación de las	40 %

	estrategias realiza un informe especificando como aplico cada una de las estrategias al realizar todos los trabajos.	
Puntualidad y forma.	Todos los trabajos deben tener las siguientes características: profundización del tema, alta calidad del diseño, aclaración sobre el tema, elementos propios del trabajo y presentación. Asimismo, buena ortografía, referencia bibliográfica, coherencia, claridad, nombre del tema y fecha de entrega, si pasa la fecha que se acordó se bajara puntos.	5 %

#### Bibliografía

- Cardoso, D. (2013). Hábitos de lectura en estudiantes de México, 2000-2012. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11, 1-20. Recuperado el 12 de febrero de 2016, de [http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/11/formacion\\_docente\\_sobre\\_tics\\_y\\_educacion/A03 .pdf](http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/11/formacion_docente_sobre_tics_y_educacion/A03.pdf)
- Escoriza, J. (2003). La comprensión lectora como un proceso multinivel. En J. Escoriza, *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora* (p. 28). Barcelona. Recuperado el 15 de febrero de 2016, de [https://books.google.com.mx/books?id=qRE74IQ\\_HEC&printsec=frontcover&dq=Evaluaci%C3%B3n+del+conocimiento+de+las+estrategias+de+comprensión+C3%B3n+lectora+de+jose+escoriza&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKewjolOT04KfLAhUHvoMKHYRtBB8Q6AEIGjAA#v=onepage&q=Evaluaci%C3%B3n%20del%20conocimiento%20de%20las%20estrategias%20de%20comprensión+C3%B3n%20lectora%20de%20jose%20escoriza&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=qRE74IQ_HEC&printsec=frontcover&dq=Evaluaci%C3%B3n+del+conocimiento+de+las+estrategias+de+comprensión+C3%B3n+lectora+de+jose+escoriza&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKewjolOT04KfLAhUHvoMKHYRtBB8Q6AEIGjAA#v=onepage&q=Evaluaci%C3%B3n%20del%20conocimiento%20de%20las%20estrategias%20de%20comprensión+C3%B3n%20lectora%20de%20jose%20escoriza&f=false)
- González, D., Castañeda, S., Maytorena, M., y González, N. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. *Revista de la Educación Superior*, 37(146)41-51. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a3.pdf>
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., y Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Redalyc*, 17(2), 113-121. Recuperado el 13 de enero de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79832492012>
- PISA. (2009). *Pisa comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems*. Recuperado el 16 de mayo de 2015, de [http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura\\_PISA2009completo.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf)

Salinas, H., Diez, G., y López, A. (2006). *Impacto de los cursos de taller de lectura y redacción en los estudiantes de la DES-DAEH*. Recuperado el 16 de abril de 2015, de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/0732-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0732-F.pdf)

## **Conclusiones**

En esta monografía me propuse analizar las teorías más recientes del desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos, describir el Enfoque por competencias, los conceptos y las teorías implicadas y diseñar un programa de asignatura de comprensión lectora, basado en el Enfoque por competencias y en el uso de estrategias actuales.

El programa diseñado se basa en la comprensión lectora y se desarrolla con estrategias de aprendizaje y con el Enfoque por competencias, las estrategias que se propone son cognitivas, metacognitivas y constructivas, las cuales, servirán para analizar y comprender una lectura, también cuenta con cuatro productos de aprendizaje y la forma de evaluarlos a través de las competencias. La realización de este programa me resulto un poco complicado, primero porque nunca había realizado uno, y por qué al redactar un programa por competencias se tiene que usar elementos que cumplan una función específica, pero con la ayuda de los expertos se logró concluir este programa.

Considerando los resultados de los estudios previos, es evidente la necesidad de hacer futuras investigaciones sobre el impacto del Enfoque por Competencias en particular en el desarrollo de la comprensión lectora de universitarios y, por supuesto, realizar estudios sobre la comprensión lectora, en general, en México.

Dado que la implementación del Enfoque por Competencias es incipiente en México, es necesario también evaluar su efectividad en el contexto educativo e investigar sus problemas o deficiencias. Esto puede ayudar a tomar decisiones, como capacitación del profesorado, actualización de programas de asignaturas, etc.

Con respecto a las limitaciones para realizar esta monografía, una fue la escasa experiencia en el

diseño de programas por mi parte y la escasez de materiales a mi acceso para la integración del programa. También, otra limitación fue el tiempo, pues habría sido muy enriquecedor pilotear el programa. Dado que esta acción no la contemplé en mis objetivos, queda pendiente para que en el corto plazo, alguien más implemente este programa.

## Referencias

- Álvarez, A., y Rosales, M. (2011). *Evaluación de un taller para el desarrollo de habilidades metacognitivas y de comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Sexto encuentro nacional de tutoría. México: UNAM. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de [http://www.tutoria.unam.mx/SextoEncuentroNacional/Memoria/files/AAMA87\\_PE4R3\\_523.pdf](http://www.tutoria.unam.mx/SextoEncuentroNacional/Memoria/files/AAMA87_PE4R3_523.pdf)
- Andrade, M. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayo de Cundinamarca. *Revista Tabula Rasa*, 2(7), 231-249. Recuperado el 2 de junio de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600711>
- Araoz, M., Guerrero, P., Galindo, M., y Villaseñor, R. (2008). *Estrategias para aprender a aprender: Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*. México: Pearson.
- Cardoso, D. (2013). Hábitos de lectura en estudiantes de México, 2000-2012. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11, 1-20. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de [http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/11/formacion\\_docente\\_sobre\\_tics\\_y\\_educacion/A03\\_.pdf](http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/11/formacion_docente_sobre_tics_y_educacion/A03_.pdf)
- Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J., y Carezzano, F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista electrónica*, 6(1), 1-16. Recuperado el 20 de enero de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506101>
- Ceniceros, D., y Gutiérrez, D. (2009). Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. *Revista Psicogente*, 12(21), 29-37. Recuperado el 14 de julio de 2014, de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/articloe/viewFile/149/156>
- Centro universitario de desarrollo intelectual. (s. f.). *Catálogo de rubricas para la evaluación del aprendizaje*. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de [http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/estrategias/Material%20de%20Apoyo/cat\\_rubrica.pdf](http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/estrategias/Material%20de%20Apoyo/cat_rubrica.pdf)
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Metacognición*. Recuperado el 19 de junio de 2015, de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metacognicion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm)
- Chirinos, N. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de trabajos de grado. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* (17), 142-153. Recuperado el 5 de mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/853/85324721010.pdf>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2011). *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*. Recuperado 15 de enero de 2014, de <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCYQ>

FjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uchile.cl%2Fdocumentos%2Fstrongiestudio-de-comportamiento-lectori-consejo-nacional-de-la-cultura-y-las-artes-y-centro-microdatos-u-de-chile-2011\_843

Díaz, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?* *Scielo*, 26(103), 7-36. Recuperado el 6 de mayo de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

El enfoque constructivista de Piaget. (s. f.). Recuperado el 16 de marzo de 2015, de [http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap\\_05\\_piaget.pdf](http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf)

Ertmer, P., y Newby, T. (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de introducción*. Recuperado el 2 de marzo de 2016, de <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/teori/4.pdf>

Escoriza, J. (2003). La comprensión lectora como un proceso multinivel. En J. Escoriza, *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora* (p. 28). Barcelona. Recuperado el 15 de febrero de 2016, de [HYPERLINK](#)  
"https://books.google.com.mx/books?id=qRE74IQ\_\_HEC&printsec=frontcover&dq=Evaluaci%C3%B3n+del+conocimiento+de+las+estrategias+de+comprensi%C3%B3n+lectora+de+jose+escoriza&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKewjOlOT04KfLAhUHvoMKHYRtBB8Q6AEIGjAA" \l  
"v=onepage&q=Evaluaci%C3%B3n%20del%20conocimiento%20de%20las%20estrategias%20de%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20de%20jose%20escoriza&f=false"  
[https://books.google.com.mx/books?id=qRE74IQ\\_\\_HEC&printsec=frontcover&dq=Evaluaci%C3%B3n+del+conocimiento+de+las+estrategias+de+comprensi%C3%B3n+lectora+de+jose+escoriza&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKewjOlOT04KfLAhUHvoMKHYRtBB8Q6AEIGjAA#v=onepage&q=Evaluaci%C3%B3n%20del%20conocimiento%20de%20las%20estrategias%20de%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20de%20jose%20escoriza&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=qRE74IQ__HEC&printsec=frontcover&dq=Evaluaci%C3%B3n+del+conocimiento+de+las+estrategias+de+comprensi%C3%B3n+lectora+de+jose+escoriza&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKewjOlOT04KfLAhUHvoMKHYRtBB8Q6AEIGjAA#v=onepage&q=Evaluaci%C3%B3n%20del%20conocimiento%20de%20las%20estrategias%20de%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20de%20jose%20escoriza&f=false)

Flores, M. (s. f.). *Las competencias en educación superior*. Recuperado el 13 de febrero de 2015, de <http://es.slideshare.net/cdiflores/principales-enfoque-de-las-competencias>

González, D., Castañeda, S., Maytorena, M., y González, N. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. *Revista de la Educación Superior*, 37(146)41-51. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a3.pdf>

González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax. Recuperado el 15 de abril de 2015, de <https://books.google.com.mx/books?id=ECy7zk19lj8C&printsec=frontcover&dq=estrategias+para+el+aprendizaje&hl=es&sa=X&ved=0CC4Q6AEwBGoVChMIxtOwxdiSyAIVQ5INCh1DLQ4U#v=onepage&q=estrategias%20para%20el%20aprendizaje&f=true>

- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., y Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Redalyc*, 17(2), 113-121. Recuperado el 13 de enero de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79832492012>
- Gutiérrez, D. (2005). *Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas*. Recuperado el 14 de enero de 2015, de [https://www.google.com.mx/search?q=Fundamentos+te%C3%B3ricos+para+el+estudio+de+las+estrategias+cognitivas+y+metacognitivas.&ie=utf-8&oe=utf-8&gws\\_rd=cr&ei=\\_Y38VqbploX7e8Xgp4AE](https://www.google.com.mx/search?q=Fundamentos+te%C3%B3ricos+para+el+estudio+de+las+estrategias+cognitivas+y+metacognitivas.&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=_Y38VqbploX7e8Xgp4AE)
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 13 de abril de 2015, de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Madero, I., y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139. Recuperado el 26 de noviembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf>
- Malbrán, M., Benítez, Z., Bossignon, M., Di Matteo, F., y Duarte, C. (s. f.). *Metalectura de textos informativos*. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2008/textos/38\\_M\\_del\\_C\\_Malbran.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/38_M_del_C_Malbran.pdf)
- Martínez, E., y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista ciencias de la educación*, 2(24), 69-90. Recuperado el 24 de junio de 2014, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-4.pdf>
- Maturano, C., Soliveres, M., y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 415-425. Recuperado el 25 de junio de 2014, de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v20n3/02124521v20n3p415.pdf>
- Medina, A., y Gajardo, A. (2010). *Que es leer y escribir: aproximaciones a un modelo interactivo y sociocultural de aprendizaje del lenguaje escrito. Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT)* (p. 86). Santiago, Chile: Ediciones Uc. Recuperado el 25 de junio de 2014, de <https://books.google.com.mx/books?id=SM8oCAAQBAJ&pg=PA86&dq=metacognicion+antes,+durante+y+despues+de+la+lectura&hl=es&sa=X&ved=0CBoQ6AEwAGoVChMI7sa2t4f4yAIViHA-Ch2amQ2W#v=onepage&q=metacognicion%20antes%20%20durante%20y%20despues%20de%20la%20lectura&f=f>
- Mendoza, N. (2015). *Los tipos de texto en español: formas, técnica y producción*. Recuperado el 25 de junio de 2016, de <http://publicaciones.caf.com/media/1226/78.pdf>



- Moore, P., y Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *RMIE*, 16(51), 1197-1225. Recuperado el 3 de noviembre de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a9.pdf>
- Muñoz, D. (2011). *Nivel de comprensión lectora de una muestra de estudiantes de Psicología Educativa de la UPN del turno vespertino (tesis de pregrado)*. Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado el 3 de enero de 2014, de <http://200.23.113.59/pdf/28038.pdf>
- OCDE. (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2012- resultados*. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- OCDE. (s. f.). *El programa PISA de la OCDE*. Recuperado el 18 de enero de 2015, de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Ochoa, S., y Aragón, L. (2005). *Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios*. *Redalyc*, 4(2), 179-203. Recuperado el 19 de febrero de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740206>
- PISA. (2006). PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. *Revista de Educación. Número extraordinario 2006*, 1-511. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006.pdf>
- PISA. (2009). *Pisa comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems*. Recuperado el 16 de mayo de 2015, de [http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura\\_PISA2009completo.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf)
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de <http://www.rae.es/>
- Salgado, E. (2006). *Manual de docencia universitaria. Introducción al constructivismo en la educación superior*. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de <http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2010/07/manual-docencia-universityaria.pdf>
- Santiago, A., Castillo, M., y Ruiz, J. (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Bogotá: Alejandría.
- Secretaría de educación pública. (2012). *Enfoque centrado en competencias*. Recuperado el 12 de agosto de 2015, de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias)
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Recuperado el 2 de abril de 2014, de <http://es.scribd.com/doc/151198981/Libro-5-Estrategias-de-Lectura-Resumen#scribd>
- TEDUCA. (s. f.). *Cognitivismo*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de <http://teduca3.wikispaces.com/3.+COGNITIVISMO>

- Tobón, S. (2010a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (3a ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Tobón, S. (2010b). *Proyectos formativos: metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias*. México: Book mart.
- Tobón, S. (2013a). *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2013b). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4a ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Tobón, S. (2013c). *Evaluación de las competencias en la educación básica* (2a ed.). México: Santillana.
- Tobón, S., y Mucharraz, G. (2010). *¿Cómo Abordar el Modelo de Competencias?*. México: conrumbo.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Trujillo, S., Zárate, J., y Lozano, A. (2013). La competencia de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior. *Revista EGE*, 4(7), 55-60. Recuperado de <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/790/1/La%20competencia%20de%20comprension%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20nivel%20medio%20superior.pdf>
- Universidad de Quintana Roo. (2012). *Plan de implementación del Modelo Educativo de la UQROO es una publicación de: La Universidad de Quintana Roo*. Recuperado el 3 de abril de 2014, de <http://www.uqroo.mx/nuestra-universidad/documentos/>
- Velázquez, M., Cornejo, C., y Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área Humanista y carreras del área de la Salud en tres Universidades del consejo de rectores. *Estudios pedagógicos*, XXXIV(1), 123-138. Recuperado el 13 de mayo de 2015, de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art07.pdf>

## Apéndice

### A. Estructura de una competencia desde el enfoque socioformativo

<p><b>Título de la competencia</b></p> <p>Se indica de la forma sintética la competencia.</p>	<p><b>Versión:</b></p> <p>Se indica la versión de la competencia.</p>	<p><b>Fecha:</b></p> <p>Fecha de elaboración de la competencia.</p>	<p><b>Autor (es):</b></p> <p>El autor o autores de la competencia.</p>
<p><b>Descripción de la competencia:</b></p>	<p><b>Criterios:</b></p>		<p><b>Evidencias:</b></p>
<p>- Se describe la competencia como una actuación integral mediante uno o varios verbos de actuación, con un objeto conceptual (contenido), un para qué (finalidad) y una condición de referencia- calidad.</p> <p>-No importa la terminación del verbo o de los verbos.</p>	<p>-Se identifican los ejes procesuales si es necesario para un mejor abordaje de la competencia y los criterios.</p> <p>-Se describen los criterios esenciales a tener en cuenta para valorar la competencia.</p> <p>-Se busca que los criterios hagan referencia, en lo posible, a los tres saberes: saber ser, saber conocer y saber hacer.</p> <p>-Un criterio se compone de dos</p>		<p>-Las evidencias son pruebas concretas de que la persona tiene efectivamente la competencia.</p> <p>-Se indica una o varias evidencias esenciales a tener en cuenta para valorar la competencia.</p>

<p>-El orden de los elementos de la descripción puede cambiar, y se pueden agregar otros elementos si se considera necesario, como los valores y los medios para poner en acción la competencia.</p>	<p>partes: lo que se evalúa y la condición con la cual se compara.</p> <p>-Se describen los criterios desde la perspectiva de los estudiantes y no del docente. Por ejemplo, no se dice: planifica un proyecto de acuerdo a una determina metodología acordada, sino: planifico un proyecto de acuerdo con una determinada metodología acordada.</p>	
--	--	--

Referencia: Tobón, 2010a, p. 131

## B. Rúbrica de resumen

<b>Valoración</b>	<b>2 puntos</b>	<b>1 punto</b>	<b>0 puntos</b>	<b>Total</b>
<b>Profundización del tema</b>	Descripción clara y sustancial del tema y buena cantidad de detalles.	Descripción ambigua del tema, algunos detalles que no clasifican el tema.	Descripción incorrecta del tema, sin detalles significativos o escasos.	
<b>Aclaración sobre el tema</b>	Resumen bien organizado y claramente presentado así como de fácil seguimiento.	Resumen bien focalizado pero no suficiente organizado.	Resumen impreciso y poco claro, sin coherencia entre las partes que lo componen.	
<b>Alta calidad del diseño</b>	Resumen sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Resumen simple pero bien organizado con al menos tres errores de ortografía.	Resumen mal planteado que no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.	
<b>Elementos propios del resumen</b>	El resumen fue breve y las ideas se relacionaron entre sí en un solo texto. Solo fueron plasmadas las ideas más importantes.	Se seleccionaron las ideas más importantes pero no se relacionaron coherentemente, el resumen carece de sentido.	El resumen es extenso y no se distinguen las ideas más importantes de las ideas secundarias.	
<b>Presentación del resumen</b>	La presentación/exposición fue hecha en tiempo y forma, además se entregó de forma limpia en el formato pre establecido (papel o digital).	La presentación/exposición fue hecha en tiempo y forma, aunque la entrega en el formato pre establecido.	La presentación/exposición no fue hecha en tiempo y forma, además la entrega no se dio de la forma pre establecida por el docente.	
<b>Calificación de la actividad</b>				

Referencia: Centro universitario de desarrollo intelectual, s. f., p. 16