



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Decanato de Postgrado

Trabajo de Grado para obtener el Grado de Maestría en Docencia Superior.

TESIS

Labor del docente en la aplicación de estrategias de enseñanza para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, UDELAS Veraguas, Año 2016.

Presentado por:

Sáenz Serrano, Damaris Yariela cédula 9-174-481

Asesora:

Rosenda de Jiménez

Panamá, 2019

DEDICATORIA

Dedico mi gratitud a Dios a quien le debo todo lo que soy, a mis padres que me han guiado por el camino del bien y la sabiduría. A mi familia, en especial a mis adoradas hijas: Carol Vianeth, Erika Yariela y Thatiana Michelle quienes me soportaron con paciencia y cariño recibiendo en todo momento su apoyo incondicional, su fuerza moral, la confianza y el amor: así ayudándome a ver cristalizadas mis aspiraciones como persona y como profesional.

Una fuente de inspiración para la realización de esta investigación son los estudiantes que a diario tenemos en nuestras manos en los centros escolares quienes nos permiten contribuir con la educación que ellos merecen.

Finalmente, a mis profesores, a mis compañeros, amigos y a mi esposo quienes están siempre junto a mí en los buenos y malos momentos.

“Los que enseñen a otros a cumplir lo que Dios manda: brillarán como estrellas por toda la eternidad” Daniel 12,3.



AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi gratitud a Dios, por darme la sabiduría necesaria para impulsar este proyecto con el cual se ha logrado abrir caminos en el conocimiento educativo para el servicio de los todos los alumnos.

A mi querida familia, mis padres, mis hijas, por la fe, confianza y apoyo depositado en mi persona, por alentarme de manera positiva.

Extiendo cordial agradecimiento a un valioso equipo de profesionales de Udelas, y de una manera muy especial a la profesora: Rosenda de Jiménez, quien con sus orientaciones y conocimientos ha contribuido en la realización de este trabajo.

Al metodólogo, el profesor Zahik Álvarez por su paciencia y orientaciones profesionales y que de forma desinteresada me brindó su colaboración necesaria y oportuna para que esta investigación sea una realidad.

El profundo agradecimiento a todos los estudiantes que, de una manera desinteresada, participaron en la muestra para el desarrollo de este estudio, a la Universidad Especializada de las Américas, por permitirme la cristalización de una meta más en mi vida y darme la oportunidad de culminar el presente estudio.

... Damaris

La comprensión lectora puede desarrollarse con gran facilidad desde los primeros años de escolaridad y es crucial al ingresar a la universidad, pues es de esperarse que los alumnos ostenten la práctica de la lectura, que puedan comprender, interpretar un texto y comunicar su pensamiento de manera escrita, sin tener que dejar de manifestar sus puntos de vistas de forma coherente y lógica porque deben hacer trabajos escritos, resúmenes, síntesis, sustentaciones, investigaciones, informes en casi todas las asignaturas.

Durante la formación del estudiante universitario se observan dificultades en la comprensión lectora, en la redacción, en ortografía, coherencia y cohesión de ideas, las cuales se agrava cuando ha de redactarse el informe de práctica profesional y sobre todo al tener que hacerle frente al trabajo de grado o tesis sobre todo para exponer, defender y sustentar diversas aristas de los temas abordados.

El propósito de la investigación es facilitar al docente de UDELAS estrategias de enseñanza para optimizar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos a nivel universitario. El estudio planteado corresponde al enfoque cuantitativo y no experimental, al diseño transversal de una sola aplicación, de tipo descriptivo.

El 40% de los docentes emplean estrategias como resúmenes, historias, indagación, diálogo, mapas mentales, análisis, lectura comprensiva, cuestionario, exposición para el desarrollo de las clases. Un 50% de los estudiantes señala que los docentes utilizan lecturas, análisis, debates, cuadros comparativos, ensayos, comparaciones, un 56% afirma que emplean resúmenes, mapas grupales, subrayado, esquemas, análisis, mapas mentales.

La prueba de hipótesis reveló que menos del 50% de las estrategias metodológicas aplicadas por los profesores favorecen el aumento de la comprensión lectora en los alumnos universitarios.

Palabras clave: hábito de la lectura, comprensión lectora, estrategias de enseñanza, interpretar un texto, comunicar pensamiento de manera escrita.

ABSTRACT

Reading comprehension can develop very easily from the first years of school and it is crucial when entering the university, as it is expected that students have the practice of reading that they can understand, interpret a text and communicate their thinking in a way written, without having to stop expressing their points of view in a coherent and logical way because they must do written works, summaries, syntheses, supports, research, reports in almost all subjects.

During the training of the university student, there are difficulties in reading comprehension, in writing, in spelling, coherence and cohesion of ideas, which is aggravated when the report of professional practice has to be written and especially when having to face the work degree or thesis to expose defend and support different edges of the issues addressed.

The purpose of the research is to provide to UDELAS teachers with teaching strategies to optimize and strengthen reading comprehension in students at the university level. The study proposed corresponds to the quantitative and non-experimental approach, to the cross-sectional design of a single application, of a descriptive type.

40% of teachers use strategies such as summaries, stories, inquiry, dialogue, mind maps, analysis, comprehensive reading, questionnaires, exposition for the development of classes. 50% of students point out that teachers use readings, analysis, debates, comparative tables, essays, comparisons. 56% say they use summaries, group maps, underlining, schematics, analysis, mind maps, underlining, schematics, analysis, mind maps.

The hypothesis test revealed that less than 50% of the methodological strategies applied by teachers favor the increase in reading comprehension in university students.

key words: reading habit, reading comprehension, teaching strategies, interpreting a text, communicating thinking in writing

CONTENIDO GENERAL

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	11
1.1. Planteamiento del Problema	11
1.2. Justificación	28
1.3. Problema de Investigación	30
1.4. Hipótesis de investigación /general	30
1.5. Objetivos	30
1.5.1. Objetivo General	31
1.5.2. Objetivos Específicos	31
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL	33
2.1 Aspectos generales de la lectura	33
2.1.1. La lectura dentro de la teoría de la recepción	34
2.1.2. Elementos intrínsecos de la lectura	35
2.2. Concepto de lectura comprensiva	37
2.3. La competencia lectora	40
2.4. La taxonomía de Barret	43
2.5. La función del docente universitario ante la comprensión lectora de los alumnos	44
2.5.1. Concepto de docencia universitaria	44
2.5.2. Competencias específicas del docente universitario	45
2.5.2. Modelos de enseñanza – aprendizaje	49
2.6. El manejo de estrategias de aprendizaje como parte de la función docente	54
2.7. Estrategias metacognitivas	60
2.8. Estrategias aplicadas a la comprensión lectora	61
2.8.1. Estrategias basadas en los momentos de la lectura	61
2.8.2. Estrategias basadas en el procesamiento de la información	63

CAPÍTULO III: MARCO METODÓLOGICO	66
3.1. Diseño y tipo de investigación	66
3.2. Población y muestra	67
3.3. Variables	¡Error! Marcador no definido.
3.4. Instrumentos y/o técnicas de recolección de datos	70
3.5 Procedimiento	70
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	72
CONCLUSIONES	107
LIMITACIONES	111
RECOMENDACIONES	112

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad imprescindible para acceder a toda clase de saberes y si es correctamente abordada desde los primeros años de escolaridad puede desarrollarse a plenitud, es crucial al ingresar a la universidad, pues es de esperarse que los estudiantes posean la práctica de la lectura, motivo por el que (Llanos-Cuentas, 2013) afirma que esta experiencia demanda de una considerable competencia lingüística y comunicativa de parte de los estudiantes.

Es en la universidad donde se requiere que el estudiante despliegue la comprensión lectora que posee al máximo, pues tendrá que leer textos que son requerimientos como parte de su formación universitaria con mucha frecuencia y demostrar que comprende lo que lee, efectuar interpretación de textos, comunicar sus pensamientos de manera escrita, sin tener que dejar de manifestar sus puntos de vistas de forma coherente y lógica porque deben hacer trabajos escritos, resúmenes, síntesis, sustentaciones, investigaciones, informes en casi todas las asignaturas.

La investigación se ha estructurado según la modalidad de tesis cuantitativa que para tales efectos proporciona la Universidad. La misma se describe seguidamente.

El capítulo I incluye el planteamiento del problema, el problema de investigación como tal, la justificación, las hipótesis de investigación, los objetivos, tanto general como específicos y las hipótesis.

El capítulo II, que corresponde al marco teórico es el sustento de las variables para comprender el estudio.

El capítulo III se refiere al marco metodológico e incluye el diseño de investigación, tipo de estudio, población, muestra, variables, instrumentos y técnicas de acopio de datos y procedimiento.

El capítulo IV, abarca los principales hallazgos del estudio, las conclusiones, limitaciones y recomendaciones.

La propuesta de intervención con todas sus componentes se presenta en el anexo porque fue imposible su ejecución

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

Fuentes de “la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)”, según (EFE, 2017) advierten que en América Latina la educación afronta grandes retos hacia los próximos años como “mejorar la calidad educativa sin dejar a nadie atrás y reparar la persistencia de la desigualdad”.

“Cecilia Barbieri, directora de la oficina de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco”, en la publicación citada advierte que para la Unesco hay tareas apremiantes que atender como la formación y apoyo docente, examinar las habilidades que requieren los jóvenes en estos momentos y pensar en la educación como un recurso que permite el progreso a las personas a lo largo de la vida y además señala que no es posible la calidad si la desigualdad no se empieza a afrontar.

En el Informe sobre el Desarrollo Mundial (Flores, 2018) indica en la educación a nivel mundial que existe una “crisis del aprendizaje”, porque millones de adolescentes de las naciones de bajo y mediano ingreso pueden perder las oportunidades y en el futuro recibir salarios muy bajos, urge que las escuelas, tanto en primaria como en secundaria, les suministren los mecanismos mínimos para prosperar.

Asimismo, el Informe revela que aún después de concurrir al colegio durante varios años “millones de millones de niños no saben leer, escribir ni hacer operaciones matemáticas básicas” (párr. 4).

En ese mismo sentido Familiar en un comunicado de prensa (01 de febrero de 2018) “Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe” señala que la escolarización sin aprendizaje no sirve para alcanzar el futuro

prometedor que se quiere para millones de infantes y jóvenes latinoamericanos”, razón por la que optimizar “la calidad de la educación es una condición” fundamental para disminuir pobreza y ampliar las oportunidades para todos” (párr.5).

(El Informe del Progreso Educativo Panamá, 2002) sostiene que se han estado ejecutando importantes acciones para apoyar la cobertura universitaria las cuales se han percibido en el aumento de dicha población desde 7% de la década de los cincuenta al 25% a inicios del siglo XXI. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos solo el 3% de los pobres acude a la universidad y los pobres indígenas no tienen acceso a la formación superior.

En el mismo informe se advierte que una educación de calidad debe promover estándares educacionales que abarquen algo más que contenidos, es decir debe cubrir estándares de desempeño, de oportunidad para aprender y los mismos se deben establecer en por lo menos cuatro áreas académicas fundamentales: matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales.

En Panamá el enfoque de formación por competencia surge después del “Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)” aplicado en el año 2008 cuando los resultados revelaron que 50% de los alumnos “llegan a tercer grado sin haber adquirido la habilidad de leer y comprender un texto”, en tanto que un 30 y 70 % de los estudiantes comprendidos entre sexto y tercer grado no consiguen desempeños acordes en matemática, ciencias ni español, Villareal, Rodríguez, Zambrano y Castrellón,2014,p.12).

Además, el mismo constituye el cambio curricular que se concibió como una alternativa para efectuar “la revisión integral de los principios, estructura y funcionamiento del sistema educativo” panameño con el propósito de renovar, democratizar y adecuar “los cambios que se han generado en la sociedad a raíz

de los avances tecnológicos y todas sus implicaciones” (Villarreal et al, 2014, p.12).

Así mismo puede decirse que está basado en los postulados de la UNESCO y busca propiciar “en los estudiantes una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional” (p.12).

En esencia, el enfoque por competencia es “una formación humanista que integra los aprendizajes pedagógicos del pasado, a la vez que los adapta a situaciones cada vez más complejas del mundo actual” (Villareal, 2014, et., al, p.12).

(Llanos-Cuentas, 2013) advierte que la comprensión lectora es crucial en la formación académica de todos los ciudadanos, y como tal, “implica una red compleja de relaciones de sentido en un marco contextual” (p.1).

(Paredes de Vásquez, 2017), define la comprensión lectora como “las habilidades que permiten leer y comprender textos de diferentes géneros, identificando distintos niveles y tipos de información, así como realizar inferencias”(p.4).

Desde inicios del año 2000 se ha puesto especial atención a las investigaciones sobre “la comprensión lectora en estudiantes”, seguidamente se describen algunos estudios al respecto y sus principales resultados:

(Carlino, 2003) en el trabajo denominado “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculo y bienvenida a una nueva cultura”, “analizó los elementos intervinientes en la lectura bibliográfica requerida en los estudios superiores”. Su estudio se fundamenta en los conocimientos que exponen “las corrientes denominadas Nuevos estudios sobre las culturas escritas,

Alfabetizaciones académicas y Escribir y leer en las disciplinas”, para lo cual reconceptualizó “lo que está en juego cuando los alumnos se enfrentan a comprender los textos que propone la universidad” (p.17), debido a que se les precisa cambiar su identidad y actuar “como pensadores y analizadores de textos”.

Para lo cual plantea que los catedráticos sean conscientes de las particularidades “de los textos, de la nueva cultura a la que aspiran los estudiantes”, y así mismo pide que aborden “estos saberes tácitos frente a los alumnos”. Además, “precisan el apoyo de las instituciones” puesto que esto conlleva transformaciones en la cultura de los docentes y de las instituciones (p.17).

(Ochoa & Aragón, 2005), en el estudio “Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios” hallaron “una correlación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo y los niveles de comprensión”, señalando que cuando más alto es “el nivel de comprensión lectora” implica mayor “nivel de funcionamiento metacognitivo” (p.179) y cuando el “funcionamiento metacognitivo” es menor el nivel de comprensión también lo es.

(Martínez & Sierra, 2005), en la investigación “Efecto de la lectura de material de autoayuda sobre algunas variables psicológicas en una muestra no clínica”, valoraron los resultados de la “lectura de un manual de autoayuda” relativo a “la ansiedad”, al pánico ante una valoración negativa, las creencias disfuncionales y la asertividad. “Los resultados indicaron los beneficios terapéuticos de este tipo de literatura en la población general” (p.197).

(Estienne V., 2006), abordó la “problemática de la lectura en el ámbito universitario como un tipo de práctica que corresponde a una comunidad

lectora”. Y señala que la forma de “acceso a la lectura debe ser enseñada y es posible de ser aprendida”. Elaboró una propuesta de intervención “que implica la participación de todos los actores” que convergen el ámbito universitario.

(Ugarriza, 2006) en “La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo” “analizó las actividades cognitivas” que emplean los alumnos, de una universidad privada, cuando deben leer un libro de psicología para comprenderlo. Y por medio del análisis factorial encontró una solución que envuelve dos factores: “F1, procesamiento macroestructural; y F2, modelo de la situación”. Por lo que sugirió “la intervención de los docentes”, pues deben suscitar “el acercamiento al texto” y, además, orientarles sobre “estrategias de comprensión de los textos científicos” de las materias que imparten.

(Arrieta de Meza, Batista, Meza, & Meza, 2006), llevan “al campo de la práctica a la lectura como centro del currículo”, por lo que señalan que, “sin recargar a los profesores de otras asignaturas, es posible ayudar directamente al estudiante y al profesor”. “Es necesario considerar que la redacción académica sólo existe si hay previamente una comprensión lectora” (p.86).

(Serrano de Moreno, 2008), hace una reflexión de la teoría relativa a la lectura crítica en el ambiente universitario. Explora desde el punto de vista sociocultural la acepción que hoy consigue “la práctica de la lectura crítica y cómo debe orientarse su desarrollo” en los alumnos universitarios. Hace una propuesta didáctica en cuanto a las labores y estrategias que deben suscitar los catedráticos para conseguir la “mediación de experiencias” que faciliten a “los estudiantes universitarios continuar” su avanzadilla “como lectores críticos” (p.505).

(Aragón & Caicedo, 2009), en el artículo denominado “La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora” analizó reportes sobre investigaciones y ensayos en el lapso de 1996 a 2008 y tras este análisis encontró que hubo “mejora significativa de la comprensión” lectora de los colegiales después que estos se incorporaron a diferentes programas instruccionales ofrecidos por la institución.

Después de la comparación “planteó algunas directrices generales y específicas” que podrían considerarse para que los profesionales interesados diseñen, implementen y evalúen “programas de prevención e intervención” encaminados a mejorar “la comprensión lectora de los estudiantes en contextos educativos formales”.

(Arias & Agudelo, 2010) “plantean dos sistemas” que le sirven a “los docentes universitarios” para respaldar “los procesos de construcción de conocimiento”: uno basado en “saberes explícitos” y otro “de intereses ideológicos”, pero hace énfasis en “señalar las concepciones y perspectivas epistemológicas, psicológicas y contextuales que, sobre la lectura y la escritura, le corresponde tener a la academia” (p.95).

(Calderón-Ibáñez & Quijano-Peñuela, 2010) en el estudio “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios” “identificaron las características y habilidades de los programas de psicología (3° semestre) y de derecho (4° y 5° semestre) de la Universidad Cooperativa de Colombia” Seccional Barrancabermeja (p.337).

(Espín, 2010) en “Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009-2010” indicó que un sinnúmero de educadores no emplea “estrategias de enseñanza activa”, razón a la que se atribuye la ausencia de aprendizajes significativos, y el hecho de que no se favorece la comprensión lectora. Para lo cual propone la

confección y “aplicación de un Manual sobre Estrategias Metodológicas en la Comprensión Lectora”, dirigido a los docentes (p.10-11).

(Solórzano-Salas & Montero-Rojas, 2011) “muestran los resultados del diseño y la construcción de una prueba diagnóstica de comprensión de lectura literal e inferencial, para estudiantes de escuelas públicas de la Educación General Básica, de la Dirección Regional de San José, Costa Rica” (p.22), verificada durante el año 2009.

Los hallazgos dejaron en evidencia una desorganización constante en el 50% del grupo de estudiantes evaluados, y la alta confiabilidad (0.98) de veinticuatro ítems.

Además, “la media de dificultad de la prueba” se situó “por debajo de la media de habilidad” de los alumnos a los que se les aplicó la prueba. Un 98% de los participantes del grupo de prueba se situó “en los niveles de habilidades altas e intermedias, en la resolución de reactivos que evalúan la comprensión de lectura literal e inferencial” (p.1).

(Viñas, 2011), en la investigación sobre “Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de secundaria del Colegio Miraflores en México” manifestó que los estudiantes carecen del hábito de la lectura. Además, encontró que los educadores emplean “el texto para la lectura, el subrayado de la idea principal y las ideas secundarias, copiar lo subrayado” en la libreta o realizar un resumen. Asimismo, descubrió que “los estudiantes piensan que los docentes no les ayudan a resolver sus problemas de comprensión lectora, que las estrategias para fortalecer la comprensión lectora” no ayudan para nada y por lo tanto no importa aprenderlas. Propone más entrenamiento a docentes en cuanto a la planificación, “estrategias y técnicas didácticas para promover y fortalecer la comprensión lectora” en los escolares (p.5).

(Martín, 2012), encontró que los educadores afirman que los estudiantes manifiestan “dificultades de razonamiento, comprensión lectora y producción de lenguaje” al ingresar “a primer año de las carreras de Formación Técnica Superior en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Además, advierte que esas desavenencias de los alumnos han “aumentado en forma significativa en los últimos años como consecuencia de los irrisorios logros” alcanzados “en el nivel anterior”; resultado “de los cambios curriculares, la poca exigencia y el nivel socioeconómico” de los estudiantes. Por lo que sugiere que los educadores requieren formación continua “para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje” de los estudiantes.

(Salas, 2012), determinó “que las estrategias utilizadas por los docentes en el salón de clases”, son pocas para impulsar “el desarrollo de la comprensión lectora” en sus alumnos, mayormente consolidan estrategias posinstruccionales, deponiendo a las estrategias preinstruccionales. Además emplean “con mayor frecuencia estrategias constructivas y posinstruccionales, porque al solicitarle estrategias que promovieran el desarrollo de la comprensión lectora, fueron muy pocas las estrategias preinstruccionales que nombraron, ya que no mencionaron actividades que se llevan a cabo antes de la lectura”, tales como: observar y explorar la lectura, proponer objetivos sobre la lectura, o actividades que contribuyan “a la activación de conocimientos anteriores y su enlace con los nuevos” (p.110-111).

Sin embargo, se dedujo que los alumnos emplean algunas estrategias preinstruccionales, en ciertos momentos como en la aplicación de una encuesta cuando se preparan a examinar “el texto, leer títulos y subtítulos”, así como observar las representaciones pictóricas de la lectura. De igual forma usan estrategias constructivas, cuando “practican el subrayado de la información” más relevante, “la identificación de ideas principales, así como la utilización del diccionario en palabras de significado dudoso” (p.111).

Otro hallazgo importante es que los alumnos “de la preparatoria presentan serias dificultades con relación a la comprensión lectora, insuficiente conocimiento léxico y semántico”, las cuales deben ser enmendada para que los alumnos aprecien y “decodifiquen el texto en su totalidad” concluyéndose que tienen “escasos conocimientos textuales, así como la de no saber identificar tipologías textuales” (p.111). Estas “dificultades pueden ser superadas” mediante “la estrategia preinstruccional de conocimientos previos”, porque durante “cursos de primer y segundo semestre se estudiaron contenidos relacionados con diferentes tipos de textos, así como sus características” (p.112).

Además, concluyó que “en el proceso de comprensión lectora del nivel medio superior, el producto de la lectura no es sólo de lo que está en el texto”, involucra lo que “es producto de las estrategias que se implementan y realizan por parte del lector sobre el texto” (p.114).

Los hallazgos indicaron que el uso de “estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales promueven e incrementan el proceso de comprensión lectora, en los estudiantes del tercer semestre, de la Preparatoria No. 1, de la Universidad Autónoma de Nuevo León” (p.117).

(Guerra & Guevara, 2013), en el trabajo sobre “Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos” rediseñaron y validaron un instrumento “para evaluar la comprensión lectora” de los alumnos universitarios (p.277).

(Llanos-Cuentas, 2013), encontró “que el nivel de comprensión lectora” de gran parte de los alumnos de nivel superior se sitúa en el nivel básico, con relación a la “capacidad para la comprensión, análisis e interpretación de información”. Situación que empeora cuando se observa que 28% de alumnos se encuentra “en el nivel previo”, lo que deja en evidencia “que no posee las habilidades mínimas para enfrentar” exitosamente “la actividad universitaria”. Solamente “el 29.9 % del total” de los alumnos manifiesta “haber alcanzado el nivel de

habilidades cognitivas exigido, con relación a la capacidad de comprensión textual”. Los resultados mostraron “un nivel de comprensión de lectura por debajo del mínimo aceptable”.

También permitió estipular el “grado de dominio en la dimensión literal, es decir al tratar de situar información específica y sencilla o ubicar información en textos” de temas conocidos, “el 42.6 % de los universitarios” se encontró “en el nivel básico”. Cuando al alumno se le presentó la ocasión para “relacionar información con la que no estuvo familiarizado, el porcentaje en el nivel previo aumentó significativamente al 61%, mientras que el nivel básico disminuyó al 6%” corroborando de esa forma “que la falta de conocimiento previo impide una cabal comprensión de lectura”. Más de un tercio de los alumnos (36.7 %) “se situó en el nivel básico y otro tercio (31.1 %) en el nivel previo”, lo que indica “que dos terceras partes (67.8 %) no alcanzo “el dominio de las habilidades” epistemológicas para acceder y adquirir información del libro. La tercera parte restante (32.2 %) “se ubicó en el nivel suficiente” (p.70).

“El grado de dominio en la dimensión inferencial muestra que el 42.8 %” de estudiantes alcanzó “un logro básico” lo que indica que le fue fácil buscar información en el libro, lo cual implica procesos de más “exigencia como el razonamiento inferencial”. “El bajo porcentaje” de alumnos que emplean los saberes previos deja en evidencia que muy pocos los consiguen, es decir, desarrollan las habilidades para entender “los textos generales y menos aún aprender de ellos” (p.70).

(Guerra Y. , Guerra, Delgado, & Flores, 2014), en el trabajo sobre “Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de Psicología”, valoraron “las habilidades en cinco niveles de comprensión lectora con un instrumento validado”. “Los tres niveles de comprensión que revelaron porcentajes” por debajo “a 50% fueron: literal, inferencial y crítico”; en tanto que

porcentajes por encima del 70% se ubicó en “los niveles de organización de la información y apreciativo. El ANOVA reveló diferencias ($p < .05$) en cuatro niveles de comprensión”, favoreciendo a los alumnos “de los primeros semestres”.

(Guerra J. , Guerra, López, & Rugerio, 2014), en el estudio “Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios” encontraron que las estrategias más empleadas fueron las “de identificación de información” o idea en el texto, en el “nivel intermedio” se encontraron las “de análisis de la lectura”, en tanto que del nivel bajo se ubicaron las “de consulta de fuentes adicionales. La motivación intrínseca presentó un nivel intermedio. No hubo diferencias significativas entre los alumnos de distintos semestres, pero sí en el uso de apoyos para la lectura” de textos (p.254).

(Izquierdo & Saénz de Viteri, 2015), demostraron que existe un déficit de “comprensión lectora” en niños de la institución, razón por la implantaron “guías de estrategias metodológicas” para que los docentes puedan hacerle frente al problema. El problema lector está basado en dificultades en leer, por lo tanto, repercute la anomalía, influye en el desempeño académico del estudiante en todas las asignaturas causando bajo rendimiento académico e impidiendo un desenvolvimiento óptimo en el entorno social y en el desarrollo de sus capacidades.

(Vidal-Moscoso & Manríquez-López, 2016), efectuaron “una revisión bibliográfica de los elementos esenciales” que participan “en la lectura y las características” que se alcanzan “en el nivel universitario”, para entonces “definir la labor del docente y la capacitación requerida para mejorar dicho proceso” (p.95).

En la investigación “Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología” los hallazgos revelaron un primer diagnóstico a cerca de las

dificultades que los catedráticos tienen para tutelar “las prácticas de lectura y escritura” que sus estudiantes deben realizar. La interacción con los educadores suscitó un proceso de reflexión que dio inicio a un suceso positivo en las prácticas, en el marco de la enseñanza de la carrera y para asentar las bases con la finalidad de poner en marcha “un programa de lectura” y escrituras académicas (Guide, Godoy, & Moyano, 2016, pág. 501)

(Quintero, 2016), en el trabajo “Comprensión de textos en el desarrollo de la expresión oral y escrita en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Liceo Naval de Esmeralda” encontró que “los factores que influyen en el desarrollo de la expresión oral y escrita en los estudiantes de Educación Básica Media”: son las estrategias lectoras que se aplican en clase, no existe variedad de las mismas, de igual forma “los recursos metodológicos no crean expectativas” por lo que, para muchos estudiantes “leer es poco divertido”. (p.89).

Las técnicas o “estrategias que los maestros aplican” para desarrollar la destreza de expresarse en forma oral o escrita de manera fluida y coordinada son: lluvia de ideas, exposiciones, resolución de cuestionarios, copias de textos cortos y resumen. Se presta poca atención a la discusión o debate el cual “contribuye al desarrollo de la expresión oral” y a la redacción o composición que ayuda en la producción de textos. Además, sugiere que “las estrategias que se pueden aplicar para leer comprensivamente y potenciar la expresión oral como escrita son: la sinonimia – antonimia, contextualización, estructura lógica del texto” (personajes, lugar, hechos o acontecimientos, conclusión), habilidad de inferencia (motivar a la discusión, preguntas literales, de inferencia, de orden secuencial), entre otras (p.89).

(Nazareno, 2017) en la investigación sobre “Análisis de las técnicas de estudio como estrategia para la comprensión de textos” concluyó que los educadores

muy muy poco utilizan estrategias de aprendizaje que contribuyan a desarrollar habilidades lectoras mucho menos usan el subrayado, el cual facilita el análisis del texto; razón por la cual urgen acciones metodológicas que obliguen a hacer cambios en la organización curricular “con el propósito de optimar los procesos de aprendizaje” de los alumnos.

(Rodas & Mendoza, 2017), en la investigación sobre “Relación entre fluidez lectora y comprensión lectora” demostraron “que existe una relación débil entre fluidez y comprensión lectora”, debido a que quienes “leen con fluidez no necesariamente comprenden lo que leen y viceversa”. En cuanto a la diferencia de sexo no existe diferencia estadísticamente significativa, pues todo el estudiantado posee un nivel similar de comprensión lectora al igual que en fluidez lectora (p.28).

(Chanchavac, 2017), en el estudio “Estrategias metodológicas para la comprensión lectora en el área de comunicación y lenguaje en los alumnos de nivel medio, en el área urbana de San Cristóbal Verapaz, Alta Verapaz” concluyó que “las estrategias metodológicas más efectivas para la comprensión lectora aplicadas son: opinar sobre el contenido de un texto, recordar detalles de la historia y ejemplificar la historia; aunque la aplicación de cada una de las estrategias es una o dos veces durante la semana”. También sugirió emplear estrategias durante todo “el proceso de la lectura” con el fin de extender “los procesos cognitivos y metacognitivos” y mejorar la comprensión lectora (p.1).

(Toapanta & Tasipanta, 2017), en el trabajo “La comprensión lectora en Educación Básica Superior” encontró deficiencia en producción de textos, escase de lectura comprensiva “dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos” de octavo y noveno grado. Determinó que la comprensión lectora es un elemento crucial para “el desarrollo del proceso de enseñanza” y

aprendizaje en los discentes, pues permite “comprender los contenidos y dar críticas valorativas en la lectura” (p.50).

(Guerra & Guevara, 2017) en el trabajo “Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios” sus hallazgos revelaron promedios de un 66% en ejecución en comprensión, en tanto que un “69% en estrategias lectoras y motivación”. Además, “el coeficiente de correlación de Pearson” mostró “una correlación positiva entre comprensión lectora, estrategias de lectura y motivación” (p.78).

(Castillo, 2018), en la investigación sobre “Fortalecimiento del Nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes de Segundo Grado de la Institución Educativa N° 14615 La Inmaculada de Chulucanas-Piura: Plan de Acción” encontró que “las estrategias más utilizadas por los docentes en cuanto a la comprensión de textos escritos” tienen relación significativa con el ejercicio memorístico, dejando de lado las iniciativas individuales que poseen los estudiantes para aprender de manera más sostenida, apelando a sus propios “saberes previos y a su capacidad” creadora (p.22).

(Tamayo & Yampi, 2018), en el estudio denominado “Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Teniente Coronel Pedro Ruiz Gallo, distrito de Espinar, provincia de Espinar, departamento de Cusco” demostraron que la “aplicación de estrategias metacognitivas de lectura, mejoran la comprensión de textos en los estudiantes de secundaria de la Institución” y “esto se evidenció al observar el notable progreso que alcanzaron los estudiantes al culminar el semestre lectivo correspondiente, 95% de estudiantes logró el nivel satisfactorio del área y el aprendizaje fue muy significativo” (p.66).

(Mila, 2018), con el artículo “La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora”. Busca estimular la comprensión lectora mediante la realización de la lectura porque la misma es una herramienta básica en los alumnos para hacer frente a los desafíos y requerimientos para los siguientes años de estudios y sobre todos en la educación superior.

(Macedo & Sangrama, 2018), con la investigación “Resignificar la comprensión e interpretación lectora desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático” demostraron que “los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa José Celestino Mutis” tenían muchas dificultades en “la comprensión e interpretación de textos orales y escritos”, razón por la que se implementó una estrategia pedagógica apoyándose en lecturas de mitos y leyendas de la cultura tikuna, debido a que estos tipos de textos narran sucesos de sus costumbres, orígenes, tradiciones de su propia cultura, con lo cual se motiva a los estudiantes por el amor a la lectura. Después de la aplicación de “la estrategia se evaluó nuevamente el desempeño de los estudiantes” mostrándose “un aporte positivo en la comprensión” e interpretación lectora del estudiantado implicado en la investigación (p.10).

Después del análisis exhaustivo de diversos artículos, estudios e investigaciones sobre las dificultades en cuanto a “la comprensión lectora” en alumnos, surge la necesidad de realizar el presente estudio con estudiantes universitarios, concretamente con los de la Licenciatura en Educación Especial en Udelas Veraguas.

A pesar de que muchos investigadores y organizaciones han realizado estudios sobre las dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora en los diferentes niveles de escolaridad, principalmente en los de educación superior, lo cual se evidencia al tener que leer textos requeridos por

los docentes en los diferentes cursos que reciben en la formación de sus carreras universitarias, cuando se sienten frustrados por tener que afrontar esa realidad, pues existe un bagaje en su léxico que le impide que la comprensión lectora se convierta en una actividad social, “no logran comprender lo que leen”, pues carecen de conocimientos previos que le ayuden a aprender, conocer, comprender, analizar, criticar, interpretar, construir, aplicar, consolidar, reconstruir, reinterpretar, codificar o descodificar el contenido o conocimiento de dichos textos con el propósito de hacerlos propio y darles un nuevo significado.

Los hallazgos obtenidos por Panamá “en las pruebas de medición de calidad de la educación” (SERCE, TERCE y PISA 2009), aplicadas son muy desalentadores, dejan ver la latente necesidad de optimar sustancialmente “la calidad educativa de la educación”.

“La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE” (2003), a través el “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA” en sus resultados reveló “la necesidad de optimizar la calidad de la educación”. Posteriormente los resultados del SERCE 2008 permitieron implementar en Panamá el enfoque por competencia con el propósito “de hacer efectiva la revisión integral de los principios, estructura y funcionamiento del sistema educativo” con miras a “renovarlo, democratizarlo y adecuarlo a los cambios acelerados, diversos y profundos” base fundamental en la sociedad.

En las pruebas Pisa del año 2009 en el área de Lectura, Panamá “ocupó el puesto 61, en matemáticas el puesto 64, y en Ciencias el puesto 63, entre los 65 países participantes. En el caso específico de la lectura, el 65% de los estudiantes de 15 años se encuentra bajo el nivel 2 (Puntaje promedio de 371)”, esto quiere decir que “los estudiantes carecen de las habilidades que se requieren en un mercado laboral moderno y en la sociedad”, razón por la que es

posible que “no continúen su educación superior, y que enfrenten dificultades para utilizar la lectura como un medio para aprender”.

En el año 2013, Panamá salió mal posicionado en “el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)”, dejando ver que el nivel de la educación es bajo y urge mejorarlo.

Para el año 2016 un consorcio formado “por la Universidad de Panamá, la Universidad Especializada de las Américas (Udelas)” y la “Universidad Autónoma de Chiriquí” fue convocado para hacer una evaluación del proceso de transformación curricular implementado por la administración gubernamental pasada. Sin embargo, Carlos Staff, quien fungía como viceministro de Educación, explicó que se hizo la evaluación con el propósito de no desechar el trabajo que realizaron sus antecesores. Además, agregó que el impacto de este proceso se tradujo en un ligero incremento de la cifra de estudiantes que ingresaron a las universidades públicas.

Por otro lado, Rodríguez, vocero de UDELAS citado por (Molina, 2016) señala que las competencias que deben dominar los alumnos de la transformación curricular son la comunicativa, matemáticas”, “conocimiento e interacción con el mundo físico”, “tratamiento de la información digital”, social y ciudadanía, “cultural y artística”, “aprender a aprender” y “autonomía e iniciativa personal”. (párr.8)

El programa de la Educación básica general se refiere a la competencia comunicativa como el uso del lenguaje a modo “instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento; además de la organización y autorrealización del pensamiento, las emociones y la conducta necesarios para mejorar la interacción comunicativa dentro del entorno social” (p.14).

Para (Vidal-Moscoso & Manríquez-López, 2016) al analizar “el contexto anterior de los estudiantes que ingresan a la universidad (educación básica y media superior)”, se advierte “que la problemática proviene de deficiencias no superadas” (p.100).

Todo lo antes expuesto conduce a plantear el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es el grado de pertinencia entre la labor de los docentes de UDELAS Veraguas en la aplicación de estrategias metodológicas para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial?

1.2. Justificación

Una de las habilidades esenciales del pensamiento que permite acceder a toda clase de saberes es la comprensión de lectura, razón más que suficiente para prestarle atención como parte inherente al quehacer educativo en todos los programas de enseñanza de lengua en “los diferentes niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior”.

Sin embargo, los resultados reflejados en las diferentes evaluaciones por programas Internacionales y nacionales “siguen siendo poco loables” dejando en evidencia “las limitaciones de desempeño académico” manifestadas por los estudiantes. Aunque la habilidad en cuestión es afrontada formalmente de modo ascendente y elocuente, el producto se verá en las subsecuentes evaluaciones las cuales se esperan se mejoren y aumenten el desempeño académico de los alumnos.

(Llanos-Cuentas, 2013) afirma que “la experiencia universitaria” exige de una formidable competencia lingüística y comunicativa que les facilite a los alumnos

apoderarse de “su misión y el reto de formación profesional” en lo que respecta a las actitudes positivas y “condiciones académicas básicas” (p.11).

Sigue señalando la autora que existen indicadores bien definidos para las dificultades de los alumnos universitarios en cuanto al trabajo académico entre las que se destacan: “escasa habilidad para comprender más allá del sentido literal de un texto”, “para desarrollar el pensamiento crítico a partir de la información leída”, “la ausencia de las capacidades de análisis y de síntesis”, “la pobreza léxica”, “dificultad para identificar el sentido concreto de ciertos términos” (p.11).

Es de esperarse que el estudiante en la esfera universitaria ha de leer y con frecuencia. Para lo cual “debe saber leer, comprender e interpretar, saber desplegar en dicha actividad las diferentes operaciones cognitivas, lingüísticas, actitudinales que comprende el proceso de lectura”. Y por supuesto saber comunicar su pensamiento de manera escrita, y manifestar sus puntos de vistas en cuanto a lo escrito.

Sin embargo, la realidad es otra los alumnos universitarios confrontan serias dificultades ante las exigencias de sus docentes porque frecuentemente deben realizar lecturas de textos que son requerimiento como parte de su formación universitaria.

Los estudiantes que ingresan a la vida universitaria durante toda su formación deben realizar lecturas textos de forma comprensiva, trabajos escritos, sustentaciones, investigaciones, informes, práctica profesional y sobre todo al tener que hacerle frente al trabajo de grado o tesis se hacen muy evidentes las dificultades en cuanto a la redacción de sus ideas, “problemas de ortografía, coherencia y cohesión”, el análisis, interpretación y sobre todo para exponer, defender y sustentar sus diversos puntos de vistas, pues es escaso el hábito de la lectura con carácter autoformativo (Llanos-Cuentas, 2013, pág. 11).

El propósito de esta investigación es facilitar al docente de UDELAS que imparte clases en la Licenciatura en educación especial “estrategias para mejorar la comprensión lectora” de los estudiantes en aras de contribuir en la ardua labor al aprendizaje y desenvolvimiento del estudiante en la nueva y compleja tarea en la vida universitaria.

1.3. Problema de Investigación

¿Cuál es el nivel de pertinencia entre la labor de los docentes de UDELAS Veraguas y la aplicación de estrategias metodológicas para optimar la comprensión lectora en estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial?

1.4. Hipótesis de investigación /general

Esta investigación se fundamenta en el supuesto de que las estrategias de enseñanza aplicadas por el docente favorecen el aumento de la comprensión lectora en los alumnos de la Licenciatura de Educación Especial de UDELAS, Veraguas.

Del supuesto anterior se desprenden las siguientes hipótesis de trabajo:

H_0 : Menos 50% del uso de las estrategias metodológicas por parte del docente favorece el aumento de la comprensión lectora en los alumnos de la licenciatura de educación especial de UDELAS, Veraguas.

H_i : Más 50% del uso de las estrategias metodológicas por parte del docente favorece el aumento de la comprensión lectora en los alumnos de la licenciatura de educación especial de UDELAS, Veraguas.

1.5. Objetivos

Para el desarrollo de esta investigación se presentan a continuación los siguientes objetivos.

1.5.1. Objetivo General

Proponer capacitaciones a los docentes de UDELAS, sobre el empleo de estrategias de enseñanza para optimizar la comprensión lectora a nivel universitario.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Describir la labor del docente universitario ante la comprensión lectora de los alumnos.
- Identificar el empleo de las estrategias de enseñanza para optimizar la comprensión lectora y su incidencia en los estudios superiores.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de la Licenciatura en Educación Especial de UDELAS, Veraguas.
- Analizar la relación de la labor del docente y la aplicación de las estrategias de enseñanzas para favorecer la comprensión lectora en alumnos universitarios.
- Diseñar un programa de formación a docentes, destinado al uso de las estrategias de enseñanzas para optimizar la comprensión lectora de los alumnos de UDELAS, Veraguas.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL

En esta sección se desarrollan los aspectos fundamentales para comprender la investigación sobre la labor del docente en la aplicación de estrategias metodológicas para favorecer la comprensión lectora de alumnos universitarios.

2.1 Aspectos generales de la lectura

La lectura es una de las actividades, junto a la escritura, más importantes dentro del ámbito académico, prácticamente es imposible iniciar un proceso de escolarización o continuar una formación superior sin la adquisición de esta competencia.

De acuerdo al “diccionario de la Real Academia de la Lengua” (RAE, 2017) define la lectura como interpretación del sentido de un texto. Acción de leer. En cuanto al mismo concepto de leer como acción centrada en el sujeto, el mismo diccionario nos da algunas definiciones:

- “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”.
- “Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica”.
- “Entender o interpretar un texto de determinado modo”.

Si se analizan las definiciones anteriores se observa un elemento común a todas ellas: la capacidad de comprender, entender o interpretar el sentido de un texto. Estas competencias son fundamentales al momento de definir la lectura como lectura comprensiva.

Según Leyva (2009) “la lectura es un acto comunicativo que implica la producción de información, tanto por parte del escritor como del lector (...) además, que una actualización objetiva de la competencia y, al mismo tiempo,

una construcción que se produce entre el lector y el texto. La escritura suscita una movilización de energías en la interacción entre emisor, receptor y mensaje; la lectura, en tanto acción compleja, se descentra de esa relación porque se produce un vínculo implicado en una red de procesos establecidos al inicio entre el ojo y el texto” (p. 7).

Ante esto se puede preguntar: ¿existe un grado de lectura? Leyva referenciando al poeta, escritor e investigador mexicano Noé Jitrik explica que existen tres niveles de lectura:

a. Literal:

“es la lectura espontánea e inmediata, realizada a la letra; mediante ella se reconoce todo lo que se sitúa en una superficie de primer plano; se trata de una lectura inconsciente, en tanto que no es llevada a la dimensión consciente”

b. Individual:

“La lectura se aleja de la superficialidad y se convierte en una preparación que encuentra indicios de una organización superior; esta lectura dará paso a otra más elaborada”.

c. Crítica:

“La más perfecta y, por tanto, constituye un objetivo, y no un oficio, de privilegiados; implica la intervención de las mejores capacidades lectoras y, además, una mayor conciencia de la lectura, tanto en el plano de las virtualidades del texto como de las operaciones para explotarlas” (p. 10) (Ramírez, 2009).

2.1.1. La lectura dentro de la teoría de la recepción

El concepto de lectura dentro del marco de la investigación ha pasado en los últimos años de una concepción estructuralista que centraba la atención en el texto, a una concepción más interactiva y dinámica denominada teoría de la recepción.

En la teoría de la recepción, señala acertadamente Scarafía (2018) “los intereses se desplazan hacia el lector. Se rescata y prioriza su rol de creador, productor del sentido a partir del texto y de sus saberes previos.” (p.1). Esta teoría de la recepción, como afirma el texto anterior, prioriza al sujeto que lee más que al texto mismo, es clave para comprender los modelos, enfoques y formas de ver la lectura en la actualidad, los cuales dan importancia a temas de la interactividad, la construcción de conocimientos y sobre todo la creación de representaciones a partir del texto. Estas concepciones ayudan a definir y conceptualizar el término de “comprensión lectora” el cual será desarrollado en los subsiguientes apartados de esta investigación.

Siguiendo a Fillola (2019) este énfasis en el proceso lector ha incidido de modo sustancial en la consideración tradicional que se tenía de la lectura al considerarla “como una actividad complementaria al proceso de enseñanza – aprendizaje”;

“El interés que suscita actualmente el proceso lector se debe, en primer lugar, a que la lectura se ha entendido como una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos, a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser, personalmente, quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales.” (p.1) (Fillola, 2019).

Esta concepción de tipo recepcionista de la lectura es la base para la construcción de estrategias educativas en torno al aprendizaje de competencias lectoras comprensivas.

2.1.2. Elementos intrínsecos de la lectura

De nuevo, siguiendo a Fillola (2019) se puede diseñar un cuadro resumido de los elementos que forman parte del acto de leer:

Tabla N° 1. Elementos que componen la lectura.

ELEMENTOS	DESCRIPCIÓN
Decodificación	En todos los casos, el proceso de la lectura supone el reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...), a partir de las cuales, y en virtud de la combinación que observa, formula sus hipótesis gramaticales y semánticas. En la lectura los mismos conocimientos del sistema, los conocimientos lingüísticos, enciclopédicos y para - literarios (desde los indicadores de tipo de letra, disposición tipográfica, etc. hasta los indicadores de superestructura textual -cuento, novela, narración, etc.-) todos participan en la formulación de las expectativas sobre el tipo de texto, el género, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, el desenlace, la intención.
Leer	Es saber avanzar a la par que el texto, saber detectar pautas e indicios, ser capaz de integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...) para establecer inferencias de comprensión y, finalmente, elaborar su interpretación (aunque en algunas ocasiones el dominio lector también requiere saber dejar en suspenso anticipaciones y/o expectativas, hasta que nuevas asociaciones o apreciaciones textuales confirmen la validez o certeza de las inferencias definitivas). Leer, saber leer, aprender a saber leer. Son tres acciones que implican la fijación de diversas estrategias de recepción y de producción, de modo que permitan al lector enfrentarse a diversos tipos de textos y crear las relaciones significativas que cada texto requiere.
Lectura como interacción	La recepción es un proceso de interacción entre el texto y el lector, es decir, entre los modelos textuales y los saberes del receptor. El receptor es, básicamente, un interpretador múltiplemente condicionado por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc., capaz de construir -a través del proceso de interacción con el texto- una interpretación propia y personal para cada textos recibido.
Lectura como interpretación	Interpretar un texto significa explicar por qué esas palabras pueden hacer varias cosas (y no otras) según la forma que sean interpretadas. La apreciación de las diversas correlaciones depende de la capacidad del lector y del grado de amplitud del intertexto del lector o del crítico, y no sólo de la intención de reelaboración creativa por parte del autor.
El repertorio	Se compone del conjunto de convenciones comunes (textuales, normas socio-culturales pragmáticas y lo tradicionalmente denominado contenido). Este repertorio, para adaptarse o integrarse en la obra sufre una deformación coherente.
Interacción lectora	La interacción es participación, intercambio. El texto presenta, expone y ofrece opciones multisugerentes según su peculiar textualización y el lector ha de actuar como un descubridor de las opciones válidas que el texto avale o admita.

Fuente: (Fillola, 2019, págs. 2-4)

El texto como otro de los elementos importantes de la lectura es expuesto por Scarafía (2018) cuando explica que este “es la unidad lingüística comunicativa fundamental”, resultado de la actividad práctica y lingüística del ser humano. Como unidad, el texto puede manifestarse de forma superficial o profunda dependiendo de la estructuración del mismo en cuanto a coherencia con los otros textos de la lectura (p.1).

2.2. Concepto de lectura comprensiva

Desde el punto de vista académico, el planteamiento fundamental en torno a la lectura comprensiva requiere la revisión del concepto a partir de quienes en los últimos años se han dedicado a profundizar en el tema.

De acuerdo a Solé (1992) “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto”; esta primera acepción nos da un elemento interesante ya que la lectura implica “un lector activo que procesa la información” del libro, este aspecto de la interactividad se muestra durante toda la investigación como uno de los hilos conductores que le dan sentido a la lectura comprensiva; siendo una de las características distintivas en la mayoría de las investigaciones en torno a este tema.

Por otro lado, pero en esta misma vía, Vidal-Moscoso y Manríquez López (2016) plantean que la comprensión lectora implica la construcción de un modelo mental lo cual supone la existencia de “una relación entre conocimientos previos” y la posibilidad de una nueva construcción de significados; este planteamiento se enmarca perfectamente dentro de la teoría Ausbeliana quien resaltó en sus investigaciones sobre el aprendizaje humano, la importancia de establecer una conexión o vínculo cognitivo entre conocimientos previos y los nuevos por aprender. Entonces si la lectura, como afirma Daniela y Leonardo, conlleva estos vínculos mentales por parte del lector, la lectura en sí misma no tendría

suficiente profundidad si quien lee carece de conocimientos académicos necesarios que posibiliten la comprensión, esto en el caso de la lectura a nivel universitario.

Uno de los trabajos más interesantes que fundamenta el tema de la interacción activa entre el sujeto que lee y la posibilidad de crear nuevos niveles de comprensión lo desarrollaron Teun van Dijk (lingüista) y Walter Kintsch (psicólogo) a través del modelo o esquema de lectura de Kintsch y Van Dijk.

Estos investigadores plantean, siguiendo a Caycho-Rodríguez (2015) -quienes han trabajado modelos a partir de estos investigadores- que en el propio acto de leer existen dimensiones o niveles de comprensión que le permiten al lector tener una representación del texto y asociarlo con conocimientos previos.

En el esquema de Kintsch y Van Dijk estos niveles se expresan como microestructura, en donde la lectura asimilada está dada por proposiciones locales (párrafos textuales) y como macroestructura que es donde el lector le da un significado global a todo el texto.

En propias palabras de Van Dijk (1994) éste afirma que:

Se asume que además de una representación mental del texto, los usuarios del lenguaje construyen un modelo de la situación (MS) a la cual se refiere el discurso. Finalmente, los discursos son coherentes, solo en relación con esa clase de modelos en la memoria: si los usuarios del lenguaje pueden construir (o recuperar) un modelo satisfactorio del discurso, entonces decimos que han "comprendido" el texto y únicamente entonces, podemos afirmar que -para el usuario del lenguaje- el texto es coherente. (p. 41).

Visto de esta forma, se puede conceptualizar la lectura comprensiva como un proceso de interacción que implica la participación del lector en cuanto a la posibilidad de construir significados y discursos coherentes en relación con el texto, pero teniendo en cuenta que el mismo texto ofrece niveles de comprensión

y como sustenta Van Dijk, solamente cuando el lector se apropia del sentido micro y macro del texto, es que podemos afirmar que existe una comprensión de este. Este dato, como se verá más adelante es básico en las propuestas de estrategias de lectura comprensiva para todos los niveles.

En otra perspectiva, pero siguiendo la misma línea de pensamiento, Moreno (2000) plantea que “la lectura, de acuerdo con la perspectiva psicolingüística es vista como un proceso de construcción de significados, para lo cual es absolutamente necesario que se produzca una transacción, una interfusión entre el lector y el texto”.

Este modo de abordar la lectura se da desde el modelo constructivista el cual nos informa que el sujeto es quien en última instancia es quien construye el aprendizaje; es decir, el lector, “a partir de los conocimientos previos” que tiene del mundo asimila esta información para construir nuevos significados.

Esto aplicado a la comprensión lectora implica, como ya apuntara Vidal-Moscoso et, al (2016), que el lector es quien construye, a partir de la lectura, el conocimiento y representación de lo comprendido.

Este primer acercamiento conceptual hacia el fenómeno de la lectura comprensiva permite abrir la puerta hacia el tema de la competencia lectora y las estrategias: si la comprensión lectora es una interacción, y esta implica, por parte del lector, la posibilidad de construir nuevos aprendizajes, entonces es posible desde la docencia y la educación modelar estrategias para que el estudiante pueda apropiarse de estas habilidades o como se afirma hoy día, de estas competencias.

2.3. La competencia lectora

El término competencia es uno de los conceptos más recurrentes y utilizados en el marco de la educación. Básicamente debemos preguntarnos: ¿qué es una competencia?

Se puede resumir conceptualmente una competencia siguiendo a Salinas (2007) quien afirma que una competencia “incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje”, este concepto o modo de definir las competencias en realidad no es nueva, ya el conocido proyecto Tunning cuando delimitó las 27 competencias, una de ellas era “habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas”. (Tunning.org, 2013).

Ahora bien, si se conoce lo que es una competencia, ¿qué deberíamos entender una competencia lectora?

Para responder esta pregunta es de interés la definición utilizada por el proyecto PISA (Programa para Evaluación Internacional de Alumnos) de la Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006) cuando afirma que “la competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”. (p. 48)

La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad. Esa definición supera la idea tradicional de competencia lectora como proceso de descodificación y comprensión literal. En lugar de ello, parte de la base de que la competencia lectora comporta comprender informaciones escritas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas para cumplir una gran variedad de fines.

Asimismo, hace explícita la idea de que la capacidad de lectura permite al individuo dar satisfacción a una serie de aspiraciones personales, que abarcan desde la consecución de metas específicas, como la cualificación

educativa o el éxito profesional, hasta objetivos menos inmediatos destinados a enriquecer y mejorar la vida personal.

La competencia lectora también proporciona a las personas unos instrumentos lingüísticos que resultan cada vez más necesarios para poder hacer frente a las exigencias de las sociedades modernas, con su extenso aparato burocrático, sus instituciones formales y sus complejos sistemas legales”. (Dirección general de Educación Tecnológica Industrial, 2017), (p.5)

Partiendo de los presupuestos de esta definición que académicamente proponen los expertos internacionales del proyecto PISA, se pueden extraer las siguientes ideas claves:

- En la lectura comprensiva, el lector tiene efectivamente un papel activo, tal como ya se ha reiterado en los textos anteriores.
- La competencia lectora implica escenarios o situaciones variables en donde el lector puede interactuar.
- La competencia lectora puede satisfacer objetivos académicos, laborales o personales.
- La competencia lectora implica tener una herramienta eficaz para hacerle frente a los desafíos de la sociedad actual.

Ahora bien, autores como Guzmán y Escobedo (2006) sostienen que si bien es cierto que el concepto de competencia lectora está en boga y forma parte de los espacios académicos, no podemos olvidar que este tipo específico de competencia -la comprensión lectora- forma parte de un conjunto de capacidades lingüísticas dentro de la didáctica de la lengua y la literatura.

Si las competencias lectoras implican escenarios, interacciones y la construcción de aprendizajes, ¿qué implica el concepto de competencia lectora a nivel universitario?

Según Estienne (2006) “Leer en la universidad implica llevar a cabo unas prácticas que se ejercen de una manera particular, en relación con ciertos textos, con ciertos significados construidos dentro de una disciplina de conocimiento,

con unos objetivos de aprendizaje y unos contenidos seleccionados por una cátedra, en un contexto de enseñanza y aprendizaje específico” (p. 2).

De acuerdo con esta visión, la competencia lectora dentro de la universidad o como parte de la educación superior implica asumir prácticas específicas o institucionalizadas que en última instancia debe permitirle al estudiante acceder al conocimiento.

Esta asunción de un código como lo suelen llamar algunos autores (Arrieta de Mesa, Batista, Meza , & Meza, 2006) no siempre está presente en los estudiantes universitarios lo cual crea una situación sobre quien o quienes tienen la responsabilidad directa de llevar al nivel superior estudiantes con una eficaz competencia lectora.

En efecto, investigaciones realizadas por Arrieta y Meza (2015) revelaron que muchos estudiantes universitarios no posee un léxico académico adecuado, desconocen herramientas gramaticales, estrategias de mejoramiento, y lo peor aún, desconocen sus propias carencias lo cual implica una falta de autorregulación, En palabras textuales de estos investigadores, estos llegaron a afirmar lo siguiente: “En el nivel de Educación Superior hemos detectado casos de analfabetismo funcional, el cual va más allá de la simple sub - utilización de las destrezas adquiridas en los niveles de educación sistemática anteriores. El problema se evidencia por la incapacidad del individuo para identificar las ideas principales expuestas en un texto, imposibilidad de captar la intención del escritor y en la redacción incoherente de resúmenes de los textos objeto de lectura” (Arrieta de Meza & Meza, 2015, p. 1).

Este escenario no es ajeno a la realidad de nuestro país. En el informe del Plan Nacional de Lectura en Panamá integrado por la elite académica más representativa de la República (El consejo de rectores, Expertos de las

universidades, escritores panameños, el INAC, etc.) se entregó un diagnóstico o marco situacional de la lectura en Panamá, y esta fue una de las conclusiones cuando relacionan la baja calidad de la educación y los problemas de la lecto-escritura: “Esta situación se ha hecho visible por el bajo rendimiento de los egresados del sistema educativo, al enfrentar pruebas básicas para la selectividad del sistema universitario o superior. La alarma ha crecido con los años, pues se ha comprobado que los jóvenes no poseen las habilidades básicas necesarias para competir en forma eficiente en el mercado laboral y en la forma de enfrentar la vida personal” (Plan nacional de Lectura, 2008, pág. 16).

2.4. La taxonomía de Barret

El modelo o taxonomía de Barret se considera como uno de los primeros estudios completos sobre la comprensión lectora, creada por Thomas Barret en el año 1968 en la base de muchas estrategias utilizadas para desarrollar la comprensión lectora en el ámbito educativo.

Siguiendo a Gómez (2018) y Soto (2008) estos hacen un compendio muy bien sintetizado de la taxonomía, la cual detallamos de acuerdo a las jerarquías y categorías que esta propone:

- a. Comprensión literal: es la adquisición de los significados textuales de la lectura, se manifiesta por la capacidad de identificar fechas, hechos, conceptos, datos u otros aspectos de la lectura. El lector reconoce, en esta categoría las ideas principales del texto.
- b. Comprensión inferencial: a partir de las ideas que el estudiante ha comprendido y retomado del texto, debe ser capaz de plantear hipótesis, preguntas, planteamientos relacionados o inferencias que van más allá del texto leído. Esta comprensión inferencial denota no solo la capacidad de comprensión del lector, sino también la capacidad metacognitiva de

- relacionar un texto con una situación que está más allá del conocimiento primario.
- c. Reorganización de la información: a través de recursos como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas, diagramas, el lector organiza y reorganiza la información que aprehendió del texto, lo cual incluye las ideas principales, la micro y macroestructura y los aportes metacognitivos que el propio lector pueda aportar.
 - d. Lectura crítica o de juicio: aquí el lector reflexiona y valora la lectura con relación a criterios externos, por ejemplo, el criterio de especialistas, el de un profesor o relacionándolo con conocimientos previos o experiencia personal.
 - e. Apreciación: resume todas las categorías anteriores; evalúa el impacto psicológico que el texto produce, incluso el impacto artístico, estético que el texto impacta en el lector.

¿Cuál es el aporte específico de la taxonomía de Barret como estrategia para la comprensión lectora?

En la actualidad muchos tipos de evaluación para determinar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de todos los niveles, están basados en la taxonomía de Barret: así, con esta taxonomía el docente puede elaborar cuestionarios, test, preguntas relacionadas con los niveles de comprensión literal, inferencial, preguntas relacionadas con el modo de organización de la información y con los niveles de apreciación estética de los textos.

2.5. La función del docente universitario ante la comprensión lectora de los alumnos

2.5.1. Concepto de docencia universitaria

El concepto de docencia implica muchos escenarios y niveles, los cuales, por la extensión de estos, escapan del marco teórico de esta investigación. Podríamos

definir como docencia universitaria, siguiendo a Antoli (2019), como la acción práctica que implica todo el ejercicio profesional de un docente.

En términos estrictos, cuando se refiere a la docencia debemos situarlo en el plano de la didáctica educativa; concepto este de suma importancia ya que todo lo referente a las estrategias docentes para mediar o intervenir en la comprensión lectora, tiene que ver directamente con esta ciencia.

Según Fernández (2011) “la didáctica es la ciencia de la enseñanza y del aprendizaje. La enseñanza, en sentido pedagógico, es la acción de transmitir conocimientos y de estimular al alumno para que los adquiera. El aprendizaje es la adquisición de conocimientos. Enseñanza y aprendizaje se encuentran estrechamente correlacionados: normalmente la enseñanza provoca el aprendizaje. Este, a su vez, concluye en la instrucción” (p.2).

Como se puede apreciar, la docencia universitaria como parte de la didáctica implica acciones que, al final del proceso, propician que el estudiante construya su conocimiento.

Sin embargo, este accionar docente responde también a modelos de enseñanza – aprendizaje los cuales son, de una forma u otra, el soporte de cualquier acción educativa en la actualidad.

2.5.2. Competencias específicas del docente universitario

Siguiendo el modelo que presenta (Torelló, 2011), estructuramos las competencias docentes en el siguiente cuadro:

Tabla N° 2. Competencias relacionadas con las funciones docente

COMPETENCIAS	FUNCION DEL DOCENTE
<p>1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales</p>	<p>1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje. 1.2. Diagnosticar las necesidades. 1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional. 1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares. 1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto 1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo con la estrategia. 1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido. 1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios.</p>

<p>2. Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal</p>	<p>2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos. 2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. 2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos. 2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación. 2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno. 2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución. 2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje.</p>
<p>3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía</p>	<p>3.1 Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje. 3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos. 3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales. 3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual.</p>
<p>4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo con el plan evaluativo establecido. 4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos. 4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje 4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente. 4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida. 4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación. 4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.</p>

Fuente: (Torelló, 2011) página 5.

Si se observa el cuadro no resalta a la vista que el perfil competencial del docente universitario está marcado por “el ejercicio de la docencia y la investigación”.

Para los efectos de esa investigación, la práctica docente se asume como una gestión importante dentro de estrategias específicas que el docente debe diseñar y ejecutar para lograr los objetivos curriculares.

Aplicado al tema de la comprensión lectora se pueden determinar las estrategias que forman parte de esta gestión del docente universitario en su rol como mediador de la enseñanza.

A este respecto, en entrevista realizada a Andrés Calero, uno de los grandes especialistas internacionales en tema de comprensión lectora, éste señaló que:

El profesorado necesita estar familiarizado con la gestión didáctica de la diversidad que muestra el alumnado, en términos del desarrollo de habilidades lingüísticas y lectoras como la decodificación, la comprensión oral, el procesamiento lingüístico, semántico y estratégico de los textos, la “monitorización del proceso de comprensión, y la autoevaluación”-coevaluación de las destrezas de comprensión lectora. Esa gestión hoy se concibe desde un modelo didáctico de “instrucción directa”, y de transferencia (p.7) (Ocampo, 2018).

En este documento Calero sigue señalando que los docentes deben ser “expertos en el modelado de conductas lectoras de pensamiento estratégico” y más adelante afirma que “los estudiantes con dificultades lectoras rinden más y están más motivados a leer cuando se les proporciona una instrucción directa y efectiva en estrategias de comprensión lectora, es primordial la formación del profesorado en el conocimiento de esas estrategias...” (Ocampo, 2018, pág. 7).

2.5.2. Modelos de enseñanza – aprendizaje

2.5.2.1. Modelo conductista.

El conductismo, planteado por B.F. Skinner es una poderosa teoría que trata de interpretar la conducta humana a la luz de ciertas variables externas que de una forma u otra condicionan la propia conducta.

Estas variables externas denominadas estímulos, inciden sobre el organismo lo cual determinará ciertas conductas dependiendo del medio. Siguiendo a García (2016) en el conductismo la experiencia de aprendizaje está relacionada con los estímulos que proporciona el docente a través de la experiencia. En este sentido “El sujeto tiene un papel pasivo en algunos procesos de aprendizaje, como en el condicionamiento por asociación de estímulos, pero en otros, asume un papel activo, como en el condicionamiento operante, en donde la conducta es voluntaria y no provocada por los estímulos antecedentes” (p.19).

Este modelo conductista se puede evidenciar en acciones específicas, como: premiar la intervención, castigar el mal comportamiento, restar o sumar puntos, reforzar el interés académico o favorecer la memoria.

2.5.2.2. El modelo constructivista

Cuando hacemos referencia al modelo constructivista, es importante señalar que éste no es un modelo unitario, sino que es el producto de la colaboración y aporte de muchos investigadores, destacando como los más representativos a Piaget, Vygotsky, Ausubel, Gardner.

Fundamentalmente el modelo constructivista plantea que el alumno es quien “construye su propio conocimiento” y el docente es un facilitador o guiador del proceso. El constructivismo supone una superación del antiguo modelo tradicional o unidireccional en donde la atención se centraba en el accionar del

docente, en la actualidad, con la puesta en práctica del constructivismo en todas sus modalidades, el concepto de enseñanza – aprendizaje ha puesto énfasis en las habilidades, experiencias y destrezas de los estudiantes para la búsqueda de información de modo más autónomo e independiente.

a. J. Piaget.

Caracterizado por la concepción de que el sujeto es quien construye su propio aprendizaje según él, el conocimiento nuevo se genera a partir de otros conocimientos por un proceso de reestructuración. y el mismo se da de forma gradual y evolutiva. (Manrique, C. y Tafur P. R., 1999).

En el campo de la educación se puede afirmar con Díaz y Hernández (2012) que “la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista” (p. 11).

En esta misma línea se puede describir en tres puntos la concepción constructivista:

- “El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje”
- Los contenidos escolares ya existen como “resultado de un proceso de construcción social” La función docente es la de crear las condiciones para que el alumno construya su aprendizaje (Díaz & Hernández, 2012, págs. 12-13).

Analizando y extrapolando el texto de Díaz podemos sintetizar que la función docente es la de un mediador, un profesional crítico en cuanto a la toma de

decisiones, promotor de aprendizajes significativos y propiciador de escenarios para favorecer la construcción del conocimiento.

b. L.S. Vigotsky

Para Vigotsky el aprendizaje ocurre en un contexto sociocultural lo cual implica que no se da de forma abstracta o en el vacío.

Esta concepción, aunque no es nueva, fue de capital importancia para entender de forma contextual los procesos de aprendizaje; procesos estos que serán fundamentales al momento de establecer estrategias para el tema de la comprensión lectora.

Siguiendo a (García, 2016) se pueden distinguir los conceptos más relevantes de este modelo:

- La Zona de desarrollo próximo (ZDP). Es el espacio entre el alumno y otros alumnos el cual con la ayuda del maestro puede ser aprovechado para desarrollar el potencial aprendizaje del aprendiz.
- Andamiaje: el maestro a similitud de los andamios de las construcciones puede dar soporte al estudiante como apoyo inicial hasta que el aprendiz pueda desenvolverse por sí mismo.
- Aprendizaje colaborativo: los estudiantes aprenden mejor cuando aprenden del grupo. Esta idea es central hoy día en el trabajo con las TICs y en el desarrollo de estrategias colaborativas de aprendizaje a distancia.
- Enseñanza recíproca: los alumnos pueden enseñar a sus pares (p. 40-41).

c. D. Ausubel.

La teoría de Ausubel está fundamentada en el concepto de “aprendizaje significativo”.

En palabras del propio Ausubel (1983):

“Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender

que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición”. (p.18).

Visto de esta forma y siguiendo a García (2016), se pueden extraer algunos puntos de este modelo:

- Es necesario que el conocimiento nuevo se asocie con un conocimiento previo.
- Es importante “el establecimiento de ideas, conceptos proposiciones” relevantes en la estructura cognitiva de modo que sea posible y fácil la conexión con las nuevas ideas.
- El docente debe procurar esta interacción entre el conocimiento nuevo y la estructura cognitiva previa (p.2).

d. H. Gardner

La teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner presenta un modelo interesante y novedoso con relación al modelo tradicional en que los psicólogos habían conceptualizado la inteligencia.

El propio Gardner, cuando trata de explicar qué es una inteligencia y luego de revisar conceptos previos dados por los especialistas, llega a la conclusión de que no existe o por lo menos no se puede hablar de una inteligencia: “Mi revisión de los estudios anteriores de la inteligencia y cognición indicó la existencia de muchas y distintas facultades intelectuales, o competencias, cada una de las cuales puede tener su propia historia de desarrollo” (2001, pág. 60).

En esta afirmación, Gardner, de un plano sintetiza su concepción de las inteligencias; en efecto no existe una sola sino varias.

Para los efectos de esta investigación, una de las inteligencias que nos atañe es la inteligencia lingüística, según (Paños, 2017) esta capacidad se define como la facultad del ser humano para emplear de forma correcta la expresión escrita y

oral (p. 28). Implicaría el manejo de las herramientas propias del lenguaje: la sintaxis, las estructuras gramaticales, las formas, la fonética, etc.

Esta inteligencia se puede estimular, ya que “El gusto por la lectura, la interpretación de cada palabra, el paseo por los libros y cuentos, el placer de descubrir nuevas palabras, la selección de juegos libres más expresivos y algunos otros representan asimismo medios estimuladores de esa forma de inteligencia” (p. 30) (Paínos, 2017).

2.5.2.3. Modelos actuales basados en las TICs

Las denominadas TICs (Tecnología de la Información y la comunicación) han irrumpido en el escenario educativo trayendo nuevas tecnologías y con estas, nuevas formas de enseñanza – aprendizaje. Si se describe de forma somera los aportes de las TICs en la educación podemos enumerar: el aprendizaje virtual (on line) en todas las modalidades a distancia, el uso de la información actualizada por medio del internet, el uso de herramientas tecnológicas como recursos didácticos, la creación de plataformas virtuales de espacios interactivos entre universidad y participante, la posibilidad de bibliotecas virtuales, en fin la lista sería casi interminable, pues cada día se están creando nuevos recursos, nuevas tecnologías y nuevos espacios que son utilizados en el ámbito educativo.

Uno de los puntales de la aplicación de las TICs en la actualidad son las comunidades virtuales de aprendizaje, y según (Loaiza, 2017) “son lugares donde: se construye una red invisible de relaciones que procura por la comunidad y cuidan de ella; se valora la vulnerabilidad y la diversidad; reina la curiosidad; la experimentación y la indagación son las normas; las cuestiones pueden quedar sin resolver” (p. 9).

Estas comunidades implican un clima de participación, colaboración y la posibilidad de compartir la información. Pero además está la “aplicación de las tecnologías en el aula”. Estas, de forma resumida se pueden describir en componentes:

- La implementación de todas las herramientas tecnológicas dentro del aula incluyendo el acompañamiento del profesor como especialista y guía del aprendizaje.
- La participación en plataformas de aprendizaje (Edmodo, Moodle u otras) en donde se puede explotar toda la diversidad de recursos digitales - online que ofrece el internet (juegos virtuales, autoaprendizajes virtuales, etc).
- La integración de estos recursos y posibilidades en la creación de proyectos educativos comunitarios. (p. 10). (Loaiza, 2017).

2.6. El manejo de estrategias de aprendizaje como parte de la función docente

Las estrategias de aprendizaje en educación se pueden definir como el conjunto de procedimientos que utilizan los docentes para lograr los aprendizajes esperados, por otro lado, Álvarez (2007) plantea que las estrategias son “guías intencionales de acción con las que se trata de poner en práctica las habilidades que establecen los objetivos del aprendizaje” (p.7).

Existen muchas y variadas estrategias de aprendizaje; siguiendo a Meza (2014) las podemos clasificar por autores, en función del año en que se dio a conocer o por el tipo de estrategia. Para los efectos de este marco teórico se tomarán algunas de las más representativas.

Según Díaz y Hernández (2012) las estrategias pueden clasificarse según el momento:

- Preinstruccionales: preparan al estudiante para el aprendizaje, como se puede intuir en la misma son estrategias previas en donde se presentan los organizadores previos.

Ejemplos: Organizadores previos los cuales son conceptos de mayor jerarquía y según la teoría de Ausubel, Estos sirven para establecer una conexión significativa con el contenido a presentar.

- Coinstruccionales: tienen como función apoyar los contenidos y el proceso de enseñanza. Ejemplos pueden ser: redes semánticas, mapas conceptuales, analogías, talleres dirigidos, ilustraciones, presentaciones con organizadores gráficos.
- Posinstruccionales: permiten al alumno una revisión crítica de lo aprendido. Pueden ser resúmenes finales, redes semánticas, mapas conceptuales (p. 4).

Siguiendo con Díaz et, al (2012) las estrategias también se pueden tipificar:

- Para promover “enlaces entre los conocimientos previos y la nueva información”, aquí pueden ser las analogías y los organizadores previos comparativos de Ausubel.
- Para organizar la información: la representación visoespacial, los mapas conceptuales, redes semánticas, cuadros sinópticos, resúmenes. (p. 6).

A continuación presentamos un cuadro a partir de los aportes de Díaz Barriga que resume las estrategias específicas que se pueden aplicar en cada momento:

Tabla N° 3. Estrategias de aprendizaje según Frida Díaz Barriga.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
Ilustraciones	<p>(fotografías, esquemas, medios gráficos, etc.) constituyen una estrategia de enseñanza profusamente empleada. Estos recursos por sí mismos son interesantes, por lo que pueden llamar la atención o distraer. Su establecimiento ha sido siempre muy importante (en términos de lo que aportan al aprendizaje del alumno y lo frecuente de su empleo) en áreas como las ciencias naturales y tecnología, y se les ha considerado más bien opcionales en áreas como humanidades, literatura y ciencias sociales. Las ilustraciones permiten:</p> <p>Dirigir y mantener la atención de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma puramente verbal. • Favorecer la retención de la información: se ha demostrado que los humanos recordamos con más facilidad imágenes que ideas verbales o impresas. • Permitir integrar, en un todo, información que de otra forma quedaría fragmentada. • Permitir clarificar y organizar la información. • Promover y mejorar el interés y la motivación.
Resúmenes	<p>Un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información. Para elaborar un resumen se hace una selección y condensación de los contenidos clave del material de estudio, donde debe omitirse la información trivial y de importancia secundaria. Por ello, se ha dicho que un resumen es como una "vista panorámica" del contenido, ya que brinda una visión de la estructura general del texto.</p> <p>Las principales funciones de un resumen son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar al alumno dentro de la escritura o configuración general del material que se habrá de aprender. • Enfatizar la información importante. • Introducir al alumno al nuevo material de aprendizaje y familiarizarlo con su argumento central (cuando funciona previamente). • Organizar, integrar y consolidar la información adquirida por el alumno (en el caso de resumen posinstruccional). • Facilitar el aprendizaje por efecto de la repetición y familiarización con el contenido.

<p>Organizadores previos</p>	<p>Un organizador previo es un material introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva que los alumnos deben aprender. Su función principal consiste en proponer un contexto ideacional que permita tender un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para aprender significativamente los nuevos contenidos curriculares.</p> <p>Las funciones de los organizadores previos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar al alumno "un puente" entre la información que ya posee, con la información que va a aprender. • Ayudar al alumno a organizar la información, considerando sus niveles de generalidad especificidad y su relación de inclusión en clases. • Ofrecer al alumno el marco conceptual donde se ubica la información que se ha de aprender (ideas inclusoras), evitando así la memorización de información aislada e inconexa.
<p>Preguntas intercaladas</p>	<p>Las preguntas intercaladas son aquellas que se le plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje. Se les denomina también preguntas adjuntas o insertadas.</p> <p>Son preguntas que como su nombre lo indica, se van insertando en partes importantes del texto cada determinado número de secciones o párrafos. El número de párrafos (o de tiempo de explicación) en el que deberán intercalarse las preguntas, por supuesto, no se halla establecido; el docente o diseñador lo seleccionará considerando que se haga referencia a un núcleo de contenido importante. El número de preguntas también se fija a criterio, pero se sugiere que no abrumen al aprendiz.</p> <p>las principales funciones de las preguntas intercaladas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener la atención y nivel de "activación" del estudiante a lo largo del estudio de un material. • Dirigir sus conductas de estudio hacia la información más relevante. • Favorecer la práctica y reflexión sobre la información que se ha de aprender. • En el caso de preguntas que valoren comprensión o aplicación, favorecer el aprendizaje significativo del contenido.

Analogías	<p>Una analogía es una proposición que indica que una cosa o evento es semejante a otro. Se puede emplear tal estrategia de enseñanza cuando la información que se ha de aprender se preste para relacionar con conocimientos aprendidos anteriormente, siempre y cuando el alumno los maneje bien.</p> <p>Las funciones de las analogías son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementan la efectividad de la comunicación. • Proporcionar experiencias concretas o directas que preparan al alumno para experiencias abstractas y complejas. • Favorecer el aprendizaje significativo a través de la familiarización y concretización de la información. • Mejorar la comprensión de contenidos complejos y abstractos.
Mapas conceptuales y redes semánticas	<p>Los mapas conceptuales y las redes semánticas son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual. Por medio de estas técnicas podemos representar temáticas de una disciplina científica, programas curriculares, explorar el conocimiento almacenado en la memoria de un profesor o de un aprendiz, y hasta realizar procesos de negociación de significados en la situación de enseñanza.</p> <p>Los mapas conceptuales y las redes semánticas permiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar gráficamente los conceptos curriculares (que se van a revisar, que se están revisando o se han revisado) y su relación semántica entre ellos. - Facilitan al docente y al diseñador de textos la exposición y explicación de los conceptos sobre los cuales luego puede profundizarse tanto como se desee. - Permiten la negociación de significados entre el profesor y los alumnos; esto es, a través del diálogo guiado por el profesor, se pueden precisar y profundizar los significados referidos a los contenidos curriculares.

Fuente: (Díaz & Hernández, 2012) (p. 9 – 34)

Por su parte, Meza (2014) establece estrategias:

- “Generales: (relacionadas con procesos afectivos y cognitivos: de matización afectiva, de procesamiento –atencionales, de elaboración verbal, de elaboración conceptual, de elaboración de imágenes–, de ejecución –de recuperación, de generalización, de solución de problemas, de creatividad–)”.
- “Situacionales (relacionadas con aprendizajes académicos: para abordar tareas académicas, para mejorar conductas de estudio, para trabajar en forma cooperativa, para tomar apuntes, para mejorar la capacidad auditiva, para la lectura comprensiva)”. (p. 11).

Unos autores interesantes encontrados en la investigación son Román y Gallego (2008) quienes establecen una escala de estrategias de aprendizaje basadas en escalas.

Este autor, en la primera escala propone estrategias de adquisición, como exploración, estrategias atencionales como fragmentación de textos, el subrayado lineal, el subrayado de acuerdo con la idea, el epigrafiado. En esta escala de adquisición también está la repetición: “el repaso en voz. El repaso mental y el repaso reiterado”.

En la siguiente escala están las estrategias de exploración y se utilizan, según estos autores cuando la base de conocimiento previa es extensa y el mismo no esté bien organizado.

La otra escala que proponen estos autores es la codificación en donde se utiliza la nemotecnia, ejemplos: acrósticos, acrónimos, rimas, palabras claves etc.

En esta escala de estrategia también se utiliza la elaboración: relaciones, el uso de imágenes, uso de metáforas, aplicaciones, auto preguntas, el parafraseado, los agrupamientos lógicos de textos.

Igualmente encontramos en la codificación estrategias de organización como mapas conceptuales, secuencias, diagramas, líneas de tiempo. (Roman & Gallegos, 2008, pág. 11).

2.7. Estrategias metacognitivas

Al tratar las estrategias metacognitivas, es importante tener en cuenta que la metacognición es el conocimiento que tiene una persona de los procesos de aprendizajes que ocurren en la propia persona. Dicho en términos llanos, es un conocimiento de un conocimiento (la palabra meta significa más allá).

Para Tamayo y Castillo (2018) las estrategias metacognitivas de aprendizaje “permiten al aprendiente observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje. Conforman un tipo especial de conocimiento por parte del aprendiente, que algunos autores han caracterizado como un triple conocimiento: referido a la tarea de aprendizaje, referido a las estrategias de aprendizaje y referido al sujeto del aprendizaje. En otras palabras, saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes, sus aptitudes” (p.22).

En este sentido, las estrategias de aprendizaje pueden darse por medio del auto reconocimiento de la actividad que estamos realizando y distinguir la finalidad de los mismos, igualmente puede darse por la autoevaluación de una actividad y por la constante reflexión sobre lo aprendido, buscando la mejor aplicación en función del conocimiento accesado (Tamayo et. al, 2018) (p. 22).

Las estrategias metacognitivas, sigue señalando Tamayo et, al (2018):

- **“Deberán ser funcionales y significativas, que lleven a incrementar el rendimiento en las tareas previstas con una cantidad razonable de tiempo y esfuerzo”.**

- “Las instrucciones deben demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles”.
- “Los estudiantes deben de creer que las estrategias son útiles y necesarias”.
- “Una estrategia eficaz y con éxito genera confianza y creencia de autoeficiencia”.
- “La responsabilidad para generar, aplicar y controlar estrategias eficaces es transferida del docente al estudiante”.
- “Los materiales deben ser claros, bien elaborados y agradables”. (p. 23) (Tamayo, N. y Castillo, K., 2018).

Como puede observarse, si la metacognición es un conocimiento de otro orden o un constructo teórico a partir de la psicología, esta debe implicar la conciencia por parte del estudiante de los aprendizajes internalizados, la supervisión intencional a través del control y regulación y la evaluación del proceso (Tamayo, N. y Castillo, K., 2018).

2.8. Estrategias aplicadas a la comprensión lectora.

2.8.1. Estrategias basadas en los momentos de la lectura

Estas estrategias se centran en todo el proceso de la lectura y tienen como fundamento los conceptos ya presentados anteriormente en esta investigación: microestructura y macroestructura del texto, conocimientos previos, la taxonomía de Barret, etc. Para el desarrollo de esta estrategia, seguiremos la obra de Quintanilla (2017) elaborada para “la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la lectura y la escritura”.

Las estrategias que proponen son las siguientes:

a) Utilización del conocimiento previo.

El empleo de los conocimientos previos ayuda a la comprensión, aprendizaje y recuerdo de los conocimientos nuevos. Esta estrategia es claramente una aplicación de la teoría de Ausubel -ya descrita anteriormente- cuando planteó que aprender implica que los nuevos aprendizajes se conectan con los previos.

b) Monitoreo de la comprensión.

En palabras de Quintanilla ésta afirma que “Los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura, también son más conscientes del proceso de leer y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de comprensión cuando se dan cuenta de la situación y tan pronto detectan que hay problemas corrigen y regulan la comprensión del texto” (p. 42)

c) Selección de pasos necesarios para la corrección de errores.

Esta estrategia implica volver a la lectura cuantas veces sea necesaria a fin de corregir problemas de comprensión del texto.

d) Distinción entre lo importante y lo accesorio del texto.

Esta distinción implica que la comprensión del texto tenga claro qué es lo importante para el autor, esta competencia releva a un segundo plano lo que sería importante para el lector, dando importancia a las ideas centrales (macroestructura) de la lectura.

e) Resumir la información.

El resumen de la información forma parte de la comprensión lectora; un resumen debe contener las ideas centrales o esenciales del texto.

f) Realizar las inferencias.

Esta fase recuerda a el porte de Barret con la taxonomía ya descrita: el proceso de inferencia es uno de los puntales por no decir el más importante en el proceso de adquisición de la capacidad de lectura comprensiva. La realización de inferencias debe ser enseñada desde los niveles bajos y para esto la formulación de preguntas y los escenarios imaginativos resultan útiles para este fin.

g) Formulación de preguntas.

La formulación de preguntas debe ser estimulada por el docente en los estudiantes, la misma generación de preguntas, aparte de reflejar un alto nivel de comprensión lectora, ayuda al estudiante a explorar otros enfoques y a contrastar situaciones. Igualmente, la formulación de preguntas lleva al estudiante hacia niveles profundos de conocimiento a partir de la lectura del texto. (Quintanilla, 2017, págs. 42-47).

2.8.2. Estrategias basadas en el procesamiento de la información.

Estas estrategias de tipo cognoscitivas han sido expuestas por Morles (2019) y se centran más que nada en la capacidad del estudiante para procesar la información a partir de un texto. Las teorías basadas “en el modelo de procesamiento de la información” generalmente dividen las fases en tres momentos: la entrada, el procesamiento y la salida por medio de una respuesta.

De acuerdo con Morles estas estrategias se organizan así:

a) Focalización.

Aquí el lector para lograr una comprensión lectora del texto requiere de distinguir o discriminar lo más importante de lo accesorio en el texto. Se requiere que el estudiante lector focalice la idea central, la relación entre las diferentes ideas que sustentan los planteamientos del autor.

b) Organización del contenido

El estudiante, a través de los recursos cognitivos, organiza los contenidos comprendidos en mapas conceptuales, redes semánticas, diagramas, etc. a fin de crear un contenido a partir de las ideas y redes que plantea el texto

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño y tipo de investigación

El estudio planteado corresponde al enfoque cuantitativo, al diseño transversal de una sola aplicación, de tipo descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Con el estudio se describió el papel del docente universitario ante la comprensión lectora de los alumnos (las estrategias empleadas por los docentes para el desarrollo del curso, actividades más usadas por el docente, eficacia de la labor docente, la descripción del contexto en que se lee habitualmente y del acto de la lectura que realizan comúnmente con dificultades en el léxico, cumplimiento de las obligaciones docentes y de la planificación de los contenidos).

Se analizó la relación de la labor de los profesores en la aplicación de las estrategias de enseñanzas “respecto al cumplimiento de la planificación de contenidos, competencias docentes desarrolladas por los docentes”, se identificó el empleo de las estrategias de enseñanza para fortalecer la comprensión lectora de los alumnos y su incidencia en los estudios superiores (se observaron las estrategias utilizadas por los profesores en el aula para optimar la comprensión lectora, las actividades empleadas por los docentes para el desarrollo del curso que impulsan la comprensión lectora, las medidas que se toman cuando la polémica se encuentra en el plano de los contenidos, lo que se hace cuando se obstaculiza la comprensión, la metodología empleada por el docente para el desarrollo del curso).

También se evaluó “el nivel de comprensión lectora de los estudiantes” y se analizó el nivel de pertinencia de “las estrategias aplicadas” por los docentes para el desarrollo y fortalecer la comprensión de los estudiantes en la Licenciatura en Educación Especial Udelas, Veraguas.

3.2. Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por 80 alumnos que integran los tres grupos de primer ingreso de la Licenciatura en Educación Especial UDELAS, Veraguas año 2016.

Primero se procedió a determinar el tamaño de la muestra y en seguida por muestreo estratificado se selecciona la muestra de cada grupo.

Para establecer el tamaño de la muestra, el grado de confianza con el que se trabajó es del 95%, al que le corresponde el valor de $Z = 1.96$. Además, como se desconoce el comportamiento de la población se usa $p=q = 0.05$, igual probabilidad como para se dé o no el evento y se estima un error máximo de 5% con $N=80$. Luego se remplazan los valores anteriores en la fórmula para poblaciones finitas

$$n = \frac{NZ^2pq}{e^2(N-1) + Z^2pq}$$

$$\text{Y se obtiene: } n = \frac{80(1.96)^2(0.5)(0.5)}{(0.05)^2(80-1) + (1.96)^2(0.5)(0.5)} = \frac{76.832}{1.1579} = 66.35 \rightarrow n \approx 66$$

De lo anterior se obtiene que la muestra es de 66 estudiantes.

El muestreo es de tipo probabilístico, específicamente el estratificado porque se tienen tres grupos con su respectiva matrícula y debe escogerse entre los tres la muestra de 66 estudiantes.

Ahora se procede a calcular el tamaño de dicha muestra por cada grupo, el grupo 1 tiene 25 estudiantes, el grupo 2 tiene 27 y el grupo 3 tiene 28.

Para determinar la cantidad de participantes de cada grupo se empleará la fórmula

$$\text{muestra por grupo} = \frac{\text{Población del grupo (tamaño de la muestra)}}{\text{población}}$$

$$\text{Para el grupo 1} = \frac{25(66)}{80} = 21 \text{ estudiantes};$$

$$\text{En cuanto al grupo 2} = \frac{27(66)}{80} = 22 \text{ estudiantes}$$

$$\text{y para el grupo 3} = \frac{28(66)}{80} = 23 \text{ estudiantes}$$

Al sumar cada uno de los resultados obtenidos por grupo, se obtiene la muestra del estudio, 66 participantes lo que representa el 82.5% del total de la población.

En el cuadro que se presenta seguidamente se describe cada una de las variables y cómo se midieron las mismas.

3.3. Variables

Estrategia de enseñanza

Definición conceptual

“Las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información; son todos los procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para generar aprendizajes significativos” (Díaz, 2010, p.3)

Definición operacional

Las estrategias de enseñanza son aquellos medios o recursos que son utilizados por el docente, de una manera planificada y organizada para mejorar la enseñanza, permitiendo en los estudiantes un aprendizaje significativo, es decir, que a través de estas se puede fortalecer el “desarrollo de sus habilidades y destrezas” para ponerlas en ejecución en el aula de clase y demostrarlo en su desempeño en el diario vivir.

Variable independiente

Definición conceptual

“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” (OCDE, 2009).

Definición operacional

Esta definición va más allá de la acostumbrada idea que se tiene “de la competencia lectora como adquisición de una habilidad” y a partir de dicha perspectiva se hacen señalamientos en cuanto a que la evaluación debe incluir todo tipo de textos representativos y variables en situaciones a las que una persona a hace frente ya sea en el diario vivir, en el ámbito social, escolar, laboral o propio de cualquier ocupación o profesión .

3.4. Instrumentos y/o técnicas de recolección de datos

La recogida de la información se realizó mediante encuestas dirigidas a los estudiantes que constituyen la muestra en la Licenciatura en Educación Especial a los grupos de primer ingreso, en el año 2016.

3.5 Procedimiento

Seguidamente se relata el proceso concretado para aplicación de las encuestas a la muestra.

Fase I: elaboración y validación de los instrumentos

Las encuestas se diseñaron considerando los ítems adecuados para recopilar la información precisa y oportuna para el estudio en función de los objetivos y las variables.

En esta fase se procedió a aplicar encuestas pilotos teniendo como muestra 60 estudiantes de Udelas. Se analizaron los hallazgos de la prueba piloto y se separaron y mejoró el instrumento tanto en la cantidad de cuestionamientos como “en necesidad de incluir nuevas preguntas” y términos en los instrumentos de investigación.

Fase II: Evaluación diagnóstica

Durante esta fase se gestionó el permiso para aplicar las encuestas a los grupos objetos de la investigación, y posteriormente se empezó a la aplicación de las encuestas.

Fase III: Análisis estadístico e interpretación de los resultados

El examen y procesamiento de la información se efectuó a través de cuadros y gráficas en Excel.

Fase IV: Elaboración de la propuesta

Surge a partir de los principales resultados revelados por el estudio para dar solución al problema planteado.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Seguidamente se muestran los principales hallazgos de la investigación por objetivo.

Para el objetivo específico **describir la labor del docente universitario ante la comprensión lectora de los alumnos** se detallan las estrategias empleadas por los profesores para el desarrollo del curso, actividades más usadas por el docente, eficacia de la labor docente, la descripción del contexto en que se lee habitualmente y del acto de la lectura que realizan comúnmente con dificultades en el léxico, cumplimiento de las obligaciones docentes y de la planificación de los contenidos.

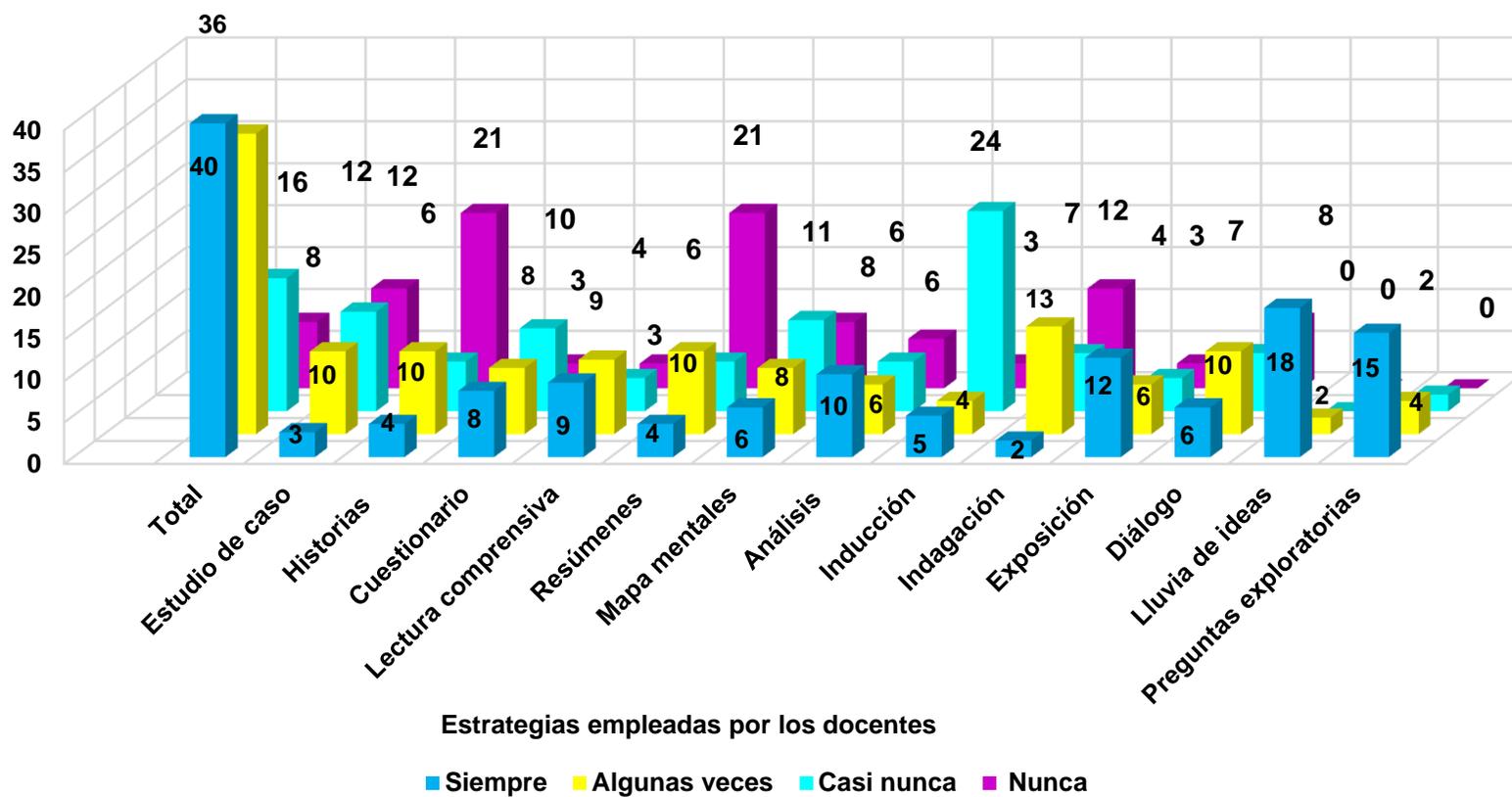
Según el cuadro N°1 y la gráfica N°1, el 40% de los estudiantes advierte que siempre los docentes emplean estrategias como resúmenes, historias, indagación, diálogo, mapas mentales, análisis, lectura comprensiva, cuestionario, exposición para el desarrollo de las clases, el 36% afirma que algunas veces las emplean, el 16% señala que casi nunca las emplean, tan solo 8% lo hacen.

Cuadro N°1. Opinión de los estudiantes respecto a la frecuencia de las actividades empleadas por los docentes para el desarrollo del curso. Año 2016

Estrategias empleadas por los docentes	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	858	341	40	313	36	136	16	66	8
Estudio de caso	66	10	3	32	10	16	12	8	12
Historias	66	12	4	32	10	8	6	14	21
Cuestionario	66	26	8	24	8	14	10	2	3
Lectura comprensiva	66	30	9	28	9	6	4	2	3
Resúmenes	66	12	4	32	10	8	6	14	21
Mapa mentales	66	20	6	26	8	15	11	5	8
Análisis	66	34	10	20	6	8	6	4	6
Inducción	66	18	5	14	4	32	24	2	3
Indagación	66	8	2	40	13	10	7	8	12
Exposición	66	40	12	18	6	6	4	2	3
Diálogo	66	21	6	30	10	10	7	5	8
Lluvia de ideas	66	60	18	6	2	0	0	0	0
Preguntas exploratorias	66	50	15	11	4	3	2	0	0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfica N° 1. Opinión de los estudiantes respecto a la frecuencia de las actividades empleadas por los docentes para el desarrollo del curso. Año 2016



Fuente: Cuadro N° 1

En cuanto a las **actividades más usadas por los docentes:**

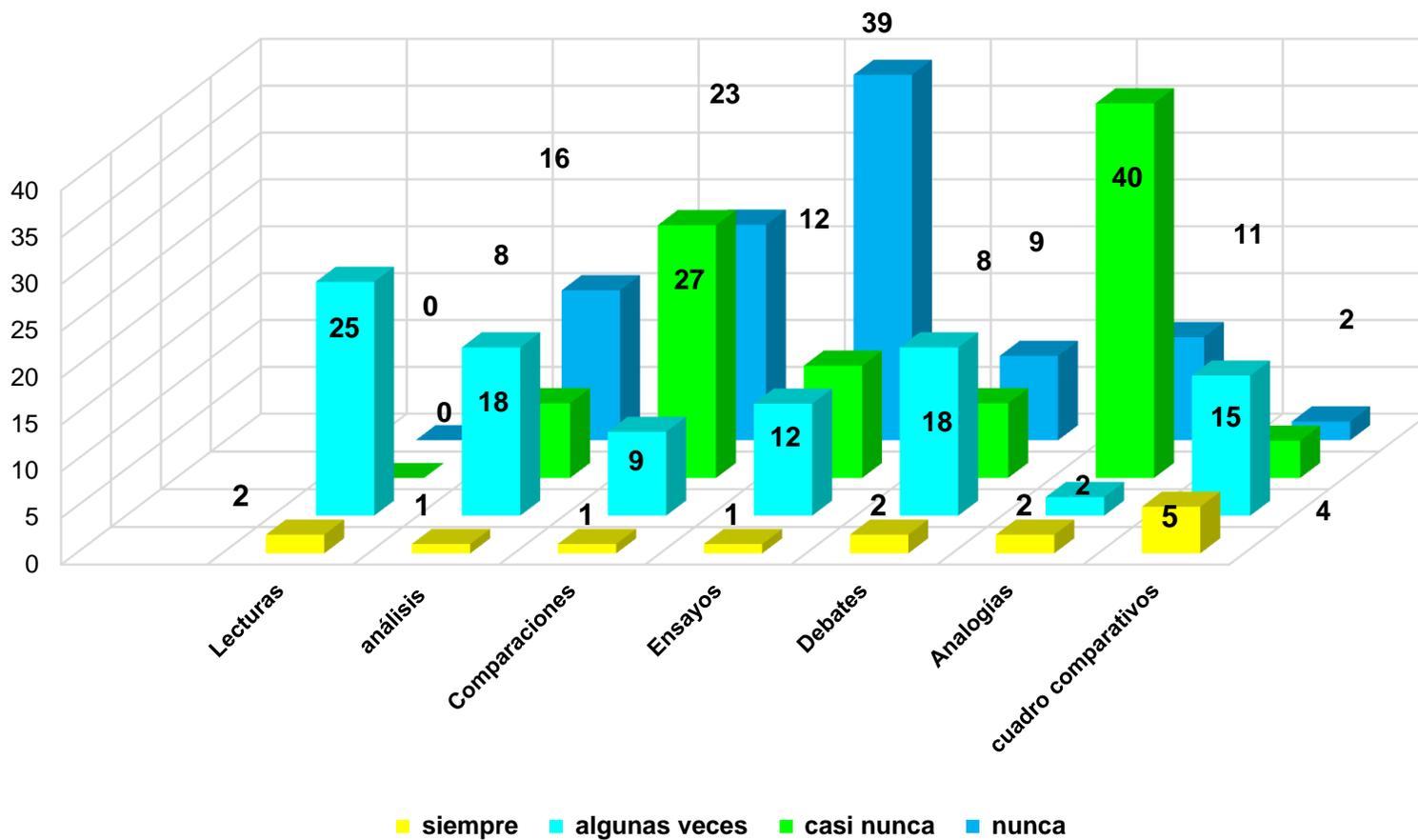
En el cuadro N°2 y la gráfica N°2 se aprecia que el 50% de los estudiantes señala que los docentes utilizan lecturas, análisis, debates, cuadros comparativos, ensayos, comparaciones, un 26% manifiesta que casi nunca lo hacen, el 14% advierte que siempre lo hacen, tan solo el 10% dice que nunca lo hace.

Cuadro N°2. Opinión de los estudiantes respecto a las actividades más usadas por los docentes. Año 2016

Actividades utilizadas por los docentes	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	462	64	14	233	50	121	26	44	10
Lecturas	66	7	2	59	25	0	0	0	0
análisis	66	6	1	43	18	10	8	7	16
Comparaciones	66	3	1	20	9	33	27	10	23
Ensayos	66	6	1	28	12	15	12	17	39
Debates	66	10	2	42	18	10	8	4	9
Analogías	66	8	2	5	2	48	40	5	11
cuadro comparativos	66	24	5	36	15	5	4	1	2

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

**Gráfica N° 2. Opinión de los estudiantes respecto a las actividades más usadas por los docentes.
Año 2016**



Fuente: Cuadro N° 2

Según **la eficacia de la labor docente**:

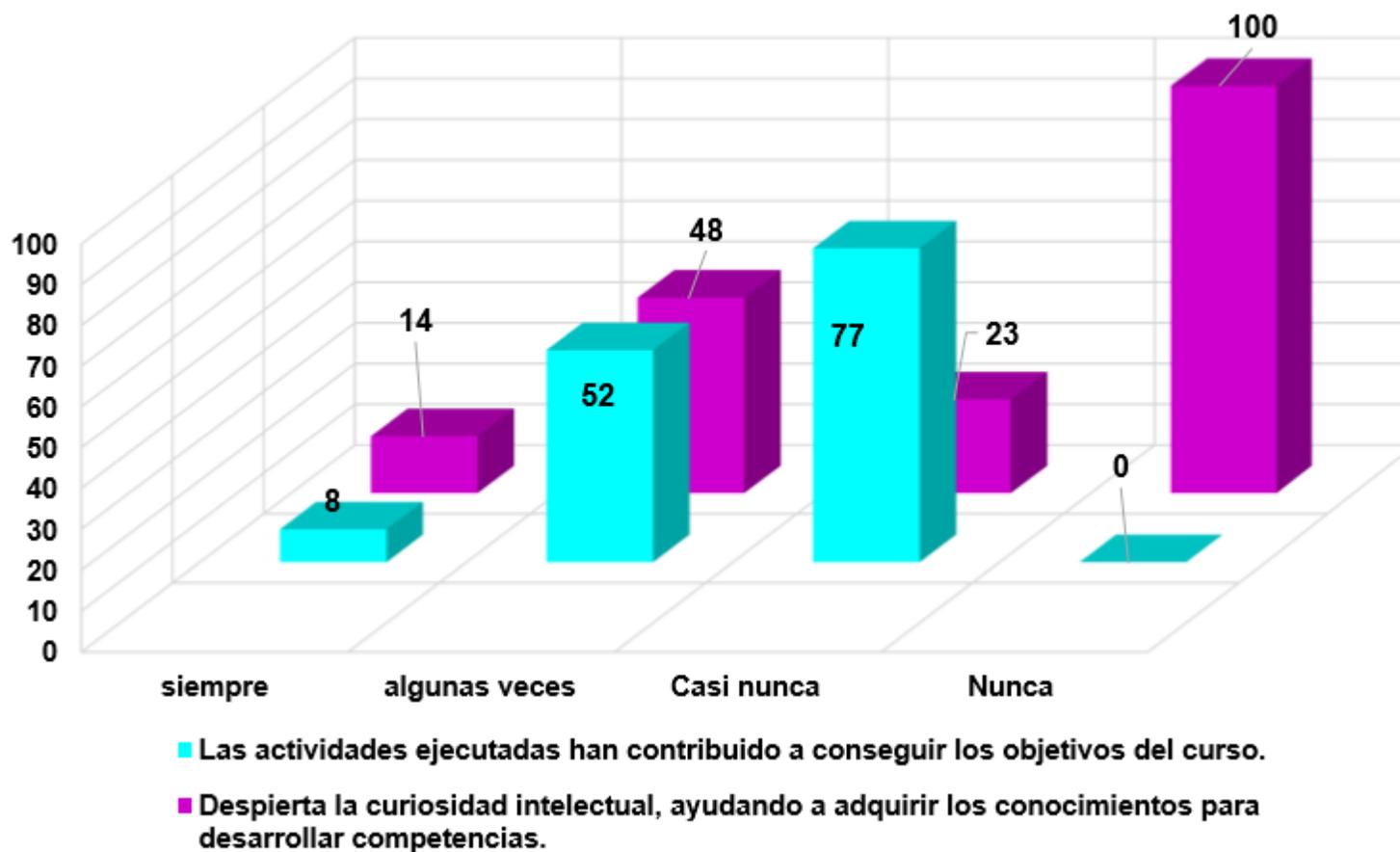
En el cuadro N°3 y la gráfica N°3 se aprecia que el 67% de los estudiantes afirman que algunas veces es eficaz la labor docente, un 21% dice que siempre las actividades ejecutadas han contribuido a conseguir los objetivos del curso, se logra despertar la curiosidad intelectual ayudando a adquirir los conocimientos para desarrollar competencias.

Cuadro N° 3. Opinión de los estudiantes respecto a la eficacia de la labor docente. Año 2016

Eficacia de la labor docente	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	132	28	21	89	67	13	10	2	2
Las actividades ejecutadas han contribuido a conseguir los objetivos del curso.	66	10	8	46	52	10	77	0	0
Despierta la curiosidad intelectual, ayudando a adquirir los conocimientos para desarrollar competencias.	66	18	14	43	48	3	23	2	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfico N° 3. Opinión de los estudiantes respecto a la eficacia de la labor docente. Año 2016



Fuente: Cuadro N°3

Respecto a la descripción del contexto en que leen habitualmente:

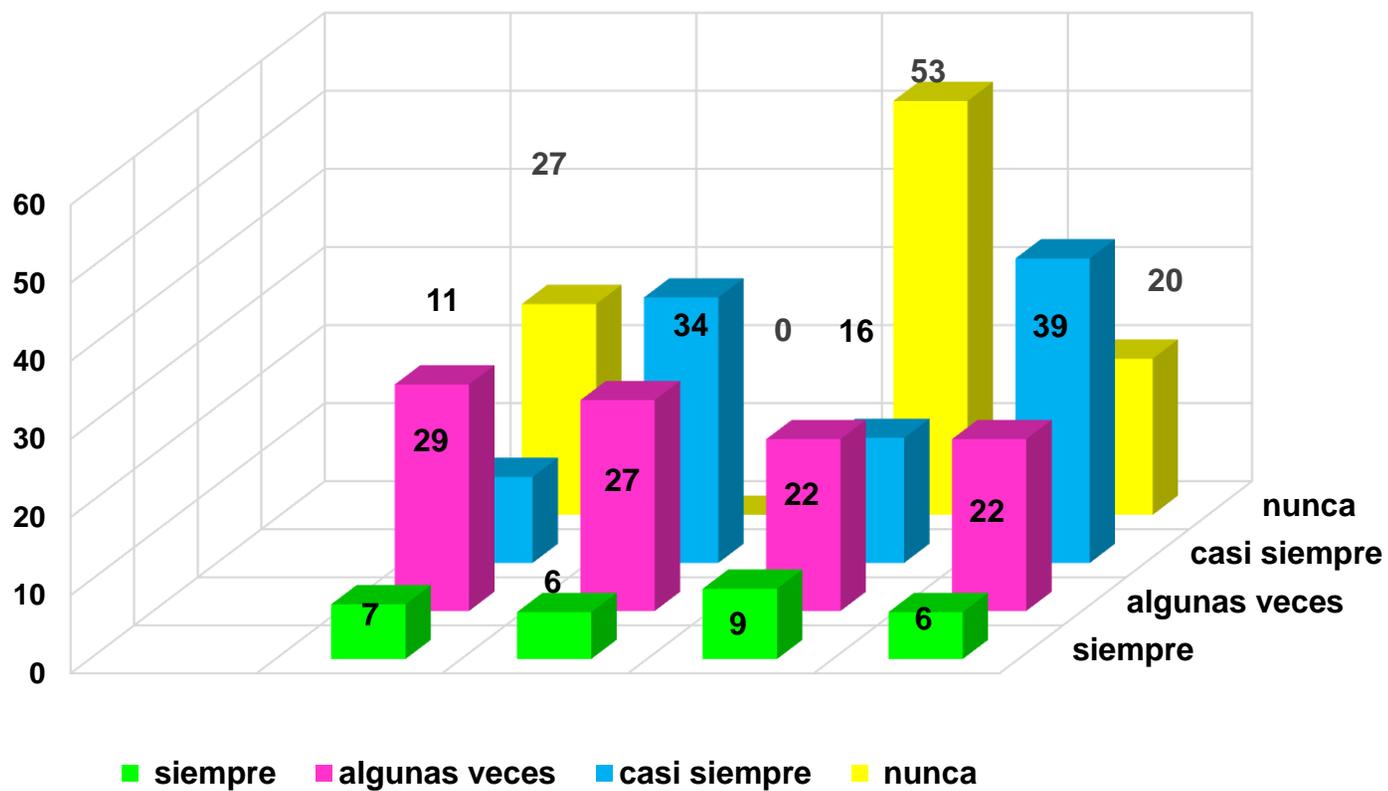
De acuerdo al cuadro N°4 y la gráfica N°4 dejan en evidencia que el 49% de los estudiantes algunas veces puede hacer una descripción del contexto en que lee habitualmente; un 28% siempre puede hacer una descripción “del material propuesto por otras cátedras, de los textos propuestos por la cátedra, de los textos recolectados para la experiencia de grupos de interés”; el 17% señala que casi siempre puede hacerlo, tan solo el 6% nunca lo puede hacer.

Cuadro N° 4. Opinión de los estudiantes respecto a la descripción del contexto en que lee habitualmente. Año 2016

Descripción del contexto en que lee habitualmente	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi siempre	%	Nunca	%
Total	264	75	28	130	49	44	17	15	6
En general	66	19	7	38	29	5	11	4	27
Del material propuesto por otras cátedras	66	16	6	35	27	15	34	0	0
Textos propuestos por la cátedra	66	23	9	28	22	7	16	8	53
Textos recolectados para la experiencia de grupo de interés	66	17	6	29	22	17	39	3	20

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

**Gráfica N° 4. Opinión de los estudiantes respecto a la descripción del contexto en que lee habitualmente.
Año 2016**



Fuente: Cuadro N° 4

En cuanto a la **descripción del acto de la lectura que realizan comúnmente con dificultades en el léxico:**

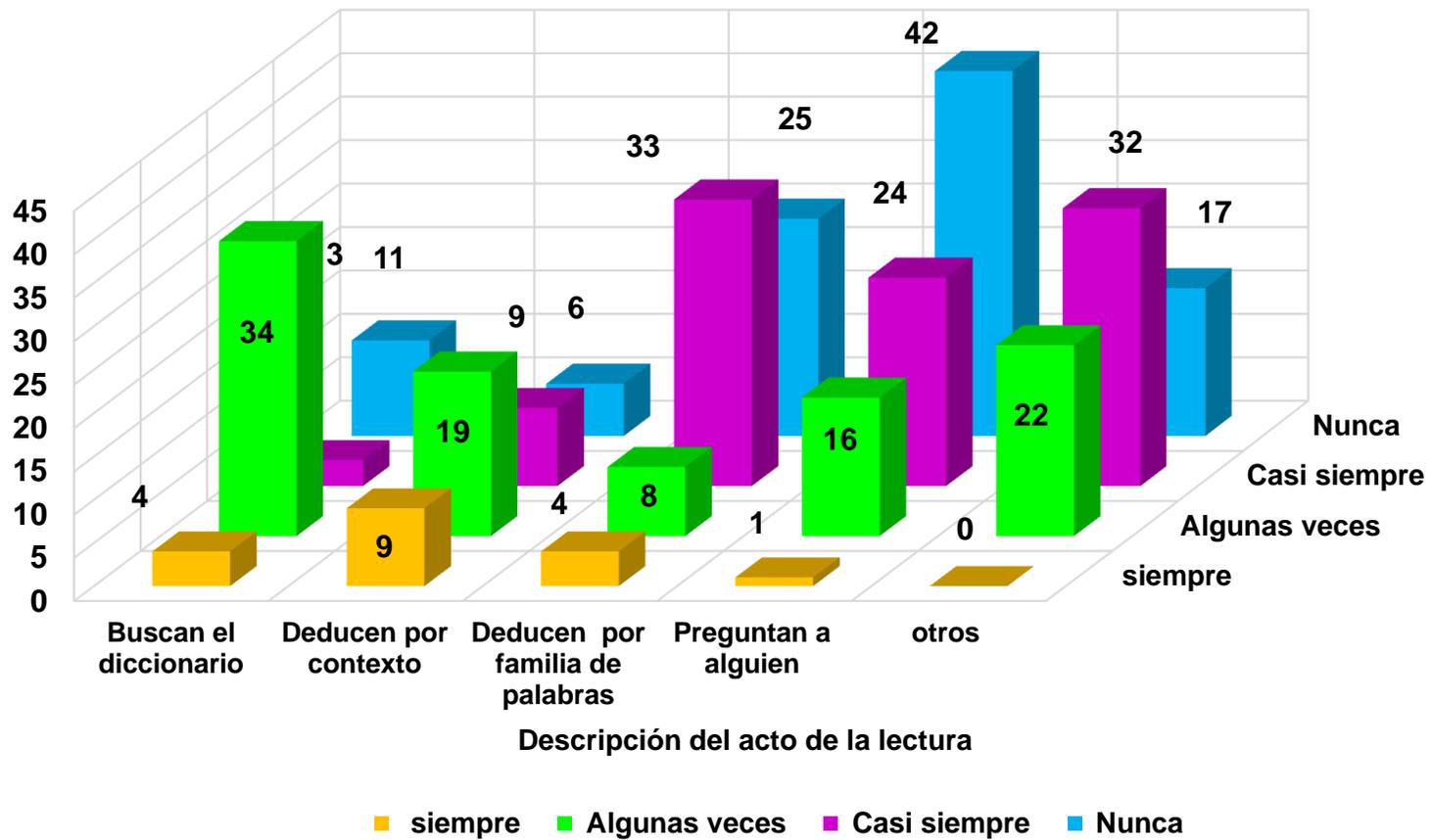
Según el cuadro N°5 y la gráfica N°5, un 38% de los estudiantes algunas veces puede hacer una descripción del acto de la lectura que realizan comúnmente con dificultades en el léxico, ya sea buscando “en el diccionario”, deducen del contexto, deducen por una familia de palabras, le “preguntan a alguien”; el 28% casi siempre lo puede hacer; un 18% siempre lo puede hacer, tan solo el 16% nunca lo hace.

Cuadro N°5. Opinión de los estudiantes respecto a la descripción del acto de la lectura que realizan comúnmente con dificultades en el léxico. Año 2016

Descripción del acto de la lectura que realizan comúnmente con dificultad en el léxico	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi siempre	%	Nunca	%
Total	330	61	18	125	38	92	28	53	16
Buscan el diccionario	66	14	4	43	34	3	3	6	11
Deducen por contexto	66	31	9	24	19	8	9	3	6
Deducen por familia de palabras	66	13	4	10	8	30	33	13	25
Preguntan a alguien	66	3	1	20	16	22	24	22	42
otros	66	0	0	28	22	29	32	9	17

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfica N° 5. Opinión de los estudiantes respecto a la descripción del acto de la lectura que realizan comúnmente con dificultades en el léxico. Año 2016

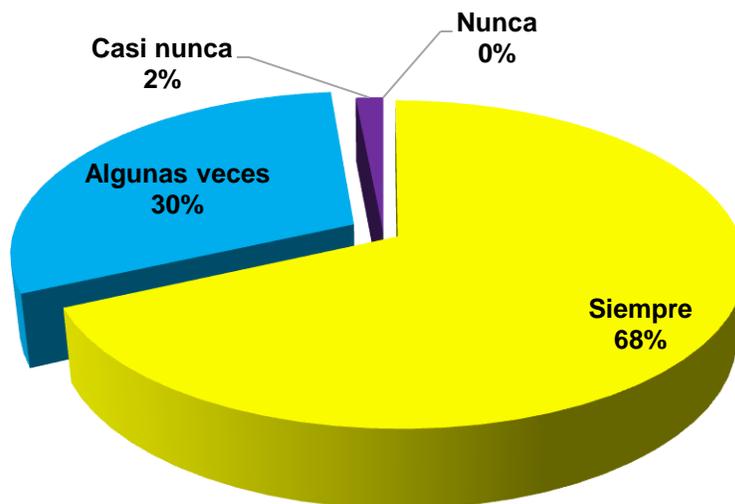


Fuente: Cuadro N°.5.

En lo referente a la labor docente:

La gráfica N°6 deja en evidencia que el 68% de los estudiantes manifiestan que siempre los docentes diseñan los programas/guías de las asignaturas, el 30% advierte que solo lo hacen algunas veces, tan solo el 2% dice que casi nunca lo hace.

**Gráfica N°6. Opinión de los estudiantes respecto a la labor docente según el diseño de los programas/guías docentes/guía de las materias.
Año 2016**



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

De acuerdo al cumplimiento de las obligaciones docentes:

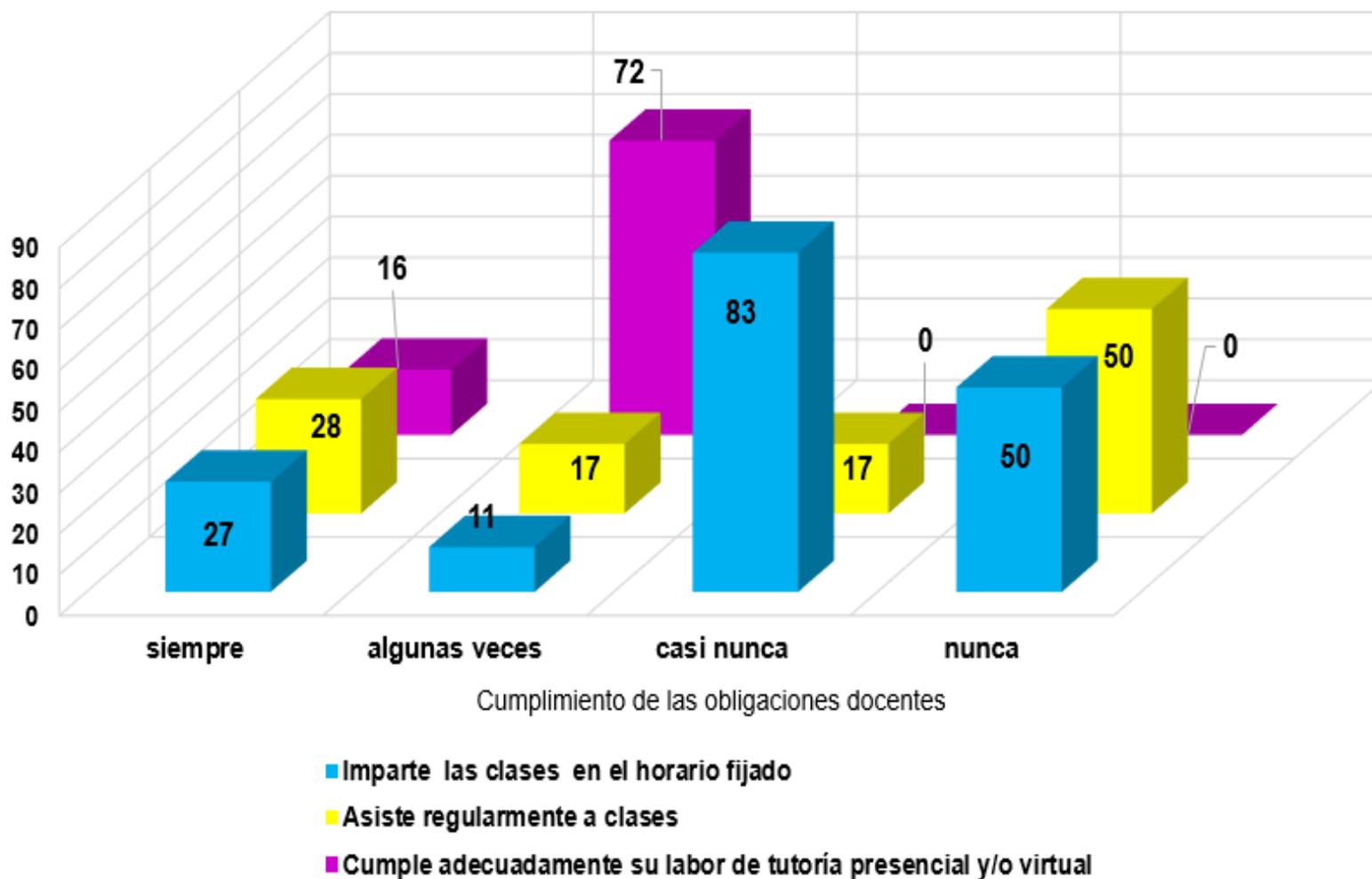
Según el cuadro N°6 y la gráfica N°7 un 71% de los estudiantes señala que siempre los docentes cumplen con sus obligaciones imparten “las clases en el horario fijado, asiste regularmente” a clases, “cumple adecuadamente su labor de tutoría presencial y/o virtual”; el 27% lo hace algunas veces, un 3% casi nunca cumple con sus obligaciones, tan solo 1% nunca lo hace.

Cuadro N °6. Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento de las obligaciones docentes. Año 2016

Cumplimiento de las obligaciones	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	198	140	71	53	27	6	3	2	1
Imparte las clases en el horario fijado	66	54	27	6	11	5	83	1	50
Asiste regularmente a clases	66	55	28	9	17	1	17	1	50
Cumple adecuadamente su labor de tutoría presencial y/o virtual	66	31	16	38	72	0	0	0	0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfica N°7. Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento de las obligaciones docentes. Año 2016



Fuente: Cuadro N°6

En cuanto al objetivo específico **identificar el empleo de las estrategias de enseñanza para optimizar la comprensión lectora y su incidencia en los estudios superiores**, se observaron las estrategias aplicadas por los docentes en el aula para mejorar la comprensión lectora, las actividades de comprensión lectora empleadas por los docentes para el desarrollo del curso, las medidas que se toman cuando el problema se halla en el plano de los contenidos, lo que se hace cuando se obstaculiza la comprensión, la metodología empleada por el docente para el desarrollo del curso.

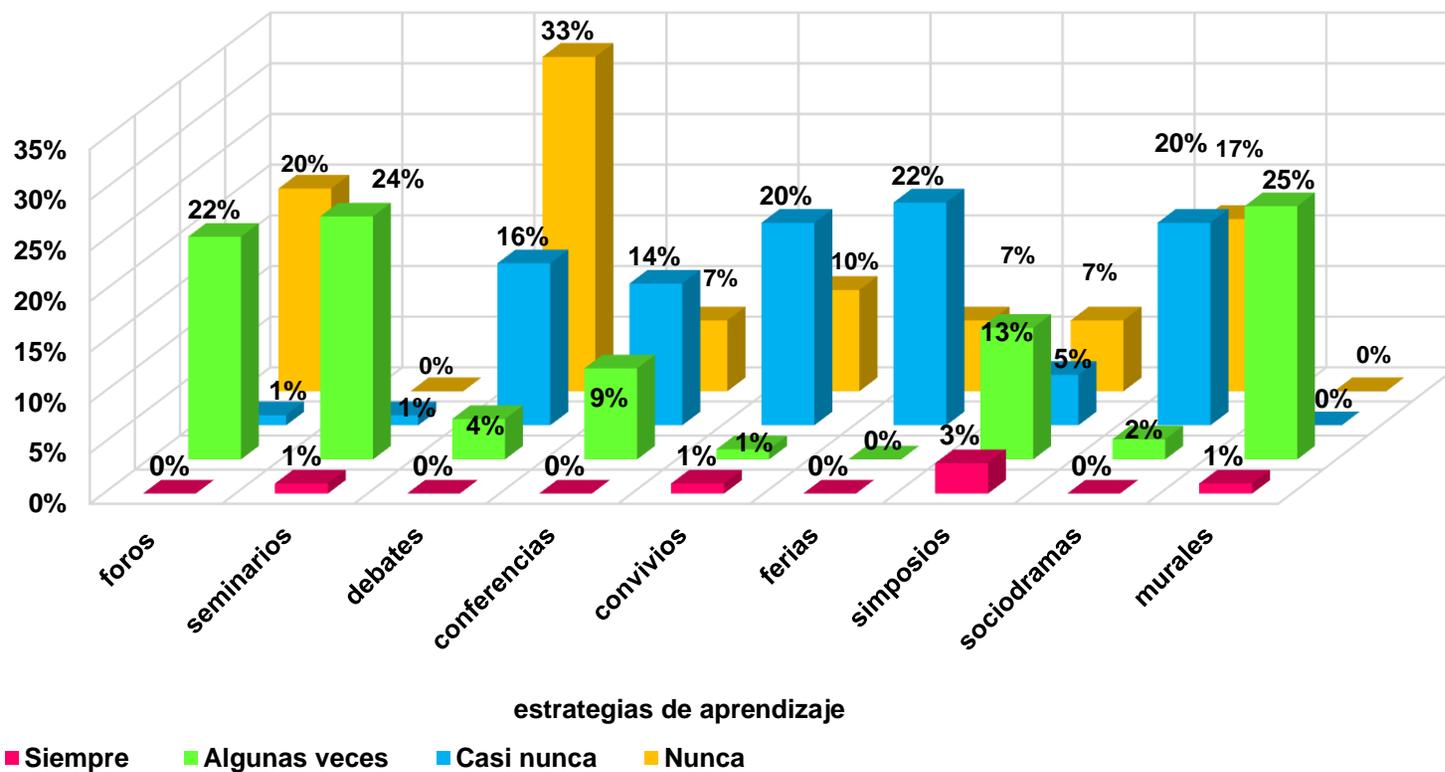
Respecto a las estrategias de aprendizaje aplicadas por los docentes en el aula para mejorar la comprensión lectora: De acuerdo al cuadro N°7 y la gráfica N°8, el 47% de los estudiantes sostiene que casi nunca los docentes emplean estrategias en el aula para mejorar la comprensión lectora, el 43% dice que solamente algunas veces emplean debates, foros, sociodramas, convivios, conferencias, ferias, simposios, en tanto que un 5% afirman que siempre lo hacen y un 5% afirman que nunca.

Cuadro N°7. Opinión de las estudiantes respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes en el aula para mejorar la comprensión lectora. Año 2016

Estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes en el aula para mejorar la comprensión lectora	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	594	28	5	255	43	281	47	30	5
foros	66	0	0	56	22	4	1	6	20
seminarios	66	3	1	60	24	3	1	0	0
debates	66	1	0	10	4	45	16	10	33
conferencias	66	2	0	23	9	39	14	2	7
convivios	66	3	1	3	1	57	20	3	10
ferias	66	1	0	1	0	62	22	2	7
simposios	66	15	3	34	13	15	5	2	7
sociodramas	66	0	0	5	2	56	20	5	17
murales	66	3	1	63	25	0	0	0	0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfico N°8. Opinión de las estudiantes respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes en el aula para mejorar la comprensión lectora. Año 2016



Fuente: Cuadro N° 7

De acuerdo a las actividades de comprensión lectora empleadas por los docentes para el desarrollo del curso:

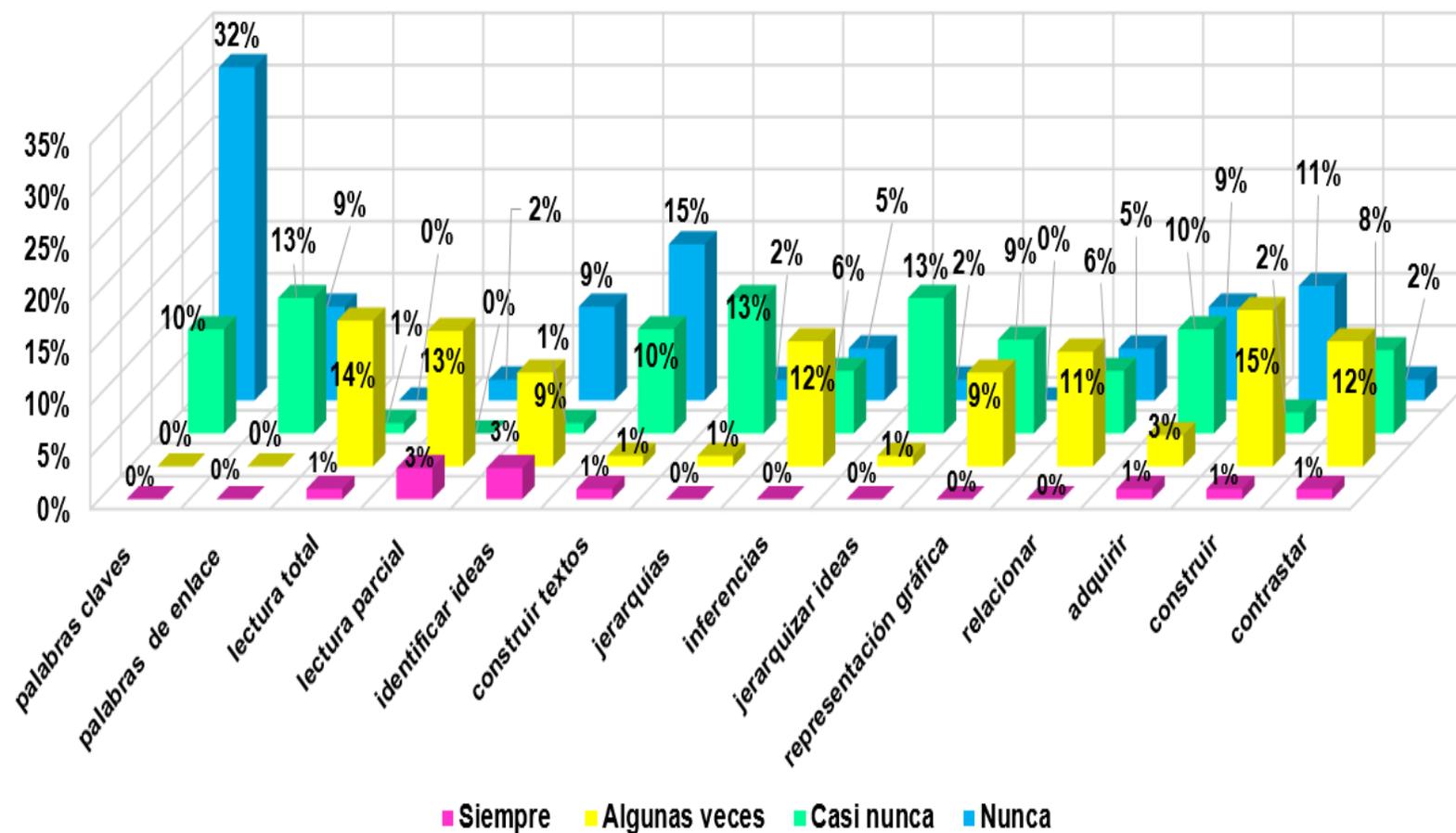
Según el cuadro N°8 y la gráfica N°9, el 50% de los estudiantes dicen que casi nunca los docentes emplean actividades de comprensión lectora para el desarrollo del curso, el 33% afirman que algunas veces lo hacen, el 10% señalan que siempre lo hacen, tan solo el 7% dicen que nunca lo hacen.

Cuadro N°8. Opinión de los estudiantes respecto a las actividades de comprensión lectora empleadas por los docentes para el desarrollo del curso. Año 2016

Actividades de comprensión lectora más utilizadas por los docentes	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	924	93	10	302	33	463	50	66	7
palabras claves	66	0	0	0	0	45	10	21	32
palabras de enlace	66	0	0	0	0	60	13	6	9
lectura total	66	10	1	43	14	3	1	0	0
lectura parcial	66	24	3	39	13	2	0	1	2
identificar ideas	66	28	3	26	9	6	1	6	9
construir textos	66	7	1	4	1	45	10	10	15
jerarquías	66	2	0	3	1	60	13	1	2
Inferencias	66	0	0	36	12	27	6	3	5
jerarquizar ideas	66	2	0	3	1	60	13	1	2
representación gráfica	66	0	0	26	9	40	9	0	0
Relacionar	66	2	0	34	11	27	6	3	5
Adquirir	66	6	1	8	3	46	10	6	9
Construir	66	7	1	45	15	7	2	7	11
Contrastar	66	5	1	35	12	35	8	1	2

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfica N°9. Opinión de los estudiantes respecto a las actividades de comprensión lectora empleadas por los docentes para el desarrollo del curso. Año 2016



Fuente: Cuadro N° 4.8

De acuerdo a las medidas que se toman cuando el problema se halla en el plano de los contenidos:

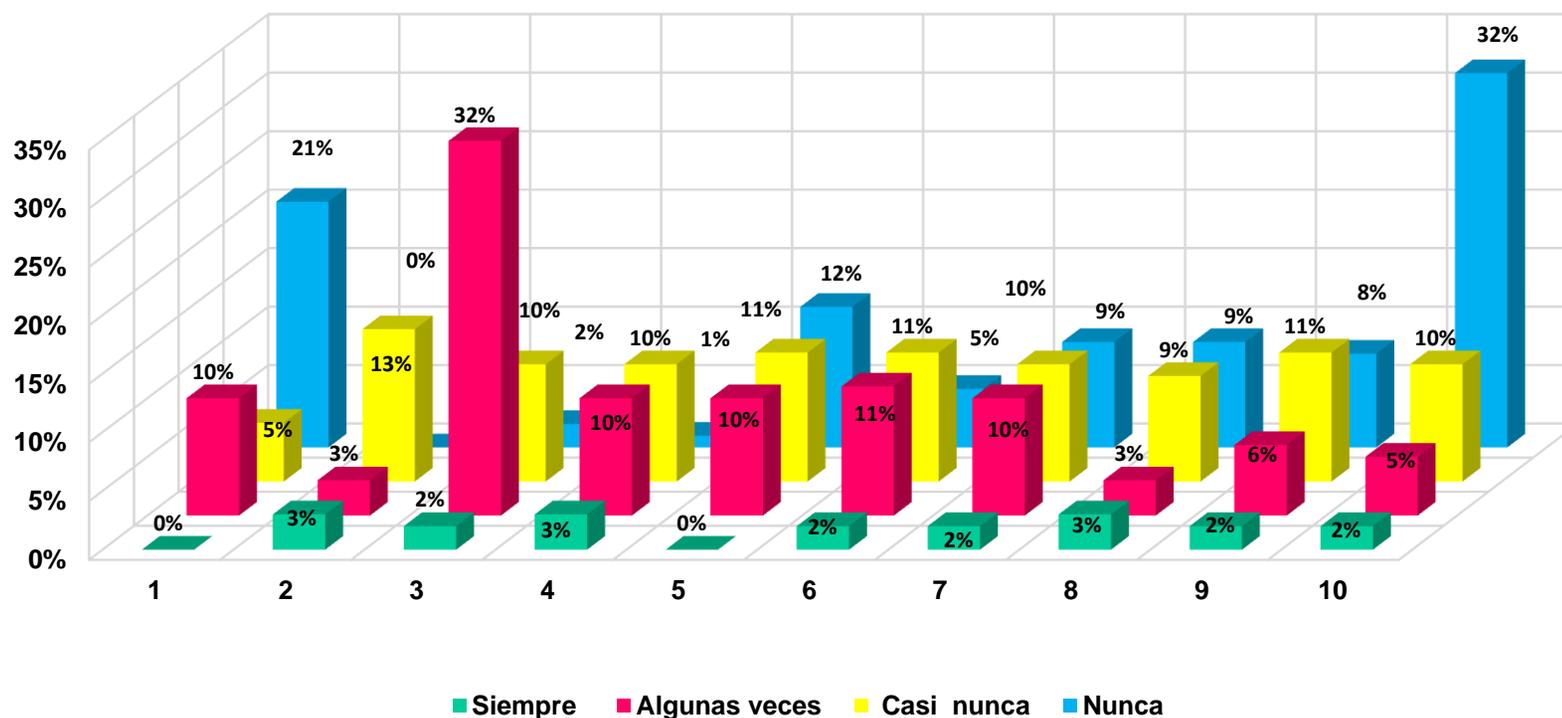
En el cuadro N°9 y la gráfica N°10 se aprecia que el 50% de los estudiantes afirman que casi nunca se toman medidas cuando la problemática se halla en el plano de los contenidos; un 22% manifiesta que casi nunca se hace; el 19% sostiene que siempre se hace, tan solo 9% opina que algunas veces.

Cuadro N°9. Opinión de los estudiantes respecto a las medidas que se toman cuando el problema se halla en el plano de los contenidos. Año 2016

Medidas que se toman cuando el problema se halla en el plano de los contenidos	Total	Siempre	%	algunas veces	%	casi nunca	%	Nunca	%
Total	660	123	19	62	9	329	50	148	22
Hacen anticipaciones considerando por ejemplo el título y la superestructura en una primera lectura rápida	66	0	0	6	10	15	5	31	21
Se introducen en una lectura minuciosa aun desconociendo el contenido	66	20	3	2	3	44	13	0	0
Reconocen datos importantes y los marcan	66	11	2	20	32	32	10	3	2
Hacen anotaciones al margen, fichas, esquemas o resúmenes	66	18	3	6	10	34	10	2	1
Jerarquizan ideas, construyen proposiciones e intentan componer su progresión temática	66	0	0	6	10	36	11	18	12
Se hacen preguntas	66	15	2	7	11	37	11	7	5
Formulan críticas	66	14	2	6	10	32	10	14	9
Realizan inferencias	66	19	3	2	3	31	9	14	9
Recurren a otros textos que recuerdan que se refieren al mismo tema sobre el que se están leyendo	66	14	2	4	6	36	11	12	8
Evocan experiencias vividas	66	12	2	3	5	32	10	47	32

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfica N°10. Opinión de los estudiantes respecto a las medidas que se toman cuando el problema se halla en el plano de los contenidos. Año 2016



Fuente: Cuadro N° 9.

Nota: 1- Hacen anticipaciones considerando por ejemplo el título y la superestructura en una primera lectura rápida. 2- Se introducen en una lectura minuciosa aun desconociendo el contenido. 3- Reconocen datos importantes y los marcan. 4- Hacen anotaciones al margen, fichas, esquemas o resúmenes. 5- Jerarquizan ideas, construyen proposiciones e intentan componer su progresión temática. 6- se hacen preguntas. 7- Formulan críticas. 8-Realizan inferencias. 9- Recurren a otros textos que recuerdan que se refieren al mismo tema sobre el que se están leyendo. 10- Evocan experiencias vividas.

En lo concerniente a lo que hacen los estudiantes cuando se obstaculiza la comprensión:

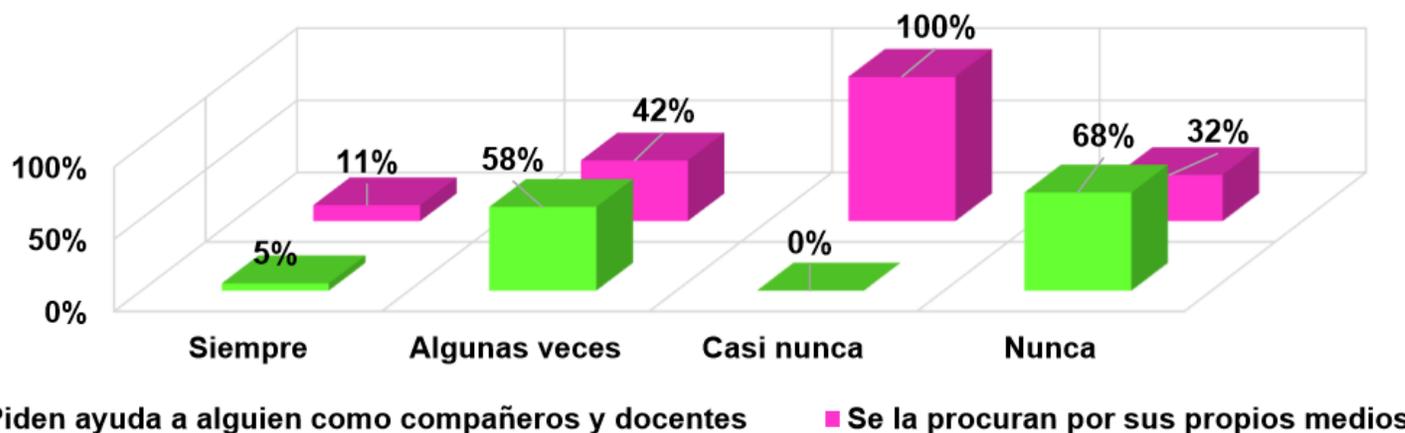
Según el cuadro N°10 y la gráfica N°11, el 58% de los estudiantes dice que algunas veces piden ayuda a alguien como compañeros y docentes, o se la procura por sus propios medios; un 17% nunca lo hace, el 15% siempre lo hace, tan solo el 10% casi nunca lo hace.

Cuadro N°10. Opinión de los estudiantes respecto a lo que hacen cuando se obstaculiza la comprensión. Año 2016

Quando se obstaculizan la comprensión	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	132	20	15	77	58	13	10	22	17
Piden ayuda a alguien como compañeros y docentes	66	6	5	45	58	0	0	15	68
Se la procuran por sus propios medios	66	14	11	32	42	13	100	7	32

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfica N°11. Opinión de los estudiantes respecto a lo que hacen cuando se obstaculiza la comprensión. Año 2016



Fuente: Cuadro N° 10.

En lo relativo a la metodología del docente:

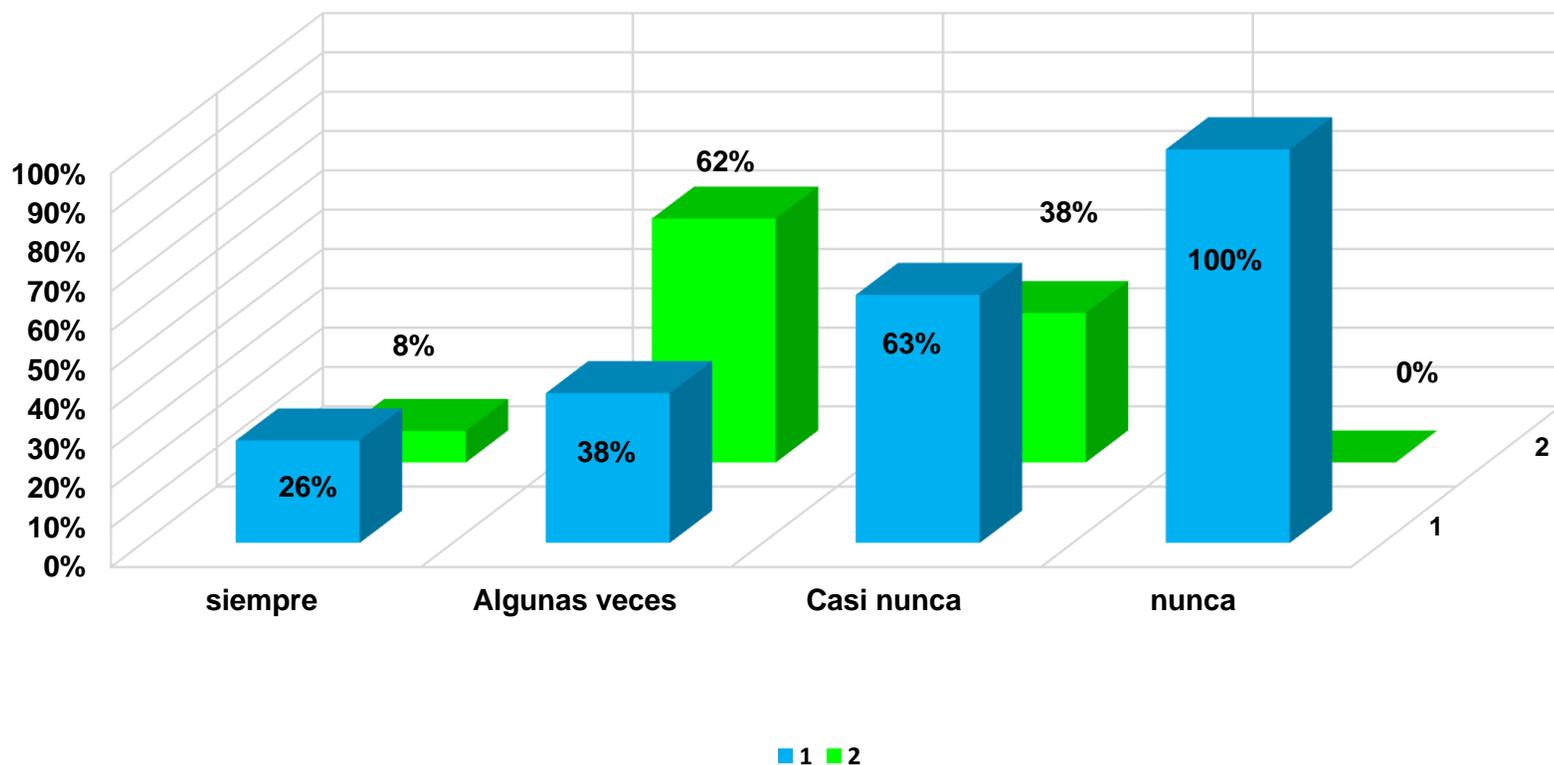
De acuerdo al cuadro N°11 y la gráfica N° 12, el 57% de advierte que algunas veces el docente organiza bien las actividades que realiza en clases, utiliza recursos didácticos (pizarra, medios audiovisuales y tecnológicos que facilitan el aprendizaje; un 36% siempre emplea una metodología adecuada; un 7% señala que casi nunca la utilizan, el 1% nunca la emplea.

Cuadro N°11. Opinión de los estudiantes respecto a la metodología empleada por el docente para el desarrollo del curso. Año 2016

Metodología docente	Total	Siempre	%	algunas veces	%	casi nunca	%	nunca	%
Total	132	44	33	69	52	8	6	1	1
El/la profesor/ organiza bien las actividades que se realizan en clases.	66	34	26	26	38	5	63	1	100
Utiliza recursos didácticos (pizarra, medios audiovisuales y tecnológicos que facilitan el aprendizaje).	66	10	8	43	62	3	38	0	0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfica N°12. Opinión de los estudiantes respecto a la metodología empleada por el docente para el desarrollo del curso. Año 2016



Fuente: Cuadro N° 11

Nota: 1. El/la profeso/ organiza bien las actividades que se realizan en clases. 2. Utiliza recursos didácticos (pizarra, medios audiovisuales y tecnológicos que facilitan el aprendizaje)

Para el objetivo **analizar la relación de la labor del docente en la aplicación de las estrategias de enseñanza para favorecer la comprensión lectora en alumnos universitarios**, se observó por qué y para qué lee, usa la comprensión se atendió al por qué y para qué se lee, se usa la comprensión, respecto al cumplimiento de la planificación de los contenidos, competencias docentes desarrolladas por el/la profesora/a.

De acuerdo al por qué y para qué lee, usa la comprensión:

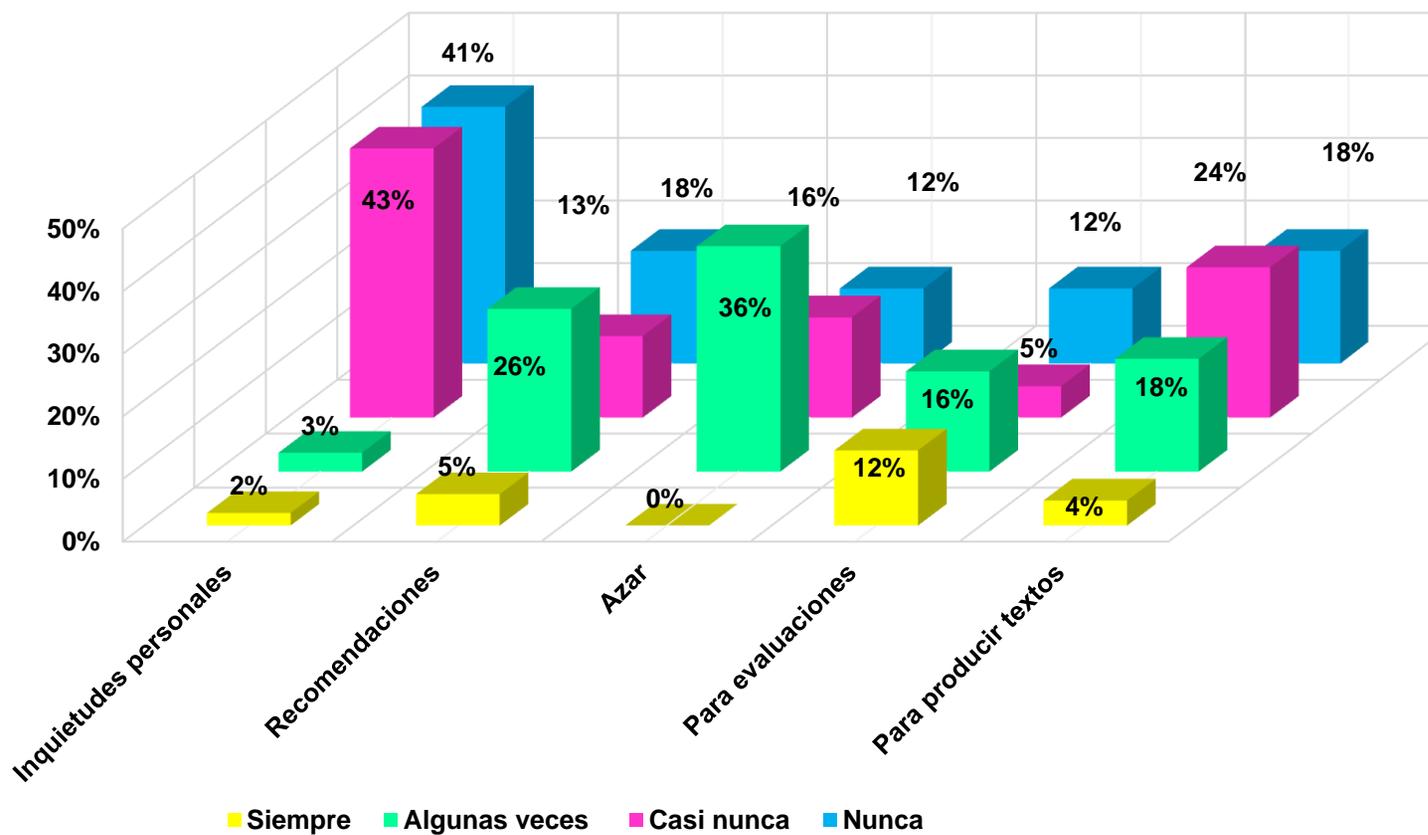
Según el cuadro N°12 y la gráfica N°13, el 38 % de los estudiantes señala algunas veces, saben por qué y para qué leen, usan la comprensión lectora; un 33% afirma que casi nunca lo sabe, el 24% dice que siempre lo sabe, tan solo un 5% nunca sabe por qué ni para qué lo hace.

Cuadro N°12. Opinión de los estudiantes respecto al por qué y para qué lee, usa la comprensión. Año 2016

Comprensión lectora	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	330	78	24	125	38	110	33	17	5
Inquietudes personales	66	8	2	4	3	47	43	7	41
Recomendaciones	66	16	5	33	26	14	13	3	18
Azar	66	1	0	45	36	18	16	2	12
Para evaluaciones	66	39	12	20	16	5	5	2	12
Para producir textos	66	14	4	23	1%	26	24	3	18

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

**Gráfico N° 13. Opinión de los estudiantes respecto al por qué y para qué lee, usa la comprensión.
Año 2016**



Fuente: Cuadro N° 12

Respecto al cumplimiento de la planificación de los contenidos:

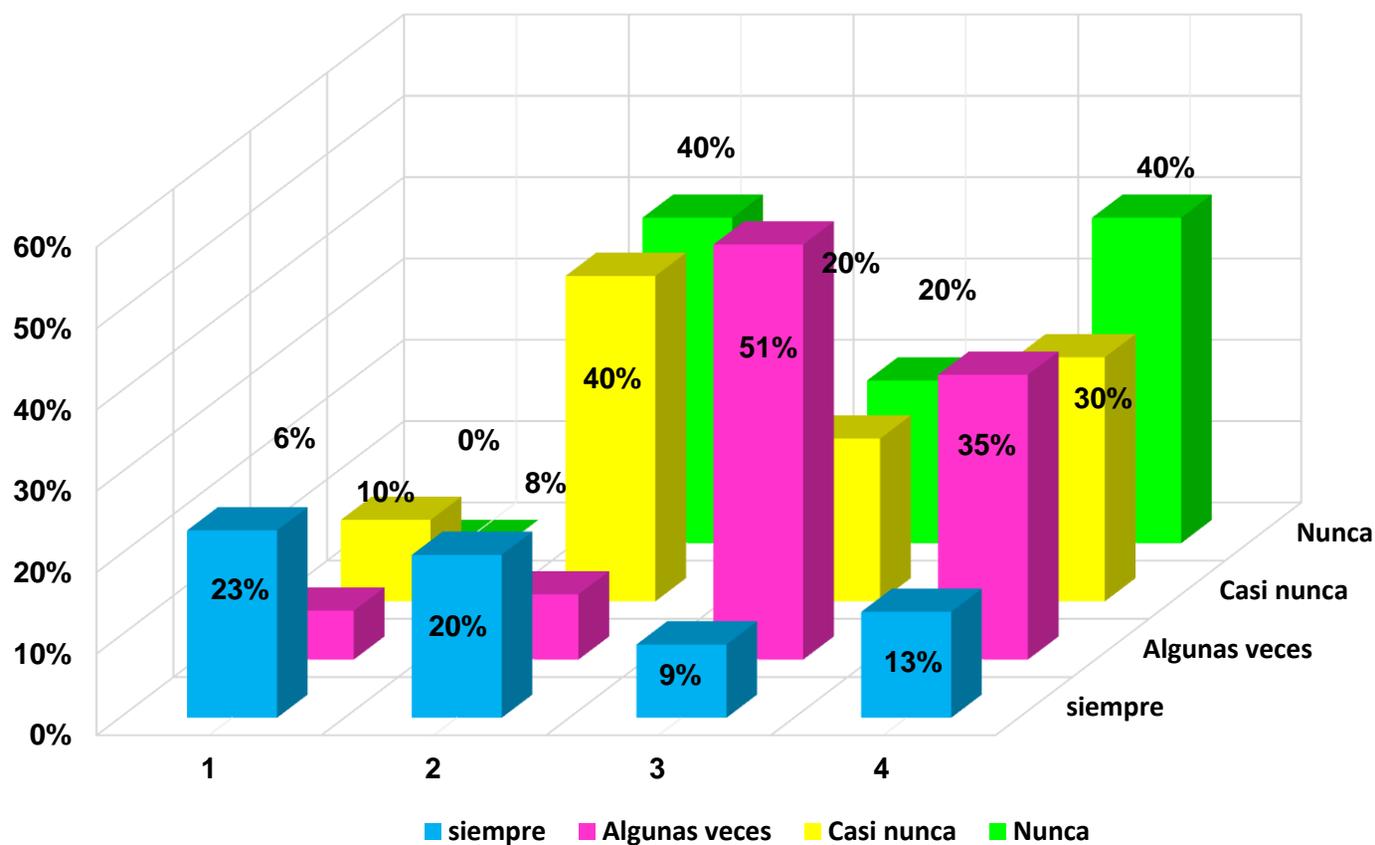
En el cuadro N°13 y la gráfica N°14, se aprecia que el 65% de los estudiantes manifiestan que siempre se cumple con la planificación, se concuerda “a los contenidos de la asignatura, se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas, se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura, la bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa, las cuales son útiles para el aprendizaje de la asignatura”; un 29% señalan que algunas veces; el 4% dicen que casi nunca, tan solo el 2% afirman que nunca.

Cuadro N°13. Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento de la planificación de los contenidos. Año 2016

Cumplimiento de la planificación	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	264	172	65	77	29	10	4	5	2
Se concuerda a la planificación de la asignatura.	66	60	23	5	6	1	10	0	0
Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	66	54	20	6	8	4	40	2	40
Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/ programa de la asignatura.	66	24	9	39	51	2	20	1	20
La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa son útiles para el aprendizaje de la asignatura.	66	34	13	27	35	3	30	2	40

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

**Gráfica N° 14. Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento de la planificación de los contenidos.
Año 2016**



Fuente: Cuadro N°13

Nota: 1. Se ajusta a la planificación de la asignatura. 2. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas. 3. Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/ programa de la asignatura. 4. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa son útiles para el aprendizaje de la asignatura.

En lo que respecta a las competencias docentes desarrolladas por el/la profesor/a:

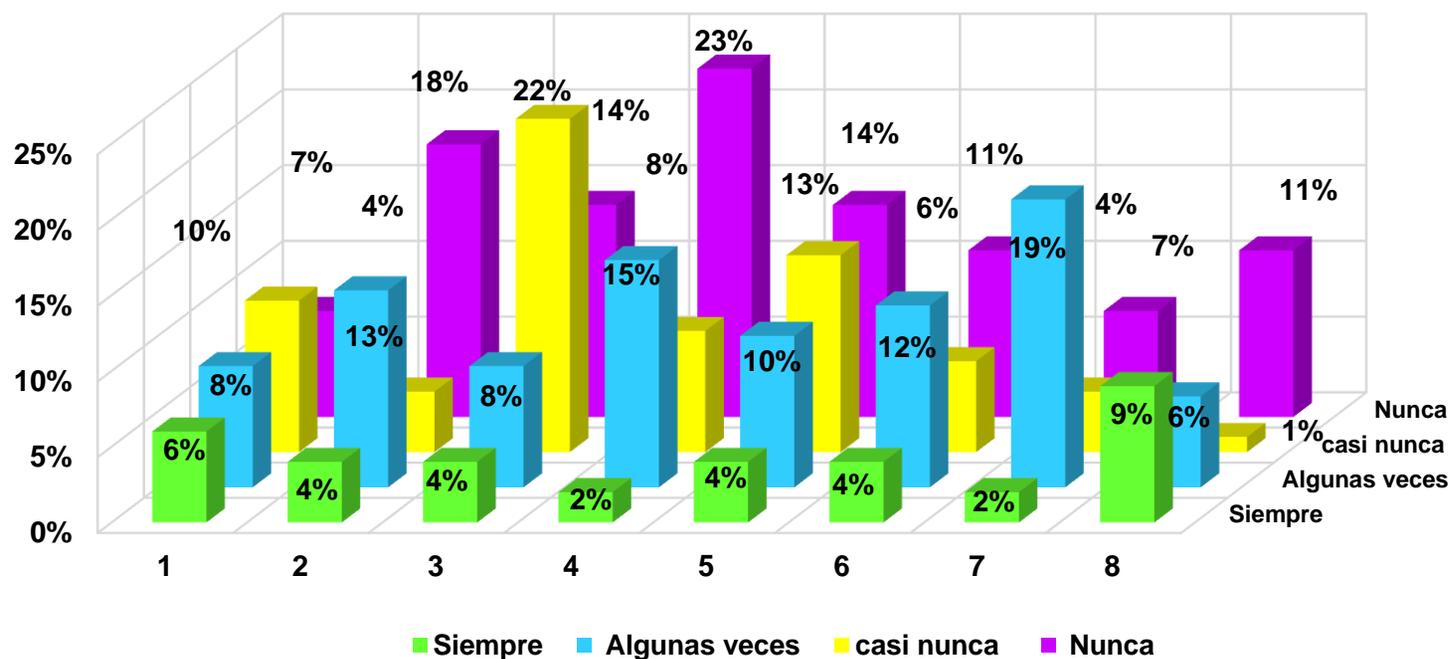
El cuadro N°14 y la gráfica N°15 dejan en evidencia que el 48% de los estudiantes advierten que algunas veces los docentes explican “con claridad y resaltan los contenidos importantes”; los docentes se interesan “por el grado de comprensión de sus explicaciones”, explican con “ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura; explican los contenidos con seguridad; resuelven las dudas que se plantean; fomentan un clima de trabajo y participación; propician una comunicación fluida y espontánea; motivan a los estudiantes para que se interesen por la asignatura; son respetuosos/as en el trato con los/las estudiantes”, un 28% dicen que siempre se da, el 15% afirman que casi nunca se evidencian dichas competencias, el 8% nunca lo hace.

Cuadro N°14. Opinión de los estudiantes respecto a las competencias docentes desarrolladas por el profesor. Año 2016

Competencias docentes desarrolladas por el/la profesor/a	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	528	149	28	252	48	79	15	44	8
Explica con claridad y resalta los contenidos importantes.	66	34	6	21	8	8	10	3	7
Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura.	66	21	4	34	13	3	4	8	18
Explica los contenidos con seguridad.	66	23	4	20	8	17	22	6	14
Resuelve las dudas que se plantean.	66	12	2	38	15	6	8	10	23
Fomenta un clima de trabajo y participación.	66	23	4	26	10	10	13	6	14
Propicia una comunicación fluida y espontánea.	66	22	4	31	12	5	6	5	11
Motiva a los/as estudiantes para que interesen por la asignatura.	66	12	2	48	19	3	4	3	7
Es respetuoso/a en el trato con los/ las estudiantes.	66	45	9	15	6	1	1	5	11

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfica N°15. Opinión de los estudiantes respecto a las competencias docentes desarrolladas por el profesor. Año 2016



Fuente: Cuadro N° 14

Nota: 1-Explica con claridad y resalta los contenidos importantes. 2- Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura.3-Explica los contenidos con seguridad. 4-Resuelve las dudas que se plantean. 5-Fomenta un clima de trabajo y participación. 6-Propicia una comunicación fluida y espontánea. 7-Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura.8-Es respetuoso/a en el trato con los estudiantes.

En cuanto al objetivo: **evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de UDELAS, Veraguas.**

En el cuadro N°15 y la gráfica N°16 se aprecia que un 56% de los estudiantes afirman que siempre los docentes emplean técnicas de aprendizaje como resúmenes, mapas grupales, subrayado, esquemas, análisis, mapas mentales, el 40% advierte que algunas veces se emplean técnicas de aprendizaje un 3% señala que casi nunca se hace, tan solo el 1% dice que nunca se hace.

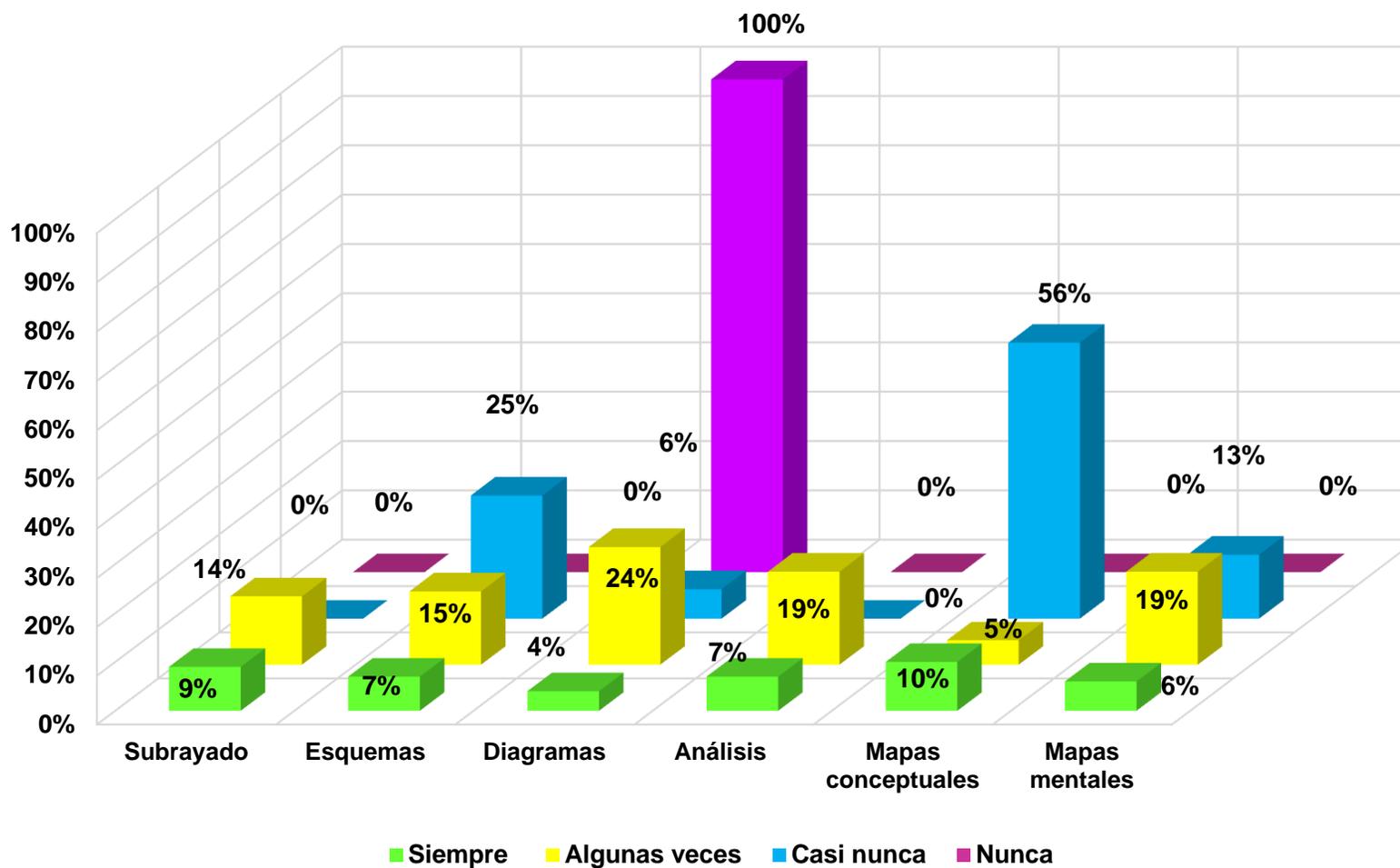
Cuadro N°15. Opinión de los estudiantes respecto a las técnicas de aprendizaje solicitadas por los docentes.

Año 2016

Técnicas de aprendizaje solicitadas por los docentes	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	462	261	56	185	40	16	3	1	1
Subrayado	66	40	9	26	14	0	0	0	0
Esquemas	66	34	7	28	15	4	25	0	0
Diagramas	66	20	4	45	24	1	6	1	100
Análisis	66	31	7	35	19	0	0	0	0
Mapas conceptuales	66	47	10	10	5	9	56	0	0
Mapas mentales	66	29	6	35	19	2	13	0	0
Resúmenes	66	60	13	6	3	0	0	0	0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfica N°16. Opinión de los estudiantes respecto a las técnicas de aprendizaje solicitadas por los docentes. Año 2016



Fuente: Cuadro N°15

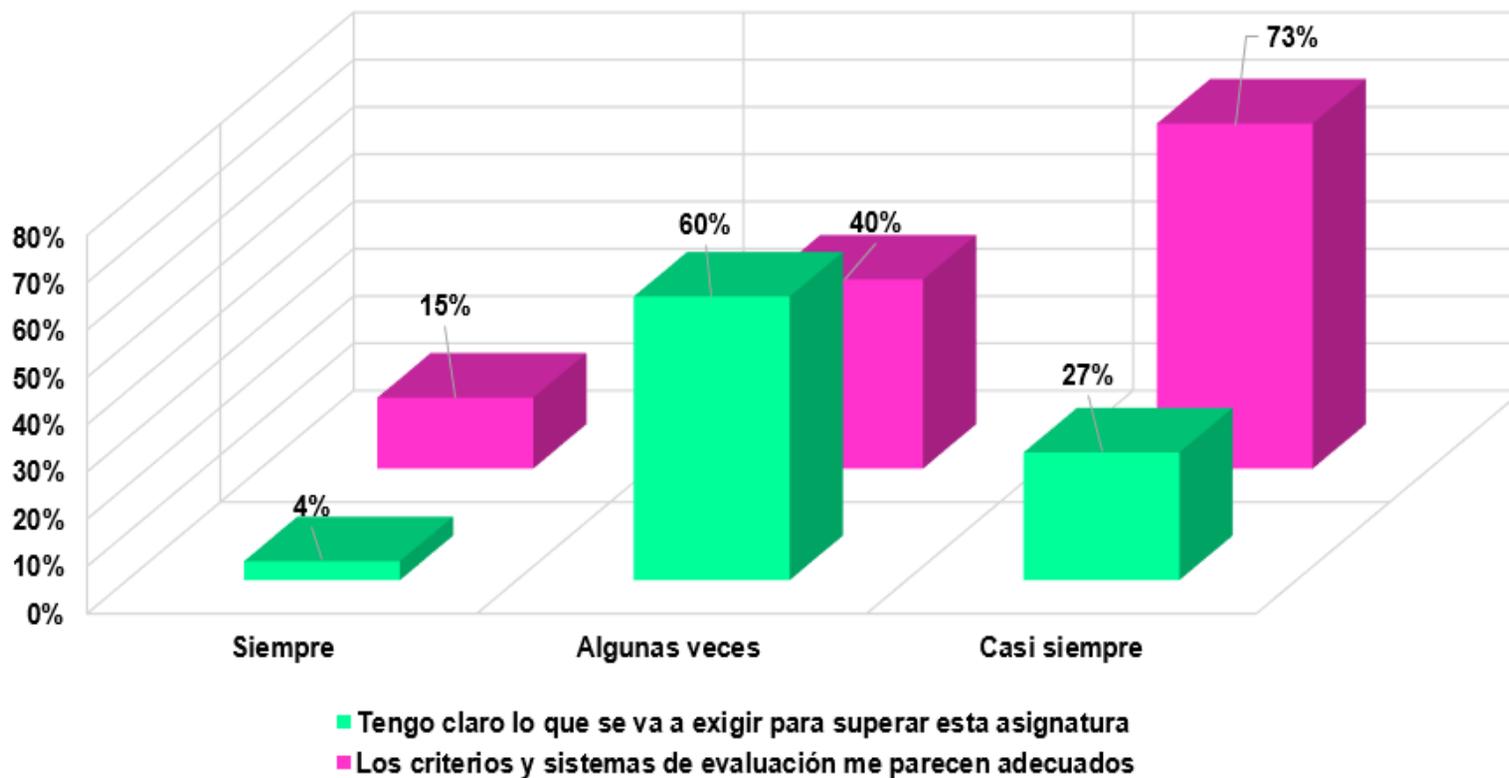
De acuerdo al cuadro N°16 y la gráfica N°17, el 71% de los estudiantes señalan que algunas veces tiene claro el sistema de evaluación, es decir, lo que se va a evaluar, “los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados”; el 19% manifiesta que siempre lo hace, un 8% afirma que casi siempre, tan solo el 2% nunca lo tiene claro.

Cuadro N°16. Opinión de los estudiantes respecto a los sistemas de evaluación más usados por los docentes. Año 2016

Sistema de evaluación	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi siempre	%	Nunca	%
Total	132	25	19	94	71	11	8	2	2
“Tengo claro lo que se va a exigir para superar esta asignatura”.	66	5	4	56	60	3	27	2	100
“Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados”	66	20	15	38	40	8	73	0	0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

**Gráfico N°17. Opinión de los estudiantes respecto a sistemas de evaluación más usados por los docentes.
Año 2016**



Fuente: Cuadro N° 16

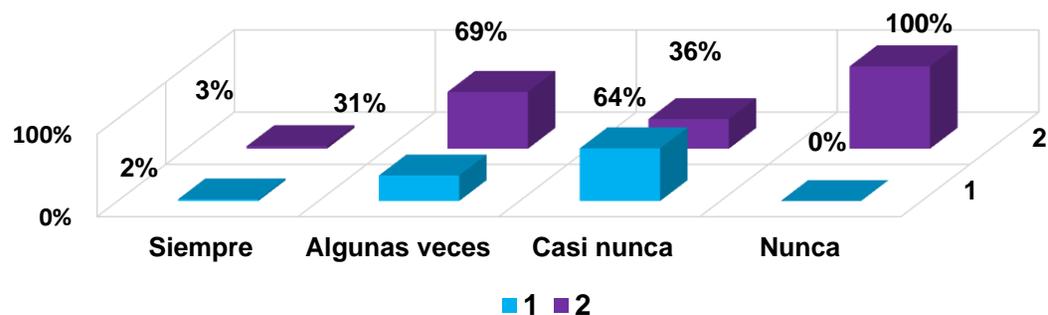
De acuerdo al cuadro N°17 y la gráfica N°18, el 57% de los estudiantes sostienen que casi nunca hace “comentarios sobre el tema con alguien en especial, incorporan lo leído a experiencias cotidianas” (“forma de pensar”, actuar, “de resolver situaciones o conversaciones informales con otras”); un 37% advierte que solo lo hace algunas veces, el 5% siempre lo hace, tan solo el 1% nunca lo hace.

Cuadro N°17. Opinión de los estudiantes al finalizar la tarea de la lectura en los diferentes contenidos. Año 2016

Finalizada la tarea de lectura	Total	Siempre	%	Algunas veces	%	Casi nunca	%	Nunca	%
Total	132	7	5	49	37	75	57	1	1
Hacen comentarios sobre el tema con alguien en especial	66	3	2	15	31	48	64	0	0
Incorporan lo leído a experiencias cotidianas (forma de pensar, actuar, de resolver situaciones o en conversaciones informales con otras personas)	66	4	3	34	69	27	36	1	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Gráfica N°18. Opinión de los estudiantes al finalizar la tarea de la lectura. Año 2016



Fuente: Cuadro N°17

Nota: 1- Hace comentarios sobre el tema con alguien en especial. 2- Incorporan lo leído a experiencias cotidianas (forma de pensar, actuar, de resolver situaciones o en conversaciones informales con otras personas).

Comprobación de la hipótesis

Para la comprobación de la hipótesis se realizó lo siguiente:

(1).Se transcriben las hipótesis:

$$H_0: P \leq 0,50 \quad \text{y} \quad H_i: P > 0,50$$

(2).Nivel de significación $\alpha = 0,05$

(3).Regla de decisión:

(4).Estadígrafo de prueba:

Se realizan los cálculos $Z = \frac{P - p}{\sqrt{\frac{pq}{n}}}$ en donde P= probabilidad de la muestra por

factor presente; p=0.5; q=0.5; n=66

(5).Conclusión: sujeta al valor de la $Z_{calculada}$ con respecto la Z_{tabla} .

Prueba de hipótesis

Para la comprobación de hipótesis se trabajó con las hipótesis que se enuncian a continuación.

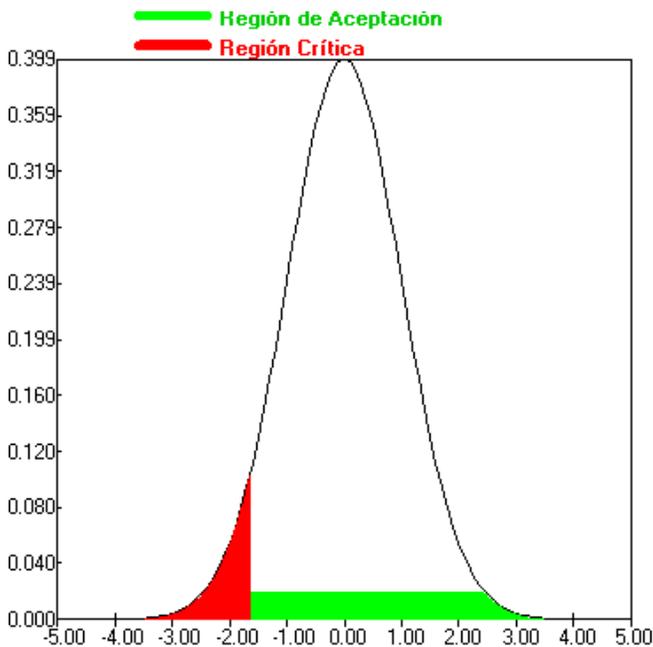
H_0 : Menos del 50% aplicación de las estrategias metodológicas por parte del docente favorecen el aumento de la comprensión lectora en los alumnos de la Licenciatura de Educación Especial de UDELAS, Veraguas.

H_i : Más del 50% aplicación de las estrategias metodológicas por parte del docente favorece el aumento de la comprensión lectora en los alumnos de la Licenciatura de Educación Especial de UDELAS, Veraguas.

$$\left. \begin{array}{l} H_0 \leq 0.50 \\ H_1 > 0.50 \end{array} \right\}$$

2) Nivel de significación $\alpha = 0,05$

3) Regla de decisión:



$$Z(0.050) = -1.64486$$

Se acepta la hipótesis nula

4) Estadígrafo de prueba

$$P = \frac{283}{594} = 0.476430976; p=0.5; q=0.5; n=66 \quad \alpha = 0.05$$

$$Z = \frac{P - p}{\sqrt{\frac{pq}{n}}} = \frac{0.476430976 - 0.5}{\sqrt{\frac{(0.5)(0.5)}{66}}} = 0.38295 \Rightarrow Z = 0.38295$$

La $Z_{calculada} = 0.38295$ y la $Z_{tabla} = -1.64486$ por lo tanto, Z calculada es mayor que la de la tabla.

5) Conclusión:

Se rechaza H_i y se acepta H_0 menos del 50% aplicación de las estrategias metodológicas por parte del docente favorece el aumento de la comprensión lectora en los estudiantes de la Licenciatura de Educación Especial de UDELAS, Veraguas.

CONCLUSIONES

En cuanto al objetivo describir la labor del docente universitario ante la comprensión lectora de los alumnos se demostró que:

- El 40% de los docentes emplean estrategias como resúmenes, historias, indagación, diálogo, mapas mentales, análisis, lectura comprensiva, cuestionario, exposición para el desarrollo de las clases (cuadro N°1, p.73).
- Un 50% de los estudiantes señala que los docentes utilizan lecturas, análisis, debates, cuadros comparativos, ensayos, comparaciones (cuadro N°2, p.75).
- El 67% de los estudiantes afirman que es eficaz la labor docente porque las actividades ejecutadas han de contribuir a conseguir los objetivos del curso, despiertan la curiosidad intelectual, ayudando a adquirir los conocimientos para desarrollar las competencias, (cuadro N°3, p.77).
- El 49% de los estudiantes pueden realizar una descripción del contexto en que lee habitualmente de forma general, del material propuesto por otras cátedras (cuadro N° 4, p.79).
- Un 38% de los estudiantes pueden describir el texto leído, de significados comúnmente con dificultades en el léxico y lo realiza mediante la búsqueda en el diccionario, deducen del contexto, le preguntan a alguien (cuadro N°5, p.80).
- El 68% de los estudiantes manifiestan que los docentes diseñan los programas/ guías de las asignaturas (gráfica N°6, p.83).
- El 71% de los estudiantes señala que los docentes cumplen con sus obligaciones, asisten regularmente a clases, imparten las mismas en el horario

fijado, cumplen adecuadamente su labor de tutoría presencial y/o virtual (cuadro N° 6, p.83).

Para el objetivo identificar el empleo de las estrategias de enseñanza para optimizar la comprensión lectora y su incidencia en los estudios superiores,

- el 47% de los estudiantes sostienen que los docentes emplean ferias, convivios, sociodramas, debates, como estrategias en el aula para mejorar la comprensión lectora, (cuadro N°7, p.86).

- El 50% de los estudiantes dicen que los docentes emplean actividades de comprensión lectora para el desarrollo del curso como palabras de enlace, jerarquías, jerarquizar ideas, palabras claves, construcción de textos, la adquisición, (cuadro N°8, p.88).

- El 50% de los estudiantes señalan que los docentes toman medidas como “se introduce una lectura en una lectura minuciosa aun desconociendo el contenido”, “jerarquizan ideas, construyen proposiciones e intentan componer su progresión temática”, “se hacen preguntas”, “recurren a otros textos que recuerdan se refieren al mismo tema sobre el que están leyendo, reconocen datos importantes y los marcan, hacen anotaciones al margen, fichas, esquemas o resúmenes, formulan críticas”, cuando la problemática se halla en el plano de los contenidos (cuadro N°9, p.90).

- Un 58% de los estudiantes dicen que piden ayuda a alguien como compañeros y docentes, o se la procura por sus propios medios cuando se les obstaculiza la comprensión (cuadro N°10, p.92).

- El 52% de advierte que algunas veces el docente organiza bien las actividades que realiza en clases, utiliza recursos didácticos (pizarra, medios audiovisuales y tecnológicos que facilitan el aprendizaje (cuadro N°11, p.93).

Con respecto a analizar la relación de la labor de los docentes en la aplicación de las estrategias de enseñanzas para favorecer la comprensión lectora en alumnos universitarios.

- Un 38 % de los estudiantes señala que saben por qué y para qué leen usan la comprensión lectora y afirman lo hacen al azar, por recomendaciones, para evaluaciones (cuadro N°12, p.95).
- El 65% de los estudiantes manifiestan que siempre se cumple con la planificación, se ajusta a los contenidos “de la asignatura, se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas, se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura, la bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa son útiles para el aprendizaje de la asignatura” (cuadro N°13, p.97).
- El 48% de los alumnos advierten que algunas veces los docentes explican “con claridad y resaltan los contenidos importantes”; los docentes se interesan “por el grado de comprensión de sus explicaciones”, explican con “ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura; explican los contenidos con seguridad; resuelven las dudas que se plantean; fomenta un clima de trabajo y participación; propician una comunicación fluida y espontánea; motivan a los estudiantes para que se interesen por la asignatura; son respetuosos/as en el trato con los/las estudiantes” (cuadro N° 14, p.99).

En lo relativo al objetivo evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de la Licenciatura en Educación Especial de UDELAS, Veraguas.

- El 71% de los estudiantes señalan que tiene claro el sistema de evaluación, es decir, lo que se va a evaluar, “los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados” (cuadro N°16, p.103).

- El 57% de los estudiantes casi nunca hace “comentarios sobre el tema con alguien en especial, incorporan lo leído a experiencias cotidianas” (forma de pensar, actuar, “de resolver situaciones o conversaciones informales con otras”), (cuadro N°17, p.105).

La prueba de hipótesis reveló que menos del 50% de aplicación de las estrategias metodológicas por parte del docente, favorece el aumento de la comprensión lectora en los estudiantes de la Licenciatura de Educación Especial de UDELAS, Veraguas.

Los resultados dejaron en evidencia que no existe suficiente pertinencia entre la labor docente y la aplicación de las estrategias metodológicas para optimizar la comprensión lectora en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, por lo que se hace necesario proponer una capacitación a los docentes de UDELAS sobre el uso de estrategias de enseñanza para optimizar y favorecer la comprensión lectora a nivel universitario.

LIMITACIONES

Una de las grandes limitaciones fue el cambio continuo que se realiza en la Universidad por la necesidad de mejorar los lineamientos en cuanto a la investigación, pues durante el lapso que se realizaba este estudio surgieron varias publicaciones del Manual de Trabajo de Grado 2017-2018-2019 obligándome a hacer ajustes constantes en el formato del mismo hasta dejarlo de acuerdo a la última versión.

Otra limitación es que algunos los docentes asignados a los trabajos de grado desconocen la forma y fondo del manejo de dicho manual debido a los constantes, lo cual nos dificulta como estudiantes realizar el trabajo de investigación.

RECOMENDACIONES

Se recomienda establecer políticas únicas en todas las carreras que se imparten en la Universidad y sus extensiones, con el objetivo de que todos los estudiantes puedan desarrollar la comprensión lectora pues hoy la sociedad reclama a las instituciones educativas eficiencia, calidad y competencia.

Cabe la sugerencia a la administración de una revisión seria y pertinente de la incorporación de nuevas generaciones de profesionales al engranaje educativo que puedan aportar su riqueza académica e intelectual a las nuevas exigencias de la sociedad en cuanto a desarrollo y demandas científicas tecnológicas, académicas y sociales, y para que participen en la construcción de nuevas propuestas encaminadas a mejorar y fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de Universidad.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°.		Página
Tabla N°. 1	Elementos que componen la lectura.	36
Tabla N°. 2	Competencias relacionadas con las funciones docentes.	46
Tabla N°. 3	Estrategias de aprendizaje según Frida Díaz Barriga	57

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N°.		Página
Cuadro N° 1	Opinión de los estudiantes respecto a la frecuencia de las actividades empleadas por los docentes para el desarrollo del curso. Año 2016	73
Cuadro N°2	Opinión de los estudiantes respecto a las actividades más usadas por los docentes. Año 2016	75
Cuadro N°3	Cuadro N°: Opinión de los estudiantes respecto a la eficacia de la labor docente. Año 2016	77
Cuadro N°4	Opinión de los estudiantes respecto a la descripción del contexto en que lee habitualmente. Año 2016	79
Cuadro N°5	Opinión de los estudiantes respecto a la descripción del acto de la lectura que realizan comúnmente con dificultades en el léxico. Año 2016	81
Cuadro N° 6	Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento de las obligaciones docentes. Año 2016	84
Cuadro N° 7	Opinión de las estudiantes respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes en el aula para mejorar la comprensión lectora. Año 2016	86
Cuadro N°8	Opinión de las estudiantes respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes en el aula para mejorar la comprensión lectora. Año 2016	88
Cuadro N°9	Opinión de los estudiantes respecto a las medidas que se toman cuando el problema se halla en el plano de los contenidos. Año 2016	90
Cuadro N°10	Opinión de los estudiantes respecto a lo que hacen cuando se obstaculiza la comprensión. Año 2016	92

Cuadro N°.	Página
Cuadro N°11 Opinión de los estudiantes respecto a la metodología empleada por el docente para el desarrollo del curso. Año 2016	93
Cuadro N° 12 Opinión de los estudiantes respecto al por qué y para qué lee, usa la comprensión. Año 2016	95
Cuadro N°13 Opinión de los estudiantes respecto a las competencias docentes desarrolladas por el profesor. Año 2016	97
Cuadro N°14 Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento de la planificación de los contenidos. Año 2016	99
Cuadro N°15 Opinión de los estudiantes respecto a las técnicas de aprendizaje solicitadas por los docentes. Año 2016	101
Cuadro N°16 Opinión de los estudiantes respecto a los sistemas de evaluación más usados por los docentes. Año 2016	103
Cuadro N°17 Opinión de los estudiantes al finalizar la tarea de la lectura en los diferentes contenidos. Año 2016	105

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica N°.		Página
Gráfica N°1	Opinión de los estudiantes respecto a la frecuencia de las actividades empleadas por los docentes para el desarrollo del curso. Año 2016	74
Gráfica N°2	Opinión de los estudiantes respecto a las actividades más usadas por los docentes. Año 2016	76
Gráfica N°3	Opinión de los estudiantes respecto a la eficacia de la labor docente. Año 2016	78
Gráfica N°4	Opinión de los estudiantes respecto a la descripción del contexto en que lee habitualmente. Año 2016	80
Gráfica N° 5	Opinión de los estudiantes respecto a la descripción del acto de la lectura que realizan comúnmente con dificultades en el léxico. Año 2016	82
Gráfica N° 6	Opinión de los estudiantes respecto a la labor docente según el diseño de los programas/guías docentes/guía de las materias. Año 2016	83
Gráfica N°7	Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento de las obligaciones docentes. Año 2016	85
Gráfica N° 8	Opinión de las estudiantes respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes en el aula para mejorar la comprensión lectora. Año 2016	87
Gráfica N° 9	Opinión de los estudiantes respecto a las actividades de comprensión lectora empleadas por los docentes para el desarrollo del curso. Año 2016	89

Gráfica N°.		Página
Gráfica N°10	Opinión de los estudiantes respecto a las medidas que se toman cuando el problema se halla en el plano de los contenidos. Año 2016	91
Gráfica N° 11	Opinión de los estudiantes respecto a lo que hacen cuando se obstaculiza la comprensión. Año 2016	92
Gráfica N° 12	Opinión de los estudiantes respecto a la metodología empleada por el docente para el desarrollo del curso. Año 2016	94
Gráfica N° 13	Opinión de los estudiantes respecto al por qué y para qué lee, usa la comprensión. Año 2016	96
Gráfica N° 14	Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento de la planificación de los contenidos. Año 2016	98
Gráfica N° 15	Opinión de los estudiantes respecto a las competencias docentes desarrolladas por el profesor. Año 2016	100
Gráfica N° 16	Opinión de los estudiantes respecto a las técnicas de aprendizaje solicitadas por los docentes. Año 2016	102
Gráfica N° 17	Opinión de los estudiantes respecto a sistemas de evaluación más usados por los docentes. Año 2016	104
Gráfica N° 18	Opinión de los estudiantes al finalizar la tarea de la lectura. Año 2016	105

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L., González-Pianda, J.A., González-Castro, P. Núñez, J.C. (2007). Prácticas de psicología de la educación. Evaluación e intervención psicoeducativa. Madrid, España: Pirámide. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7068/RGP_14_REC-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Antoli, V. B. (2019). *La docencia en la Universidad. cualidades, formación y evaluación del profesor universitario*. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_024_07.pdf
- Aragón, L., & Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico, Vol.5, Nª 12,,* 125-138. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80111899010>
- Arias, V., & Agudelo, C. (2010). ¿La lectura y la escritura de la Universidad Colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoam.estud.educ.Manizales (Colombia, 6 (1): enero-junio,* 95-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1341/134124444006/>
- Arrieta de Mesa, B., Batista, J., Meza , D., & Meza, R. (2006). *La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum* (Vol. 15). Zulia, Venezuela. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968913>
- Arrieta de Meza, B., & Meza, R. (2015). *Revista Iberoamericana de Educación OEI*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/825Barrieta.PDF>
- Arrieta de Meza, B., Batista, J. T., Meza, R., & Meza, D. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Revista de Educación Laurus,* 86-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102107>
- Ausubel D. y Novak. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2º ed.). México: TRILLAS. Recuperado de <https://edusique.wordpress.com/2011/11/11/psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-de-ausubel/>

- Calderón-Ibáñez, A., & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídico*, Vol 12, enero-junio, 337-367. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73313677015>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculo y bienvenida a una nueva cultura. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2). Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/102.pdf>
- Castillo, C. (2018). *Fortalecimiento del Nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes de Segundo Grado de la Institución Educativa N° 14615 “La Inmaculada” de Chulucanas-Piura: Plan de Acción*. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/10621/Castillo_C%C3%A9sar_Plan_Acci%C3%B3n.pdf?sequence=1
- Caycho-Rodríguez, T. (2015). *Efectos de un programa experimental interactivo para mejorar la comprensión lectora en una población rural de 5.º grado de educación primaria*. Recuperado de https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Esquema-del-modelo-de-lectura-de-Kintsch-y-Van-Dijk-1978-El-caracter_fig2_283505112
- Chanchavac, M. (octubre de 2017). *Estrategias metodológicas para la comprensión lectora en el área de comunicación y lenguaje en los alumnos de nivel medio en el área urbana de San Cristóbal Verapaz, alta Verapaz. Tesis de pregrado grado*. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/82/Chanchavac-Manuela.pdf>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2012). Constructivismo y aprendizaje significativo. En *Estrategias Docentes para Un aprendizaje Significativo. una interpretación constructivista*. (2º ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de http://estilosdeaprendizaje.yolasite.com/resources/frida_gerardo.pdf
- Dirección general de Educación Tecnológica Industrial. (2017). *Guía Planea 2017. Taller de habilidad lectora*. Auxiliar Académico de la DGETI en la ciudad de México, Secretaria de Educación Pública, Ciudad de México Noviembre 2016. Recuperado de <http://websites.dgetiweb.mx/BlackWidow/Plantel/283/Habilidad%20Lectora%202017%20Manual-1988.PDF>

- EFE. (25 de enero de 2017). *Mejorar la Calidad es el reto de la educación*. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/colombia/educacion/mejorar-la-calidad-es-el-reto-de-la-educacion-NH5810294>
- El Informe del Progreso Educativo Panamá*. (2002). Recuperado de https://www.oei.es/historico/quipu/panama/preal_panama2002.pdf
- Espín, G. (2010). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009-2010*. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5943/1/FCHE-MDCES-743.pdf>
- Estienne, V. (2006). Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad compartida. *Revista científica UCES*, 10 (1). Recuperado de <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/322>
- Fernández, A. H. (2011). *Didáctica General*. Universidad de Jaén. Recuperado de http://www4.ujaen.es/~ahernand/documentos/efdgmagtema_1.pdf
- Fillola, A. (2019). *El proceso de recepción lectora*. . Recuperado el 2019, de Doc. Académico. Universitat de Barcelona: Recuperado de http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/fepa/zips/Modulo_5/Mendoza_Recepcion_lectora_1.pdf
- Flores, C. (01 de febrero de 2018). *Centroamérica debate la calidad educativa*. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2018/02/01/centroamerica-debate-calidad-educativa>
- García, E. S. (2016). *Manual de Docencia Universitaria*. . (ULACIT, Editor) Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2010/07/manual-docencia-universitaria.pdf>
- Garner, H. (2001). *Teoría de las inteligencias Múltiples* (6° ed.). C.V., Méx.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://utecno.files.wordpress.com/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf

- Gómez, C. M. (2018). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.* . Recuperado el 2019, de Investigación de Grado, Universidad de Valladolid: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5127/TFG-B.465.pdf;jsessionid=C61B779724FD34CFD97CD22D7CEE645A?sequence=1>
- Guerra, J., & Guevara, C. (2017). *Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios..Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2),, 78-90. doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Guerra, J., & Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir la comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 18, núm.2, julio diciembre, 277-291. Recuperado de <https://www.thefreelibrary.com/Validacion+de+un+instrumento+para+medir+comprension+lectora+en...-a0337617891>
- Guerra, J., Guerra, Y., López, A., & Rugerio, J. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes Universitarios mexicanos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm.19, julio-diciembre, 254-277. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303009>
- Guerra, Y., Guerra, J., Delgado, U., & Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de Psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), (págs. 113-121). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303009>
- Guide, J., Godoy, M., & Moyano, E. I. (2016). *Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología.* *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.21 núm.69, abril-junio, 501-526. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00501.pdf>
- Guzmán, S. y Sánchez Escobedo. (2006). *Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México* (Vol. 8). México: Revista electrónica de investigación educativa. Recuperado el Julio de 2019, de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*.
- Izquierdo, J., & Saénz de Viteri, G. (2015). *Influencia de las estrategias metodológicas en la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica media de la escuela "Luis Pauta Rodríguez" de Guayaquil, año 2014-2015. Propuesta Guía didáctica de Estrategias Metodológicas*. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/14980/1/Influencia%20de%20las%20estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20en%20la%20comprension%20de%20lectora%20de%20los%20estudiantes%20de%20educacion%20b%C3%A1sica%20media%20de%20la%20escuela%20Luis%20Pauta%20>
- Llanos-Cuentas, O. (2013). *Nivel de Comprensión Lectora en Estudiantes de Primer Ciclo de Carrera Universitaria. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativas. Universidad de Piurá. Facultad de Ciencias de la Educación. Piurá, Perú*. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1
- Loaiza, I. F. (30 de abril de 2017). *Estrategias para implementar las TIC en el aula como herramientas facilitadoras de la gestión pedagógica*. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5013.pdf>
- Macedo, T., & Sangrama, E. (2018). *Resignificar la comprensión e interpretación lectora desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Leticia, Amazonas. Colombia*. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4068/RESIGNIFICAR%20LA%20COMPRESIÓN%20E%20INTERPRETACIÓN%20LECTORA%20DESDE....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manrique, C. y Tafur P. R. (1999). El constructivismo y sus implicaciones en educación. *Rev. Educación*, VIII(16). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056798.pdf>.
- Martin , S. (2012). *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del Nivel Superior de la ciudad de Buenos Aires*. Recuperado de

<http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/851/3/%5bP%5d%5bW%5d%20T.%20M.%20Edu.%20Martin%2c%20Susana%20Raquel.pdf>

- Martínez, P., & Sierra, J. C. (2005). Efecto de la Lectura de Material de autoayuda sobre algunas variables psicológicas en una muestra no clínica. *Univ.Psychol.Bogotá (Colombia)*, 4(2):, 197-203. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Meza, A. (2014). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Revista Propósitos y representaciones. Universidad de Lima*, 1(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475212.pdf>.
- Mila, E. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica Año: VI Número: 1 Artículo no.:2 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre . *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 1-28.
- Molina, U. C. (17 de noviembre de 2016). *Debilidades y fortalezas de transformación curricular*. Recuperado de https://impresa.prensa.com/panorama/Debilidades-fortalezas-transformacion-curricular_0_4622537875.html
- Moreno, M. S. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimiento. *Simposio Internacional De Educación En la Diversidad*. Panamá: Universidad de Panamá. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>.
- Morles, A. (2019). *Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura*. Recuperado de Documento digital: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n2/07_02_Morles.pdf
- Nazareno, J. (2017). *Análisis de las técnicas de estudio como estrategia para la comprensión de textos. Tesis de grado previo a la obtención del título de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sede Esmeraldas, Ecuador*. Recuperado de <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/1167/1/NAZAREN%20VERNAZA%20JIN%20RILEY.pdf>

- Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de la educación inclusiva. Una entrevista a Andrés Calero. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 20(3). Recuperado el 2019, de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>
- OCDE. (2006). *PISA. Marco para la evaluación*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Ochoa, S., & Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*.4(2): julio-septiembre, 179-196.
- Paínos, T. (2017). *Evaluación de la inteligencia lingüística en educación infantil según el modelo de Gardner. Universidad de Valladolid*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26853/TFG-G2588.pdf;jsessionid=596A9DD73A602A89DFBDC21F10190E97?sequence=1>
- Paredes de Vásquez, M. (septiembre de 2017). *Resultados de la evaluación a las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado en 2016. Calidad Educativa responsabilidad de todos*. Recuperados de http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/prensa/images/Sept%202017/Resultados%202016_HSSR.pdf
- Plan nacional de Lectura. (2008). *Foro nacional de lectura, Panamá*. Recuperado el 2019, de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/50_Plan_Nacional_Lectura_Panam%C3%A1.pdf
- Quintanilla, H. E. (2017). *La comprensión lectora y su didáctica*. Recuperado el 2019, de Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la lectura y escritura. Universidad Int. de P. Rico: Recuperado de <https://investigacion.pucmm.edu.do/cedile/Documents/La%20comprensión%20lectora%20y%20su%20didáctica.pdf>
- Quintero, N. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sede Esmeraldas de 2016). *Comprensión de textos en el desarrollo de la expresión oral y escrita en los estudiantes de Educación Básica. Tesis de grado previo a la obtención del título de Magíster en Ciencias de la Educación*. Recuperado de <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/828/1/QUINTERO%20AYOVI%20NANCY.pdf>

- RAE.es. (2017). *Diccionario de La Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado de <https://www.rae.es/>
- Ramírez, E. (01 de 2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Revista Investigación bibliotecológica. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México*, 22(N° 47). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007
- Rodas, D., & Mendoza, E. (2017). *Relación entre fluidez lectora y comprensión lectora. Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Psicólogo Educativo. Universidad de Cuenca Ecuador*. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/28319/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>
- Roman, J., & Gallegos, S. (2008). *Escala de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA-publicaciones de psicología aplicada. Recuperado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf
- Salas, P. (septiembre de 2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del Tercer Semestre del Nivel Medio Superior de la universidad Autónoma de Nuevo León. Tesis de Maestría*. Recuperado de https://www.academia.edu/19545960/Tesis_Comprensi%C3%B3n_Lectora
- Salinas, N. H. (2007). *Competencias proyecto tuning-europa*. Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcu_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Scarafía, S. (2018). *Estrategias de comprensión y produc. oral y escrita. Universidad de Córdoba*. Recuperado de <http://ecptgu.eco.catedras.unc.edu.ar/unidad-3/>
- Serrano de Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *EDUCERE. Artículos arbitrados. ISSN: 1316-4910. Año 12, N° 42. Julio-Agosto-Septiembre.*, 505-514. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n42/art11.pdf>
- Solé, I. (30 de 03 de 1992). *El reto de la lectura*. Recuperado de <http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura%20Acad%C3%A9micas/Estrategias%20de%20lectura%20->

%20Isabel%20Sole/Isabel_Sole_Estrategias_de_lectura_pag_17_a_55%5B1%5D.pdf

- Solórzano-Salas, J., & Montero-Rojas, E. (30 de agosto de 2011). Construcción y Validación de una Prueba de Comprensión de Lectura mediante el Modelo de Rasch. Volumen 11, Número 2 pp. 1-27. *"Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-27. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10188/18046>
- Soto, G. I. (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista contextos, estudio de humanidades y ciencias sociales*, N° 20, 175-188. Recuperado de
- Tamayo, N. d., & Yampi, K. (2018). *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa "Teniente Coronel Pedro Ruiz Gallo"* (Trabajo de investigación presentado para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación Arequipa. Perú de 2018). Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6304/EDCtamanr.pdf?sequence=1>
- Toapanta, F., & Tasipanta, J. (diciembre de 2017). *La comprensión lectora en Educación Básica*. Obtenido de Proyecto de Investigación presentado previo a la obtención del Título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación mención Educación Básica.: Recuperado de <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/4345/1/PI-000505.pdf>
- Torelló, Ò. M. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. (G. CIFO, Ed.) *Revista de curriculum y formación del profesorado. Universita Autònoma de Barcelona*, 15(3). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Tuning.org. (2013). *Proyecto tuning. América Latina*. Recuperado de <http://www.tuningal.org/>
- Ugarriza, N. (2006). La Comprensión Lectora Inferencial de Textos Especializados y el Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios del Primer Ciclo. *Persona, núm. 9.*, 31-75. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112814002.pdf>

- Van Dijk, T. (1994). *Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el modelo del discurso*. Recuperado el 2019, de <http://www.discursos.org/Art/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf>
- Vidal-Moscoso, D., & Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora. *Revista de la Educación Superior, XLV (1) (177)*, 95-118. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n177/0185-2760-resu-45-177-00095.pdf>
- Villareal, D., Zambrano, M., Rodríguez, I., & Castellón, O. (2014). *Matemática 7°, 8° y 9°*. Obtenido de <http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/documentos/programa-s-educacion-media-academica-matematica-10-2014.pdf>
- Viñas, M. (abril de 2011). *Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de Secundaria del Colegio Miraflores. Tesis que para obtener el grado de: Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo*. Obtenido de Tecnológico de Monterrey. Escuela de Graduados en Educación: Recuperado de https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/570771/DocsTec_11756.pdf?sequence=1

Anexos

Anexo N°1

Propuesta de intervención

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Seminario-Taller: “Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora”.

1-Introducción

Esta propuesta tiene como finalidad tratar de orientar y actualizar a todos los profesores(as) en el proceso de aprendizaje (cómo aprender) para que sean capaces de renovar en su aplicación de estrategias metodológicas que logre mejorar la comprensión lectora y se pueda dar el aprender por sí mismo («aprender a aprender» y «aprender a pensar»).

Los docentes, en el desarrollo de sus clases, se preocupan casi a diario “del qué y cómo enseñar”, sin embargo, suelen desentenderse del aprendizaje de los estudiantes, pues se enfocan en creer que las competencias son responsabilidades de los alumnos y no de ellos.

En estos momentos de cambio, actualización y transformación que nos exige la globalización del conocimiento, se pide un enfoque alternativo, en el cual se dé un alto a lo tradicional y común para que se preste atención y se evalúen también el proceso de aprendizaje en su totalidad, “porque es tan importante lo que se aprende como el modo en que se enseña y aprende.

En las universidades y en especial en La UDELAS, debe ser alimentada por la necesidad de metodologías, técnicas y estrategias de aprendizaje renovadas que busquen logros y evidencia cada vez más acordes a los requerimientos del siglo XXI, de igual forma se requiere dejar de un lado las prácticas que conllevan aprendizajes reproductivos para lograr aprendizajes significativos que se empoderen de resultados concretos y exitosos.

Según el enfoque constructivista, el rol del docente es de mediador, por un lado, guía y estructura el aprendizaje de los estudiantes y por otro debe construirlo y ofrecerle material relevante para lograrlo.

Como estrategia se han traído los mapas conceptuales y los diagramas V como herramientas de conocimiento didáctico. Con el empleo de instrumentos como Diagrama de V y los mapas conceptuales los docentes pueden advertir “qué aprenden y cómo aprenden sus estudiantes, es decir, pueden captar el proceso de adquisición del conocimiento aplicado a la realidad del entorno académico y social.

2. Justificación

Este proyecto consiste en favorecer un proceso de mediación pedagógica a los docentes de La UDELAS mediante varias jornadas de inducción, las cuales se inician con la aplicación de un pretest y concluyen con un pos-test. Una vez aplicado el pretest se procederá a la tabulación de los datos y luego se realizará el análisis e interpretación de los resultados que se presentarán al final de la jornada de capacitación.

Después de obtenidos los resultados del diagnóstico se inicia la jornada de capacitación para los docentes de las distintas asignaturas acerca de los modelos de aplicación de estrategias metodológicas que logren mejorar la comprensión lectora como lo son los organizadores gráficos, los diagramas V, los esquemas, los cuadro sinópticos como estrategias para autogestionar la actividad de aprender cómo aprender que logre mejorar la comprensión lectora de manera autónoma e independiente y desarrollar la cognición y la metacognición. La capacitación se desarrolla mediante la exposición problematizadora y propiciadora de experiencias propias e incluyó las estrategias como el mapa conceptual y el cuadro sinóptico inicialmente, en la

siguiente jornada se abordan los mapas mentales, la línea de tiempo, el organigrama y el cuadro resumen.

La actividad de intervención se estructurará de manera dinámica e interactiva, puesto que debe existir un buen intercambio de ideas, inquietudes y experiencias ya que los participantes se enfrentan por primera vez a este tipo de experiencias en la Universidad Especializada de Las Américas a nivel de la educación superior.

La capacitación debe llenar las expectativas e intereses de todos los docentes de las distintas unidades académicas, es necesario que la participación sea activa y crítica durante la jornada y además debendemostrar gran interés en desarrollar la competencia de aprender cómo aprender que permita lograr mejorar la comprensión lectora en sus estudiantes mediante la puesta en ejecución de las metodologías, técnicas, estrategias y recursos abordados en esta intervención didáctica.

Al finalizar la jornada se resuelve el pos-test, igualmente se tabulan, se analizan y presentan los resultados a las distintas unidades académicas para su evaluación y poder desarrollar la búsqueda de las debilidades y convertirlas en fortalezas en toda la planta docentes de Udelas. En fin, la intervención didáctica realizada debe constituirse en una experiencia productiva y por lo tanto provechosa para todos los participantes de la actividad generadora de actualización académica.

3. Objetivos

Estos son los que orientan el desarrollo de la propuesta, a partir de los aspectos generales que se deben tomar en consideración.

3.1. Objetivo general

- Participar activamente en un proyecto de intervención didáctica para promover el desarrollo de las competencias estratégicas en el uso de los organizadores gráficos en la docencia superior.

3.2. Objetivos específicos

- Promover la utilización de las metodologías, técnicas y modelos gráficos para mejorar la aplicación de estrategias metodológicas que promuevan el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel superior.
- Demostrar que mediante un proyecto de intervención didáctica se mejora la competencia estratégica en el aprendizaje de los estudiantes del nivel superior.
- Concienciar a los docentes universitarios acerca de la necesidad de utilizar la aplicación de estrategias metodológicas que promuevan el mejoramiento de la comprensión lectora en sus estudios para optimizar el proceso de aprendizaje.

3.4. Población beneficiaria

La población que se beneficiará de este proyecto son los 30 docentes escogidos de las unidades académicas que participarán en esta nueva experiencia para dinamizar los cambios en esta institución de educación superior.

3.5 Desarrollo de la propuesta

La propuesta se realizará con la participación de los docentes que imparten clases en la unidad académica de la Licenciatura en Educación Especial, se plantea la necesidad de realizar diversas acciones organizadoras, como también el desarrollo de todas las actividades que se ejecutarán dentro del seminario taller y que se reflejará en el salón de trabajo como fuera de este, como lo son los aspectos co-curriculares y curriculares que se evidencian en cada experiencia académica y áulica de los profesores y estudiantes. El período propuesto en el tiempo tomado para este procedimiento fue establecido en una semana, en el cual se toman cinco sesiones cada una de cinco horas presenciales y cuatro no presenciales, después de terminada la jornada del seminario taller todos los días se procederá a realimentar y evaluar la jornada para poder lograr concienciar a los profesores sobre el tema la aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos

de la Licenciatura en Educación Especial y la necesidad de producir un cambio en sus actitudes.

Antes de ejecutar la propuesta del seminario taller se realizó el abordaje de los distintos docentes escogidos mediante la técnica de la observación y el control de la planificación que lleva la unidad académica donde se detectaron entre el grupo de profesores que laboran en la Licenciatura de Educación Especial una muestra de docentes que incurrir en situaciones notables de bajo rendimiento profesional en poner en evidencias las estrategias metodológicas utilizadas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la licenciatura en educación especial este incumplimiento prontamente promueven la indisciplina en el estudio del estudiante; y se pudo constatar en los registros de algunos estudiantes que también poseen muy bajas notas en distintas asignaturas del plan de estudio.

Las primeras actividades de organización de la propuesta del seminario taller que se deben realizar fueron charlas motivacionales, dinámicas grupales que tienen como objetivo la asistencia e integración de los docentes escogidos, que procuraran bajar los niveles de desinterés y confrontación (algunos docentes se creen que todo lo saben, porque tienen vasto conocimiento en su área profesional y poseen los más altos títulos de referencia académica).

Además, se debe organizar la presentación de los temas del seminario de forma eficaz; garantizando oportunidades adecuadas en las actividades prácticas y cooperativas.



REPÚBLICA DE PANAMÁ
UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA Y POSTGRADO
SEDE VERAGUAS

Programación analítica de la propuesta
TEMA DEL SEMINARIO TALLER

“Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora”

ENTIDAD CAPACITADORA: UDELAS-VERAGUAS

SEDES: DEP. DE MAESTRIA Y POST GRADO

FECHA: Sujeta a disponibilidad disponibilidad de horario de la planta docente.

HORARIO SEMIPRESENCIAL: Primera semana
Segunda semana

Días 1 y 2. 08:00 a.m. a 4:00 p.m.
Días 3, 4 y 5. 7:30 a.m. a 1:30 p.m.

DURACIÓN Cuatro semanas de cinco días cada sección

HORAS PRESENCIALES: 30 horas

HORAS A DISTANCIA: 10 horas

FACILITADORA: Damarys Sáenz

POBLACIÓN BENEFICIADA: 30 docentes

OBJETIVO GENERAL:

- Contribuir a desarrollar las competencias metodológicas y técnicas en el docente que le permitan la promoción de evaluaciones y aplicación de estrategias competentes para mejorar la comprensión lectora.

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los 70 y en los diecisiete años que llevamos del siglo XXI, los modelos educativos que se han implantado en las universidades panameñas han cambiado cosméticamente sin transformaciones estructurales reales, por lo que la práctica docente dentro de las instituciones educativas superiores, dista mucho de dar cuenta a cambios revolucionarios en las ciencias, la tecnología y las humanidades. La actuación docente ejerce una influencia determinante en el aprendizaje de los estudiantes, es por ello que pretendemos con el presente seminario taller, contribuir al desarrollo de la “promoción de aprendizajes y evaluación de la aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes que inician su interés académico y profesional para lograr en su formación los niveles de calidad y competencias que exige la sociedad panameña y el mundo globalizado.

Para ello, proponemos la realización de un seminario taller de formación y actualización para los docentes que laboran en las unidades académicas de La Udelas, de 40 horas semipresencial frente a un grupo de docentes que tendrán la función de actualizar a los profesores. Esencialmente, en la forma de organizar la labor docente en el cuatrimestre y en la semana, visualizando un cambio de la metodología y las técnicas en la aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora” será mediante un seminario taller para la formación y actualización de docentes en ejercicio, es la mejor forma de contribuir en la capacitación permanente de los profesores que se espera rebase las posibilidades de un trabajo de mérito dentro de las aulas de esta universidad.

METODOLOGÍA

Como planteamos en la introducción, el seminario taller será guiado por la organización de las sesiones de contacto académico y de aprendizaje con los

distintos docentes del nivel primario y el equipo de docentes interdisciplinario. Con ello, lograremos un trabajo, eminentemente práctico, colaborativo y dinámico desarrollando simulaciones prácticas de lo que podría suceder al desempeñarse los docentes dentro de sus aulas.

Organizaremos equipos de 3 profesores por cada unidad académica (facultades y escuelas), que por la cantidad declarada de participación, quedarán integrados por 30 profesores, en un periodo de una semanas, dividido en cinco días de trabajo colaborativos; y 30 horas presenciales y 10 horas semipresenciales, los mismos resolverán situaciones tendentes a promover y evaluar actuaciones competentes metodológicas y técnicas en la práctica pedagógica mediante en la aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en el aula, la cual redundaría en el mejoramiento de la calidad educativa en la labor de la noble profesión de la docencia en la La UDELAS Santiago.

Día 1: Repensar la práctica pedagógica del docente al desarrollar sus actos docentes sin tener en consideración que promueva y evalúe la comprensión lectora en el alumno.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reflexiona acerca de la práctica docente que lleva a cabo en la enseñanza que promueva y evalúe la comprensión lectora en el alumno, argumentando las actuaciones y posibles mejoras que se podrían introducir.
- Resuelve el pretest (elabora una planeación didáctica que permita visualizar la comprensión lectora utilizada en su práctica docente) instrumento para la evaluación de la competencia que pretendemos contribuir a desarrollar.
- Promueve la práctica docente sobre el enfoque basado en la competencia de la comprensión lectora.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	SITUACIONES PARA EL APRENDIZAJE	EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso inicial Socialización • Reflexión oral sobre los propósitos del seminario taller. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para la reflexión sobre la metodología utilizada en su labor docente. • Trabajo colaborativo para la socialización de los aspectos comunes y diferencias de las reflexiones que se proponen. 	Documento escrito con la reflexión argumentativa de los participantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución del instrumento de evaluación (pretest). 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta un planeamiento didáctico similar al que realiza en su praxis docente. 	Documento Pre test. Se tomará en consideración para acreditar el seminario taller.
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las actividades practicar propuestas en el módulo, se realizarán a distancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • De forma individual y colaborativa desarrollan las actividades presentes en el módulo; utilizan para ello algún recurso que permita la explicación clara de las ideas al auditorio. 	Técnicas e instrumentos presentes en el módulo.
<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de indicadores para la competencia. “Promueve y evalúa actuaciones competentes en el área de la metodología para facilitar la comprensión lectora”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con los integrantes del equipo, para acordar la propuesta metodológica y técnica, que originen los indicadores competenciales en la comprensión lectora en el alumno. 	Documento con los indicadores de las competencias identificados.

Las actividades prácticas propuestas en el módulo, se realizarán a distancia.

Día 2: Estructura cognitiva para contribuir a desarrollar la competencia: metodológicas y técnicas que promueva y evalúe la comprensión lectora en el alumno en el aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Acuerda una forma para la planeación de situaciones de aprendizaje de la comprensión lectora que promuevan y permitan evaluar actuaciones metodológicas y técnicas competentes, tanto en los docentes como en los estudiantes.
- Presenta una estructura cognitiva acordada para promover y evaluar competencias de la comprensión lectora.
- Propone un acercamiento a la competencia: “Promueve y reflexiona sobre actuaciones competentes de todos los profesores en el acto docente.
- Inicia el proceso de planeación de situaciones para el aprendizaje de la comprensión lectora.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	SITUACIONES PARA EL APRENDIZAJE	EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Comparte el desarrollo de las actividades practicar propuestas en el módulo 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el desarrollo de las actividades propuestas en el módulo a través de técnicas e instrumentos competentes en la metodología y la técnica de enseñar. 	Producto práctico propuesto en el módulo.
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las actividades practicar 	<ul style="list-style-type: none"> • De forma individual y colaborativa desarrollan las actividades presentes en el 	Técnicas e instrumentos presentes en el módulo.

<p>propuestas en el módulo.</p>	<p>módulo; utilizan para ello algún recurso que permita la explicación clara de las ideas al auditorio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individualmente comienza el trabajo de planeación, en el que se evidenciará el mejoramiento metodológico y técnico que promueva y evalúe la comprensión lectora en el alumno. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Formalizar una estructura para la contribución al desarrollo de la competencia: Promueve y evalúa actuaciones competentes en sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • En trabajo independiente primero y, después colaborativo, realizan una propuesta de estructura para la planeación de actuaciones docentes que promueva y evalúe la metodología y las técnicas que faciliten la comprensión lectora en los estudiantes. • Claridad de la competencia a formar en los estudiantes en cuanto a la metodología y técnicas utilizadas por los docentes que promuevan y evalúen la comprensión lectora. 	<p>Estructura de planeación para la actuación. En coevaluación, se evaluará esta evidencia de aprendizaje.</p>

Elaboración de su secuencia didáctica: 2 horas a distancia (Actividades prácticas propuestas en el módulo).

Día 3: Estructura pedagógica para contribuir a desarrollar la competencia metodológica en el mejoramiento de la comprensión lectora que busque la promoción y evaluación de las actuaciones competentes de los docentes y estudiantes”.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Propone una secuencia didáctica relacionada con la competencia que se ha declarado en la sesión anterior, de forma tal que evidencie la competencia en el mejoramiento de la comprensión lectora y la posibilidad de desarrollar una adecuada evaluación.
- Elabora un planeamiento cuatrimestral y semanal para la contribución al desarrollo de la competencia metodológica de la comprensión lectora en el aula.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	SITUACIONES PARA EL APRENDIZAJE	EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Proponer escenarios para el desarrollo y evaluación de actuaciones competentes en la metodología y la comprensión lectora en los docentes y estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • En colaboración, desarrolla una secuencia didáctica que contribuya a crear escenarios de aprendizajes para mejorar la metodología en la comprensión lectora para contribuir con el logro de alguna competencia del plan de estudios. 	Presentación de la secuencia didáctica. Esta evidencia será autoevaluada.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una estructura para la 	<ul style="list-style-type: none"> • En trabajo independiente primero y, 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeamiento

<p>contribución al desarrollo de la competencia metodológica de la comprensión lectora en el aula.</p>	<p>después colaborativo, elaboran el planeamiento cuatrimestral y semanal que promueva metodologías y la evaluación con actuaciones competentes en los estudiantes para la comprensión lectora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Claridad de la competencia metodológica, técnicas y estrategias a formar y evaluar en el tema de la comprensión lectora. 	<p>cuatrimestral y semanal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En coevaluación, se evaluará la evidencia de aprendizaje con metodología en el área comprensión lectora.
--	--	--

Elaboración de su secuencia didáctica y planeamiento cuatrimestral y semanal, 2 horas a distancia.

Día 4: Presenta un conjunto de evidencias competenciales factibles de ser evaluadas como manifestaciones de las actuaciones prácticas de los docentes para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes en el aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Determina un sistema de presentación de los procesos de clases y evaluación coherentes con la formación de las competencias metodológicas en los docentes para para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	SITUACIONES PARA EL APRENDIZAJE	EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un sistema para la evaluación de la competencia del docente. • Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en las distintas unidades académicas de UDELAS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborativamente, elabora un sistema de evaluación. <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de la competencia. • Proceso formativo. • Evidencias. 	<p>Culminación de la propuesta de secuencia para la promoción y evaluación de competencias metodológicas en los docentes para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.</p>

Elaboración de su secuencia didáctica: 2 horas a distancia.

Día 5: Presentación de la revista académica: “Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en las distintas unidades académicas de Udelas.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Presentar una revista que recoja y refleje las planeaciones colaborativas logradas en la semana de trabajo.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	SITUACIONES PARA EL APRENDIZAJE	EVIDENCIA
Diseñar “Propuestas didácticas para la aplicación de estrategias metodológicas mejoren la comprensión lectora, para la promoción y evaluación de competencias en los estudiantes de Udelas”.	<ul style="list-style-type: none"> • En colaboración, se compilan los trabajos realizando para la edición de una propuesta de una revista “Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en las distintas unidades académicas de Udelas”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la revista; “Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en las distintas unidades académicas de Udelas”.



**REPÚBLICA DE PANAMÁ
UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMERICAS
DEPARTAMENTO DE MAESTRIA Y POSTGRADO
SEDE VERAGUAS**

TEMA DEL SEMINARIO TALLER

“Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora”

EVALUACIÓN

Los procesos evaluativos serán llevados a cabo durante los cinco días, elaborando con la participación de los seminaristas, una columna de criterios finalmente, se aplicará el pos-test que se propone. El facilitador del taller, también será evaluado por los participantes y los propios profesores, se autoevaluarán utilizando el instrumento elaborado para tal efecto.

Los participantes entregarán al final del seminario (el día 5), una secuencia didáctica que elaborarán a distancia cual la deberá incluir la aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lector durante los días 2, 3 y 4; a distancia, como complemento del trabajo realizado presencialmente.



REPÚBLICA DE PANAMÁ
UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA Y POSTGRADO
SEDE VERAGUAS
TEMA DEL SEMINARIO TALLER

“Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora”

RÚBRICA PARA EVALUAR EL TRABAJO DEL FACILITADOR

CRITERIOS	Excelente 100 - 91	Muy Buena 90 -81	Aceptable 80 - 71	Por Mejorar 70 o menos
Puntualidad	El facilitador llegó a tiempo todos los días del seminario.	El facilitador llegó a tiempo casi todos los días del seminario.	El facilitador llegó a tiempo solo una o dos veces en la semana.	El facilitador no llegó a tiempo ningún día de la semana.
Dominio del Tema	El facilitador posee un dominio claro y total del tema desarrollado.	El facilitador posee un dominio bastante bueno del tema desarrollado.	El facilitador posee un dominio regular y apenas aceptable del tema desarrollado.	El facilitador no domina el tema desarrollado.
Tiempo Asignado a Cada Tema	El facilitador desarrolló los cinco temas, cada uno en el día y tiempo correspondiente.	El facilitador desarrolló la mayoría de los temas en el tiempo asignado.	El facilitador presentó problemas con el control del tiempo asignado a los temas.	El facilitador mostró poco manejo del tiempo asignado a los temas
Claridad de la Exposición	El expositor explicó cada tema con absoluta claridad y sencillez.	El expositor explicó cada tema de forma clara.	El expositor explicó cada tema con mediana claridad.	El facilitador no fue claro en la exposición de los temas.
Resolución de Dudas	El facilitador logró aclarar todas las dudas que se presentaron en torno al tema del seminario.	El facilitador logró aclarar muchas de las dudas que se presentaron en torno al tema del seminario.	El facilitador logró aclarar algunas de las dudas que se presentaron en torno al tema del seminario.	El facilitador no logró aclarar las dudas que se presentaron en torno al tema del seminario.
Atención al participante	El facilitador atendió amable, profesional, respetuosa y asertivamente a	El facilitador atendió profesional, respetuosa y asertivamente a	El facilitador atendió a los participantes de manera profesional aunque distante.	El facilitador fue tosco e irrespetuoso con los participantes

	los participantes.	los participantes.		del seminario.
Control de Grupo	El facilitador demostró amplias competencias de control de grupo, manejo y solución de problema.	El facilitador tuvo buen manejo del grupo.	El facilitador perdió en ciertas ocasiones el control del grupo.	El facilitador no controló el grupo.
Forma de Expresarse	El facilitador posee amplias competencias comunicativas para el desarrollo del tema.	El facilitador se expresa de forma adecuada en el desarrollo del tema.	El facilitador se expresa de forma aceptable en el desarrollo del tema.	El facilitador se expresa de forma inapropiada.
Presentación Personal	Excelente presentación personal.	Buena presentación personal.	Podría mejorar su presentación personal.	Su presentación personal deja mucho que desear.
Uso de Técnicas y estrategias	Gran habilidad didáctica en el uso de técnicas y estrategias de E-A en el desarrollo de los temas.	Utiliza diversas técnicas y estrategias de E-A en el desarrollo de los temas.	Utiliza algunas técnicas y estrategias de E-A en el desarrollo de los temas.	El facilitador no utiliza técnicas ni estrategias de E-A en el desarrollo de los temas.
TOTAL	Excelente 91 - 100	Muy Buena 81 - 90	Aceptable 71 - 80	Por Mejorar 70 o menos



**REPÚBLICA DE PANAMÁ
UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA Y POSTGRADO
SEDE VERAGUAS**

TEMA DEL SEMINARIO TALLER

“Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora”

RÚBRICA PARA EVALUAR EL TRABAJO DEL FACILITADOR

CRITERIOS	Excelente 100 -91	Muy Buena 90 -81	Aceptable 80 -71	Por Mejorar 70 o menos
Puntualidad				
Dominio del Tema				
Tiempo Asignado a Cada Tema				
Claridad de la Exposición				
Resolución de Dudas				
Atención al participante				
Control de Grupo				
Forma de Expresarse				
Presentación Personal				
Uso de Técnicas y estrategias				
TOTAL PUNTOS	Excelente 91 – 100	Muy Buena 81 - 90	Aceptable 71 - 80	Por Mejorar 70 o menos
TOTAL				



**REPÚBLICA DE PANAMÁ
UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA Y POSTGRADO
SEDE VERAGUAS**

**TEMA DEL SEMINARIO TALLER
“Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora”**

LISTA DE COTEJO PARA AUTOEVALUAR EL TRABAJO DE LOS PARTICIPANTES

CRITERIOS	SÍ	NO
Llegué de forma puntual todos los días del seminario.		
Participé activamente en el desarrollo de los temas.		
Manifesté las dudas que tenía sobre el tema.		
Escuché atentamente las explicaciones dadas por el facilitador		
Evité la fuentes de distracción (tertulias, chateos, llamadas y otros)		
Fui respetuoso al dirigirme al facilitador y al resto de los participantes del seminario taller.		
Realicé las actividades colaborativas indicadas por el facilitador.		
Cumplí con todas las actividades a distancia indicadas por el facilitador.		
Leí los materiales de apoyo entregados por el facilitador.		
Elaboré responsablemente mi portafolio de evidencias		

Comentarios adicionales sobre su desempeño personal:



**REPÚBLICA DE PANAMÁ
UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA Y POSTGRADO
SEDE VERAGUAS**

TEMA DEL SEMINARIO TALLER

“Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora”

PRETEST

Nombre del Participante: _____ **Facultad:** _____

Unidad académica: _____ **Cátedra que imparte:** _____ **Año al que imparte:** _____

Indicaciones: Estimado Profesor(a): Elabore una secuencia didáctica aplicando estrategias metodológicas que logre mejorar la comprensión lectora en sus alumnos de acuerdo a las instrucciones y explicaciones dadas durante el desarrollo de este seminario.



REPÚBLICA DE PANAMÁ
UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA Y POSTGRADO
SEDE VERAGUAS

TEMA DEL SEMINARIO TALLER

“Aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora”

POSTEST

Nombre del Participante: _____ **Facultad:** _____

Unidad académica: _____ **Cátedra que imparte:** _____ **Año al que imparte:** _____

Indicaciones: Estimado Profesor(a): Por favor, es necesario que presente una planeación didáctica como usted la realizará próximamente en sus cursos. Es necesario mencionarle que solamente es posible utilizar la presente hoja y dos extras.

Presupuesto de la propuesta

PRESUPUESTO DEL SEMINARIO	
MATERIALES	COSTO
Copias e impresiones	100.00
Mecanografiado, corrección y elaboración de diapositivas	40.00
Gasto de transporte	25.00
Recursos y materiales del seminario	100.00
Módulos de trabajo del seminario	100.00
Revisión de ortografía y redacción	80.00
Brindis	80.00
TOTAL	525.00

Cronograma

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES MES DE _____	
FECHAS	ACTIVIDADES
	Selección del tema para el anteproyecto.
	Consulta, selección del grupo de estudio y elaboración del pre-test.
	Visita a la Hemeroteca del CRUV, revisión bibliográfica.
	Se elabora el pre-test, aplicación del pre-test.
	Tabulación de datos
	Análisis e interpretación de los resultados
	Se presentó el pre-test en el grupo de postgrado

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES MES DE _____	
FECHAS	ACTIVIDADES
	Elaboración de diapositivas.
	Elaboración del tríptico y ochos folletos.
	Segunda sesión de capacitación acerca de los organizadores gráficos.
	Elaboración de diapositivas para la tercera sesión.
	Elaboración del tríptico.
	Elaboración de folletos.
	Elaboración de los organizadores gráficos para esta sesión.
	. Tabulación de los datos
	Análisis e interpretación de los resultados del pos-test
	Presentación de los resultados finales

Seguimiento y Evaluación

En la siguiente página está expuesto un cuadro con diferentes actividades evaluables, partiendo de los siguientes aspectos a evaluar:

- Esfuerzo: tiempo y dinero.
- Eficacia: destinatarios, objetivos y satisfacción.
- Eficiencia: resultados.

A través de la evaluación de los contenidos y el desarrollo de los temas del seminario, como estrategia de intervención ejecutada se podrá modificar los aspectos y situaciones del proceso donde tengan dificultades considerables para mejorarlas, en la medida de lo posible, el seminario debe producir cambios necesarios para que la institución avance con eficiencia en la región.

Organización e indicadores de evaluación y seguimiento:

Aspectos a evaluar		Organización	Indicadores	Resultados	Resultados esperados
Esfuerzo	Tiempo	Selección de los participantes con una muestra de 3 por cada facultad o escuela.	Tiempo en seleccionar la muestra	Reflexiones de cómo se planificación y cómo se desarrolla lo planificado.	Cambios en su concepción academicista a una fórmula más dinámica y participativa de desarrollar lo planificado.
		Preparación del seminario.	-Tiempo dedicado a preparar todo el evento.		6h
		Actividades	-Tiempo dedicado a cada actividad del seminario. -Reunión de preparación -Búsqueda de información actualizada para el seminario, elaboración del cronograma del seminario, secciones y temas o información obtenidas. -Recogida de información de pre tés y pos test., -Encuentros grupales para evaluar las secciones, temas, avances y resultados.		2h
	Dinero	Gasto	-Elaboración del presupuesto del seminario		
Eficacia	Destinatario		Los profesores	Mejoramient	Hay que analizar las evaluaciones

			o de la calidad de los aprendizajes	del pretest y el posttest realizada por los docentes.
	objetivo	% porcentaje de objetivos y temas cumplidos y abordados en el seminario	Se debe cumplir con cada sección y las distintas actividades propuestas para lograr el 100 por ciento de los objetivos	Es necesario que se logre el 100 por ciento.
	Satisfacción	Satisfacción general de los profesores con el cumplimiento del seminario		
Eficiencia	Resultados	Costo de usuario		La propuesta de seminario debe ser subvencionada por la institución con el apoyo con los recursos humanos proporcionado por el participante. Los profesores no pagaran el seminario, los gastos son institucionales.
		Tiempo de usuario	tiempo total empleado/nº de participantes	8 horas por 1 secciones por días

Anexo N°2

Encuestas de estudiantes



**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE VERAGUAS
DECANATO DE POSTGRADO Y MAESTRÍA
Encuesta para Estudiantes**

Respetado estudiante, de antemano le agradecemos su apoyo en desarrollar la presente encuesta sobre, **“Labor del docente en la aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la licenciatura en educación especial, UDELAS, 2016”**, cuyo fin es aportar información científica y novedosa, y la culminación de la maestría en docencia superior. Cabe destacar que su aporte será únicamente para los fines aquí descritos y guardados en absoluta confidencialidad.

Objetivo: Determinar la pertinencia entre la labor de del docente y la aplicación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la licenciatura en educación especial, UDELAS, 2016.

Indicaciones: sírvase colocar una (X) en la respuesta de su elección.

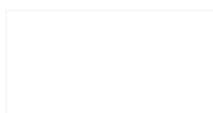
I PARTE: GENERALIDADES PERSONALES

1. Género: Masculino _____ Femenino _____
2. Edad: a) 18 a 19 años _____ b) 20 a 23 _____ c) 24 o más años _____

II PARTES: ASPECTOS ESPECÍFICOS

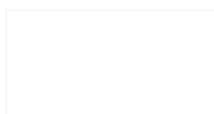
3	Sus docentes en el desarrollo del curso, con qué frecuencia realizan las siguientes actividades	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Estudio de casos				
	Historias				
	Cuestionarios				
	Lecturas comentadas				
	Resúmenes				
	Mapas mentales				
	Análisis				
	Inducción				
	Indagación				
	Exposición				
	Diálogo				
	Lluvia de ideas				

	Preguntas exploratorias				
4	Cuál de las estrategias de aprendizaje son las de uso frecuente por los docentes en el aula de clases para mejorar la comprensión lectora	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Foros				
	Seminarios				
	Debates				
	Conferencias				
	Convivios				
	Ferías				
	Simposio				
	Sociodramas				
	Murales				
5	Cuál de las siguientes actividades son más utilizadas por los docentes	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Lecturas				
	Análisis				
	Comparaciones				
	Ensayos				
	Debates				
	Analogías				
	Cuadros comparativos				
6	De las actividades de comprensión, cuales son las de mayor uso por parte de los docentes	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Palabras claves				
	Palabras de enlace				
	Lectura total				
	Lectura parcial				
	Identificar ideas				
	Construir textos				
	Jerarquías				
	Inferencias				
	Jerarquizar ideas				
	Representación gráfica				
	Relacionar				
	Adquirir				
	Construir				



	Contrastar				
7	Cuál de las técnicas de aprendizaje son solicitadas por los docentes	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Subrayado				
	Esquemas				
	diagramas				
	Análisis				
	Mapas conceptuales				
	Mapas mentales				
	Resúmenes				
8	Sistemas de evaluación	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Tengo claro lo que se me va a exigir para superar esta asignatura				
	Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados				
9	Eficacia de la labor del docente	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo) han contribuido a alcanzar los objetivos de la asignatura				
	Despierta la curiosidad intelectual, ayudando a adquirir conocimiento para desarrollar competencias				
10	COMPRESIÓN LECTORA Por qué y para qué leen	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Inquietudes personales				
	Recomendaciones (de amigos, profesionales, medios de comunicación)				
	Azar				
	Para evaluaciones				
	Para producir textos				
11	Reconocen la lectura como parte del proceso de comprensión, de producción o de ambos	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Sí				
	No				
12	Describen el contexto en el que leen habitualmente.	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

	En general				
	Del material propuesto por otras cátedras				
	De los textos propuestos por la cátedra				
	De los textos recolectados para la experiencia de grupos de interés				
13	Describan el acto de lectura que realizan comúnmente. Si encuentran dificultad en el léxico.	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Buscan en el diccionario				
	Deducen por contexto				
	Deducen por familia de palabras				
	Preguntan a alguien				
	Otros				
14	Si la problemática se halla en el plano de los contenidos. Qué medidas toman para solucionarla	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Hacen anticipaciones considerando, por ejemplo, el título y la superestructura en una primera lectura rápida.				
	Se introducen en una lectura minuciosa (oración por oración) aun desconociendo el contenido del texto.				
	Reconocen datos importantes y los marcan.				
	Hacen anotaciones al margen, fichas, esquemas o resúmenes				
	Jerarquizan ideas, construyen proposiciones e intentan componer su progresión temática.				
	Se hacen preguntas				
	Formulan críticas				
	Realizan inferencias				
	Recurren a otros textos que recuerdan que se refieren al mismo tema sobre el que están leyendo				
	Evocan experiencias vividas				
15	Si se obstaculiza la comprensión	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Piden ayuda a alguien: compañeros, docentes.				



	Se la procuran por sus propios medios				
16	Finalizada la tarea de lectura	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Hacen comentarios sobre el tema con alguien en especial				
	Incorporan lo leído a experiencias cotidianas (formas de pensar, de actuar, de resolver situaciones o en conversaciones informales con otras personas)				
17	LABOR DOCENTE Diseño de los Programas/Guías Docentes/Guía de la Asignatura	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación)				
18	Cumplimiento de las obligaciones docentes (del encargo docente)	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Imparte las clases en el horario fijado				
	Asiste regularmente a clase				
	Cumple adecuadamente su labor de tutoría presencial y/o virtual				
19	Cumplimiento de la Planificación	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Se ajusta a la planificación de la asignatura				
	Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas				
	Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura				
	La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa son útiles para el aprendizaje de la asignatura				
20	Metodología Docente	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca



	El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase				
	Utiliza recursos didácticos (pizarra, medios audiovisuales, y tecnológicos que facilitan el aprendizaje				
21	Competencias Docentes desarrolladas por el/la Profesor/a	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	Explica con claridad y resalta los contenidos importantes				
	Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura				
	Explica los contenidos con seguridad				
	Resuelve las dudas que se le plantean				
	Fomenta un clima de trabajo y participación				
	Propicia una comunicación fluida y espontánea				
	Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura				
	Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes				
22	De la actitud del docente en el quehacer educativo	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	El/La profesor/a despierta mi interés por la asignatura				

23. En su opinión, qué acciones debe mejorar el docente para contribuir a un proceso de aprendizaje más eficaz.

24. ¿Qué recomendaciones puedes ofrecer para poner en práctica estas acciones?

Gracias por tu colaboración