



ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**" PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DEL USO DE  
ESTRATEGIA DE LECTURA AUTORREGULADA IPLER  
EN COMPRENSIÓN LECTORA DE LITERATURA "**

TESIS PARA:

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N):

**RITA MARÍA LÓPEZ JIMÉNEZ**

DIRECTOR(A)  
DE TESIS:

**MARÍA ALEJANDRA GASCA FERNÁNDEZ**

# ÍNDICE GENERAL

<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	<b>vi</b>
<b>DEDICATORIA</b> .....	<b>vii</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>19</b>
1.1. Formulación del problema .....	19
1.1.1. Contextualización .....	19
1.2. Pregunta de Investigación .....	26
1.3. Justificación .....	26
1.4. Supuestos teóricos.....	28
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>31</b>
2.1. Análisis conceptual .....	33
2.2. Teoría pedagógica que enfoca la investigación .....	33
2.2.1. Lectura autorregulada .....	36
2.2.2. Estructura del método IPLER .....	50
2.2.3. Momentos de lectura para la comprensión en el método IPLER.....	52
2.2.4. Taxonomía de Marzano en el método IPLER.....	59
2.2.5. Etapas del IPLER y sus actividades.....	64
2.3. Análisis de los estudios empíricos relacionados .....	69
2.3.1. Teoría educativa de la cual se sustenta la investigación .....	69
2.3.2. Lectura autorregulada .....	78
2.4. Análisis normativo y jurídico.....	100
2.5. Análisis contextual.....	105
<b>CAPÍTULO 3. MÉTODO</b> .....	<b>108</b>
3.1. Objetivos .....	108
3.1.1. Objetivo general.....	108
3.1.2. Objetivos específicos .....	108
3.2. Diseño del método .....	109
3.3. Participantes .....	111
3.4. Escenarios .....	113
3.5. Instrumentos de recolección de información .....	114

3.6. Procedimiento .....	116
3.7. Operacionalización de las categorías de estudio.....	118
3.7.1. Lectura autorregulada Método IPLER.....	119
3.8. Propuesta de análisis de datos.....	121
3.9. Consideraciones éticas .....	123
<b><i>CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</i></b>	<b><i>125</i></b>
4.1. Resultados del primer instrumento .....	125
4.1.1. Evaluación de la lectura autorregulada para la comprensión a través del método IPLER .....	126
4.2. Resultados segundo instrumento.....	134
4.2.1. Concepción de autorregulación en el IPLER y su relación con otros métodos .....	134
4.2.2. Momentos de lectura en el IPLER para la comprensión con criticidad.....	134
4.2.3. Niveles de comprensión lectora de obras literarias a través del método .....	141
4.2.4. Autorregulación de lectura con el IPLER y la rúbrica.....	145
<b><i>CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</i></b>	<b><i>155</i></b>
5.1. Discusión de los resultados.....	155
5.1.1. Evaluación de la lectura autorregulada para la comprensión a través del método IPLER .....	157
5.1.2. Concepción de autorregulación en el IPLER y su relación con otros métodos .....	161
5.1.3. Momentos de lectura en el IPLER para la comprensión con criticidad.....	166
5.1.4. Niveles de comprensión lectora de obras literarias a través del método .....	175
5.1.5. Autorregulación de lectura con el IPLER y la rúbrica.....	179
5.2. Conclusiones .....	187
<b><i>REFERENCIAS .....</i></b>	<b><i>194</i></b>
<b><i>APÉNDICES.....</i></b>	<b><i>208</i></b>

## Listado de tablas

Tabla 1. <i>Elementos clave de la investigación.</i> .....	;	<b>Error! Marcador no definido.</b>
Tabla 2. <i>Taxonomía de Marzano.</i> .....	;	<b>Error! Marcador no definido.</b>
Tabla 3. <i>Verbos recomendados para indicadores y niveles cognitivos.</i> .....	;	<b>Error! Marcador no definido.</b>
Tabla 4. <i>Relación estructural del IPLER.</i> .....	;	<b>Error! Marcador no definido.</b>
Tabla 5. <i>Operacionalización de las variables/categorías de estudio.</i> .....	;	<b>Error! Marcador no definido.</b>
Tabla 6. <i>Relación entre los datos.</i> .....	;	<b>Error! Marcador no definido.</b>
Tabla 7. <i>Relación entre las conclusiones y las preguntas de la formulación</i> .....		188

## Listado de figuras

Figura 1. <i>Estructura del marco teórico de la investigación.</i> .....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2. <i>Resumen del diseño de la investigación.</i> .....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 3. <i>Procedimiento que sustenta el método.</i> .....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 4. <i>Proceso de análisis de resultados.</i> .....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 5. <i>Propósito de lectura de un estudiante.</i> .....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 6. <i>Tabla de alcance de actividades según niveles.</i> .....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 7. <i>Fragmento del IPLER de un estudiante</i> .....	130
Figura 8. <i>Idea fuerza construida por un estudiante</i> .....	131
Figura 9. <i>Construcción de recomendación</i> .....	132
Figura 10. <i>Actividad de transferencia.</i> .....	133
Figura 11. <i>Trabajo de aula virtual-construcción de ideas fuerza 9°.</i> .....	140
Figura 12. <i>Trabajo de aula virtual-sustentación de obras 10°.</i> .....	149

## **AGRADECIMIENTO**

De lo alto la bendición que ha hecho posible esta meta con la luz del Espíritu Santo que provee a sus hijos, siendo fuerza para avanzar cuando se creía no poder más. Por la disposición y entrega, la renuncia y la paciencia de mi familia. Gracias, por el tiempo, la compañía, los sacrificios; cada posibilidad fue un tesoro en oportunidades para mí; soportando mis ausencias, los trasnochos, los no puedo, los plazos, siempre atendiendo que había una meta por alcanzar.

A los amigos y familiares a los que no pude dedicar tiempo suficiente, a los compañeros que se aguantaron el carácter, pero sobre todo a aquellos que siempre tendieron la mano para crecer, avanzar, apoyar, aprender, corregir, hacer ver. Gracias infinitas por andar este camino tomando mi mano y como lámpara encendida guiando mis rutas en medio de oscuridades.

Estudiantes, gracias por su tiempo personal, por sus palabras honestas y francas, por la entrega y disposición en el trabajo de aula, por ser valientes para acercarse a procesos desconocidos para ustedes, por la curiosidad y la motivación al compartir lo que les es suyo, por enseñarme más de lo que yo a ustedes.

A la institución por abrir los espacios físicos, virtuales, académicos y extracurriculares, tiempos de trabajo, recursos, información institucional necesarios para desarrollar la investigación.

A la universidad por ser el puente para abrirme a una oportunidad de crecimiento y tener para nosotros los recursos idóneos que hacen posible crecer en formación.

## **DEDICATORIA**

A ti que sueñas con una educación con oportunidades, que te esfuerzas todos los días por pensar en la mejor manera de tocar las mentes y los corazones, a ti que luchas dignamente por la posibilidad de tener recursos para enseñar con calidad, que buscas opciones para avanzar, que sueñas con encontrar otras maneras de acceder al conocimiento, hoy te digo: ¡No desfallezcas! siempre hay una respuesta.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general evaluar la percepción de los estudiantes de 9o a 11o de la I.E.D. Madres Católicas frente al uso de la estrategia para la comprensión de textos literarios. Se implementó un diseño fenomenológico cuya finalidad fue analizar las vivencias en ambiente de aula del desarrollo del Método de autorregulación de lectura IPLER aportadas por los estudiantes, basado en el paradigma de teoría crítica, no experimental. Se aborda bajo un enfoque cualitativo y tiene un alcance descriptivo de tipo transversal, indaga la percepción estudiantil acerca del uso del Método, teniendo en cuenta los supuestos teóricos y las preguntas del planteamiento con miras a realizar una propuesta de ajuste. El estudio se realizó con una muestra de 27 estudiantes y empleó el horario de las clases para la aplicación del Método, evaluado a través de la rúbrica, para posteriormente realizar la entrevista semiestructurada a los tres grupos focales. El análisis y la discusión de los resultados a partir de la teoría permitieron determinar cómo fortalece la viabilidad del Plan lector institucional que contempla el Método, para robustecer los procesos lectores de obras literarias, indistintamente del medio, generando resultados progresivos, propiciando hábitos que promueven cambios sustanciales en el lector. Se estableció la importancia de generar adecuaciones en el formato IPLER, particularmente en las actividades de mayor exigencia para la realización estudiantil como son preguntar, construir ideas fuerza, realizar recomendaciones y llevar a cabo transferencias a contextos similares.

**Palabras claves:** Lectura autorregulada, comprensión lectora, habilidades de lectura, método autorregulado, lectura literaria, momentos de lectura.



## ABSTRACT

The main goal of this research is to evaluate the perception of I.E.D. Madres Católicas 9th to 11th grade students about the use of the strategy for literary texts comprehension. A phenomenological design was implemented, the purpose of which was to analyze the experiences in the classroom environment, developing of the IPLER self-regulation method of reading provided by the students, based on the paradigm of critical theory, not experimental. This research is under a qualitative approach and has a cross-sectional descriptive scope, it investigates the student's perception about the use of the Method, keeping in mind the theoretical assumptions and questions of the approach in order to make an adjusted proposal. The study was carried out with a sample of 27 students and used the class schedule for the application of the Method, evaluated through the rubric, to later carry out the semi-structured interview with the three focus groups. The analysis and discussion of the results based on the theory made it possible to strengthen the viability of the Institutional Reading Plan contemplated by the Method, to improve the reading processes of literary works, regardless of the context, generating progressive results, fostering habits that result in substantial changes in the reader. The importance of generating adjustments in the IPLER format was established, particularly in the activities of greater demand for student achievement, such as asking questions, creating ideas, making recommendations and carrying out transfers to similar contexts.

**Keywords:** self-regulated reading, reading comprehension, reading skills, self-regulated method, literary reading, reading moments.

# INTRODUCCIÓN

Hablar de investigación en torno a la comprensión de lectura es escudriñar tanto en hábitos, estrategias, habilidades y motivaciones en el entorno familiar y social, como en los procesos académicos en general. Un mal lector será un individuo con limitaciones para desenvolverse en el mundo, siendo incapaz a futuro de ver la realidad desde los ojos de los demás y las perspectivas en contexto, limitando entonces su capacidad de asimilación y construcción textual propia que evidencie habilidad en la transferencia y proposición de nuevos imaginarios (Solé, 2008). La comprensión lectora es un tópico de análisis ampliamente indagado, de él se percibe un constante interés en su estudio, más aún debido al impacto nacional que tiene en sí mismo su abordaje teniendo en cuenta la medición de resultados nacional e internacional en las pruebas de control del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y SABER, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2008) en su publicación periódica virtual Altablero en la página web, destacando en este tema central del estudio, particularmente diferenciador, la implementación a través de la lectura crítica de textos literarios.

Los resultados que arrojan los procesos evaluativos antes mencionados, dan evidencia de un accionar lento en el desarrollo de las actividades lectoras, lo cual afecta no solo los resultados nacionales y particulares de las instituciones, sino que pone en evidencia la necesidad de fortalecer esta competencia que tiene un carácter transversal, dado que es eje para el desempeño de los estudiantes en todas las disciplinas de estudio y su desarrollo integral (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Es por ello que las instituciones educativas del país sostienen una actitud de preocupación constante en la implementación de actividades, estrategias o planeaciones que apunten a dinamizar acciones tendientes a la mejora en la calidad del estudiante como lector competente. Año tras año, los resultados en las pruebas SABER muestran crecimiento o

decrecimiento en la especificidad de esta competencia a través de la lectura crítica como área evaluada, sin embargo, es el análisis particular de los resultados institucionales lo que brinda a cada institución la posibilidad de emprender ajustes significativos.

Existe un acervo teórico amplio con relación a la lectura de manera específica, pero con carácter autorregulado y con el método específico (IPLER) se puede considerar que es escaso, por ello se convierte en la motivación para la implementación del presente trabajo. Para tener un antecedente cercano a este, abordaje a continuación se plantea algunas perspectivas investigativas que conducen y permiten visibilizar un panorama general del problema. Un primer contexto hace notar los resultados de la investigación: Variables académicas, comprensión perspectivas lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios (Guerra y Guevara, 2017), se presentó un análisis del objeto de estudio desde el método cuantitativo, se pudo indagar distintas variables que revelaron la incidencia del objeto de estudio, aun cuando éste abordó el proceso lector propiamente dicho y las dimensiones que influyen favorable o desfavorablemente, no coincide el método y el objeto con la investigación actual, sin embargo permite redescubrir la necesidad e importancia que tales temas y en cualquier nivel adquieren en los procesos de investigación educativa.

En un segundo proceso investigativo se hace énfasis en la *Comprensión lectora y desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)* (Grillo *et al.*, 2015). Los autores midieron el nivel de la comprensión lectora de la población objeto de estudio y reflexionaron sobre las diferentes problemáticas observadas en una institución colombiana a través de la investigación-acción educativa, indicando una investigación Mixta; con el resultado arrojado diseñaron e implementaron talleres basados en estrategias cognitivas de lectura mediante un blog, demostrando que puede haber mejora cuando se implementa el uso de las TIC para tal fin.

El aporte realizado por los autores Peralbo *et al.* (2009), en su artículo *Comprensión Lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la Comprensión de textos en secundaria obligatoria, acerca a la realidad de los estudiantes de 2º y 4º grado de Educación Secundaria obligatoria (ESO)*, en Galicia, la cual llevó a concluir la importancia de hacer transversal el proceso lector a lo largo del currículo, con miras a la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento escolar.

Toda esta indagación teórica, seleccionada de investigaciones en España, Chile, México y Colombia, hacen ver que el proceso emprendido en la presente es necesario, además que los componentes teóricos asociados permiten reconfirmar y apoyarlo. Debido a lo anterior se desarrolla la investigación a través de la metodología cualitativa, mediante grupos focales, y la aplicación de entrevista semi - estructurada como técnica de recolección de datos y la aplicación documental del IPLER, verificado a través de una rúbrica (fuente documental), de tal cuenta que permitan poner en evidencia y explicar la postura asumida por los estudiantes de 9º a 11º ante la implementación de la estrategia en la Institución Educativa con el fin de responder a la pregunta central: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de 9º a 11º en la I.E.D. Madres Católicas, del uso de la estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios?

Con la presente investigación se aborda una población objeto de estudio con los estudiantes de 9º, 10º y 11º, conformada por 141 estudiantes en 2021; jóvenes que proceden de sectores aledaños al barrio El Carmen, en la ciudad de Barranquilla y algunos más distantes, entre ellos el Bosque, Villate, Cuchilla de Villate, Villa Olímpica y migrantes venezolanos. En la generalidad son estudiantes que pertenecen al sector circundante, cuyos padres son trabajadores asalariados en algunos casos o solo uno de los dos labora, otros más pertenecen a familias de padres separados. Estas condiciones de hogar y en general de carácter socioeconómico son determinantes en el acceso

que tiene la población estudiantil a los recursos que requiere para su desarrollo educativo, lo cual influye en la capacidad de adquirir textos de lectura o de consulta, entre otros aspectos.

Para dar soporte al abordaje de los tópicos temáticos que abarcarán el objeto de estudio, se parte de los postulados aportados por autores como Herrera *et al.* (2017) y Reyes (2018) que permite dar sustento teórico sobre la dimensión Lectura autorregulada; con Herrera *et al.* (2017) y Arrieta y Arrieta (2013) la dimensión Estructura del método; con Solé (1992, 1994, 1996, 2008) los Momentos de lectura; Con Marzano (2000), la taxonomía de Marzano y nuevamente con Herrera *et al.* (2017), las Etapas del IPLER y sus actividades a través de los cuales se sustenta el eje de análisis que es la lectura autorregulada método IPLER. Todos estos autores permiten un acercamiento teórico que orienta la consecución de la información aportada por la muestra.

El diseño metodológico se sustenta desde un estudio fenomenológico que orienta el análisis y la comprensión del ambiente cotidiano de los estudiantes-lectores, enmarcado en el paradigma de teoría crítica que responde a la línea de investigación de la Universidad Cuauhtémoc, Didáctica y evaluación educativa, en tanto que se pretende evaluar para mejorar la estrategia del plan lector institucional que redundará en resultados de los procesos valorativos y de formación como lectores competentes y críticos mediante la autorregulación de lectura de obras literarias.

Los datos se recopilan desde un estudio no experimental, descriptivo, de corte transversal, es por ello que las técnicas de recolección son el IPLER y la rúbrica (documental), así como las entrevistas semiestructuradas a través de grupos focales. Los aportes de los estudiantes de 9º, 10º y 11º, en grupos de 9 estudiantes por grado con una muestra de 27 estudiantes en total, dan a conocer la percepción que tienen de la estrategia de autorregulación de lectura que se viene implementando en la institución educativa, así como la viabilidad de su uso para mejorar la lectura, cuyos resultados expresan evidencia de fortalezas y debilidades.

Para ello se organiza la presentación de los capítulos de la investigación en cinco cuerpos textuales, el primer capítulo la formulación del problema mediante el cual se presenta un panorama general del contexto desde donde se emprende la investigación; el segundo contempla el marco teórico con el soporte de la construcción conceptual previa que orienta, al igual que los referentes investigativos del estado del arte evidenciando los hallazgos asociados; el tercero aborda el marco metodológico que contiene el método, enfoque investigativo, la muestra con quienes se aborda la presente, los instrumentos y procesos de aplicación; el cuarto presenta los resultados de la investigación, condensa los aportes suministrados a la investigación a través de los instrumentos que para el primer caso es documental y en el segundo, grupos focales a quienes se aplica entrevista semi - estructurada; el quinto capítulo plantea la discusión de los resultados, contiene la relación establecida entre los aportes de la muestra y su concatenación con los marcos teórico y referencial, por último, las conclusiones a que da lugar la investigación.

Dicho todo lo anterior, en la tabla 1 se presentan los elementos clave del proyecto de investigación.

**Tabla 1. Elementos clave de la investigación.**

<b>Línea de investigación:</b> Didáctica y evaluación educativa.				
<b>Tema tentativo:</b> Percepción estudiantil ante el uso de estrategia IPLER en literatura.				
<b>Título:</b> Percepción estudiantil del uso de estrategia de lectura autorregulada IPLER en comprensión lectora de literatura.				
<b>Pregunta General:</b> ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de 9° a 11° en la I.E.D. Madres Católicas, del uso de la estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios?				
<b>Objetivo de la investigación:</b> Evaluar la percepción de los estudiantes de 9o a 11o de la I.E.D. Madres Católicas del uso de una estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios.				
<b>Objetivos específicos:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A. Implementar el IPLER para evaluar las habilidades de comprensión lectora de las obras literarias del plan lector institucional, aplicando una rúbrica como hetero evaluación.</li> <li>• B. Analizar el avance como lectores competentes y críticos, alcanzado a través del método IPLER en los momentos, etapas y actividades mediante entrevista semi estructurada.</li> <li>• C. Proponer ajustes para mejorar el método y la rúbrica del proceso lector institucional a partir de los resultados obtenidos y los aportes de los estudiantes.</li> </ul>				
<b>Supuestos teóricos</b>	<b>Ejes de análisis</b>			
<p>A través de la presente investigación se pretende conocer la percepción que tienen los estudiantes de 9°, 10° y 11° de la estrategia de autorregulación de lectura que se viene implementando en la institución educativa, así como, la favorabilidad al emplearla para mejorar los procesos lectores y los resultados que se expresan desde la implementación que pueden evidenciar fortalezas y debilidades en las diferentes actividades. Por lo anterior se podría esperar que los estudiantes consideren que propicie una mejor favorabilidad, tanto en el nivel de respuesta hacia la ejecución de la estrategia como el reconocimiento del proceso lector con textos literarios y su importancia formativa, encaminada a la lectura crítica, en contraste con la implementación de la estrategia en sí misma.</p>	Lectura autorregulada Método IPLER	<b>Dimensiones</b>	<b>Sub - dimensiones</b>	
		El acto de leer	<p>Lectura en la escuela.</p> <p>Tipos de lectura.</p> <p>Lectores.</p>	<p>Lectura literaria en internet</p> <p>Nativos y emigrantes digitales. Motivación.</p>
		Estructura del Método		
		Momentos de lectura (antes, durante y después) para la comprensión.	Etapas de la comprensión	

Habilidades de la comprensión

Estrategias de la comprensión lectora

Taxonomía de Marzano

Etapas del IPLER y sus actividades

Inspeccionar  
Preguntar y predecir  
Leer con propósito  
Expresar Revisar y consolidar

**Técnicas e instrumento**

**Técnicas e instrumento**

❖ **Técnica de recogida de información.**

Documental (IPLER y rúbrica).  
Entrevista

❖ **Instrumentos:**

Rúbrica.  
Entrevista semi-estructurada con 20 preguntas.

**Método de análisis de datos**

Se hace especial énfasis en el análisis de la implementación de la estrategia a partir del alcance en resultados medidos a través de la rúbrica, así como las descripciones a partir de los aportes que hace la muestra desde sus vivencias o criterios, aportando pistas y significaciones. procesar la información a través de tablas que permitan relacionar los datos inter e intra grupales, que permitan finalmente la abstracción e interpretación que describan la esencia, lo que requiere un



- ❖ **Validez y confiabilidad del instrumento:** El desarrollo de la recolección específica de la data para un posterior análisis requiere la implementación de dos momentos que advierten la necesidad de la implementación de los instrumentos del plan lector (IPLER y rúbrica) y el registro grabado de la información a recopilar en la investigación que nos ocupa, mediante entrevista semi-estructurada, lo que trae consigo el registro en video de los participantes, sus identidades no son relevantes como tal, todo este proceso soportado en un consentimiento informado. Para ello se desarrolla:
  - ❖ Construcción del guion de validación.
  - ❖ Selección de jueces expertos para la entrevista.
  - ❖ Construcción y envío de consentimiento informado.
  - ❖ Envío de documentos y validación del instrumento.
  - ❖ Análisis de aportes de jueces expertos

análisis de los resultados arrojados en tabla que evidencie coincidencias en cada instrumento, así como la transcripción de las entrevistas de los grupos focales.

**Contenido**

**Narrativa**

**Discurso**

**Diseño metodológico:**

Método y diseño	Participantes
<p><b>Diseño de la investigación:</b> La investigación es cualitativa, de tipo fenomenológico cuya la finalidad es analizar y comprender el ambiente de cotidianidad; sujeto al paradigma de Teoría Crítica.</p> <p><b>Tipo de estudio:</b> Diseño no experimental, descriptivo, de corte transversal.</p>	<p><b>Participantes o muestra:</b> La población objeto de estudio son los estudiantes de 9º, 10º y 11º, se tomará una muestra no probabilística, la manera como se selecciona la muestra corresponderá a intencional o deliberada. Debe ser un grupo integrado por estudiantes con diferentes niveles de desempeños entre sí, para que sea viable: 3 estudiantes en nivel bajo, 3 en básico y 3 en alto y/o superior, por grado.</p>

**CONCLUSIONES:**

**(FODA y futuros trabajos)**

Se hace evidente que el modelo empleado para fomentar la lectura autorregulada es viable. El proceso de comprensión se automatiza. Genera resultados progresivos, se propician hábitos que redundan en cambios sustanciales en el lector de obras literarias, con un proceso fortalecido en la capacidad de establecer relación entre obra y entorno propio, reconociendo el desarrollo de habilidades.

Oportunidad de transformación positiva como lectores, al observar con detenimiento la formulación de preguntas y la construcción de las ideas fuerza; poder establecer con claridad la relación entre las actividades iniciales para llegar a ellas, logrando cimentar habilidades de lector crítico.

El manejo escaso de la rúbrica de verificación como herramienta autoevaluativa pudo ser determinante en la consolidación del manejo positivo de la misma.

Una amenaza percibida desde los resultados es que para algunos es necesario que sea el docente sea quien se ocupe de la evaluación para expresarles el nivel de desempeño en el cual se encuentran, más no autoevaluarse.

Fuente: elaboración propia.

## **CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En este apartado del primer capítulo se cuenta con un panorama general del contexto a partir del cual se emprende la investigación, para ello inicialmente se relaciona el entorno desde el cual se estructura para la construcción de la formulación del problema, evidencia la realidad inmediata contrastada con el panorama nacional, regional e internacional que contempla las directrices normativas y la exigencia evaluativa externa e interna. Lo anterior permite hacer visible las necesidades de la investigación planteando inquietudes que llevan a la formulación de la pregunta general. A continuación, la justificación da a conocer las razones que motivan el abordaje de la presente, cómo puede llegar a aportar al ámbito educativo el tema a tratar, entre otros aspectos. Para finalizar, se encuentran los argumentos de la investigadora con relación al tema, la teoría que le sustenta para generar los supuestos teóricos, con ellos se podrá enfocar la expectativa en los resultados a alcanzar al finalizar la investigación, sujetos a verificación.

### **1.1. Formulación del problema**

#### ***1.1.1. Contextualización***

En Colombia, así como en América Latina es una preocupación constata observar los resultados que se reflejan en los desempeños de los estudiantes, no solo en las pruebas externas, también en las internas, teniendo claro que debe ser una preocupación emanada de las directrices del Ministerio de Educación Nacional, procurar procesos facilitadoras del desarrollo de competencias, habilidades, destrezas en las diferentes áreas del saber, que para el caso es importante el desarrollo de la lectura crítica, que exige en sí misma la implementación de procesos, estrategias, acciones tendientes al fortalecimiento, más cuando los procesos lectores se convierten en base transversal para el desarrollo cognitivo de todas las áreas, como se plantea en el Plan

Nacional de Lectura y Escritura, PNLE (Ministerio de Educación Nacional, 2011). A pesar de lo anterior, aun se corroboran resultados que requieren la atención de las instituciones educativas.

Con el fin de lograr avances cada institución tiene conferida autonomía administrativa docente para idear un plan de trabajo concertado con los docentes y la comunidad educativa en general, que propenda por su avance y mida resultados verificables en la anualidad. Por lo anterior, bajo el seguimiento antes descrito desde las Secretarías de Educación de los Entes territoriales certificados, que para el caso corresponde al Distrito de Barranquilla y su Secretaría de Educación, realiza dicha labor en la institución integrada a la investigación, ésta ha desarrollado un Plan lector que lidera el área de Humanidades: Lengua Castellana, con acciones puntuales, algunas de ellas harán parte de la presente investigación. Los resultados han evidenciado mejoras progresivas en algunos años más dicientes que en otros, sin embargo, se siguen presentando debilidades sentidas que requieren dar una mirada a los estudiantes, la manera como conciben, desarrollan y visionan el método IPLER que se emplean en el Plan lector institucional, apoyado en la verificación evaluativa a través de una rúbrica. Todo este particular guarda correspondencia con las problemáticas tanto internacionales, regionales o locales que se plantean a continuación.

En el panorama internacional, el último informe reportado por las pruebas PISA, divulgadas a través del análisis del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (El Tiempo, 2021), presenta los resultados de los estudiantes cuyas edades oscilan entre los 15 y 16 años evidenciando que los jóvenes del país presentaron dificultades en el desarrollo de habilidades de Lenguaje, comparados con los jóvenes de otros países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); el informe establece una clasificación de seis niveles, siendo el 1° el más bajo y los estudiantes colombianos se sitúan en éste en un 45,2 %, frente al 8,5% que se encuentra en los niveles 4, 5 y 6, siendo los avanzados. Con ello se plantea

que las dificultades están relacionadas con la comprensión de textos, donde las capacidades se ven limitadas a oraciones, frases o palabras, redundando en la dificultad para localizar y organizar información de varios apartes de un texto, así como el análisis reflexivo o la evaluación crítica.

Siendo estos procesos una preocupación constata del ámbito educativo nacional, se presenta un comparativo el cual destaca que los resultados de las pruebas Pisa 2018 (Semana, 2019) el cual permite notar que, los 8.000 estudiantes que presentaron la prueba decrecieron en el rendimiento, tomando como parámetro la media de la OCDE, teniendo en cuenta que el puntaje asociado a lectura pasó a 412 puntos, frente a 425 que se manejaron como indicador en 2015. Plantea además la publicación que Julián De Zubiría, expresa en Semana (2019) que el rendimiento es bajo, siendo que es una competencia fundamental que evidencia un retroceso hacia resultados de 2006, por ello sugiere debe trabajarse en la asignatura de lenguaje (gramática y ortografía), procesos de comprensión lectora (competencias comunicativas), de esta manera se convierte en una competencia transversal con tópicos de todas las asignaturas. Por su parte en el Informe Nacional de Resultados para Colombia – PISA 2018 (Corrales, Dussán, Borbón, y Córdoba, 2020) se concluye que comparativamente con los resultados de 2015 hay un decrecimiento en el puntaje del país en lectura, aspecto reiterativo en otros países de Latinoamérica, sugiriendo la necesidad de investigación en torno a los resultados obtenidos en correspondencia con los cambios de la prueba.

En ese mismo orden de ideas, teniendo en cuenta el interés en la mejora de estos resultados de los procesos lectores y con el interés de proyectar un trabajo para su consecución, algunas investigaciones en Colombia abordan el tema de la autorregulación de manera específica, sea para procesos cognitivos, de producción textual o para lectura, en diferentes contextos, este último corresponde entonces al interés de la presente investigación; en torno a ello se ha dado a conocer que la autorregulación propicia el desarrollo de habilidades a partir del cumplimiento de propósitos

de lectura (García, 2017) y sobre este tema se han publicado algunas escasas investigaciones en básica secundaria y media, el mayor abordaje se ha tenido en educación superior el cual ha generado la sistematización de procesos y la ejecución de propuestas concretas.

En el ámbito local y con el fin de llegar a una aportación coincidente con este último abordaje, se fija la atención en los antecedentes que existen en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas de Barranquilla, en torno a los resultados de las Pruebas Saber aplicadas cada año a los estudiantes de once grado, visibilizando que existen dificultades en el área de lectura crítica (designada de esta manera por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-), la cual mide las habilidades lectoras y escritoras con preguntas que surgen de los componentes sintáctico, semántico y pragmático, tanto como de los componentes filosóficos, todo ello integrado en un solo contexto. En el 2017 fue aplicada la prueba únicamente a los estudiantes de grado 11°, por reestructuración del ICFES, buscando adecuaciones a la misma para los grados 3°, 5° y 9°. Siendo que la prueba Saber es determinante para la cualificación de las Instituciones educativas del país, se toman los resultados de los tres últimos años para establecer como referente el posible ascenso, descenso o sostenimiento de cada uno de los componentes de esta área que aparecen en el comparativo del Informe por colegio y el Reporte de la Excelencia del ICFES (2018).

Por otro lado, en los resultados del año 2020, soportados en el Reporte de resultados históricos del examen SABER 11° para establecimientos educativos (ICFES, 2020), se evidencia que en el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en lectura crítica, presenta cambios de manera específica en el 2°, 3° y 4° nivel, donde aumenta el porcentaje de estudiantes en el segundo y tercer nivel (básico y alto respectivamente), disminuyendo el 4° nivel (superior), siendo inexistente en el primer nivel o deficiente. Al realizar un análisis de fondo, se contextualiza que en

el año verificado se desarrolló el proceso evaluativo en un año lleno de singularidades como la adaptación a procesos de información en virtualidad, así como la escasez de elementos de apoyo por las condiciones mismas de dicha realidad.

En la institución educativa se lleva a cabo a través del proyecto lector, acciones tendientes a la mejora del proceso lector, algunas de corto tiempo de implementación sin embargo, por la inestabilidad de los resultados del año 2018 y el crecimiento irregular o lento en algunos casos asociados al desarrollo de habilidades como la predicción, la formulación de preguntas de pensamiento complejo, la producción de textos de transferencia a partir de lo leído en diferentes grupos, aun cuando se adelantaban procesos de aula en busca de motivar la lectura, se inician observaciones y toma de decisiones al interno del área, bajo las orientaciones del cuerpo directivo en busca de la mejora continua, propiciando encuentros de área que favorezcan el análisis contextual, el arrojó de resultados evaluativos internos y los externos como las pruebas SABER . Es así como se implementa una adaptación del método IPLER (técnica de autorregulación de lectura), para textos literarios.

El método IPLER en sí mismo se constituye en una estrategia de lectura autorregulada (Herrera *et al.*, 2017), donde cada inicial de su nombre corresponde a una de las actividades que a través de éste emprende un lector; se encuentra soportado en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, a través del Plan lector que es un proyecto integrado al área de Humanidades: Lengua Castellana. Estos procesos por normativa están sujetos a revisión periódica tanto de docentes como a nivel directivo con el fin de evaluar la efectividad o los ajustes requeridos para superar las dificultades que se evidencian en el desempeño de los estudiantes. Este método permite integrar la formación de la autorregulación de la lectura de obras literarias, desarrollando el fortalecimiento de habilidades de pensamiento asociadas a los planteamientos de Marzano (2001) que ajustan las

actividades lectoras con los procesos de pensamiento antes descritos.

Con el fin de estructurar la investigación, los aportes de los estudiantes girarán en torno a las diferentes dimensiones como: el acto de leer, la lectura en la escuela, los tipos de lectores que están asociados a la estrategia propia de la institución educativa, los tipos de lectura que están asociados al Plan lector; la estructura del método; los momentos de lectura para la comprensión en los que se estructura el IPLER a partir de etapas, habilidades y estrategias para la comprensión; la taxonomía de Marzano, orientadora de las habilidades que se fortalecen a través de las actividades que estructura el método y finalmente las etapas del IPLER y sus actividades.

El acercamiento a la lectura de obras literarias ha tenido un desarrollo paulatino a través de los años y con las diferentes adecuaciones al mismo que se han requerido, teniendo en cuenta los resultados antes descritos y la cambiante evolución que se percibe a través de los años. La singularidad de los grupos, el contexto en el cual se desenvuelven, la favorabilidad de acceso a las obras, el manejo de una biblioteca con muchas limitaciones locativas y de disponibilidad de recursos, la adecuación de espacios apropiados para ejercicios de lectura en transversalidad de las áreas, son entre otras las circunstancias que han rodeado en general la vida educativa y los procesos internos para trabajar la lectura con las características de autorregulación y criticidad de obras literarias, destacando el incremento en el acceso a estos contenidos que años atrás era escaso por situaciones diversas.

Teniendo en cuenta que la Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 18 propende por la libertad de conciencia, las preferencias políticas de las familias no inciden en la selección o permanencia del estudiante en la Institución; así mismo en ella se promueve a través de las actividades curriculares y extracurriculares la vivencia de aspectos culturales como los Carnavales (fiesta local), la Semana Santa u otros que el Estado apoya y estimula; en la institución



educativa se toma esta coyuntura cultural y social con el fin de convertir estos eventos en oportunidad formativa en la lectura, sirviendo éstos en muchos casos como puente para la realización de actividades transversales que involucran procesos lectoescritores. Para la especificidad del Plan Lector y teniendo en cuenta que se desarrollan actividades transversales, construcción de ideas fuerza y se suscitan espacios de análisis, sustentación del contenido desde el criterio personal, es relevante tomar en cuenta que, desde el estímulo a la criticidad y el respeto por la divergencia, el proceso escolar se sustenta en el articulado antes mencionado.

Si se pretende conocer el verdadero impacto en los estudiantes como lectores, se hace necesario poder establecer si la implementación de la estrategia de lectura IPLER que, conteniendo momentos de lectura, etapas y actividades competentes apoyados en la taxonomía de Marzano, permite la ejecución de pasos y el uso de la rúbrica de verificación, asumible a conciencia como tal y no como una tarea más. Para ello, se aborda la temática desde las preguntas que enfocan subtemas como: ¿Cuál es el manejo de la estructura del método IPLER, su estructura como proceso de lectura autorregulada de literatura que han hecho los estudiantes? ¿Cuáles son los avances que consideran los estudiantes les aporta el método IPLER como lectores competentes y críticos alcanzado a través de los momentos, etapas y actividades? ¿Cuáles son los resultados que han observado en el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora de obras literarias del plan lector institucional basado en la taxonomía de Marzano?

La investigación responde a la línea de la Universidad Cuauhtémoc de Aguas Calientes, México, en el Doctorado en Ciencias de la Educación: Didáctica y evaluación educativa, a la cual se da respuesta a través del cumplimiento de la elaboración de trabajos en el estudio del proceso de mejora en la aplicación didáctica de una estrategia que para la presente se encuentra en las acciones propias de la asignatura de lenguaje, en este caso para establecer una coherencia entre la

línea de investigación y el método a aplicar, se hace necesario recopilar la información a través de grupos focales mediante entrevista semiestructurada y análisis documental del primer instrumento que mediante el análisis descriptivo de los resultados aportados en ambos y sistematizado en cuadros comparativos que permitirán dar a conocer las posturas de la muestra para la consolidación de la información pertinente. Por lo anteriormente expuesto, se plantea el siguiente interrogante para abordar la investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de 9° a 11° en la I.E.D. Madres Católicas, del uso de la estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios?

## **1.2. Pregunta de Investigación**

¿Cuál es la percepción de los estudiantes de 9° a 11° en la I.E.D. Madres Católicas, del uso de la estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios?

## **1.3. Justificación**

La educación en Colombia está direccionada por el Ministerio de Educación Nacional quien, a través de los diferentes programas, orienta los pasos que las instituciones educativas en la Nación pueden emprender para el mejoramiento en la prestación del servicio educativo y lo que le es inherente desde lo pedagógico. Es así como desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE, 2016) se impulsa la gestión de la calidad en la lectura y escritura, expresando que todos los estudiantes del país se verán beneficiados, así como la comunidad educativa en general de cada una de ellas, incluidas las autoridades pues todos hacen parte del compromiso por lograr el fortalecimiento de competencias.

El desarrollo de la presente investigación, así como los resultados arrojados van a permitir comprender las posturas y maneras de pensar que el estudiantado de los grupos de 9° a 11° tiene con relación a la aplicación de la estrategia de lectura autorregulada IPLER (estrategia tendiente a

generar mejora en los hábitos de lectura así como, el fortalecimiento de las habilidades lectoras) a partir de las acciones concretas de pensamiento según la Taxonomía de Marzano contenidas en el formato e incentivar la iniciativa en su aplicación con compromiso, al ejecutar la actividad siguiendo una rúbrica de verificación que les permite poder desarrollar procesos propios de la lectura crítica, con especial énfasis en los textos abordados desde el contexto literario, que es poco común, para el caso se tendrá en cuenta la planeación específica del Proyecto Institucional durante el segundo periodo académico que va de junio a septiembre, en normalidad de tres periodos que en escuela pública pueden verse afectados por agentes externos como los paros nacionales tanto educativos como de otro origen social, que requiera adecuación de tiempos o procedimientos.

Tanto en el panorama de la realidad institucional como para cualquier docente que trabaja con grupos en edades, actitudes y disponibilidad similares, se convierten los datos que arroja la investigación en insumo que puede implementarse, toda vez que la organización de la misma, bajo el criterio de valoración de los estudiantes pone en evidencia la viabilidad del método, haciendo evidenciable la receptividad del mismo debido a los alcances que se pueden llegar a observar teniendo en cuenta las habilidades de pensamiento superior planteadas con la taxonomía de Marzano, el desarrollo de la lectura crítica con autonomía y en contextos de obras literarias. En este punto también es sustancial tener en cuenta que la institución cuenta con recursos literarios disponibles en presencialidad para rotación entre los miembros de la comunidad, sala de informática para dar continuidad al proceso haciendo uso de las TIC, pero requiriendo mayor inversión en equipos; un cuerpo docente y directivo siempre dispuesto a gestionar e implementar adecuaciones curriculares, estratégicas y de procedimiento que favorezcan los procesos formativos.

Los hallazgos de la investigación por su parte, han de permitir establecer la relevancia que tiene en los procesos de formación para la lectura autorregulada con criticidad, a partir de obras

literarias, lo que se posibilita a partir de la implementación de los instrumentos y la sistematización de los mismos. Dichos datos pueden generar un impacto en el ámbito educativo, convirtiéndose en un precedente referenciable para otros investigadores que aborden aspectos similares; en el ambiente educativo podrá constatarse la mirada que tiene los estudiantes en su propio proceso y las consideraciones que ellos han de sugerir para que este responda a sus inquietudes estudiantiles en busca de competencia lectora.

Todo esto adquiere mayor importancia si se toma en cuenta la búsqueda permanente, al interno de las instituciones, por generar procesos que viabilicen la habilidad lectora como soporte para toda la vida que, a quienes primero ocupa es a los estudiantes al desarrollar competencias, a los padres como veedores del proceso de sus hijos, es por ello que se requiere el consentimiento informado, al ser menores de edad que soportarán la investigación con sus aportes. Se favorecería los resultados ante las pruebas SABER en los diferentes niveles que implementa el ICFES para el Ministerio de Educación, por ende, la región, la institución y sus estudiantes son los directos beneficiados al indagar estos resultados obtenidos, al responder a una necesidad sentida de la región, el país y localmente permite hacer observable la factibilidad de la investigación. Es por ello que a continuación, la investigación de corte cualitativo, omite la formulación hipotética y parte de los supuestos teóricos a confirmar.

#### **1.4. Supuestos teóricos**

Si lo que se requiere es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 9° a 11°, es necesario conocer la percepción que tienen de la estrategia de autorregulación de lectura IPLER implementada, así como, la favorabilidad para la aplicación de ésta dada la importancia de manejar contextos literarios que propicien el desarrollo de la criticidad en los jóvenes. Por lo anterior, se podría esperar que la implementación conduzca a un mejor nivel de respuesta tanto hacia la

ejecución de la estrategia como el reconocimiento del proceso y su importancia. Se podría además esperar que, el medio virtual empleado actualmente para el desarrollo de la misma, suscite un mejor nivel de respuesta tanto hacia la ejecución de la misma con mayor motivación como el reconocimiento del proceso y su importancia.

Ante la primera pregunta que se deriva del planteamiento general: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de 9° a 11° en la I.E.D. Madres Católicas, del uso de la estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios?, se puede considerar que los estudiantes expongan apreciaciones tendientes a explicar que no emplean ningún tipo acción relacionada con los momentos de lectura y competencias para sus procesos lectores. Otra posibilidad contempla el uso de alguna acción para procesos lectores direccionados desde otras áreas de estudio o parte de la propuesta con deficiencias; evidenciando que existe asimilación de alguna de las etapas o actividades desde la implementación de la rúbrica.

En lo concerniente a la formación de la autorregulación de lectura con miras al desarrollo de la criticidad, es previsible que los estudiantes perciban la estrategia como favorable para la mejora en la competencia lectora de obras literarias, sin embargo, puede también encontrarse un rechazo o indiferencia, parcial o total de lo planeado. Teniendo en cuenta las exigencias mismas de las diferentes acciones, en particular la formulación de preguntas a partir de la inspección de textos, debido a que puede exigir atención a detalles y cuestionamiento personal desde los mismos y hacia sus percepciones de la realidad.

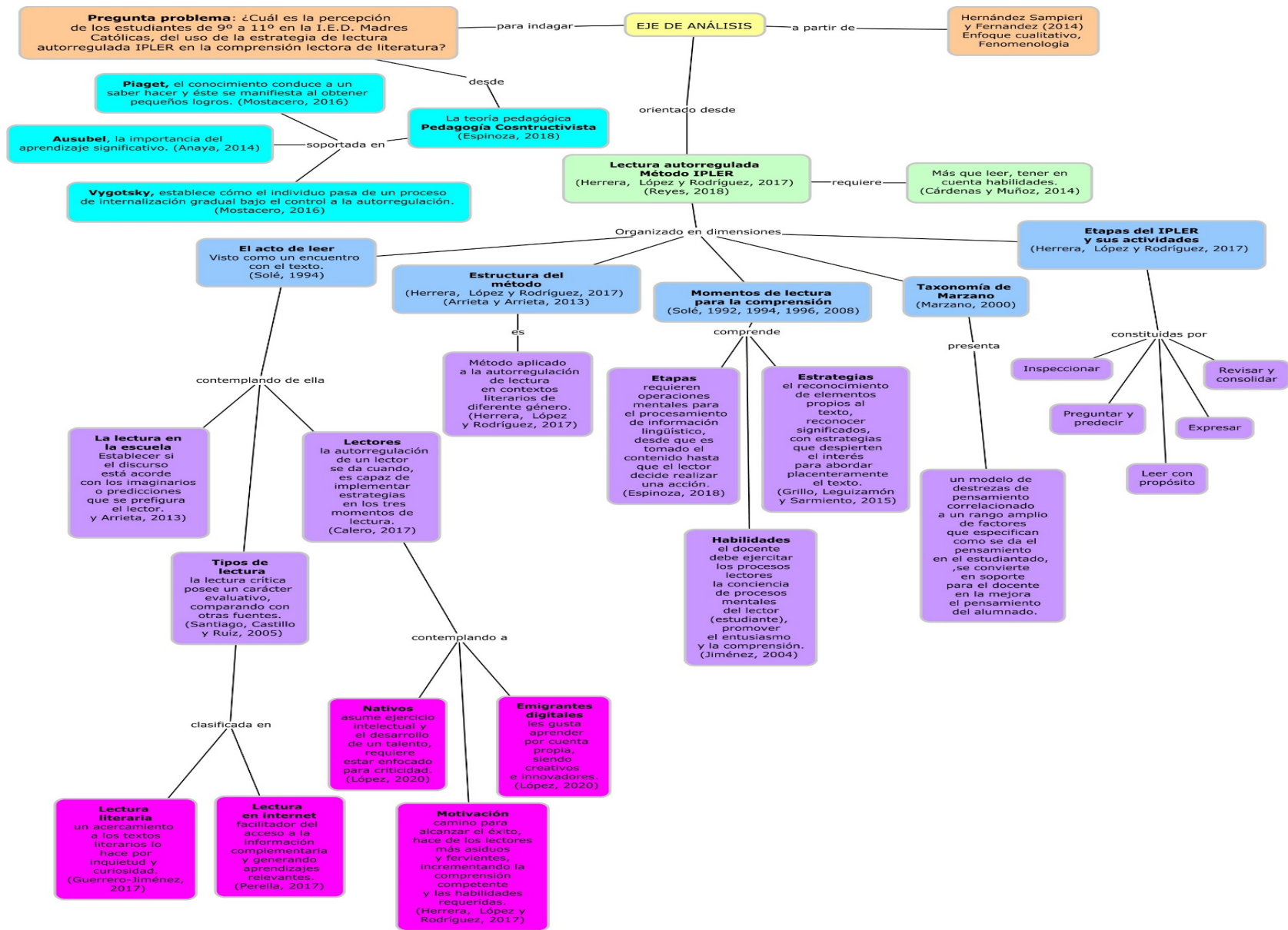
En los apartes antes mencionados se ha presentado la contextualización del problema objeto de estudio teniendo en cuenta el panorama de dicho objeto en los diferentes ámbitos, así como los antecedentes previos, la expectativa con relación a la búsqueda y los posibles hallazgos que podrán aportar los integrantes de la muestra. El planteamiento presenta la búsqueda que se ha de emprender

enmarcada en el contexto y se justifica teniendo en cuenta que los hallazgos han de aportar al fortalecimiento de los procesos de formación de los estudiantes como lectores críticos autorregulados, tomando como base para ello los juicios que estos hacen del proceso hasta ahora adelantado; a partir de los estudios similares se enmarca como estos se acercan o distan de la presente indagación y los aspectos legales que son de su competencia. Se cierra el inciso con los supuestos teóricos previstos desde las posibles aportaciones que generen los estudiantes y que surgen de la previsión del objeto de estudio en correspondencia con la viabilidad de la estrategia implementada en el proyecto lector como favorecedora de los procesos lectores en creciente autorregulación.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

A modo de introducción del apartado del marco teórico, a través de la figura 1, se presenta una síntesis esquemática de los aspectos que lo conforman. En este capítulo se desarrollará la conceptualización del eje de análisis la lectura autorregulada Método IPLER, partiendo del análisis conceptual, la Teoría pedagógica que enfoca la indagación soportada en los postulados de Piaget, Ausubel y Vygotsky como sustento del proceso investigativo que permiten acceder a un panorama amplio en lo teórico. Seguidamente se estructuran dimensiones que contemplan la lectura autorregulada desde subdimensiones como el acto de leer, la lectura en la escuela, los tipos de lectores (nativos y emigrantes digitales, la motivación), los tipos de lectura (literaria y en internet); la estructura del método; los momentos de lectura para la comprensión del método IPLER (antes, durante, después) teniendo en cuenta las etapas, habilidades y estrategias para la comprensión; la taxonomía de Marzano a través de la cual se orienta el desarrollo de las habilidades que convergen en las actividades del método y por último las Etapas del IPLER y sus actividades (inspeccionar, preguntar y predecir, leer con propósito, expresar, revisar y consolidar).

Figura 1. Estructura del marco teórico de la investigación.



Fuente: elaboración propia.



## **2.1. Análisis conceptual**

Para puntualizar la construcción teórica de la investigación a desarrollar, se parte de las categorías de análisis necesarias para la construcción de la misma, teniendo en cuenta las orientaciones de Hernández Sampieri *et al.* (2014), por tanto, la presente tiene en cuenta en su desarrollo: lectura autorregulada método IPLER, intrínsecamente, esta requiere que se tomen en cuenta aspectos como el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, las habilidades del lector; momentos, etapas y estructura del método; la taxonomía de Marzano; el acto de leer, entre otros temas.

Los conceptos que orientan el desarrollo de la presente investigación van paralelos a la evolución del ser humano desde la función comunicativa, visto más desde quien interpreta que desde quien produce textos, ambos procesos interdependientes teniendo en cuenta que la necesidad de entrar en consonancia con el mundo, interpretarlo, asumir posturas en torno a éste y a la realidad circundante, hacen parte de las necesidades del hombre mismo en su adaptación al medio. Un proceso fundamental para su desarrollo social como lector está relacionado con las habilidades de observación, discriminación, comparación, análisis, entre otras. Requiere de la correlación con otros procesos y destrezas que van a llevar al individuo a un crecimiento desde el reconocimiento.

## **2.2. Teoría pedagógica que enfoca la investigación**

La base teórica de la investigación tiene correspondencia con el modelo pedagógico que orienta los procesos institucionalmente, para ello se requiere tomar como soporte los planteamientos de los autores Piaget, Ausubel y Vygotsky, abordando desde sus postulados la pedagogía constructivista, el aprendizaje significativo y la autorregulación. Fau (2010), plantea que Piaget propone en su teoría que a los niños debe observárseles el comportamiento, reconstruirlo, de tal manera que pueda establecerse cuando este pasa de un conocimiento menor a un conocimiento

mayor, a través del método clínico, así poder determinar si las adquisiciones cognitivas son sólidas, es decir durables en el tiempo. Para Piaget, el conocimiento conduce a un saber hacer y éste se manifiesta al obtener pequeños logros, todo ello como resultado de un carácter activo y constructivo de la toma de consciencia del sujeto que en un primer momento se relaciona con las relaciones entre sujeto – objeto, que progresivamente lo llevan a razonar sobre las acciones, pensar en los medios para obtener sus objetivos, las modificaciones hechas para resolver problemas o tareas (Mostacero, 2016), en este punto tanto los aportes de la muestra como el proceso lector en sí responden a dicha pedagogía.

Entender los procesos de autorregulación implican conocer del individuo, como plantea Piaget, que estos se conciben como compensaciones activas como respuesta a perturbaciones cognoscitivas, generalmente desarrolladas en tres clases: la tipo alfa, donde el individuo cambia sutilmente su acción, lo que no produce cambio en el sistema de conocimiento sino incorporación; en la tipo beta asimila los cambios modificando esquemas, en ella se integra el elemento perturbador al sistema de conocimientos con una variación en su estructura; la tipo gamma se dan anticipadamente y el sujeto aquí prevé, deduce probables cambios y los integra en una estructura nueva, al ser asimilado pierde su condición de perturbación García (2010 citado por Mostacero 2016). El método IPLER y los procesos que este adelanta, así como el análisis que realiza la muestra de su proceso como lectores, guarda correspondencia con los procesos de autorregulación.

Una concepción pedagógica constructivista lleva a comprender que esta teoría plantea una postura que concibe el proceso de enseñanza - aprendizaje como un proceso que posee un carácter activo, partiendo del hecho que el estudiante elabora y construye los conocimientos propios a partir de sus previos y desde las intencionalidades que comparte con sus compañeros, su docente y el entorno. Carretero (1997 citado por Espinoza, 2018) plantea que el constructivismo requiere como

estrategia la generación de conflictos cognitivos o contradicciones como los que presentan los estudiantes en el desarrollo de su proceso lector, siendo que estas situaciones favorecen en el estudiante la comprensión de conflictos entre su percepción de un fenómeno y la científica concebida como correcta. Por tanto, desde la pedagogía contemporánea y la teoría de aprendizaje es concebida como una actividad donde el estudiante construye sus conocimientos a partir de acciones como: revisión, selección, transformación y reestructuración de conocimientos con el apoyo los compañeros y el maestro (Espinoza, 2018).

De Ausubel se tiene en cuenta la importancia del aprendizaje significativo, este no solo requiere la exploración de los conocimientos previos, sino la manera como a él se llega a través de condiciones y acciones efectivas que provocarán y darán sentido a los conocimientos, teniendo en cuenta que para ello influye la adquisición, la apreciación y la retención de información en la memoria del sujeto, así como la capacidad para aprender, para resolver problemas, su personalidad, sus características de tipo social, la motivación que le es inherente, (Rodríguez, 2010 citado por Anaya, 2014), tanto el método IPLER como el proceso mismo de investigación, responden a acciones que buscan indagar sobre la apreciación, la capacidad de resolver problemas o inquietudes a partir de lo textual que se confronta con la perspectiva de la vida y las experiencias que se tengan.

Dado que lo que se busca es generar hallazgos en torno a las percepciones de los estudiantes con relación a la estrategia que viene aplicando para su proceso lector y que será producto en alguna medida de grupos de discusión, se hace necesario evidenciar el valor que dicho proceso tiene desde la perspectiva de Vygotsky cuando este plantea la importancia de construir conocimiento en colectivo, es decir, buscando transformar a la educación se hace necesario tener en cuenta las relaciones sociales (Zona de Desarrollo Próximo), si se tiene en cuenta que el aprendizaje y la educación en si preceden y conducen al desarrollo (Alonso, 2009 citado por Anaya, 2014).

Los planteamientos de Vygotsky conllevan a un análisis que establece cómo el individuo pasa de un proceso de internalización gradual bajo el control y guía por parte de un experto de actividades o estrategias que conllevan tareas, pasando por una etapa de control compartido entre experto y novato para la resolución de problemas, a una de autorregulación donde el segundo tiene el control de las actividades, permitiendo el alcance máximo de la misma que es la metacognición, producto de un proceso significativo de asimilación (Mostacero, 2016). Este autor da especial relevancia a roles como modelar, establecer cómo se emplean las estrategias y como poner límite a la guía en la medida de la independencia alcanzada por el estudiante cuando es capaz de internalizar los procesos de pensamiento que surgen de las estrategias que han observado y practicado, es por ello que para la presente investigación adquiere un carácter de relevancia teniendo en cuenta que los aportes de los estudiantes y las acciones que estos emprenden en el proceso lector conllevan a la autorregulación, que se apropia a medida que existe una experiencia con el método y una interacción entre los sujetos (docente, estudiantes).

### ***2.2.1. Lectura autorregulada***

La lectura autorregulada es la dimensión principal de la presente investigación, para abordarla temáticamente es necesario pensar en planteamientos como los de Cárdenas y Muñoz (2014), para quienes significa más que saber leer, requiere tener en cuenta habilidades como interpretar, comprender, analizar; abriendo un sinnúmero de posibilidades a nuevos constructos planteados por los autores, permitiendo que el lector se convierta en coautor del relato; por tanto, se requiere generar espacios de autonomía al lector para escoger técnicas, métodos y procedimientos, durante el proceso. Este tipo de actividad propicia la ejercitación de la mente y el intelecto; el buen lector al finalizar su lectura debe estar en capacidad de escribir una página más (Cárdenas y Muñoz, 2014).

Para Bejarano Ruiz (2018), existen tres dimensiones asociadas al buen lector, exponiendo que el placer de la lectura, el deseo de leer y la lectura autorregulada, que se encuentra entre las dos anteriores, esta última contempla la producción desde las disciplinas, es decir el material abordado en el proceso lector que para el autor es sustancial tener en cuenta la generación de hábitos, repetición de procesos, consolidación de ritos y la constancia en el trabajo lector para constituir un buen lector. Todo lo anterior se asocia a la autodisciplina y la autorregulación, son inherentes a la iniciativa del lector en cuanto a su capacidad de escoger el contenido y el momento de lectura sin directrices forzadas. Para Vázquez (2002 citado por Bejarano Ruiz, 2018), un lector pasa a convertirse en autónomo cuando este por su disciplina ha hecho acopio de hábitos ritos, requisitos, aprendizajes en un tiempo y espacios determinados que este controla con propiedad en el lenguaje, controlando aspectos como las relaciones, comunicación e interacción.

Entender la autorregulación como un proceso, implica para Facione (2007 citado por Nazario, 2020) que, la persona debe realizar una revisión de dimensiones relacionadas con la toma de conciencia, control de procesos de pensamiento y acción, mediante un juicio reflexivo que trae consigo el desarrollo de habilidades en el sujeto como el análisis, la inferencia, la interpretación, a explicación, la evaluación y la autorregulación propiamente dicha. Aterrizada además la autora que, gran parte del fracaso en los procesos escolares que implican la lectura, en particular en lo referido a entornos virtuales, se debe a la falta de autonomía, afirma que quienes sobresalen es debido a la autorregulación (Gros, 2018 citado por Nazario, 2020).

Por su parte Palincsar y Brown (1989 citados por Reyes, 2018) en *Zig Kinetica*, establecen que un lector autorregulado requiere estrategias que le permitan el fomento y control de la comprensión, a través de acciones como: plantearse un propósito claro, activar el conocimiento de base, dirigir la atención a los contenidos principales, evaluar los contenidos de manera crítica, usar

el control valorativo o metacognición, extraer conclusiones o conceptos nuevos que marcan el aspecto diferenciador como proceso cuando se diferencia la lectura de aquella autorregulada. Para la autora, el acto de leer implica un nivel psicológico que brinda la posibilidad de abordar un texto desde un plano intelectual, uno motivacional y uno valorativo. El primero abarca la retoma de ideas o la búsqueda de respuestas a las preguntas que se formula el lector con relación a lo leído; en el segundo se evidencia la emotividad que surge del contenido, produciendo interés y motivación; en el último plano se alude al valor que el lector otorga, dada la importancia que haya para el tema, problema o aplicación que requiere.

#### **2.2.1.1. El acto de leer.**

Ver la lectura como un acto requiere reconocer en ella procesos en el individuo que le exigen compromiso con el hecho mismo de encuentro con el texto por ello Solé (1994), lo reconoce como un proceso en sí que, debe permitir asegurar la comprensión del lector, llevándolo a construir sus propias ideas a partir de lo que le ha resultado interesante de lo leído, para ello plantea la necesidad de ejercitar la lectura individual, con precisión, que posibilite avanzar o retroceder, recapitular, pensar, poder detenerse, relacionar sus previos con la nueva información, es por ello que la claridad al respecto en la investigación se convierte en soporte sustancial para establecer teóricamente la importancia que adquiere desde la perspectiva misma de investigación.

Para entender la intencionalidad del método aplicado institucionalmente y lo que se propende con el estudiante en el aula, se toma en cuenta que Solé (1994), sostiene que es importante que el lector tenga la posibilidad de cuestionarse, definir lo que es o no importante para sí; por tanto, es un proceso interno que requiere ser enseñado. No se trata entonces de un proceso simple de decodificación de palabras, contestar preguntas de manera literal, realizar el proceso en voz alta, aislarse y ejecutarlo de manera silenciosa, o tomar el vocabulario e identificarlo (Espinoza, 2018).

Por lo anterior, se puede relacionar la conceptualización que plantea Mostacero (2016), cuando afirma que el acto de leer debe llevar a la comprensión lectora y para ello el lector requiere hacer uso de sus habilidades, capacidades, experiencias, conocimientos durante el proceso; más allá de la comprensión propiamente dicha, el reto es lograr que éste desarrolle la capacidad de cambiar, modificando hábitos arraigados para convertirse en un lector independiente que puede abordar comprensivamente en su día a día, un texto de cualquier tipología disgregando el contenido. Por su parte, Granados y González (2017) concluyen que al emplear estrategias pedagógicas relacionadas con la lectura significativamente, se desarrollan competencias, despertando interés, creación de hábitos, mediante la adquisición de habilidades y capacidades que conllevan a la divulgación de las posturas del lector afincadas al contexto donde se desenvuelven.

#### **2.2.1.2. Lectura en la escuela.**

La lectura no es un proceso simple de observación superficial de un contenido, es por ello que en la presente investigación se pretende situar el papel que tiene la lectura en el contexto escolar, acorde con los procesos mismos del Plan Lector Institucional; requiere establecer un encuentro entre el sujeto y las ideas que constituyen el texto como plantea Solé (1992, 2008), donde éste pretende satisfacer un propósito a medida que las aborda. Para que su efecto sea perdurable en el tiempo, ésta además de sobrepasar un simple mecanicismo debe conjugarse con la comprensión, permitiendo el desarrollo de destrezas que se convierten en la fortaleza de la misma como son: relación entre previos y conocimientos nuevos, hipotetizar y verificar, inferir para comprender, construir significado como plantea Cassany (2006, 2009), así como es fundamental tomar en cuenta que va más allá del encuentro con un texto en un papel, implica encontrar el significado y analizarlo, es una relación entre el lector y el contenido.

Para conceptualizar en torno a las estrategias de lectura, es necesario comprender que como proceso la lectura, dado que es en sí misma es una operación que se desarrolla en la mente del individuo, como lo plantean Arrieta y Arrieta (2013), y que tiene por objeto poder establecer si lo que contiene el discurso está acorde con los imaginarios o predicciones que se prefigura el lector, siendo capaz de comprender el contenido, configurar ideas a partir de él, debido a que toma de éste el sustento temático o aspecto en general que llamó su atención. Para estos autores la lectura requiere que sea posible que el lector avance o retroceda en el contenido, además de emprender acciones como detenerse, pensar, re - capitular, relacionar saberes previos con nuevos, plantear preguntas, decidir qué le resulta relevante o no; en particular cuando la lectura es individual, aspectos en los cuales son coincidentes con Solé (1994, 2008).

Por lo anterior estos autores conciben a la lectura como un proceso interno que por sus características fundamenta la construcción del pensamiento en el individuo y requiere del proceso instruccional con el fin de alcanzar la comprensión como lo plantean Herrera *et al.* (2017), porque afirman que la lectura es el punto de partida para la construcción del tejido cognitivo, que lleva al lector a tomar los conocimientos que requiere en su formación; lo anterior se apoya en la afirmación de Solé (1992) quien plantea que la lectura es un proceso trascendente a enseñar. Para la autora, la lectura es un proceso que lleva a la comprensión del lenguaje escrito, en ésta última intervienen por un lado el texto, por su forma y contenido; además también toma en cuenta al lector, partiendo de sus expectativas y los previos.

Hacer alusión a la comprensión lectora es pensar en el lector, cuando este construye significados a partir del encuentro con un texto; para Millán (2010) ésta requiere una dinámica en la cual convergen aspectos sociales, culturales, así como económicos sujetos a cambios que impactan los procesos cognitivos y el desarrollo personal donde el lector ve influenciado su ámbito



social, para ello se requiere el fortalecimiento de conocimientos, destrezas y estrategias requeridas para la vida en los diferentes espacios de interacción y con sus compañeros de clase. Para el éxito de este proceso, el docente se convierte en agente que dinamiza los procesos o no para alcanzar la comprensión dependiendo de la dinámica que emplea para direccionarla.

La lectura, además, trae consigo procesos constructivos, cognitivos e interactivos (Millán, 2010), para ello requiere que el lector desarrolle procesos mentales como parafrasear, resumir, inferir, clarificar, anticipar, preguntar, entre otras. A través de las habilidades antes mencionadas se logra establecer una relación entre lector, información implícita y explícita de la obra, y los conocimientos previos del lector promoviendo así la comprensión, lo anterior propicia en la lectura un proceso dinámico que conlleva al aprendizaje significativo debido a la comprensión lectora.

La selección de textos en el ámbito escolar generalmente es una discusión al interno del grupo docente que dirige las actividades de este orden, se propende en muchos casos por brindar opciones que den respuesta a los requerimientos clásicos que todo estudiante debe leer y los nuevos contenidos afines con sus intereses, en este orden de ideas, Solé (1996) expresa que este ejercicio no debe estar centrado en dos tipologías exclusivamente, invita a realizar la selección dependiendo del propósito que se pretende alcanzar (incluyendo la previsión por la transferencia puntual que se desee) y que las estrategias a seleccionar también guarden dicha correspondencia, adaptándose al texto y permitiendo la diversificación para su abordaje.

### **2.2.1.3. Tipos de lectura con el método.**

En la ejercitación de habilidades mentales desde la lectura, el individuo establece relaciones entre previos, realizar hipótesis y comprobarlas, elaborar inferencias, construir significados posibles; requiere además el lector identificar, recuperar información en uno o más textos, determinar el sentido global, correlacionar enunciados, establecer la intención, es por ello que se

abordan tres niveles de lectura: literal, inferencial, crítico. En la literal se abordan las ideas e información explícita, que permite el reconocimiento de los detalles, la idea principal, la secuencia de hechos, la identificación de relación causa efecto en los hechos. En el nivel inferencial requiere abstracción una lectura implícita de información local o global, se logra cuando se va más allá de lo leído relacionando aspectos literales con previos u otros contenidos asimilados, permitiendo hipótesis o nuevas ideas, predicciones, hipótesis, interpretar el lenguaje figurativo (Santiago *et al.*, 2005).

Los autores plantean que la lectura crítica posee un carácter evaluativo, para ello se ponen en consonancia los saberes previos del lector, el conocimiento de aquello leído y el criterio que adopta, generando juicios de valor que documenta y sustenta. En este nivel se requiere desarrollar procesos asociados a comparar el texto con otras fuentes de información, evaluar relativamente las partes del contenido textual, el rechazo o aceptación del contenido dependiendo del contenido moral y el sistema de valores (Santiago *et al.*, 2005). Se requiere entonces determinar contextos específicos de lectura a través de los cuales se abordan los diferentes procesos citados.

De los tipos de lectura asociados a los niveles de competencia, la presente investigación aborda a continuación dos de ellos asociados al ejercicio del método que se aplica en la Institución Educativa donde se desarrolla la investigación, para poder comprender la implementación del mismo y tener claridad en los procesos que desarrolla la población a la que hace parte la muestra, para el caso se enfatiza en la lectura literaria y la lectura en internet, en el primer caso dado que los contenido que se abordan a través del mismo corresponden a obras literarias más no otro tipo de textos; en lo concerniente a la segunda, las acciones se ejecutan en virtualidad actualmente, por tanto es necesario enmarcar teóricamente éste y sus necesidades inherentes.

### ***2.2.1.3.1. Lectura literaria.***

Para algunos autores se determina como la lectura por placer que permite ver en la palabra la valoración del arte mismo como proceso estético de las ideas que facilita la recreación del lector presentando de maneras diversas las apreciaciones que se pueden tener del mundo, lo que va a determinar la construcción de una percepción personal, por ende este tipo de lectura requiere el encuentro entre las experiencias previas, realizando el encuentro entre conocimiento, memoria y previos para suscitar un proceso cognitivo y comprensivo (Cerrillo, 2005). Por otro lado, se plantea que actividades de lectura comprensiva y las tertulias literarias favorecen el enriquecimiento el gozo individual, así como poder valorar la literatura con un carácter positivo al punto de situarlas como patrimonio en lo artístico y cultural (Perella, 2017), todo ello coincidente con la concepción de un lector que, cuando requiere un acercamiento a los textos literarios lo hace por inquietud y curiosidad, para sumergirse en las diferentes percepciones del mundo, permitiendo contarle como es o puede llegar a ser la realidad (Martín, 2013 citado por Guerrero-Jiménez, 2017).

Los procesos literarios para el Plan Nacional de Lectura y Escritura, PNLE, en el libro del Ministerio de Educación Nacional (2013), requieren tener en cuenta que la mayoría de las lecturas de los niños en la escuela se extraen de los libros de consulta, la literatura aquí es identificada como un ejercicio que se gramaticaliza, sin lograr que los lectores (estudiantes) hagan una apropiada construcción de sentido, sugiriendo que el ejercicio apropiado desde lo pedagógico, consiste en dirigir el proceso a una lectura gozosa, sin forzar el seguimiento de la lectura desde lo que los estudiantes entienden, como se da lo opuesto, entonces se pierde el goce por la lectura del texto literario. En consecuencia, en el texto los autores enfatizan la necesidad de ejemplo del maestro, siendo este un asiduo lector de la literatura que selecciona para niños y adolescentes, con un

conocimiento amplio que le permita elegir de manera apropiada para los estudiantes, capaz de comentarlos.

El mayor desafío que plantea el Ministerio de Educación Nacional (2013), radica en el creciente anhelo de los estudiantes por los contenidos mediáticos, más que el reflexionado y pensado dado por el conocimiento; para lograr resultados a futuro, se requiere dinamizar procesos de pensamiento complejo, requiriendo un esfuerzo sistemático. Para lograr el acercamiento a la literatura es necesario suscitar acciones que permitan al lector un acercamiento con libertad, logrando comprensión en lo relacionado con sensaciones, emociones, ritmos interiores, evocaciones, símbolos, entre otros que se entrelazan con la experiencia del lector. Se pretende entonces que haya una promoción de la pedagogía de la literatura abriendo espacios a la imaginación tanto de alumnos como maestros, con sensibilidad libre que posibilite que unos y otros se conviertan en re - creadores de los textos.

Por otro lado, es una inquietud del ámbito escolar, propiciar el acercamiento de los estudiantes a la lectura, en particular al contexto literario, en condiciones que los lectores sean asiduos en éste ámbito que, debería enmarcar la búsqueda de la satisfacción personal, el acceso al conocimiento y la reflexión, como expone González-Ramírez (2018); la especial relevancia se adquiere al darse un punto de encuentro entre el contenido literario y la vida que atraviesan los jóvenes, así como permea con la sociedad en la cual se mueven y los conocimientos que han adquirido en relación con la asignatura de lenguaje. Además, la importancia de leer en clase para luego, comentar el contenido de las obras de manera que se den procesos interpretativos monitoreables por el docente, para generar acciones como: la formulación de hipótesis, actividades de discusión y reflexión de los contenidos interpretados, tanto como el conocimiento del hecho literario (Bombini, 2006, 2008; Cuesta, 2006; Mendoza, 2004 citado por González-Ramírez, 2018).

La estrategia a proponer por el docente debe ir encaminada a generar espacios propicios para dinamizar la lectura de las obras literarias, siendo organizadas de manera tal que inviten, motiven o atraigan al lector, conllevando al manejo de conocimientos primordiales para la comprensión y significatividad del contenido, siendo capaces de realizar interpretaciones de fondo, tomando el plan lector como esquema operativo y significativo que, va más allá de un listado de obras para abordar en la intimidad del hogar, sino la base de construcción del hábito de lectura (De Vicente-Yagüe, 2015 citado por González-Ramírez, 2018). Por su parte Cué (2017 citado por Pérez Martínez, 2017) establece que un libro se convierte en una oportunidad para generar tanto placer como insatisfacción teniendo en cuenta que da a conocer el mundo o visión de este, conllevando a l progreso.

En su texto la autora González-Ramírez (2018), platea que los lectores siendo niños o adolescentes llevan un proceso formativo en un entorno social y apoyado en las lecturas que realiza, asume las convenciones sociales asimilando de esta manera su concepción del mundo; debido a lo anterior la autora enfatiza la importancia en impulsar un trabajo formativo que lo lleve a familiarizarse con el lenguaje específico del ámbito literario, siendo capaz de asumir procesos lectores que lo conduzcan a comunidades de lectura. Todo lo anterior va a requerir el desarrollo y puesta en marcha de habilidades cognitivas y sociales en lo referido a la interpretación de estos textos. Para el desarrollo de la lectura con diferenciación entre la narrativa (literaria) y la expositiva, se requiere de momentos para el análisis de la estructura interna organizando el conocimiento lingüístico (Briseño, 2014).

La competencia literaria va a estar supeditada a la adquisición de hábitos (Lomas, 2003 citado por González Ramírez, 2018), el goce y la comprensión de los textos abordados, así como el manejo de obras y autores históricamente representativos. Es por lo anterior que, para el trabajo con textos

literarios, el docente debe propiciar momentos y entornos adecuados, donde el lector alcance una conexión personal y el desarrollo de habilidades interpretativas que lo conduzcan a obtener la categoría de lector en nivel experto, competente (González Ramírez, 2018). La literatura posee una función social cambiante en la medida en que la realidad también lo hace; siendo un medio que posibilita la comunicación, la expresión con los congéneres en un mundo que se transforma día a día, adquiere importancia tomar en cuenta la implementación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) como instrumento de acceso a información de origen diverso que se requiere aprender a decodificar, convirtiéndose en medios favorables para la motivación en la ejecución de responsabilidades escolares.

#### ***2.2.1.3.2. Lectura en internet.***

Actualmente, se puede percibir el creciente dominio y uso de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos, así como en la educación, convirtiéndose en tema de investigación, esto como resultado de la implementación de la informática y los materiales interactivos que, causan un impacto en los estudiantes (Domínguez y Fernández, 2006 citado por Perella, 2017). La implementación de recursos afines despierta en ellos motivación por aprender, para ello la educación incluye nuevas metodologías que vayan encaminadas a la asimilación desde lo interactivo, el dinamismo y lo significativo en el aprestamiento del conocimiento. La autora enfatiza que, para hablar de competencia en lo digital, se requiere además la implementación de la creatividad, el sentido crítico y seguro en el uso de las TIC para alcanzar objetivos diversos, entre ellos el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la participación, para ello se requiere modificar las metodologías y que el docente asuma un papel de guía o facilitador.

La ejecución de procesos a través de recursos TIC en el aula no es garante para alcanzar aprendizajes significativos, sin embargo, permiten que enseñar literatura en modo digital de manera

atractiva, apoyado en recursos como el hipertexto y la interactividad, sea facilitador del acceso a la información complementaria y generando aprendizajes relevantes para el estudiante (Perella, 2017). En estos contextos, la lectura exige el desarrollo de habilidades nuevas como la evaluación de las fuentes y la credibilidad, la importancia de la información, lo que implica la toma de decisiones (Galeano *et al.*, 2017). Es imposible descuidar que en el ambiente escolar se da un encuentro entre los dos estilos lectores el impreso y el digital (Martos y Martos García, 2014).

#### **2.2.1.4. Lectores asociados al método IPLER.**

El método IPLER desarrollado en los procesos lectores de la Institución Educativa, inicialmente se ejecutaba en acciones presenciales de aula, posteriormente se implementó el proceso mediante procesos virtuales, es por ello que se hace necesario abordar las características del lector, especificando las condiciones que poseen aquellos que son nativos y los emigrantes digitales, esto brinda un panorama ante las perspectivas que puede tener la muestra dependiendo de las condiciones que lo representan como lector. Por otro lado, la manera como los lectores asumen la decisión de acceder a la lectura o mantenerse indiferente ante ella, se puede ver influenciada por la motivación del sujeto mismo, es por ello que se integra este subtema para su claridad teórica.

Para definir un lector se hace necesario ubicar los aspectos que lo define como tal, lo que lo constituye por su accionar, por ello Calero (2017) expresa que enseñar a leer implica generar procesos de comprensión lectora, no únicamente propiciar la decodificación de grafemas, al lograr la decodificación por la comprensión se alcanza el disfrute o gozo, de modo competente y feliz. Para este autor pensar en un lector autorregulado requiere poner en consideración los procesos metacognitivos que apuntan a acciones como la planeación, la supervisión y la evaluación de las lecturas realizadas. Para el autor, se visibiliza la autorregulación de un lector cuando este es capaz

de implementar estrategias en los tres momentos de lectura, coincidentes estos aspectos (Solé, 1994). La metacognición entonces implica, que el lector desarrolle un proceso consciente tanto para lo que aprende como para las destrezas que fortalece, llevando a adquirir confianza y motivación. En concordancia, Ruiz-Bejarano (2018) afirma que un buen lector es el resultado de la combinación entre dimensiones como el placer de leer, la lectura autorregulada, hábitos de lectura y deseo de leer.

#### ***2.2.1.4.1. Lectores nativos.***

Pensar en la descripción de un lector implica resaltar un individuo que, asume un ejercicio intelectual y con éste el desarrollo de un talento, donde requiere estar enfocado, colocando su fuerza mental en esta actividad que es incompatible con cualquier otra dado que, el lector necesita un espacio interior para lograr la interpretación; con esta última se direcciona la comprensión, requiriendo para ello además la razón, la imaginación, la emoción y la intuición; por ende el proceso conduce a generar transformación, capacidades de selección, asimilación y la posibilidad de compartir, donde el alcance definitivo conlleva a las emociones y el progreso de la criticidad (López, 2020).

Un aspecto relevante en este tipo de lector es el papel que tiene el uso de manos y dedos, por lo que facilita que se sumerjan en el contenido debido al hecho de poder tocar las páginas mientras pasan hoja a hoja, siendo lo virtual un elemento que distancia al lector de su texto como plantea Anne Mangen (2008 citada por López, 2020), resaltando por otro lado que para el lector digital se convierte en atractivo dar movimiento a la pantalla y transporta a la realidad digital. Por su parte Prensky (2001 citado por Muñoz, 2017) establece la diferencia entre los lectores nativos digitales y los migrantes digitales, donde los primeros habiendo nacido a partir de los años 80, han utilizado



el lenguaje digital y crecen en su formación con este; los segundos han ido adquiriendo, con el tiempo, la destreza necesaria en este ámbito.

#### **2.2.1.4.2. Lectores emigrantes digitales.**

Concibiendo las nuevas realidades que circundan a los individuos a partir de lo digital y sus productos, Niels Bakker (2009 citado por López, 2020) plantea la existencia de los nativos digitales como sujetos que les gusta aprender por cuenta propia, siendo creativos e innovadores que, se encuentran avasallados por la sobre exposición de información, el uso intensivo de lo tecnológico y las decisiones con inmediatez, son dados a la búsqueda del autoaprendizaje. La autora afirma que la lectura digital es concebida como asociativa, aparece por la relación entre diferentes textos que da origen al hipertexto. La lectura asociativa entonces trae consigo en los procesos lectores transmedialidad, transversalidad e interdisciplinariedad.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta es la visión del mundo del usuario digital que propone Cassany (2012 citado por Muñoz, 2017), quien expone que, en éste, el lector puede avanzar tanto en la lectura como sus propios intereses lo estimulen de manera autónoma. Muñoz (2017), menciona además la flexibilidad que posee este medio donde el lector puede realizar saltos selectivos en la lectura en busca de los contenidos o palabras que requiere, determinando prioridades acordes con su interés. Es importante reconocer lo que plantea Barrera-Avellaneda (2002 citado por Cevallos y Reascos, 2017), quien destaca el uso actual que hacen los jóvenes lectores de los recursos en virtualidad para acceder a la lectura diaria sea en redes sociales, páginas web, blogs, apps u otros, haciendo estrecha la relación entre estos dos campos.

#### **2.2.1.4.3. Motivación.**

En los procesos de consolidación de habilidades lectoras, se plantea un elemento sustancial en la consolidación de éstas, Solé (2010 citada por Herrera *et al.*, 2017), la necesidad de vincular

la motivación como un estado interno para alcanzar el éxito, estableciendo que esta hace de los lectores más asiduos y fervientes, incrementando con ello la comprensión competente y las habilidades requeridas; todo ello genera un efecto en reciprocidad dado que la competencia conduce a una mayor motivación en la lectura, siendo esta última cada vez más frecuente. Para los autores, la motivación propicia entonces un efecto activador de la actitud del lector, impactando el plano volitivo que desencadena sus emociones y por ende provocando o no el deseo por la lectura, lo que implica una conexión entre la disposición del lector para llegar a la interpretación de lo leído.

Por todo lo anterior los autores establecen que en el lector es un factor esencial, la actitud que asume el estudiante ante los procesos lectores, fortaleciéndose a partir de la motivación, por tanto al darse el efecto contrario, es decir la desmotivación se implica como resultado esperable el bajo desempeño en la interpretación de los textos, afectando por ende la adquisición del gusto por la lectura, bajando la asiduidad en el proceso lector como tal, por ende se presentarán problemas de comprensión; entonces, se hace inherente la desmotivación con la poca comprensión y la falta de consolidación de hábitos lectores (Herrera *et al.*, 2017) al fallar la curiosidad como parte inherente de la motivación para el forjamiento de hábitos.

### ***2.2.2. Estructura del método IPLER***

Abordar los procesos de lectura autorregulada, remite a la visión de un individuo capaz de controlar tiempos, acciones, revisión de procesos y control de resultados. Es por ello que en este aparte se presenta el concepto que estructura el método IPLER, estrategia que desarrollan los estudiantes desde hace mínimo 3 años y del cual poseen una visión propia del manejo y el impacto que este ha tenido en el quehacer como lectores autorregulados. Pero, realizar un acercamiento al concepto de autorregulación, requiere reconocer que está asociado a los procesos de aprendizaje más que a la lectura como fin único, es decir, las investigaciones, artículos y teorías planteadas

abordan este ejercicio lector como parte del proceso cognitivo, no como método para la generación de hábitos lectores de manera exclusiva. Es en el texto de maestría de Herrera *et al.* (2017), donde los autores plantean la transformación de la Técnica IPLER como método aplicado a la autorregulación de lectura en contextos literarios de diferente género.

La versión original de la técnica IPLER es abordada por Aponte (2008), quien en su artículo referencia que al ser aplicada por un estudiante de pregrado, éste logrará conectar los conocimientos previos con los nuevos, así como alcanzar la comprensión textual, el conocimiento verdadero para alcanzar nuevos significados, aquí enfatiza la importancia de adquirir buenos hábitos conducidos por la motivación que es propiciada por la gama de textos variados, la apropiación cognoscitiva es lograda por el estudiante, según el autor, al seguir el método que consiste en: Inspeccionar, preguntar y predecir, leer con propósito, expresar, revisar y consolidar, pasos que determinan la ejecución, llevando al autocontrol del proceso.

Este fue creado por Robinson en 1940 y posteriormente en 1984 Johns y Mc Nema plantearon su utilidad para alcanzar buen rendimiento académico como lo destaca Insuasty (1999 citado por Herrera *et al.*, 2017). Comprende el desarrollo de los tres momentos de lectura que plantean Arrieta y Arrieta (2013), *antes, durante y después de la lectura*, en cada uno de ellos se desarrollan actividades como: *Antes*: inspeccionar, preguntar y predecir; *durante* la lectura: leer, valorar, expresar; *después*: revisar y consolidar.

Por lo anterior se establece que un proceso autorregulado de lectura requiere del interés, la motivación, la actitud favorable como resultado de la construcción perdurable de un conjunto de hábitos que propician herramientas al lector o estudiante para lograr una asimilación de contenidos que responden a la ejecución de acciones concretas. Estas últimas asociadas a las etapas de lectura (antes, durante y después) que emplea Iturra (2015) en su investigación, soportada en diferentes

autores; y las actividades que se adoptan en ellas para alcanzar las fases establecidas en la técnica que se emplea, en este caso el IPLER. El resultado final es la ejercitación de un lector que busca construir procesos de lectura en un nivel crítico intertextual, evidenciando que está en capacidad de establecer relaciones de comparación entre el texto que lee y otros conocimientos que posee, sea por semejanza o diferencia desde su perspectiva personal (León *et al.*, 2012 citado por Torres, 2017).

Parte del desarrollo del método IPLER en el plan lector institucional se contempla en la propuesta de Herrera *et al.* (2017) con la implementación de una rúbrica de verificación, constituida por criterios que permiten determinar el alcance del lector en niveles máximo, medio y básico; la importancia de este instrumento evaluativo radica en la posibilidad de asumir un proceso formativo, estructurado en criterios con una organización que permite tanto al docente como al estudiante (lector), una guía que establece procesos de control del progreso paulatino de la actividad textual elaborada, con el fin de alcanzar un trabajo final con calidad académica o científica (Brookhart, 2013).

### ***2.2.3. Momentos de lectura para la comprensión en el método IPLER.***

Como parte de la estructura propia del método IPLER, este posee actividades que se distribuyen acorde con su finalidad en los tres momentos claves de lectura, a continuación, la teoría presenta el alcance de cada uno de estos momentos y la relación con las etapas de la comprensión, las habilidades que con ellos se pueden desarrollar, en ellas visibiliza todo el proceso de un lector pudiendo ubicarse las propias de la muestra acorde con su etapa escolar y procesos particulares; las estrategias propias de la comprensión que influyen en el lector podrán mostrar aquello que está relacionado con el IPLER y cómo genera unas respuestas formativas en el lector.

La lectura se desarrolla en tres momentos cruciales, Solé (1996), plantea que: antes y durante la lectura el lector debe realizar o permitírsele plantear objetivos y activar sus conocimientos previos, de manera particular aquello que le lleve a establecer inferencias, de tal cuenta que conlleve a revisar y comprobar la asimilación adecuada del texto y ajustar los errores que prevé de su comprensión. Enfatiza además la importancia de las acciones tendientes a recapitular, sintetizar y ampliar la asimilación, aspectos propios de los momentos durante y después de la lectura. La claridad de la presencia de las fases a lo largo de la actividad lectora, integradas con procesos como la predicción, construcción de la idea principal, la concatenación con el conocimiento previo, por tanto, la formación en la lectura, para la autora permea los tres momentos.

Solé (1996) esboza además que el proceso lector requiere del desarrollo de tres fases en las diferentes etapas de la vida y momentos de lectura, en la primera hace alusión al modelado por parte del docente leyendo en voz alta, a través del cual se logra la verbalización, la formulación de hipótesis y el despeje de dudas. En la segunda fase enfatiza la participación del estudiante dirigido por su docente hacia la construcción de hipótesis y opiniones, estimulando la participación activa y uso de estrategias que sean facilitadoras de la comprensión de textos. En la tercera, afirma la importancia de ceder paulatinamente la responsabilidad y control al estudiante en el desarrollo competente y autónomo de la lectura, conllevando a que el estudiante concrete todas las acciones a través de la lectura silenciosa donde pone en marcha cada una de las acciones anteriores. De esa manera las estrategias llevan a cumplir con la evaluación y los cambios como parte de un proceso de monitoreo personal.

En la flexibilidad de pensamiento y del manejo de la estrategia, la capacidad para analizar y representar los problemas es lo que la hace viable, la adaptabilidad a procedimientos y ambientes conlleva al aprendizaje y el fomento de la comprensión en si misma expresan Grillo *et al.* (2015).

La puesta en marcha de una estrategia de lectura, teniendo en cuenta las recomendaciones que plantean los autores, posibilita el desarrollo de las capacidades del estudiante, quien crece en responsabilidad y autonomía para la asimilación de contenidos que le aportan los textos con los que inicia una relación de diálogo texto-lector, con un proceso controlado desde sus intenciones con el contenido que se trabaja.

### **2.2.3.1. Etapas de la comprensión.**

Definir la comprensión lectora requiere reconocer los procesos psicológicos que requieren operaciones mentales para el procesamiento de información de carácter lingüístico, desde el instante en que es tomado el contenido hasta el momento en que el lector decide realizar una acción a partir de allí, Aratama (2009 citado por Espinoza, 2018). Por su parte esta requiere el desarrollo de tres fases: la fase inicial constituida por el conjunto de grafías encontradas por el lector a través de palabras o frases; la segunda o intermedia en la cual se dan tres procesos como son el reconocimiento de las palabras y el acceso léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico pragmático; la tercera fase o final aborda las representaciones mentales que se plantea el lector por lo evocado desde el texto, a ello se le denomina modelo mental (Vallés, 2005 citado por Espinoza, 2018).

El desarrollo del proceso lector requiere de la implementación de acciones concretas que redunden en la comprensión de lo que se lee. Para ello, Prado (2004), expone la existencia de dos etapas que evidencian la consecución y alcance del proceso lector, presentando que, en la primera, la lectura se realiza de manera mecánica con tres niveles: Logográfica, alfabética y ortográfica. En el primero los niños desarrollan la capacidad de identificación de una palabra a partir de la relación que realizan con indicios; en la segunda el niño es capaz de establecer correlaciones fonéticas, es decir entre las palabras que escucha y conoce con las grafías o signos gráficos; en la tercera es

capaz de reconocer signos gráficos por agrupación, es decir teniendo en cuenta grupos de palabras o frases. La segunda etapa contempla la lectura de manera eficaz y asumida comprensivamente, es decir que no basta con establecer la relación ente las grafías, palabras o frases, se requiere del sentido del texto.

### **2.2.3.2. Habilidades de la comprensión.**

En el proceso de desarrollo de la comprensión lectora, Jiménez (2004) propone que el docente debe ejercitar en los procesos lectores la conciencia de los procesos mentales del lector (estudiante), estas deben promover el entusiasmo y la comprensión, no como formulas sino con ideas útiles, materiales y pragmáticas. En el proceso es necesario tener en cuenta la construcción de interpretaciones, para ello se necesita implementar dos tipos de habilidades como plantea Collins y Smith (1982 citado por Jiménez, 2004), estas consisten en incluir las destrezas para supervisar la comprensión y el segundo grupo asociado al procesamiento de pistas que se presentan en el texto. Las primeras apuntan al proceso de supervisión que ejerce el lector con el fin de verificar su comprensión de lo leído en las diferentes unidades interpretativas desde el nivel micro o macro estructural; el segundo grupo están asociadas a la revisión y evaluación de hipótesis, a partir de tres etapas: modelado, participación del estudiante y lectura silenciosa. Tal como o expresan García *et al.* (2018), la comprensión es una tarea de verdadera exigencia que, requiere extracción y construcción de significado, procesos de memoria para su consecución.

En la primera etapa, el docente toma el papel orientador con procesos de lectura en voz alta, comentarios hipotéticos, localización de términos claves o desconocidos o comentarios críticos, entre otros. En la segunda etapa el protagonismo reposa sobre el lector (estudiante); en la tercera, los estudiantes estarán en capacidad de hacer revisión de la comprensión, formulando y

comprobando hipótesis. El docente entonces debe tener un papel fundamental para estimular al estudiante a tomar un papel protagónico en su tarea lectora (Jiménez, 2004).

### **2.2.3.3. Estrategias de la comprensión lectora.**

Establecer un proceso que contemple no solo la identificación de datos en los textos leídos, la comprensión propicia la construcción de significado, es decir que pasa de ser un acto meramente instrumental o mecánico, para alcanzar la esencia misma de la lectura que es comprender, esto último es lo esencial al leer, por tanto, se convierte en su objetivo, plantea Borrero (2008 citado por Grillo *et al.*, 2015), para ello requiere la consolidación de hábitos, el reconocimiento de elementos que le son propios al texto, reconocer significados, la implementación de estrategias que despierten el interés necesario para abordar de manera placentera el texto. Que el encuentro texto y lector sea un gozo. Para lograr lo anterior Linan-Thompson (2012 citado por Culqui *et al.*, 2017) plantea que en el proceso de enseñanza de la lectura se deben cumplir tres etapas a saber: La básica para el aprendizaje de habilidades para leer y comprender palabras básicas; la intermedia, que corresponde a la comprensión de lectura; la disciplinar, que se relaciona con leer, comprender conceptos de diferentes disciplinas.

En el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, Solé (1992), propone tener en cuenta tres grupos diferentes que comprenden los siguientes aspectos: aquellas encaminadas a plantearse objetivos de lectura y conexión con los conocimientos previos; aquellas encaminadas a plantear inferencias de diferente tipo, así como comprobar y revisar la comprensión propia, tomando control de errores y fallas; aquellas que apuntan a resumir, sintetizar y extender el conocimiento. Cada una de ellas comprende acciones puntuales.

En el primer grupo, la autora ubica aquellas actividades que se relacionan con la comprensión de propósitos implícitos y explícitos de lectura, así como activar y aportar



conocimientos previos que se conectan con el contenido textual. El segundo grupo se contempla la elaboración y prueba de inferencias para interpretar, predecir, formular hipótesis y concluir; evaluar la consistencia interna y compatibilidad del texto con los propios conocimientos y el sentido común; comprobar si la comprensión es posible a través de la recapitulación o revisión periódica y la auto interrogación. En el tercer grupo aborda la posibilidad de dirigir la atención hacia los objetivos trazados; reconocer ideas principales, resumir y sintetizar para transformar el conocimiento que debe lograr la vinculación de los conocimientos con los aportes del lector, atribuyéndoles su propio significado.

A través de la lectura, expone Solé (1992), se adquieren estrategias que conducen a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que se ha adquirido, invitando al cuestionamiento del docente debido a la dificultad real o no de enseñar las estrategias; ante ese panorama afirma la autora que la verdadera complejidad radica en que las estrategias deben enseñarse a tiempo, constituyendo así un entramado de destreza que pueda llevar al estudiante a adquirir condiciones para la lectura autorregulada, por ello establece que aquello que se aprende realmente le sirva al estudiante, permitiendo continuar aprendiendo y finalmente puedan aprender a aprender.

Con el fin de poder desarrollar un seguimiento valorativo del avance que el lector realiza, Goodman (1986 citado por González, 2000) establece que se requieren actividades que permitan la evaluación, tanto como las empleadas por el lector en su proceso. La primera de ellas es el *muestreo*, esta guarda correspondencia con la capacidad del lector en identificar los indicios relevantes, soportados en sus conocimientos previos, para ello tiene en cuenta las características del texto, los requerimientos de la tarea y el significado. Todo lo anterior permite la elaboración de *predicciones*, con lo cual el lector puede anticiparse y dar sentido a ello, estas construcciones que

realiza el lector durante todo el proceso, lo llevan a la confirmación o no de las mismas a lo largo de la lectura, confrontando con sus saberes y la realidad circundante.

La tercera estrategia que expone González (2000), corresponde a la *inferencia*, el lector la alcanza cuando al tomar los datos que el texto presenta, con estos realiza deducciones de aquello que no se explicita con relación a los hechos, situaciones, personajes, los valores, el tiempo, el espacio, la intención del autor y sus preferencias, entre otros. Para la autora estas tres primeras estrategias, que conducen al desarrollo de habilidades son básicas, sin embargo, plantea que el lector puede incurrir en equivocaciones, de ahí la necesidad del lector en aplicar otro grupo de estrategias que le permitan llegar a confirmar o negar las conclusiones que previamente formuló, estas corresponden a la *confirmación y corrección*. El desarrollo de estas dos estrategias se hace presente en todo el proceso de lectura, llevando al lector a realizar predicciones e inferencias subsecuentes, evidenciando así el muestreo constante en busca de confirmar las predicciones anteriores, cuando el lector evidencia un error y realiza el ajuste con una nueva conjetura, asume la estrategia de corrección (Goodman, 1986 citado por González, 2000).

Como estrategia final se comprende la *metacognición* o monitoreo, esta comprende en sí misma un proceso de revisión o autocontrol activo que regula el acto de lectura como proceso y los consecuentes productos que de él se derivan (Flavel, 1976 citado por Torres, 2017), toda esta actividad hace del lector un actor consciente de las limitaciones que posee, así como la necesidad de elegir estrategias idóneas y efectiva para resolver las dificultades o problemas a enfrentar, lo que conlleva al lector a controlar identificar los procesos cognitivos que se dan en su pensamiento y reflexiona en torno a ellos, por tanto implementa la autoobservación. La metacognición permite entonces controlar la efectividad al procesar la información que se lee, propiciando con ello comprensión que es producto de reflexionar en torno a los procesos mentales (Santiago *et al.*, 2005

citado por Torres, 2017), por tanto, se desarrolla a través de las demás estrategias antes expuestas; planeando, supervisando y evaluando.

#### ***2.2.4. Taxonomía de Marzano en el método IPLER***

Este inciso presenta una orientación conceptual que presenta la teoría relacionada con la Taxonomía de Marzano, teniendo en cuenta que cada una de las etapas que integran en el IPLER (Inspeccionar, Preguntar, Leer con propósito, Expresar y Revisar) están enmarcadas en el desarrollo de habilidades que surgen de esta teoría. Con ello se visibilizan los procesos y la intencionalidad a donde apunta cada uno de ellos, no solo como soporte informativo sino como reconocimiento propio del proceso.

Este sistema de clasificación de objetivos educativos parte de los postulados de la taxonomía de Bloom, propuesta que resulta del trabajo de Marzano y Kendal con la intención de entender cómo se procesa la información pretendiendo crear una clasificación que contribuyera al sistema educativo, favoreciendo el proceso de enseñanza aprendizaje, maestro – alumno; su utilidad está encaminada en aumentar el nivel de conocimiento de manera gradual. Para su organización presenta seis niveles de procesamiento y tres dominios del conocimiento (Gallardo y Gill, 2011).

En lo concerniente a los niveles de procesamiento, los autores evidencian que se parte de la base de tres y estos conducen a tres subniveles así: El nivel interno o *self* comprende la motivación por aprender, manifestándose en el sistema de creencias cuando se da el encuentro con un conocimiento nuevo; el nivel *metacognitivo* hace referencia al planteamiento de metas y la implementación de estas a través de estrategias para su consecución de tal cuenta que se dé la autorregulación; el nivel *cognitivo*, en él la información procesada es consciente, y conduce al

desarrollo de subniveles como: recuperación, comprensión, análisis y uso del conocimiento (Gallardo y Gill, 2011).

Por su parte los dominios del conocimiento, estos hacen alusión a los aprendizajes que el estudiante puede emprender, los organiza en tres: *Información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores*. Para el primer dominio, se relaciona con la obtención de datos puros (fechas, eventos históricos, teorías), correspondiente a un aprendizaje de conocimiento, enfocado al desarrollo de acciones mentales; el segundo asociado al manejo de la información para procesarla con diferentes propósitos, manejando una secuencia de pasos con el fin de alcanzar un objetivo; en el último se asocia con la ejecución de movimientos corporales con distintos fines. Con menor uso en América latina, se ha empleado para el diseño de ambientes de aprendizaje, procesos didácticos y sistemas de evaluación (Gallardo y Gill, 2011).

Analizar la actividad lectora trae consigo la necesidad de abordar la importancia de la competencia comprensiva como lo afirma Cassany (2006) quien plantea que, ésta va más allá del acto de la comprensión de lectura y escritura, requiere que no se quede únicamente en el acto de decodificación de la información; es por ello que Aragón (2014) manifiesta que la comprensión es posible cuando el sujeto es capaz de organizar e interpretar textos partiendo de los conocimientos previos, de tal manera que la comprensión sea eficaz, requiere entonces de la acción del lector para la construcción de significado, para ello se plantean desde la teoría de Marzano (2000) niveles y verbos que facilitan el abordaje de los procesos como se puede observar en la tabla 2.

**Tabla 2.** *Taxonomía de Marzano.*

<b>Verbos según niveles en la Taxonomía de Marzano</b>	
<b>Nivel: Conocimiento/Recuerdo</b>	
<b>Subniveles</b>	Verbos sugeridos
<b>Reconocimiento</b>	Identifica, reconocer
<b>Recuerdo</b>	Recordar, ejemplificar, enlistar, etiquetar, establecer, describir (quién, qué, dónde, cuándo).
<b>Nivel: Comparación</b>	
<b>Subniveles</b>	Verbos sugeridos
<b>Integración</b>	Describir (Cómo, por qué, partes esenciales, efectos), explicar, hacer conexiones, parafrasear, resumir.
<b>Simbolización</b>	Representar gráficamente, ilustrar, dibujar, mostrar, utilizar modelo, diagramar, esquematizar.
<b>Nivel: Análisis</b>	
<b>Subniveles</b>	Verbos sugeridos
<b>Asociación</b>	Categorizar, diferenciar, discriminar, distinguir, ordenar, crear (una analogía, una metáfora).
<b>Clasificación</b>	Organizar, ordenar, clasificar, identificar (categoría, diferentes tipos).
<b>Análisis del error</b>	Identificar (problemas, asuntos, malos entendidos), evaluar, criticar, diagnosticar, editar y revisar.
<b>Generalización</b>	Concluir, inferir, proponer (principios, reglas, generalizaciones), trazar una ruta.
<b>Especificación</b>	Defender, predecir, juzgar, deducir, argumentar.
<b>Nivel: Utilización</b>	
<b>Subniveles</b>	Verbos sugeridos
<b>Toma de decisiones</b>	Decidir, seleccionar, elegir (mejor manera, camino, alternativa)
<b>Resolución de problemas</b>	Adaptar, sobrellevar, proponer, desarrollar, estrategias, resolver, alcanzar metas (bajo condiciones específicas).
<b>Experimentación</b>	Probar, examinar.
<b>Investigación</b>	Investigar, indagar, tomar una postura o posición, discriminar entre elementos, explicar (cómo pasó, por qué pasó), suponer.

Analizar la actividad lectora trae consigo la necesidad de abordar la importancia de la competencia comprensiva como lo afirma Cassany (2006) quien plantea que, ésta va más allá del acto de la comprensión de lectura y escritura, requiere que no se quede únicamente en el acto de decodificación de la información; es por ello que Aragón (2014) manifiesta que la comprensión es posible cuando el sujeto es capaz de organizar e interpretar textos partiendo de los conocimientos previos, de tal manera que la comprensión sea eficaz, requiere entonces de la acción del lector para la construcción de significado.

La taxonomía de Marzano (2000) presenta un modelo de destrezas de pensamiento correlacionado a un rango amplio de factores que especifican la manera como se da el pensamiento en el estudiantado, por tanto, se convierte en soporte de la labor docente en la búsqueda por la mejora en el pensamiento del alumnado. La teoría se articula desde la organización de tres sistemas y áreas de conocimiento que entran a dar respuesta al proceso de aprendizaje, así como el desarrollo del pensamiento para las categorías de conocimiento, el autor plantea tres categorías a saber: información, procedimientos mentales y procedimientos físicos. En la primera categoría plantea la organización de ideas, principios, generalizaciones, vocabulario, datos; en la segunda categoría está asociada al manejo de reglas simples tanto como procesos complejos; la tercera y última comprende procesos físicos refinados.

Sobre la organización del sistema cognitivo, el autor establece que posibilitan acceso a la información y facilita la implementación de los procesos de la memoria, reconoce el autor acciones como la recuperación del conocimiento, la comprensión, el análisis y la utilización del conocimiento; cada uno requiere del anterior para alcanzar la consolidación. El primer componente implica la recuperación de información que se fijará en la memoria, cumpliendo con memorización o recordación de datos, secuencias, procesos; en la comprensión se aborda un nivel superior de pensamiento, implicando recordar, fortaleciendo destrezas asociadas a la síntesis, la representación; en el tercer componente (análisis), es un proceso más complejo, aborda las habilidades de concordancia, clasificación, análisis de error, generalización y especificación como se puede ver en la tabla 3 que presenta las habilidades asociadas; el último proceso (utilización de conocimientos), aborda la toma de decisiones en tareas específicas, la resolución de problemas, la formulación de hipótesis, la experimentación, indagación experimental o investigación, el análisis de resultados, todas requieren en sí subprocesos (Marzano, 2001).

**Tabla 3.** Verbos recomendados para indicadores y niveles cognitivos.

<b>Verbos según dimensiones</b>			
<b>Dimensión 5</b> <b>METACOGNICIÓN</b> <b>Hábitos mentales productivos.</b>		<b>Dimensión 6</b> <b>SELF -SYSTEMS – Sistema de uno mismo –</b> <b>AUTORREGULACIÓN</b>	
<p>Sin lugar a dudas una de las metas más importantes de la educación se refiere a los hábitos que usan los pensadores críticos, creativos y con autocontrol, que son los hábitos que permitirán el autoaprendizaje en el individuo en cualquier momento de su vida que lo requiera. Algunos de estos hábitos mentales son: ser claros y buscar claridad, ser de mente abierta, controlar la impulsividad y ser consciente de su propio pensamiento.</p>		<p>Sistema de Conciencia del ser  Está compuesta de actitudes, creencias y sentimientos que determina la motivación individual para completar determinadas tareas.  Los factores que contribuyen a la motivación son: la importancia, la eficacia y las emociones.  <b>Evaluación de importancia:</b> determinar que tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción.  <b>Evaluación de eficacia:</b> identifica sus creencias sobre habilidades que mejoran su desempeño o comprensión de determinado conocimiento.  <b>Evaluación de emociones:</b> identificar emociones ante determinado conocimiento y la razón por la que surge determinada emoción.  <b>Evaluación de la motivación:</b> identificar su nivel de motivación para mejorar su desempeño o la comprensión del conocimiento y la razón de su nivel.</p>	
<b>(Bloom – Nivel síntesis)</b>		<b>(Bloom Nivel 6 – Evaluación)</b>	
<p>Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimientos de áreas de pensar; producir conclusiones derivadas.</p>		<p>Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.</p>	
<b>El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.</b>		<b>El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.</b>	
Planear	Definir	juzgar	Detectar
Proponer	Combinar	Evaluar	Debatir
Diseñar	Reacomodar	Clasificar	Argumentar
Formular	Compilar	Estimar	Cuestionar
Reunir	Componer	Valorar	Decidir
Construir	Relacionar	Calificar	Establecer gradación
Crear	Elaborar	Seleccionar	Probar
Establecer	Explicar	Medir	medir
Organizar	Concluir	Descubrir	Recomendar
Dirigir	Reconstruir	justificar	explicar
Preparar	Idear	Estructurar	Sumar
Deducir	Reorganizar	Pronosticar	Valorar
Resumir	Reordenar	Predecir	criticar
Generalizar	Desarrolla	Apoyar	Discriminar
Integrar	Reescribe	Predecir	Convencer
Substituir	Generalizar	Concluir	Establecer rangos
Crear	Modificar		

Por otro lado, para Marzano (2000) se debe contemplar además los procesos metacognitivos, estos abordan acciones de control del pensamiento visibles en la tabla 3 en su parte inferior, para ello se apoya en la construcción de metas y su control, monitorea procesos y realiza ajustes o cambios, los cuales son tomados en cuenta en la estructuración del IPLER. Parte de todo este proceso según el autor, puede visibilizar aprendizajes autorregulados asociados con la motivación a realizar una actividad, estando determinada por el interés o importancia que genera; Bandura (1994, citado por Marzano, 2000) plantea que la eficiencia es otro de los aspectos contemplados, que requiere el desafío para alcanzar con éxito la tarea a ejecutar, siendo persistentes; establece además que la motivación incide fuertemente en los resultados y se asocia a los sentimientos y emociones.

#### ***2.2.5. Etapas del IPLER y sus actividades***

En este aparte del marco teórico se presenta el Método IPLER que corresponde a una estrategia de lectura autorregulada organizada en los tres momentos de lectura que organiza cada etapa constitutiva de la que surge su nombre y permeadas por las habilidades de Marzano que orientan el proceso, las etapas contienen actividades a desarrollar que tiene como finalidad dirigir el proceso lector de manera autorregulada, pero para ello el docente debe orientar el proceso hasta la consolidación del método. Se plantea a continuación los aspectos teóricos que lo sustentan dado que el plan lector que lo contiene institucionalmente tiene como eje el desarrollo del mismo con los estudiantes de 9° a 11°, por tanto, para entender la percepción que tienen los estudiantes en torno a la implementación del mismo y el plan en general, se requiere conocer su estructuración y el abordaje del mismo.

Para la implementación del método IPLER se requiere tener en cuenta el desarrollo de actividades que se materializan en los tres momentos de lectura como se observa en el anexo 1,



correlacionadas con las habilidades propuestas por Marzano; esta estrategia se estructura inicialmente en 5 etapas y estas en actividades puntuales que proponen el desarrollo de las habilidades lectoras del estudiante que hace uso del mismo. Herrera *et al.* (2017), plantean en su investigación la implementación de las etapas del IPLER, distribuidas en los tres momentos de lectura: Antes de la lectura se desarrolla inspeccionar, preguntar y predecir; durante la lectura se realiza leer con propósito y expresar; después de la lectura se desarrolla el revisar y consolidar que apunta a procesos de transferencia.

#### **2.2.5.1. Etapa Inspeccionar.**

Las actividades que proponen los autores en cada etapa, permiten direccionar un proceso de lectura autorregulada, durante la inspección se realizan una revisión somera del texto en su estructura y elementos como portada, contraportada, anversos, dedicatoria, prólogo, tabla de contenido, inicio de capítulos o secciones con sus respectivos nombres o numeración si la hubiere, gráficos o similares; las actividades a desarrollar están asociadas al progreso de las habilidades de la taxonomía de Marzano (2000): Definir, describir, identificar.

#### **2.2.5.2. Etapa Preguntar y predecir.**

Luego, se aborda la formulación de preguntas analíticas o inquietudes desde los datos que llamen la atención del lector en la inspección, éstas deben tener un carácter analítico. Las actividades a realizar, como evidencia el anexo 1, giran en torno a dar cuenta de los resultados de la inspección, la finalidad en sí misma es lograr mantener la curiosidad, el interés del lector y llevarlo a la concreción de información (Herrera *et al.*, 2017). En la formulación de las preguntas, los autores plantean que el estudiante las aborde partiendo de indicios que despierten su interés, pero estas deben girar en torno a explicar un por qué, causa, razones o cuestionamientos de este

mismo orden, con el fin de fortalecer las habilidades de: Indicar causa efecto, resolución de problemas, formulación de hipótesis.

#### **2.2.5.3. Etapa Leer con propósito.**

En la etapa de lectura con propósito, los autores exponen como actividad la lectura completa de la obra, durante el proceso los lectores deben centrar su atención en el propósito inicial que realizan antes de la inspección y las preguntas formuladas en la inspección, de tal manera que haya una búsqueda de la resolución de las mismas en la medida en que realizan el recorrido de la lectura completa del texto. Dicho proceso tiene como finalidad estimular la sostenibilidad de la concentración del lector y su interés, así como el desarrollo de la motivación intrínseca (Herrera *et al.*, 2017), todo ello en el momento durante la lectura, fortaleciendo para ello en la actividad las habilidades de: razonar y argumentar.

#### **2.2.5.4. Etapa Expresar.**

A continuación durante la lectura se aborda como acción la construcción de tres ideas fuerza (Herrera *et al.*, 2017), en busca de productividad a partir de lo comprendido, generando posibles respuestas a tres de las preguntas por capítulo formuladas durante la inspección, este ejercicio pretende evidenciar la correspondencia entre los aspectos de la obra afines con ella y la realidad en contexto (desde la perspectiva del lector en cualquiera de sus roles), permitiendo una reconstrucción del texto con evidencia significativa de la lectura comprensiva, fortaleciendo la habilidad de juzgar, según la taxonomía de Marzano (2000).

#### **2.2.5.5. Etapa Revisar y consolidar.**

La actividad final de esta etapa, al revisar y consolidar, requiere de dos acciones puntuales la elaboración de una recomendación para un lector probable y una actividad de transferencia (Herrera *et al.*, 2017); en el primer caso se emplean cinco palabras del vocabulario desconocido

para ser incluidas en el párrafo a construir; para la segunda se plantea una actividad creativa que sugerirá el docente, que evidencie la asimilación o transferencia en contexto diferente, con lo cual se pone de manifiesto la comprensión de la obra y la capacidad del estudiante de llevarla a otro espacio de creación, fortaleciendo la habilidad de probar como plantea Marzano (2000). Para la mayor comprensión de la relación entre etapas, momentos, habilidades trabajadas y actividades a realizar en el IPLER, se presenta la relación a través de la tabla 4, evidenciando la conexión entre cada una en el proceso de trabajo.

**Tabla 4. Relación estructural del IPLER.**

Momentos de lectura	Etapas de realización	Habilidades trabajadas (Marzano, 2000)	Actividades
<b>Antes de la lectura</b>	Inspeccionar	Definir, describir, identificar.	Determinar si existe resumen, prólogo, dedicatoria. Listar palabras desconocidas con significado en contexto. Determinar nombre y cantidad de capítulos. Enunciar gráficos, tablas, imágenes. Resumir de qué podrá tartar el texto (hipotéticamente).
	Preguntar y predecir	Indicar causa efecto, resolución de problemas, formular hipótesis.	Elaborar una pregunta o inquietud por capítulo
<b>Durante la lectura</b>	Leer con propósito	Razonar, argumentar.	Realizar la lectura completa concentrándose en posibles respuestas a las preguntas.
	Expresar	Juzgar	Construir tres ideas fuerza.
<b>Después de la lectura</b>	Revisar y consolidar	Probar	Construir una recomendación. Elaborar ejercicio de transferencia.

Fuente: elaboración propia.

Para la aplicación de las actividades y el formato, los autores plantean la realización de las actividades, monitoreándolas y verificándolas a través de una matriz o rúbrica (ver anexo 2), cuya finalidad tiene un carácter evaluativo a juicio del docente mediante autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, siendo relevante la primera por su función metacognitiva. Además, proponen como un espacio estimulante para los estudiantes, la implementación de la estrategia a través de la plataforma Edmodo, dado que esta cuenta con herramientas virtuales que propician la interacción, el control de los momentos y tiempo de ejecución, la publicación de resultados que, se convierten en espacio de curiosidad, se facilitan los procesos de monitoreo y retroalimentación, esperando que se adquiriera un hábito luego de la implementación periódica (Herrera *et al.*, 2017).

Finalmente, cada una de las teorías antes expuestas, permiten conocer el proceso implementado, cuál es la utilidad de cada una y hacia donde se encamina. El Método IPLER de lectura autorregulada, que es la estrategia desde la cual se orienta el proceso completo que permite al estudiante asimilar acciones medibles para su desarrollo lector requiere de una estructura que antes ha sido expuesta, teóricamente esta dimensión se soporta en los aportes de Herrera *et al.* (2017) y Reyes (2018); las subdimensiones están fundamentadas así: el acto de leer con Solé (1994); la estructura del Método IPLER con Herrera *et al.* (2017) y Arrieta y Arrieta (2013); los momentos de lectura para la comprensión en el Método IPLER con Solé (1992, 1994, 1996, 2008); la taxonomía de Marzano con el autor del mismo nombre, Marzano (2000); las etapas del IPLER y sus actividades con Herrera *et al.* (2017).

Desarrollar una investigación en procesos de autorregulación es común como se verá en los estudios empíricos a continuación, sin embargo, aplicada a la lectura de manera específica y en el ámbito de manejo de textos literarios es un elemento fuertemente diferenciador; en su mayoría es

un recurso para procesos lectores con textos expositivos o argumentativos, así como en los cognitivos. Indagar con la muestra sus percepciones ante la implementación que se ha hecho del método, es otro elemento fuerte, pues en su mayoría los contenidos indagados generan propuestas de medición de resultados.

### **2.3. Análisis de los estudios empíricos relacionados**

Luego del análisis conceptual asociado a las categorías a abordar, se presenta una revisión de la literatura que en este mismo orden de ideas son el soporte de la investigación; el panorama de los hallazgos contempla avances y estrategias que en los últimos años se evidencian asociado al problema abordado en contextos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Es particularmente relevante que la mayoría de los datos encontrados presentan variaciones con la presente, sea por población, tipo de investigación, recolección de la data u otros aspectos que a la suma contribuyen en la aportación que respalda, orienta, visibiliza aspectos que comparten, siendo preponderante aquellas de tipo cuantitativo, en grupos generalmente de básica primaria o para estudiantes universitarios para los que se emplean estrategias de lectura en algunos casos autorregulada con uso de tic, sin embargo se diferencian con la presente en la búsqueda de la percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de las mismas por lo que cambia el tipo de investigación. A continuación, se presentan los datos de aquellas que aportan significativamente a las categorías.

#### ***2.3.1. Teoría educativa de la cual se sustenta la investigación***

La investigación que se desarrolla gira en torno a cuatro categorías que permiten abordar el problema en una perspectiva cualitativa, soportada en el constructivismo, cuyo fundamento se ha constituido desde los postulados de Ausubel, Vygotsky y Piaget, del primero se toma el fundamento del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo, que requiere la exploración de

conocimientos previos, la secuencialidad en los procesos cognitivos y en el procesamiento de la información para adquirir la significatividad, base fundamental de la estrategia existente. De Vygotsky se toma el desarrollo de habilidades cognoscitivas que transforman las funciones mentales superiores complejizándolas a través de la experiencia y el aprendizaje, sustento de los procesos de investigación que mide percepciones. Todo este soporte teórico permite encontrar el sustento que direcciona los procesos de implementación de método IPLER y su estructura, que hace parte de un Plan lector institucional integrado a través del plan de área a el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por su parte se asume desde los postulados de Piaget, no solo en torno a las funciones mentales, sino en el estado de conocimiento de los niños que van de estadio menor a mayor acorde con la evolución de posturas acorde con la edad y su carga valorativa al expresar sus opiniones, lo que significa que las formas de pensamiento se reorganizan de manera creciente; en ese orden de ideas a continuación se encuentra la literatura para fundamentar la teoría educativa que sustenta los procesos empíricos de investigaciones relacionadas, evidenciando las convergencias y divergencias que pueden existir entre ellas, buscando la fuerza conceptual requerida para el soporte de la propia.

La primera investigación gira en torno al Efecto *de las TIC en la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria*, presentado por Anaya (2014); uno de los pilares en los que la soporta es Ausubel quien sustenta el aprendizaje significativo, asociado a la comprensión lectora y la cognición, busca generar el aprendizaje de nuevos constructos y superar el aprendizaje de memoria, también es fundamentada con Piaget en el constructivismo, el aprendizaje individual y en Vygotsky a través de la teoría de la zona de desarrollo próximo, teniendo en cuenta la importancia de trabajar las funciones psíquicas superiores (memoria, atención voluntaria,

razonamiento, resolución de problemas), aprendiendo más a través de la socialización, dándole mayor relevancia.

Teniendo en cuenta que aborda la preocupación por la falta de dedicación de los estudiantes a las actividades en casa, en particular las lecturas sugeridas vistas por ellos como tediosas, además los padres no realizan acompañamiento supervisado de las actividades de ocio de los estudiantes en el hogar. Plantean que la población objeto de estudio evita la convivencia sana y social, reemplazándola por videojuegos o aparatos electrónicos cada vez con mayor frecuencia. Las repercusiones que detectan son negativas y también pueden darse en las aulas debido al mal uso de estos recursos.

El trabajo investigativo *Efecto de las TIC en la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria* es mixto, de tipo cuasi - experimental, los grupos con los que trabaja están predeterminados por la organización de la institución y emplea una triangulación de datos de distintas fuentes, tiempos y bases de datos para dar respuesta al objetivo a través de la aplicación inicial de un cuestionario semiestructurado con el fin de conocer características personales de la muestra como hábitos de lectura y uso del internet. Seguidamente un cuestionario a los padres sobre actividades extraescolares y control ejercido. Luego, un cuestionario de medición de la adicción al internet. Por último, una entrevista y cuestionario tipo escala de Likert para la Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA).

Ésta guarda correspondencia con la propia dado que se sustenta en la teoría de Ausubel relacionada con el aprendizaje significativo, principal soporte del Método IPLER, sus pasos de ejecución asociados a procesos de pensamiento complejo, que se emplea en la estrategia desarrollada en la institución. Este autor es uno de los pilares del modelo pedagógico institucional en la I.E.D. donde se desarrolla la investigación. De Piaget se relaciona con el soporte de la

investigación a partir de la teoría constructivista. Con Vygotsky se asocia al proceso de transferencia que sustenta las acciones, así como el trabajo dialógico a través de los grupos focales para la consecución de la data.

Mostacero (2016) en su trabajo *Estrategia metacognitiva para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de primer año de educación secundaria de la I.E. Ciro Alegría Bazán Quelluacocha – Namora – Cajamarca – 2015*, se apoya en las teorías de Piaget, Vygotsky y Flavell. Del primero, toma su postulado relacionado con la toma de conciencia, asociada al saber hacerlo cual es indicativo de un carácter activo y la construcción de la toma de conciencia del sujeto. Se da un proceso de internalización y conceptualización del mundo externo. En éste también descansa los procesos de autorregulación del individuo. Del segundo autor, toma la ley genética general del desarrollo cultural, enfocada a sustentar los procesos del individuo donde internaliza los procesos externos de las actividades a través de la reconstrucción y transformación activa, este lleva a la autorregulación que es sustento de la Metacognición. Sostiene además el proceso de modelado, el uso de estrategias y como medir su orientación hasta lograr la independencia del estudiante. Con Flavell sustenta los procesos metacognitivos.

Los métodos empleados para la investigación son: deductivo para llegar a conclusiones pertinentes con el medio específico, inductivo para la generación de la propuesta e hipotético deductivo porque parte de hipótesis que se comprueban con los hechos en una investigación mixta. Para ello requirió de la implementación de: un cuestionario test de comprensión lectora, una guía de observación, una entrevista y la recolección de testimonio con el fin de alcanzar el objetivo general: Identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del primer año de educación secundaria de la IE Ciro Alegría Bazán de Quelluacocha – Namora – Cajamarca.



La correspondencia con la propia investigación se sustenta en la teoría de Piaget en lo concerniente a la construcción de la toma de conciencia en el proceso lector y la autorregulación, además este autor es el soporte de la investigación a partir de la teoría constructivista. De Vygotsky se interrelaciona el proceso de autorregulación de la lectura que soporta el aprendizaje significativo, aun cuando no se aborda en la metacognición, pero si se pretende alcanzar la búsqueda de la independencia del estudiante, pretendiendo que se sustenten las acciones de transferencia, así como el trabajo dialógico a través de los grupos focales para la consecución de la data. El punto divergente en este caso son los postulados de Flavell siendo que no está incorporado teóricamente en los fundamentos.

Madalozzo y Navarrete, (2017) abordan la *Relación de la autoeficacia en lectura de estudiantes de sexto básico de una escuela vulnerable de Puente Alto y sus niveles de comprensión lectora*, soportada en fundamentos teóricos de autores como Piaget, de él aborda las etapas de desarrollo cognitivo, conllevan el desarrollo de habilidades que se contienen simultáneamente. La población objeto de estudio se encuentra en la de operaciones concretas y se visibiliza que en ésta manipulan información de manera flexible. De Erickson retoman las ocho etapas de desarrollo psicosocial; de la población afirman que se encuentra en la etapa identidad versus confusión, en ella definen el sentido del yo, establecen además que la fidelidad es la virtud característica. Con Kolberg se fundamentan en el avance del desarrollo cognitivo, en la medida que se cimienta el pensamiento abstracto, trae consigo razonamientos complejos morales, aumentando la capacidad de altruismo y empatía, la población objeto es situada en el segundo nivel que corresponde a la moralidad convencional en el cual se fijan las figuras de autoridad, les preocupa agradar a otros y el orden social.

Esta es una investigación cuantitativa y cualitativa, no experimental en dos etapas secuenciadas, en la primera buscaban los niveles de autosuficiencia lectora; con la segunda, cualitativamente, diseñada para conocer la percepción de estudiantes y docentes de lenguaje con relación a la autoeficacia y la comprensión de lectura. Para lograr la recolección de datos utilizan una escala de autoeficiencia lectora y nivel de comprensión lectora mediante Prueba de avance UC de lenguaje; en lo cuantitativo se emplean los coeficientes de correlación, la entrevista semiestructurada y un focus group (grupo focal), para dar respuesta al objetivo: Analizar la relación entre la autoeficacia escolar y la comprensión lectora de los estudiantes de 6° año básico de una escuela particular subvencionada con alto índice de vulnerabilidad en la comuna de Puente Alto.

Dicha investigación guarda correspondencia con la propia dado que se sustenta en la teoría Piagetiana en lo concerniente a la etapa de desarrollo en la cual se encuentra la población objeto de estudio y la perteneciente a la propia; en el caso específico, se visiona la autorregulación, en la propia además es el soporte de la investigación a partir de la teoría constructivista. De Erickson y Kolberg no presentan elementos en común por tanto son aspectos diferenciadores con la actual investigación. Algunos aspectos allí citados se visibilizan desde diferentes postulados teóricos.

Por su parte, Espinoza (2018) se fundamenta en el constructivismo pedagógico, en un primer momento soportado en las teorías Kantianas asociadas a las interacciones que el ser humano tiene entre sí y en su entorno, lo que le llevan a la construcción de la realidad. Desde el punto de vista psicológico lo soporta en la teoría de asimilación cognoscitiva de Ausubel; la psicología del procesamiento de la información, la psicología genética de Piaget y la Psicología culturalista de Vygotsky. De Ausubel retoma procesos como la comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información, así como la distinción entre aprendizaje memorístico y el verbal

significativo. Con la psicología del procesamiento de la información o cognitivismo clásico, ésta presenta una relación entre la conducta y el pensamiento o cogniciones.

La psicología genética de Piaget en cuanto al desarrollo de las funciones mentales es tomada para hacer énfasis en los estadios de desarrollo. De Vygotsky toma el aprendizaje asociativo y su paso a las funciones mentales superiores que cada vez se aprenden y complejizan, también se apoya en la psicología culturalista y su conocimiento desarrollado por la acción social, con el fin de abordar la investigación: *Influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo para el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Pública Jorge Basadre Grohmann de los Olivos, Lima.*

La investigación presenta como objetivo general: Determinar la influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo para el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria de la institución educativa pública Jorge Basadre Grohmann de Los Olivos, Lima; se emplearon un cuestionario sobre organizadores visuales; pre test con relación a los pasos a seguir al momento de crear un mapa conceptual; post test de relaciones entre ideas; una lista de cotejo para identificar el momento de crear una telaraña y relaciones de causa efecto y una prueba de comprensión lectora; con el fin de poder dar respuesta a un enfoque cuantitativo, con un método cuasi experimental, contando con un grupo control no equivalente.

Existe correspondencia con la propia investigación, pues se sustenta en el constructivismo, pero a diferencia de la estudiada, la propia no está centrada en Kant; hay coincidencia al abordar los postulados de Ausubel, pero en el particular asociado al aprendizaje significativo de manera primordial. De Piaget en la propia este es el soporte de la investigación a partir de la teoría

constructivista, en la actual además se hace énfasis en la psicología genética y el desarrollo de las funciones mentales. Con Vygotsky se interrelaciona el aprendizaje asociativo y el proceso de autorregulación de la lectura que soporta el aprendizaje significativo que se enfatiza en la propia, pero si se pretende alcanzar la búsqueda de la independencia del estudiante, la propia sustenta las acciones de transferencia, así como el trabajo dialógico a través de los grupos focales para la consecución de la data.

Guayacán y Muñoz (2018), en la investigación *Developing high school students' reading comprehension and self-directed learnings strategies through the use of digital learning objects*, parten de la base teórica de Tudor y Kumaravadivelu quienes reconocieron el lenguaje como un concepto con diferentes aspectos a tener en cuenta: como un sistema lingüístico, como una autoexpresión, como cultura e ideología, y en su perspectiva funcional. Aunque todos deben considerarse importantes, esta investigación centró su atención en el lenguaje como hacer cosas. Tiene que ver con la teoría de la competencia comunicativa de Hymes y el papel social del lenguaje, que conduce a una comunidad de habla y un marco de estructuras que son significativas para un grupo de hablantes, considerando el contexto del alumno y lo que quiere aprender.

En la visión de aprendizaje de estos autores, la investigación actual se estructuró basada en tareas, especificando algunas características para que ésta sea una unidad de aprendizaje que centre su atención en el significado contextual, mejorando la "brecha" que según Ellis existe con respecto a tres aspectos: brecha de información, brecha de razonamiento y brecha de opinión. De modo que, las actividades de esta investigación brindan a los estudiantes el cumplimiento de estas brechas para ganar competencia comunicativa, y mejorar las habilidades de lectura. La mayoría de las sesiones implementadas incluyeron los tipos de tareas como falta de información y falta de razonamiento.

En este estudio se empleó la investigación-acción, utilizando una metodología basada en tareas mediada por un entorno de aprendizaje combinado donde se crearon trece lecciones a partir de objetos de aprendizaje digital implementados mediante la plataforma MOODLE. El empleo de un análisis basado en métodos mixtos permitió a los investigadores determinar que ambos objetivos se cumplieron efectivamente mientras que los estudiantes mejoraron su proceso de aprendizaje autodirigido. Los instrumentos empleados en esta investigación fueron: Cuestionario de análisis de necesidades, Prueba previa a la lectura, Tareas de producción (tareas previas a la lectura, cuestionarios de vocabulario, cuestionarios de comprensión lectora), Listas de verificación de autoevaluación, Prueba posterior a la lectura, encuesta al final del proyecto e Inventario de estrategias de lectura mediados por la plataforma Moodle.

Los datos recopilados en esta investigación mediante los recursos antes descritos, fueron digitalizados y los archivos electrónicos los mantuvieron organizados de acuerdo con los nombres de los estudiantes y la forma en que se desarrollaron durante el proceso de implementación y recopilación de todos ellos. Primero, la encuesta de análisis de necesidades y los resultados de la prueba previa (parte de lectura de prueba de muestra KET), sirvieron como material para la toma de decisiones con el fin de poder planificar y ejecutar la implementación de la estrategia diseñada.

Se halla una convergencia con la investigación propia teniendo como base el postulado de Hymes cuando se cita la importancia de las estructuras significativas del hablante social y lo que desea aprender, coincidente con las teorías de Ausubel del aprendizaje significativo que dan soporte a la propia investigación. Una segunda coincidencia se establece en la estructuración de la tarea dado que el método empleado y teniendo en cuenta los postulados de Vygotsky, son secuenciales en una unidad de acciones que también centran su atención en el impacto que el contenido del texto tiene para la asimilación que se hace desde el contexto individual, llevando a un razonamiento

complejo, por ende, al desarrollo de habilidades de lectura, materializarles en el paso de transferencia.

### ***2.3.2. Lectura autorregulada***

En la investigación realizada por los autores Díaz *et al.* (2017), se plantea el uso de la plataforma Moodle como favorecedora de los procesos de lectura autorregulada dándose o no la intervención del docente para ello, teniendo en cuenta que el ámbito de acción es en población universitaria y que los resultados arrojados soportan la favorabilidad, dado que la autoeficacia autorregulatoria es notoria en el grupo control de la experiencia, hubo un elemento diferenciador de bajo impacto al medir el contexto y su influencia en el grupo con apoyo. Los datos colocan evidencia que ante la participación de los grupos en la experiencia hubo una sensible mejora a diferencia del control. Quiere decir entonces que el impacto en el mejoramiento de la autorregulación en el aprendizaje fue positivo en sus hallazgos.

La anterior investigación cuenta con dos soportes sustanciales que aun cuando contengan elementos diferenciadores con la propia, permiten revalorar, el primero se relaciona con la escala de medición que ha sido empleada por los investigadores en lo concerniente a la estrategia metacognitiva para la autorregulación de lectura, lo que conlleva a valorar dicha estrategia en su fortaleza para generar autoeficacia autorregulatoria. En general plantean la importancia de estos procesos con o sin control del docente aun cuando el indicador del contexto no haya sido tan alto como los demás. Esta investigación no es la única que aborda la importancia del tema, Martínez y Salinas (2019), también lo indaga a través del diseño y ejecución de una estrategia didáctica donde la enseñanza de una estrategia de autorregulación de la lectura para mejorar la comprensión.

Los autores de la investigación *Secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación en la comprensión lectora de niños de cuarto grado*, distan de la anterior en cuanto

a la población objeto de estudio, sin embargo, de ella se rescata la intención por establecer el efecto, la secuencia didáctica soportada en estrategias de autorregulación de la comprensión lectora de textos narrativos y la conciencia metacognitiva. Para ello, la secuencia la soportan en una estrategia de autorregulación organizada en 4 sesiones que corresponden a: Antes de leer planifico; Construyo la comprensión durante la lectura; Evaluo y establezco compromisos y Practico lo aprendido (Martínez y Salinas, 2019).

Para la variable dependiente se apoyan en instrumentos como un cuestionario de comprensión lectora y otro de conciencia metacognitiva, a través de ellos se constata que el 52,9% de los niños se ubica en nivel medio en la prueba pre de la Escala General de Lectura, mientras en la pos oscila entre nivel alto y medio con porcentajes de 38.2% cada una; en la escala correspondiente a las *Estrategias de Apoyo a la Lectura* se ubicaron en niveles medios y bajos en la pre y pos. La mayoría de los niños se ubicaron en un nivel alto de conciencia metacognitiva. Al aplicar la prueba no paramétrica de Wilcoxon los investigadores la compararon con la escala MARS determinando que el nivel de conciencia metacognitiva no mostró mayores diferencias entre el antes y después de la secuencia didáctica (Martínez y Salinas, 2019). Observaron un nivel medio de relación positiva entre el nivel de conciencia en resolución de problemas y la comprensión lectora.

En la investigación *Cuento andino como estrategia de mejora de comprensión lectora en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Chimpahuaylla del Distrito de San Jerónimo-Cusco*, se plantea una investigación a partir de la identificación de la falta de estrategias de lectura adecuadas y pertinentes para las necesidades de los estudiante en dicho entorno, subrayando cuán importante es integrar el proceso al contexto cultural y social, de tal manera que se incentive un interés por la lectura desde contenidos que le sean cercanos y

significativos a los lectores, para ello Torres Zevallos y Rios Paucar (2020), implementan el uso del cuento andino para mejorar las habilidades y el nivel comprensión lectora. La estrategia arrojó una mejora en el nivel literal, inferencial y criterial de comprensión con resultados altos. La investigación se abordó desde un diseño preexperimental, mediante instrumentos como ficha de observación, ficha de registro rúbrica, cuestionario de selección múltiple.

García (2017), en el trabajo *Assessment of learning: From feedback to self-regulation. The role of technologies*, se aborda una investigación enmarcada en el uso de recursos tecnológicos como favorecedores de los procesos cognitivos para una población estudiantil universitaria, dando especial importancia a las tres formas de evaluación y el control que el estudiante ejerce a partir de ellas en la regulación de sus propios avances. Se incorpora al proceso el uso de ambientes virtuales por la interacción, retroalimentación, y se mide el alcance de todo ello mediante una técnica denominada descriptores de Dublín.

Por otro lado, el eje relacionado con la autorregulación de la lectura es indagado por Cerezo *et al.* (2015), planteando hipotéticamente la eficacia que puede evidenciarse al implementar un mismo programa universitario en modo presencial y virtual, bajo la claridad de sus diferencias sustanciales. Para dicha investigación cuantitativa emplearon un cuestionario y una herramienta del programa Training for an Autonomous Learning (TRAL), este último apuntando a lo virtual y presencial, constituidas por narraciones de un simulado estudiante quien reflexiona sobre las experiencias universitarias enfatizando en el papel de la estrategia y la autorregulación.

Las ocho variables dependientes de la investigación, presentan diferencias estadísticas entre los formatos bajo los criterios de valoración, sin embargo, éstas favorecen el medio virtual, lo propio ocurre con el efecto que produce. Las variables: interés del material, claridad y aplicabilidad son favorables también en medio virtual, no ocurriendo lo mismo con la utilidad



percibida. La variable: influencia del formato en su forma de trabajar, no es muy alta en ambos entornos, mientras que el interés, aplicabilidad y claridad del material son variables predominantes en lo virtual. La variable relacionada con la reflexión en la forma de estudiar aparece con un efecto del 20.5%. Por su parte el análisis a fondo de la efectividad no se logra, sino que el estudio revela un acercamiento con proyección a futuro, tema que piensan pueden abordar en una nueva investigación.

Otras aportaciones se encuentran en la investigación de Núñez, Amieiro *et al.* (2015) quienes han analizado la validez estructural de un nuevo instrumento de evaluación del aprendizaje autorregulado (la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos, ARATEX), para ello soportan su investigación en dos instrumentos el primero es la escala ARATEX-R y el segundo un cuestionario que aborda aspectos como curso, edad, sexo y rendimiento académico del grado anterior; la escala cuenta con ítems que se responden con una tipo Likert con 5 niveles de nunca a siempre, la escala ARATEX-R cuenta con 5 factores que se interrelacionan con identidad propia, constituidos por veinte y tres ítems.

Para los investigadores era relevante tener un método que ofrezca información fiable con relación a la manera en que estudian los alumnos en las universidades y las competencias que estos emplean en su aprendizaje. Analizaron el cuestionario ARATEX-R obteniendo un nivel altamente fiable y válido como constructo. En lo concerniente a las dimensiones del modelo teóricamente, establecen se hace necesario ajustar, pues los estudiantes no evidencian dar relevancia a los tres momentos de lectura. El estudio arroja una percepción diferenciadora entre las dimensiones cognitivas y metacognitivas en oposición de la teoría consultada. Las estrategias de conducta no se diferencian en el estudio, sino se agrupan con otras encaminadas a la gestión de recursos. La fiabilidad del cuestionario es aceptable, teniendo en cuenta el coeficiente alfa de Cronbach; la

consistencia interna del mismo en cuanto a ítems totales y los factores es aceptable dado que la fiabilidad alcanzó niveles medios y altos, siendo que en este último aspecto el contexto fue el más bajo por contar con dos ítems que lo evalúan, plantean (Núñez *et al.*, 2015).

En el trabajo *Propuesta de un AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje) para motivar el desarrollo de hábitos de lectura en los estudiantes de grado noveno de los colegios Sierra Morena de Ciudad Bolívar y Cedit San Pablo de Bosa*, Aguillon *et al.* (2014), presentan su investigación partiendo de la escasa habilidad de los estudiantes en lectoescritura, afectando algunas como la interpretación, inferencia, análisis y la resignificación de conocimientos; la falta de interés en la lectura sea por desmotivación, deficiente desarrollo del hábito, contextos que hacen ver el proceso como un hecho obligatorio que no aporta significado formativo. Los resultados lectoescritores deficientes se ven reflejados en las pruebas ICFES, PIRLS, PISA, evidenciados en las competencias evaluadas en las instituciones educativas.

El diseño es cualitativo, partió de una investigación descriptiva abierta, observando los procesos lectores en ambientes naturales, emplean el método de investigación-acción, pretendiendo con ella determinar la incidencia de la motivación con la que se lee en el desarrollo de hábitos de lectura con el fin de proponer un (AVA) orientado a los estudiantes de educación básica secundaria de grado noveno, de los colegios Sierra Morena IED, de Ciudad Bolívar y Colegio CEDID San Pablo IED, de Bosa. Al encausar lo propuesto anteriormente emplearon una encuesta abierta para el diagnóstico general; a partir de los resultados aplicaron prueba piloto con la cual se observó y realizó seguimiento de avances y resultados en la implementación del AVA. Seguidamente se empleó un instrumento de evaluación de respuestas dicotómicas más las observaciones, para valorar aspectos evaluativos, cognitivos y de usabilidad.

Hubo una fuerte correlación entre los conocimientos previos y la implementación del AVA, generando motivación y seguridad a los estudiantes en el desarrollo de las actividades; al correlacionar las investigaciones, propia e indagada, se observa que en ésta se analizan procesos de lectura a través de una plataforma virtual (MOODLE) que permite el desarrollo de la estrategia AVA, en su caso asociada al proceso lector de estudiantes de noveno grado; también busca evidenciar el impacto en los estudiantes ante la implementación de la misma; las técnicas empleadas son parecidas para los hallazgos requeridos en cuanto a la aplicación de encuesta abierta; es de tipo descriptivo a través del método de investigación-acción. La presente coincide con la propia en el manejo para procesos lectores (con obras literarias en el particular).

En la ponencia presentada por Galarza *et al.* (2017) bajo el título *Booktubers, los nuevos promotores de la lectura en el escenario digital*, presentan los resultados de una investigación en la cual se recoge el análisis una red social audiovisual muy reconocida internacionalmente y la utilidad de la misma en el favorecimiento de la lectura, siendo esta un mecanismo de promoción de la misma, enmarcada en el contexto de los Booktubers para recuperar la importancia y valía de la lectura literaria, afectada por otros procesos de publicación mediática, centran el enfoque de la aplicación en los estudiantes de la educación media. La investigación es de metodología mixta. En la primera muestra realizaron cuantificaciones estadísticas para ubicar los Booktubers de cada país miembro de la Comunidad Andina de Naciones (CAN), a través de una matriz informativa. Luego determinaron la de mayor número de seguidores, mayor número de videos publicados y el uso de estrategias de la comunidad. Para finalizar, evaluaron cualitativamente de la muestra los tres videos de mayor visualización.

Con la data recogida en los tres momentos antes descritos, los autores proponen implementar en la Planificación Curricular Anual (PCA), orientaciones de carácter metodológico

en el área de Lengua y Comunicación para lograr la adecuación de promoción lectora a partir de talleres a docentes, con el fin de que éstos implementen las comunicaciones digitales, audiovisuales básicas; integrando los Booktubers como estrategia metodológica para fomentar la lectura con entusiasmo, que propicie nuevos significados, inferencias, promoción de lectura en sus contextos. Visibilizan la posibilidad de generar acercamiento con los líderes en estos ambientes virtuales, de tal manera que haya cercanía y estímulo desde las experiencias que aquellos pueden aportarles. La similitud encontrada entre las dos investigaciones gira en torno a la posibilidad de implementar ambientes en virtualidad para la lectura literaria y valorar su implementación, difiere de la presente en cuanto a que la investigación de estos autores va encaminada a una propuesta de gestión lectora, la presente que es cualitativa, se enfoca en la percepción de los estudiantes en cuanto a la implementación de la estrategia y sus componentes, así como el impacto en su realidad lectora.

Por su parte, el estudio *Self-Regulated Strategy Development (SRSD) and the Reading Process: Effects on Reading and Metacognitive Awareness* perteneciente a Mardani y Afghary (2017), fue realizado para investigar los efectos del desarrollo de estrategias de autorregulación en la lectura y conciencia cognitiva de los estudiantes, específicamente como medio de enfoque en la comprensión lectora de estudiantes en el contexto iraní y para investigar el aprendizaje metacognitivo a través del tiempo, del inglés como segunda lengua. Después de la aplicación de la estrategia de lectura autorregulada para investigar el aprendizaje de los estudiantes se determinó que los puntajes del grupo control durante el pre test fueron mejores que los del grupo experimental. Después de la aplicación de la estrategia, el pos test evidenció que los resultados obtenidos en el grupo experimental fueron mayores que en el grupo control. En cuanto a los resultados obtenidos a nivel de conciencia cognitiva, se afirma que no hay diferencias significativas entre el empleo de una estrategia tradicional y la instrucción SRSD en los dos grupos.

Basándose en el análisis de los datos, esta investigación concluyó que el uso del SRSD como una estrategia para enfocar la comprensión lectora de los estudiantes fue efectiva, pero no tuvo efectos significativos en la conciencia metacognitiva de los estudiantes, como lo afirman Mardani y Afghary (2017). Este estudio resaltó la importancia de la afectividad en el proceso para mejorar la actitud de los estudiantes frente al desarrollo de las habilidades de lectura con un efecto favorable a partir de la implementación de la instrucción diseñada.

La propia investigación tiene como elemento diferenciador en algunos casos el hecho de emplear un medio virtual con fines para incentivar la lectura autorregulada de textos literarios, pero de ello lo que se pretende conocer es la percepción de los estudiantes con relación a esta implementación para el mejoramiento de la comprensión, dado este interés se plantea una investigación cualitativa a través de grupos focales que evidencien el impacto que la estrategia ha tenido en el proceso lector. De los estudios empíricos aquí expuestos se obtiene sustancial información que soporta los alcances que en torno a la lectura autorregulada y de la comprensión lectora, han determinado los hallazgos, contribuyendo a generar una expectativa ante la indagación a realizar.

Los autores Yana *et al.* (2019) presentan la investigación *Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior*, se enfocaron en valorar el nivel de evidencia científica que existe sobre el uso de estrategias cognitivas como un determinante en la actividad de comprensión lectora en estudiantes de diferentes niveles educativos: primaria, secundaria y superior. Cabe puntualizar que es necesario reflexionar que algunas estrategias de aprendizaje están planeadas, calculadas y están consideradas como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional,

autorregulada y competente en función de la meta y las características del texto, incidiendo en la actividad de comprensión lectora.

Los investigadores realizaron una revisión sistemática de artículos, tesis y estudios de sociedades y asociaciones profesionales tanto en el contexto nacional e internacional; dedicadas a la educación en los niveles de primaria, secundaria y superior. Para recoger la información, llevaron un rastreo en Google Académico, Microsoft Academic, ScienceDirect, Redalyc y Scielo, entre 1997 y 2018. Esta búsqueda se hizo en español, inglés y portugués. Posteriormente, continuó las revisiones sistemáticas de la literatura científica sin límite de fecha. Analizaron además las referencias bibliográficas de los artículos seleccionados con el fin de rescatar otros estudios que pudieran incluir. En general, revisaron 32 documentos (19 artículos, 8 tesis, 5 textos).

El análisis sistemático de información confirma que más del 50% de la evidencia científica evaluada destaca que la enseñanza, selección y aplicación adecuada de estrategias cognitivas conlleva a una comprensión textual significativa, las actividades lectoras favorecen la comprensión. Dada la existencia de estudiantes con deficiencias, recomiendan realizar formación docente en manejo de estrategias apropiadas, involucrando a los estudiantes en la creación y direccionándolos en aprender a aprender (autorregulación), establecen los autores. Hay coincidencia en los procesos de lectura, pero, ésta es un análisis documental enfocado en valorar la información pertinente en torno a estrategias cognitivas determinantes para la comprensión, relevantes con la presente, buscando evidenciar el impacto en los estudiantes ante su implementación. Las técnicas empleadas difieren mientras el enfoque en ambas es cualitativo; coincide el manejo de procesos lectores (la propia con obras literarias). La investigación trabaja con una población más extensa, valorando evidencia científica.

Mejía (2017) por su parte, realizó una investigación en torno a las estrategias didácticas en lectura y escritura que utilizan los docentes del programa de Trabajo social de la Universidad de La Guajira, sede Riohacha. Surgió por la preocupación que existe en las instituciones de educación superior donde el nivel de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan, en particular en la carrera de Trabajo social, presenta deficiencias en las pruebas de comprensión lectora que se realizan al ingresar a la universidad; en éstas se evalúan cinco dimensiones: micro-textual recuperativa, micro-textual referencial, macro-textual, súper-estructural y enunciativa. Los resultados muestran que en el período 2014-2, 61 estudiantes presentaron la prueba y en 2016-1, 85 y en ambos casos el concepto fue bajo.

En la investigación *Análisis de estrategias didácticas en lectura y escritura utilizadas por los docentes del programa de trabajo social en la Universidad de La Guajira, sede Riohacha*, se utilizó el enfoque cualitativo, con metodología etnográfica debido a la cercanía que ofrece por el contacto cercano con la población objeto de estudio. Los instrumentos implementados para la investigación fueron: Entrevista, permitió obtener información sobre estrategias didácticas utilizadas por docentes; entrevista colectiva o grupo focal, se aplicó a la población que se encuentran reportada con bajo rendimiento y por último observación de la práctica docente.

En ésta se establece que es importante que los docentes conozcan y dominen diversos recursos a emplear, siendo que existen sinnúmeros de estrategias y no quiere decir que sea didáctica, depende del enfoque docente. El repertorio de estrategias didácticas requiere apropiación y dominio, para ello el docente debe explicar e informar suficientemente al estudiante, evitando confusión. Los estudiantes deben ser capaces de mejorar sus procesos de Metacognición, identificar sus dificultades, reflexionar y trabajar en acciones de mejora, siendo este protagonista de su proceso. Debe existir equilibrio entre las estrategias didácticas utilizadas por docentes, variadas,

que rompan la tradición y dinamicen la clase. El trabajo grupal es importante, los estudiantes aprenden a interactuar, pero debe motivarse el trabajo individual permitiendo la independencia y autonomía.

El éxito del fortalecimiento de la lectura y la escritura radica en el recurso utilizado por el docente, va a depender de la asimilación y apropiación del estudiante que lleve a acciones sin requerir la mediación del docente. Se necesita inversión estatal, formación para la cualificación de docentes y desarrollo de competencias para el estudiante acorde con el contexto, se plantea. Guardan correspondencia, ya que se analizan estrategias didácticas de lectura (además de las escriturales) buscando potencializar las competencias haciendo uso de la autonomía lectora, reconociendo el contexto. La población objeto de estudio no es coincidente, fueron estudiantes de quinto semestre de trabajo social de la universidad pedagógica. Existe coincidencia en el enfoque cualitativo y los tres instrumentos empleados para la recolección de la data. La presente busca el análisis de las estrategias lecto escriturales empleadas por los docentes y sus resultados, la propia para procesos lectores con obras literarias en grados de 9° a 11°.

Por su parte, Calvo (2013) plantea un enfoque cualitativo que recoge, describe y analiza los discursos de los docentes sobre las mediaciones que llevan a cabo y que intervienen e influyen en las respuestas de sus estudiantes sobre las lecturas literarias. Indaga por las intervenciones que hacen los docentes en los procesos formativos lectores de sus estudiantes, en el área de Lengua Castellana y Literatura, con textos que pertenecen a la ficción narrativa (cuentos y novelas), con el fin de reflexionar sobre las estrategias adecuadas para las propuestas de lectura que se implementarían en el aula y con una perspectiva desde la retroalimentación que realiza el docente en el aula, de acuerdo con inquietudes, reflexiones y motivaciones que recogen del estudiantado. Trabaja con docentes y estudiantes de básica y media de colegios de la ciudad de Cali.



En su trabajo la *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*, se aplica inicialmente un cuestionario a los docentes, luego una entrevista semiestructurada, además se realizó entrevistas grupales a estudiantes que asisten a las clases de los docentes con quienes se realizó el trabajo de campo, así como observación de clases de algunos docentes; revisión documental de planeaciones anuales y mensuales, como de algunos cuadernos de apuntes. Se plantea en la investigación que son necesarios nuevos pactos de lectura donde estudiantes, con mediación docente, el apoyo de otros soportes verbales y la aceptación de nuevos modos de leer, puedan encontrar vínculos. Recomienda trabajar con propuestas innovadoras o profundizando en desarrollos didácticos que ya se estén ejecutando; la lectura en general, y la literaria en particular ha sido considerada como una práctica individual, una relación íntima entre texto y lector, para que se sientan identificados con personajes y situaciones.

En el presente proceso se evidencia que guarda correspondencia con el propio, dado que se analizan procesos lectores teniendo en cuenta la perspectiva de los docentes primordialmente, así como la de los estudiantes. Consideran la viabilidad de las estrategias de lectura empleadas para la comprensión de textos narrativos. El tipo de investigación es coincidente en el enfoque, sin embargo, solo se presenta esta concordancia en el instrumento entrevista semiestructurada. Difiere en la implementación del método TIC como herramienta del proceso y se aborda desde el impacto que estos recursos tienen en los procesos lectores.

Los autores Galeano *et al.* (2017), en la investigación *Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial por medio de la comprensión lectora mediada por TIC en estudiantes de grado quinto de las instituciones públicas: Francisco Socarrás, Tesoro de La Cumbre, Mateo Pérez y Manuel Del Socorro Rodríguez*, está motivada por las dificultades que se presentan en el nivel inferencial de lectura de los estudiantes, dependiendo de

la interacción entre el lector y el texto. Los de las instituciones investigadas, además evidencian no dominar el significado de palabras poco familiares, no identifican ideas principales, presentan dificultad al identificar información ambigua de textos trabajados, afectando actividades de alto grado de abstracción, todo ello redundando negativamente en el aprestamiento cognitivo en las asignaturas vistas. Plantean la importancia de apoyar el proceso en las herramientas tecnológicas como facilitadoras.

Fue implementada en ésta un enfoque cualitativo, cuya tendencia es descriptiva, enfocada en el paradigma crítico reflexivo y el diseño corresponde a la investigación acción por cuanto el docente hace una introspección del quehacer en el aula y cómo interviene. Se desarrolló en fases de la siguiente manera: En la primera fase de pre -investigación para diagnosticar los procesos lectores; en la fase diagnóstica aplican encuesta a docentes para caracterización del contexto; en fase de programación se aplica rejilla de observación, entrevistas, cuestionario, para conocer a fondo el problema; en la última fase aplican actividades para desarrollar habilidades de pensamiento.

En la primera categoría, proyecto pedagógico, se abordan los dos primeros objetivos, comprobando que los estudiantes alcanzaron el desarrollo del pensamiento inferencial, requiriendo espacios para el fortalecimiento de la misma en lo subsecuente. En la categoría ambiente, abordada en el tercer objetivo, determinó que el trabajo de las actividades en la plataforma, permitió nuevos aprendizajes a través del trabajo colaborativo. En la categoría articulación, abordada en el cuarto objetivo, comprobó que las estrategias TIC en los procesos lectores en áreas básicas, generan calidad educativa.

Guarda correspondencia con la propia investigación dado que se analizan procesos autorregulados a través del desarrollo del pensamiento inferencial como habilidad fundamental de

la autoformación, así mismo la estrategia implementada para el proceso lector surge del uso de una plataforma virtual. Difiere en el tipo de estrategia a través de procesos colaborativos. Ambas son indagaciones de tipo cualitativo, enmarcada ésta en una tendencia descriptiva cuyo diseño es de la investigación acción. Los autores de la presente desarrollan la recolección de la data a partir de la implementación de cuatro fases, con las cuales se tiene similitud en la aplicación de algunos instrumentos como la observación y la entrevista. En ésta se enfatizan los procesos lectores en asignaturas como lenguaje y matemáticas, requiriendo apoyo tecnológico a través de la plataforma Moodle.

Por otro lado, el propósito del artículo *Technology, Literacy, and Self-Regulated Learning: The Impact eReaders have on the Reading Engagement Behaviors of a Group of Intermediate Grade Boys*, es proporcionar resultados de un estudio de investigación realizado para comprender el impacto que Kindle, como recurso para la lectura electrónica, tuvo en las experiencias de lectura y la motivación de ocho niños de grado intermedio. Se emplearon grupos focales y observaciones de los participantes para examinar los comportamientos de compromiso de lectura de los participantes. En este estudio se empleó el Kindle como instrumento electrónico para aplicar la estrategia de lectura autorregulada. Los instrumentos elegidos para recopilar datos cualitativos incluyeron observaciones de los participantes y entrevistas a grupos focales. Los investigadores estaban inmersos en las actividades diarias, rituales, interacciones y eventos de un grupo de personas que participaron en el estudio.

Según el análisis de los datos recopilados en la investigación, un hallazgo clave consistió en que los niños exhibieron más comportamientos de aprendizaje autorregulados cuando se les dio acceso a los lectores electrónicos Kindle como lo establecen Martínez, Woodley, Lucero y Parra (2019). Leer con esta herramienta, para los autores, puede ser una forma de atraer lectores reacios

y lograr una mejor comprensión del texto abordado, promoviendo un comportamiento y acciones positivas frente al aprendizaje de los contenidos propuestos, además como con los hábitos de lectura.

El artículo guarda correspondencia con la propia investigación dado que se analizan procesos autorregulados de lectura y su impacto al emplear el instrumento electrónico Kindle el cual puede impactar también la motivación. Coinciden las investigaciones en un enfoque cualitativo, siendo que la presente es un estudio de casos con ocho niños en género específico, que cursan grado intermedio; la propia para procesos lectores con obras literarias. Existe semejanza además en el uso de instrumentos de recolección de datos como la entrevistas (en la propia semiestructurada) y los grupos focales.

Para encontrar la relación entre la comprensión y el uso de herramientas virtuales o no, existen investigaciones que plantean importantes posibilidades, por ello Aragón (2014) bosqueja como objetivo promover herramientas de lectura que orienten al estudiante del primer semestre a resolver deficiencias en cuanto a la comprensión lectora, todo ello sin que el entorno logre afectar los resultados, siendo determinantes algunos aspectos como: atención, motivación; sentido de pertenencia y satisfacción con la carrera. Los resultados evidenciaron un uso favorable de los procesos metacognitivos que conducen a la mejora paulatinamente, de esta manera se logra confirmar un aprendizaje significativo de la estrategia aplicada. Con el fin de lograr el alcance esperado desarrollaron la búsqueda de la siguiente manera: De la primera sesión de diálogo plantearon que el entorno familiar cercano es lector; las tipologías textuales predominantes son deportes, cuentos y novelas, donde la mitad de los participantes leen por gusto. Los estudiantes no ejercen un control estratégico consistente en el proceso de lectura con diferentes dificultades particulares.

En la segunda y tercera sesión hubo aplicación de la estrategia, como resultado de la formación en torno a ésta y la decisión por parte de ellos en cuanto a la favorabilidad de la selección. En la cuarta sesión realizaron un proceso lector especializado e iban controlando lo que pensaban para monitorear la comprensión textual en el proceso. En la última sesión aplicaron una nueva lectura a la luz de la estrategia implementada, con la que demostraron la mejora metacognitiva, redundando ésta en resultados crecientes para la comprensión textual, Aragón (2014).

Por su parte, los autores Benítez *et al.* (2014) en su trabajo tienen como finalidad determinar el efecto de la aplicación de una estrategia instruccional integradora para la comprensión de la lectura (EIICL) en un entorno virtual y diseñada para desarrollar habilidades hacia la comprensión de textos en ciencias sociales y administración en los estudiantes del primer semestre de las licenciaturas en Contaduría y Administración de una universidad pública mexicana. Siendo una investigación correlacional experimental, los autores encontraron que los grupos mantienen características comunes en capacidad y particularidades. En el grupo experimental mediante pre y pos prueba se evidenció mejora en la comprensión, llevando a los autores a creer en una generalización de la misma en otras disciplinas y grupos. Rechazan la tesis nula dado que los resultados pos prueba en ambos grupos no pueden determinar la influencia de una estrategia instruccional integradora para la comprensión de la lectura (EIICL).

Astohuayhua (2019), autor de la investigación *TIC y comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria del colegio N° 169, San Juan de Lurigancho, 2018*, estableció una alta relación entre la comprensión lectora y las estrategias didácticas a través de una investigación correlacional mediante un método hipotético deductivo. En ella establece que desde el aspecto descriptivo la estrategia didáctica obtuvo un nivel adecuado del 75%. Hay una alta relación positiva

entre la comprensión lectora y la estrategia con valor menor a 0.05 permitiendo el alcance del objetivo general. Lo propio ocurre entre televisión y comprensión lectora, navegador de internet y comprensión lectora, computador y comprensión lectora, comprobando así positivamente cada una de las hipótesis, siendo que la hipótesis general es aceptada, dado que se concluye que fue positiva la mejora en la calidad de la educación y las TIC se relacionan favorablemente con la comprensión lectora.

Trujillo *et al.* (2013) por su parte, presentan el trabajo *La competencia de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior*, en ella parten de la existencia de un programa nacional de lectura en México, para lo que cada estudiante debe leer al menos 8 libros al año, sin embargo no redunda en los resultados pues los procesos cognitivos no son apreciados teniendo en cuenta que, aquellos no identifican o comprenden lo leído; otros presentan dificultades para retener información, posiblemente por falta de estrategias de aprendizaje; pocos emplean herramientas tecnológicas para mejorar la comprensión y aprendizaje. En consecuencia, de todo lo anterior plantearon como objetivo, describir las competencias de la comprensión lectora que desarrollan los alumnos del nivel medio superior a través de la lectura de textos expositivos utilizando como medio simultáneo para representarlas el programa Cmap tool.

Parten de una investigación de tipo cualitativo a través de un proceso explicativo, subjetivo, inductivo e interpretativo, a través del método crítico- clínico a 29 estudiantes de educación media superior de la escuela preparatoria oficial del estado de México en sexto semestre. Requirieron implementar para la recolección de la información la observación y la entrevista a los estudiantes durante la lectura de textos expositivos, para el análisis del fenómeno objeto de estudio en contexto, así como dar explicación a los procesos cognitivos que se desarrollaban durante la lectura y comprensión haciendo uso o no del software para este fin. Para lo anterior requirieron una guía de

observación sistemática y un guion de entrevista libre. Por los resultados determinan que la estrategia es útil para cualquier nivel educativo, fortalece la interrelación, la comunicación, el lenguaje y el pensamiento.

Al correlacionar las dos indagaciones, se puede establecer que ésta guarda correspondencia con la propia dado que se analizan procesos lectores a través de la implementación de una estrategia virtual con Cmap tool y debido al tipo de investigación. Difiere en el método TIC y en la población participante puesto que se relaciona con un solo nivel de escolaridad. Por otro lado, el tipo de instrumentos a abordar tiene similitud en cuanto emplean la observación y la entrevista. Los autores trabajaron los procesos lectores competentes en medio virtual para crear mapas conceptuales, mientras en la propia los procesos lectores permiten comprender el contenido de obras literarias mediante una estrategia de autorregulación lectora en modo TIC.

Debido a los resultados en las pruebas nacionales e internacionales que no han sido favorables se genera la necesidad de implementar estrategias didácticas haciendo uso de las TIC con el fin de fortalecer la comprensión lectora, base fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje a través del estudio *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC*, implementado por Pasella y Polo (2016), el objetivo gira en torno a diseñar estrategias didácticas para el fortalecimiento de los estudiantes del ITIDA.

El diseño metodológico es de enfoque cualitativo dentro de un paradigma sociocrítico, hace referencia a la investigación – acción, para ello los autores aplicaron los instrumentos: observación a través de toma de notas de lo ocurrido en los talleres; entrevista semiestructurada aplicada a los docentes para reconocer la percepción, condición académica y comprensión lectora de los estudiantes; diario de campo para el registro de eventos vinculados; talleres para medir los niveles de lectura. La aplicación de la estrategia didáctica TIC, Itinovidades, les permitió establecer que

en los estudiantes se manifestó una mayor motivación, debido a la modificación de la estructura de las actividades tradicionales aplicadas por los docentes. Adicionalmente, observaron la efectividad de Itinovidades, porque contribuyó con el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes, es decir, como resultado del proceso, las TIC son consideradas herramientas indicadas para tenerlas en cuenta al momento de abordar el proceso de comprensión lectora.

Al establecer una relación con la propia se evidencia que en ésta se guarda correspondencia dado que, en ambas se implementan estrategias didácticas haciendo uso de las TIC, en busca del fortalecimiento de la comprensión lectora para el proceso de enseñanza aprendizaje, además convergen en el uso de los instrumentos que implican observación y entrevista semiestructurada, correspondientes a un enfoque cualitativo desde la investigación- acción. Difiere en la implementación de la estrategia, tomando en cuenta que es particular en su caso, denominada Itinovidades, buscando el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje; la población participante pertenece al grado 8° en secundaria. Se llevó a cabo para procesos cognitivos a partir de lecturas para estudiantes que evidenciaran un diagnóstico, la propia para procesos lectores con obras literarias, con lo que se puede notar que el proceso autorregulado y la plataforma empleada no convergen.

En el trabajo de indagación titulado *An analysis on students' responses towards teachers' questioning strategies in reading comprehension during classroom interaction activities at the tenth grade of SMK N°1 SRAGEN de la Universidad de Surakarta*, los autores Kensari *et al.* (2019), plantean como objetivo describir las respuestas de los estudiantes hacia las estrategias de preguntas de los docentes en la comprensión de lectura durante las actividades de interacción en el aula con estudiantes de décimo grado en la SMK N°1 Sragen. Las funciones de las preguntas son recordar información, reconocer ideas, materiales o fenómenos. En este trabajo se evalúa tanto la actuación



del docente al elaborar las preguntas y su interacción con el grupo, y la manera como los estudiantes las comprenden y le dan respuesta, tanto de manera oral como escrita.

El resultado muestra que las estrategias de preguntas de los maestros frente a la comprensión de lectura durante las actividades de interacción en el aula en el décimo grado, según la Taxonomía de Bloom son preguntas de conocimiento, preguntas de comprensión, preguntas de aplicación y preguntas de análisis. Por lo anterior, recurrieron a técnicas empleadas con el fin de recopilar los datos como: observación, videograbación y entrevista. Esta información se registró y se transcribió en un formato, para analizarla, codificarla e interpretarla. Los autores, conciben preguntar como una forma de ayudar a los maestros a desarrollar sus habilidades para transmitir y formular información; de modo que, en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, hacer preguntas y conocer las preguntas correctas para hacer, son habilidades de enseñanza muy importantes que los maestros deben enseñar a los estudiantes.

Es evidente una correspondencia con la propia investigación dado que son cualitativas y coinciden en dos de las técnicas aplicadas: observación y entrevista. En ésta los autores describen las respuestas que expresan los estudiantes con relación a una estrategia que se implementa a través de la formulación de preguntas, encaminadas al desarrollo de habilidades lectoras enmarcadas en la taxonomía de Bloom (el particular en aprendizaje de segunda lengua), para estudiantes de décimo grado. Priorizan la estrategia de formulación de preguntas y la interacción docente estudiante, se asemeja a la propia además debido a que emplea un recurso como lo es el material audiovisual.

Los autores Suárez *et al.* (2015), plantean en su investigación la manera como el uso de *Recursos Educativos Abiertos (REA) y las TIC favorece el desarrollo y procesamiento de la información respecto a la habilidad lectoescritora en alumnos de tercer grado de primaria*, cuya

finalidad era la implementación de los recursos antes mencionados en el desarrollo de la habilidad haciendo uso de una herramienta tecnológica que permitirá al estudiante el procesamiento de información. Las dos técnicas implementadas evidenciaron favorabilidad para el desarrollo de procesos lectoescritores en dicha población estudiantil, siendo más notorio en procesos como la transmisión de ideas, determinaron, además, el fuerte vínculo entre la comprensión y el uso de TIC, haciendo una contribución fuerte con miras al campo laboral en el futuro.

El estudio de estos autores marca una clara ruta dado que busca evidenciar la percepción de los estudiantes con relación a la estrategia diseñada para la consecución de resultados en cuanto a un proceso lector óptimo, teniendo en cuenta las circunstancias antes descritas. Hacen ver los autores además que, hay una actitud favorable por parte de padres y docentes en cuanto a lo motivante que resulta el uso de estrategias TIC con miras a la comprensión, sin embargo, una parte de los docentes (25%), hace notar que el uso de la misma debe ser responsable. Comprueban una fuerte ruptura entre la implementación que se puede hacer de las herramientas en el hogar y la que se logra en el ambiente escolar, siendo que éste último reviste mayor interés.

En la investigación *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC*, los autores Leguizamón *et al.* (2014), enfatizan en la favorabilidad de la investigación para la práctica pedagógica cuyo abordaje gira en torno al mejoramiento de la comprensión lectora vinculada a un proceso TIC (estrategia Web 2.0) asociado al desarrollo de competencias en áreas diversas, para lo que tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, cuya mayor ganancia reposa en el interés que se desarrolló en los estudiantes al valorar su propio proceso, involucrándose en las actividades a desarrollar, en especial aquellas tendientes a la interacción y el fortalecimiento del nivel crítico.

Por su parte, Ballester (2016), en el trabajo *Las TIC como herramienta de innovación en Lengua y Literatura*, tiene por objeto analizar la importancia otorgada a la implementación de procesos virtuales en asignaturas como lengua castellana y literatura, determinando las razones de su poco uso entre los docentes y la falta de implementación en la didáctica teniendo en cuenta que esta es una herramienta de soporte educativo capaz de fomentar la mejora continua y la formación, para ello se plantea como objetivo mejorar las limitaciones que se observaron en cuanto a la enseñanza de la competencia digital y a su integración y relación dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

Este constructo responde al método de investigación- acción en dos pasos, dos momentos de práctica para finalmente presentar una propuesta, puesta en marcha y evaluados sus resultados; para ello emplearon, en una primera fase, realizar un análisis de documentos en tres manuales de planeación curricular, textos de consulta empleados para los procesos de aula. En la segunda se observó en el aula al profesorado y el equipamiento del centro. Por último, se diseñó una propuesta denominada Miniwebquest a través de la cual incorporan las TIC para que el estudiante haga búsqueda de fuentes en internet conduciéndolo a la alfabetización digital y que a nivel curricular se prevea la formación en los temas.

La implementación de la propuesta Miniwebquest evidenció resultados positivos debido a que consiguieron los objetivos curriculares, los estudiantes cada vez participaban más en las sesiones. Coincide con la propia investigación ya que analizan procesos TIC para el desarrollo de contenidos de la asignatura de lengua castellana y literatura; en aquella se busca la implementación de una propuesta facilitadora de la alfabetización digital en los procesos de la asignatura, luego de un análisis documental y observación del entorno educativo, la población objeto de estudio es coincidente en cuanto contó con los estudiantes de básica y bachillerato, mientras la propia en 9º y

media (10° y 11°); se diferencia en las fases de la estrategia a abordar y técnica del método, así como tener en cuenta la percepción de los estudiantes con relación a la estrategia. La presente busca una mejora en las limitaciones de la enseñanza de las competencias digitales asociadas a la asignatura, la propia para procesos lectores con obras literarias.

#### **2.4. Análisis normativo y jurídico**

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), emite documentos que permiten direccionar los procesos pedagógicos, curriculares, de administración docente, recursos, entre otros. Uno de los documentos que permite visibilizar la Ley 115 de 1994, aterrizando los requerimientos en tiempo y resultados previsibles es el Plan Decenal de Educación (PDE) 2016-2026; para el particular presenta como parte de sus objetivos emanados del Foro Mundial sobre Educación en Dakar en el 2000 que se hace necesario: Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

En el mismo documento se plantea que la OCDE expone que el país es uno de los tres que, presentó en 2015 un ascenso de 22 puntos en lectura (entre otras áreas), lo que lleva a plantear para el período que rige, un indicador a través del cual se pretende verificar el porcentaje de estudiantes en nivel de desempeño medio - alto en ciencias, matemáticas, lectura y ciudadanía, en pruebas PISA que responda a niveles 4 a 6, y en la prueba SABER en niveles satisfactorio y avanzado, tanto en primaria, secundaria como la media (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Por otro lado, en el 2018 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), presenta una nueva estructuración en lenguaje de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) los cuales aparecieron por primera vez en 2015.

Para el periodo actual, los DBA de lenguaje de 9° a 11° grado plantean derechos mínimos por grado, asociado a los procesos lectores entre otros ejes, los que competen desde la intencionalidad investigativa son: en noveno grado el estudiante analiza el lenguaje literario como una manifestación artística que permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones, e Interpreta textos atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, a partir del uso de estrategias de lectura. En décimo grado el estudiante comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído. Por su parte en undécimo identifica, en las producciones literarias clásicas, diferentes temas que le permiten establecer comparaciones con las visiones de mundo de otras épocas, y determina los textos que desea leer y la manera en que abordará su comprensión, con base en sus experiencias de formación e inclinaciones literarias (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Dar respuesta a estos derechos requiere el desarrollo de actividades que respondan a una planeación y estrategias que propendan por visibilizar la concreción de dichos derechos, más que por un cumplimiento, por el desarrollo mismo de competencias mínimas necesarias para la formación del estudiante. Reconoce el MEN, que a través de los mismos se desarrolla un conjunto de aprendizajes estructurales, abordados desde el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores en busca de la integralidad del individuo, Ministerio de Educación Nacional (2018). Estos se relacionan con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) del área de Lenguaje emitidos por el MEN, los cuales han sido organizados por ciclos educativos.

La concreción del conjunto de normas requiere comprender que constituyen una propuesta curricular, para ello deben articularse con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en las escuelas, enmarcados a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), materializados en los planes de área y de aula. Los DBA no son rígidos y permiten la movilidad de

los mismos de un grado a otro dependiendo de las particularidades y necesidades en los procesos de aprendizaje, impulsando de esta manera la flexibilidad curricular y tiempo disponible para su óptimo desarrollo a lo largo del año escolar, DBA del Ministerio de Educación Nacional (2018).

Por su parte, en los EBC, el MEN plantea el abordaje general por ciclos y desde cada estándar actividades cognitivas básicas que para el caso de la Comprensión y Producción textual, en el primer proceso se busque y reconstruya el significado y sentido de cualquier manifestación lingüística; mediante actividades cognitivas como abstracción, análisis, síntesis, inferencia, inducción, deducción, comparación, asociación; permitiendo la interacción de los contenidos con el contexto socio-cultural, permitiendo al estudiante desarrollar capacidades para categorizar el mundo, organizar pensamientos y acciones, y construir la identidad individual y social, EBC del Ministerio de Educación Nacional (2006).

El desarrollo de los estándares responde a una secuencialidad lo que significa que se requiere el desarrollo de procesos de grados anteriores para poder hacer lo propio en el presente. Aun cuando en el proceso mismo de desarrollo del estudiante los estándares de Comprensión y Producción textual esta correlacionados, el MEN discrimina a través del enunciado indicador y los subprocesos, hacia dónde apunta el estándar en cada grupo grado o ciclo, es así como se visibiliza para el objeto de la investigación que le compete en noveno grado, el siguiente enunciado y las subcategorías a seleccionar para su implementación: Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto, Ministerio de Educación Nacional (2006).

El anterior enunciado se proyecta a través de alguno de los subprocesos, dependiendo del diagnóstico institucional, ante las necesidades inminentes de los estudiantes, seleccionando uno de ellos así: Para lo cual, infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con

su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. Para el ciclo de Décimo y Undécimo grado, el enunciado es: Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa, el subproceso a trabajar corresponde a: Para lo cual, elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo, teniendo en cuenta las características propias del proyecto lector institucional y su estrategia (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Los Estándares Básicos de Competencias permiten la concreción de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, a través de ellos el Ministerio de Educación Nacional (1998) busca que se fomente el estudio de la fundamentación pedagógica de la disciplina, que para el particular es Lengua Castellana, además la posibilidad de intercambiar experiencias con el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); propendiendo por el desarrollo de la creatividad, el trabajo solidario, el incremento de la autonomía y el fomento de la investigación, la innovación y la formación.

Este documento plantea en relación con la habilidad lectora que debe entenderse como un proceso significativo y semiótico, desde un sentido cultural e inmerso en un tiempo histórico, que en su complejidad va más allá de la búsqueda de significado, permitiendo la configuración del lector. Por ende, la escuela debe desarrollar procesos encaminados a dar respuesta a ello a través de las prácticas lectoras, dando especial importancia a la pragmática, para conseguirlo sugiere tomar los actos de significación y los de habla como eje de trabajo, no solo la oración, los enunciados o el texto a nivel interno (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Se concibe desde los Lineamientos que, la lectura no puede ser concebida como una práctica mecánica, que únicamente responda a prácticas instrumentales; debe orientarse hacia la significación, dado que la lengua es cultura y comunica al mundo.

El documento concreta perspectivas teóricas que encaminan el desarrollo de habilidades y competencias generales del área, en lo específico del proceso lector, organiza el proceso de análisis teniendo en cuenta los niveles de lectura (intratextual, intertextual y extratextual), que requieren de los componentes Semántico, sintáctico, relacional y pragmático; que se ocupan del manejo de la microestructura, Macroestructura, superestructura, léxico, relación con otros textos y contextos, que conllevan a acciones puntuales de aprendizaje en el aula (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Todas estas categorías fundamentadas en la lingüística y la pragmática, lo que requiere un diseño puntual para su desarrollo a través de los procesos curriculares.

El Ministerio de Educación Nacional (1998), a través de los Lineamientos, plantea la importancia de la lectura de textos en unidades completas, con el fin de poder asimilar la complejidad del mismo; en cuanto a las categorías de análisis, como son las superestructuras textuales, deben ser estudiadas en función de la comunicación y la significación para lograr la comprensión del texto particularmente trabajado. Esclarece además que los diferentes ejes temáticos en general, van a responder a las necesidades contextuales institucionales y de grupo, pero las competencias y serán los mismos en cada nivel de escolaridad.

Todo el proceso antes descrito descansa en La ley 115 de 1994, la cual en los artículos 21 y 22, soporta el desarrollo de los procesos lectores discriminando los objetivos tanto para básica primaria y secundaria, atendiendo el tema a través del literal (a), que es competencia de esta investigación, el cual plantea para los estudiantes de la secundaria que estos deben desarrollar la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua (Congreso de la República de Colombia, 1994).



## **2.5. Análisis contextual**

La investigación se desarrolla en la I.E.D. Madres Católicas, institución ubicada desde hace más de 50 años en el Barrio el Carmen de la ciudad de Barranquilla en el departamento del Atlántico, en Colombia. Cuenta en el presente año escolar con una población cercana a los 700 estudiantes entre la jornada de Básica primaria (vespertina) y la básica secundaria y media (matutina), organizadas como se referencia debido a la intensidad horaria reglamentaria para cada jornada. La población escolar proviene no solamente del barrio en el cual se encuentra anclada, sino de otro tanto cercano como Sevillear, Villate, Cuchilla de Villate, Nueva esperanza, y lejanos como Villa Olímpica y algunos pueblos como Galapa, perteneciente al mismo departamento.

Durante más de cinco años se aplicó en la institución el método IPLER de manera física para la comprensión de obras literarias programadas en el Plan lector dirigido desde los procesos de la asignatura de Lenguaje en concertación entre las docentes que integran el área de Humanidades: Lenguaje, implementado debido a los bajos niveles de lectura efectiva (número de obras) y la necesidad de implementar habilidades lectoras sólidas en el tiempo, que permitieran en Undécimo grado elevar los resultados en Lectura Crítica. En los últimos tres años se realiza una modificación al proceso, reorganizando la estrategia, apoyada en procesos TIC, de modo que se generara mayor curiosidad y por ende interés y compromiso en la realización del mismo, este cambio surge por dos razones: durante las reuniones de área se ha realizado el análisis periódico de resultados de los estudiantes en pruebas internas y externas; la iniciativa de investigación de Maestría para generar opciones que viabilizaran el trabajo de aula con ajustes pertinentes. A través del tiempo, los resultados han ido en incremento escalonado unas veces de manera más notoria que otras en los resultados de Pruebas Saber 11°.

En lo concerniente a la especificidad en el aula, el método se implementa con la nueva estrategia en todos los grados de secundaria, sin embargo el resultado es heterogéneo durante su aplicación, las causas pueden ser diversas, pero especulativas desde el punto de vista docente, previendo que algunos estudiantes no logran adquirir las obras a leer para la fecha designada, esto dado en algunos casos por olvidos o situaciones económicas dificultosas; en otras oportunidades se ha observado que el manejo del formato reviste alguna dificultad en sus apartes, sin embargo, al dialogar con la población estudiantil, las razones que justifican tal situación pueden ser diferentes entre los variados casos. Por otro lado, se ha concebido en la institución, que el manejo del proceso a través de una plataforma virtual, puede generar mayor interés en el alumnado, sin embargo, son observables casos donde el estudiante no siente plena satisfacción con dicho proceso y sustentan otro tanto de circunstancias justificadoras.

En relación con la estructura propia del método IPLER, las docentes explican que han percibido dificultades al desarrollar aspectos como formular hipótesis, preguntas y/o desarrollar las ideas fuerza. Al conversar con los estudiantes en torno a estos resultados, han detectado sus docentes que en la formulación de hipótesis a partir de la inspección les genera dudas en su realización pues asumen que la predicción debe ser exacta siendo que en ese momento únicamente han inspeccionado; en la formulación de preguntas evidencian dificultad para lograr que estas sean analíticas o inferenciales, en muchas oportunidades los estudiantes tienen tendencia a quedarse en la literalidad; por otro lado, las ideas fuerza exigen del estudiante lector la revisión de lo leído y la contrastación del contenido con la realidad que éste observa y con la cual se relaciona el tema escogido para plantear la idea, por ende si las preguntas han sido literales, las ideas no lograrán la contrastación. Algunos estudiantes hacen evidente, serias fallas de responsabilidad y compromiso con el desarrollo del proceso.

El segundo capítulo, recoge entonces la conceptualización de la dimensión de la temática y subdimensiones que se contemplan en la investigación, presentando de manera organizada los aspectos abordados por diferentes autores, tanto clásicos como actuales que permiten comprender la estructura del método IPLER y cómo las habilidades del lector según Marzano, con él se impulsan a través de las actividades y momentos soportados conceptualmente, ; seguidamente aparecen los aportes en el estado del arte en lo concerniente a las investigaciones encontradas que guardan concordancia con el abordaje de la presente indagación logrando establecer las coincidencias y divergencias subdivididos en dos ítems: La teoría pedagógica de la cual se sustenta la investigación y la lectura autorregulada, siendo este último aspecto fundamental para el desarrollo de la criticidad; posteriormente aparece el marco legal y normativo que regula estos procesos bajo las directrices del Ministerio de Educación Nacional, cerrando con el marco contextual que expone aspectos sociodemográficos, culturales y de infraestructura, como soporte para dar paso a continuación al marco metodológico que permitirá identificar el proceso a adelantar en la consecución de la información, permitiendo reconocer de manera clara el objeto de estudio .

## CAPÍTULO 3. MÉTODO

En el siguiente apartado de la investigación se presenta el marco metodológico que contempla los procesos a emprender en la misma, permitiendo la validez de los hallazgos, para ello se plantean: los objetivos perseguidos; el diseño soportado en la teoría y el enfoque metodológico; con un esquema de resumen del diseño que orienta al lector en el proceso; colocando en contexto los participantes y el escenario de indagación; los instrumentos de recolección de la información y el procedimiento de aplicación de los mismos; la operacionalización de las categorías de estudio con los indicadores, la propuesta para analizar los datos y las consideraciones éticas necesarias para proteger la muestra, pues la población está conformada por alumnos que son menores de edad, así como los datos obtenidos desde la veracidad acorde con las necesidades propias del problema abordado.

### 3.1. Objetivos

#### 3.1.1. *Objetivo general*

Evaluar la percepción de los estudiantes de 9o a 11o de la I.E.D. Madres Católicas del uso de una estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios.

#### 3.1.2. *Objetivos específicos*

A. Implementar el IPLER para evaluar las habilidades de comprensión lectora de las obras literarias del plan lector institucional, aplicando una rúbrica como hetero evaluación.

B. Analizar el avance como lectores competentes y críticos, alcanzado a través del método IPLER en los momentos, etapas y actividades mediante entrevista semi estructurada.

C. Proponer ajustes para mejorar el método y la rúbrica del proceso lector institucional a

partir de los resultados obtenidos y los aportes de los estudiantes.

### **3.2. Diseño del método**

La investigación está sujeta al paradigma de Teoría crítica que contempla la transformación del medio en el cual se desarrolla, influyendo en la conciencia de los sujetos que hacen parte de la misma con miras a generar evolución en procura de ésta, como lo plantea Moreno (1995). Este paradigma se caracteriza por la flexibilidad tanto de las percepciones humanas como del conocimiento mismo, lo que impide tener un conocimiento exacto de causas y el mundo en sí, tal cual es, como expresa Rivas-Balboa (1998 citado en Flores, 2004).

Se ha previsto un diseño no experimental, transaccional, exploratorio, descriptivo debido a que no se pretende recolectar ideas prefijadas como establece Hernández Sampieri (2018), sino obtener los datos que suministran los estudiantes que hacen parte de la muestra del estudio, se explora, describe, y comprenden los aportes con relación al fenómeno teniendo en cuenta la experiencia compartida tanto individual como colectivamente; con un abordaje explicativo dado que existen relaciones entre las dimensiones de la categoría de análisis: lectura autorregulada Método IPLER. Por tanto, los aportes de los estudiantes estructuran la investigación a realizar, por ello y la manera como se hace necesaria la recolección de los aportes para ésta, donde la población y sus experiencias son fundamentales, corresponde a investigación fenomenológica (Hernández Sampieri, 2018).

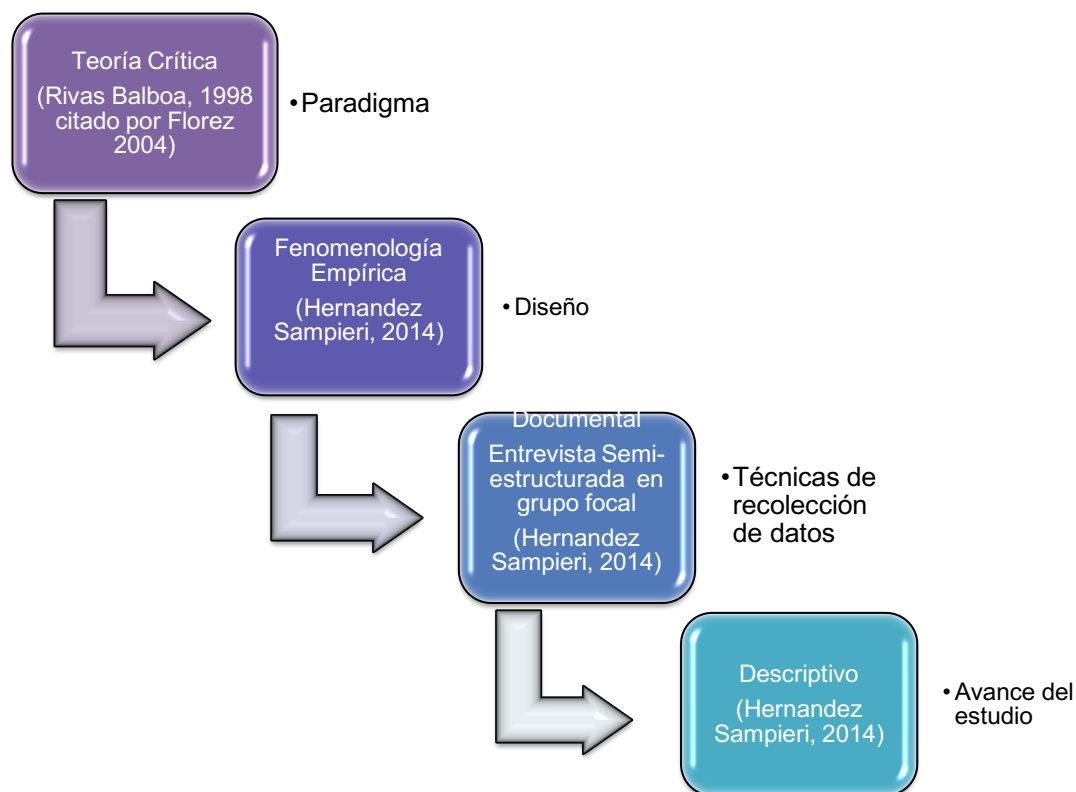
El enfoque de esta investigación es cualitativo, permite al investigador recoger datos a partir de descripciones de eventos, personas, situaciones, conductas observadas y sus manifestaciones (Patton, 2011 citado en Hernández Sampieri, 2018), mediante técnicas documentales y la entrevista semi – estructurada a través de grupo focal para la presente investigación. El texto de Hernández Sampieri (2018), contiene además que los datos a recolectarse no se estandarizan ni predeterminan

completamente, por el contrario surgen de obtener las perspectivas y puntos de vista, también es un aspecto clave la interacción entre los sujetos participantes de la misma; se caracteriza por la flexibilidad, así como permite adquirir la percepción del mundo circundante a partir de acciones que lo visibilizan a través del resultado de las observaciones, las anotaciones, el compilado de grabaciones y documentación.

El abordaje de la investigación gira en torno a estudios de alcance descriptivo, dado que se tiene como finalidad explicar con precisión la implementación de la estrategia y las percepciones que tienen los estudiantes de la misma, diseñada con pasos que posibilitan la autorregulación y empleada a través de una plataforma virtual desde la investigación fenomenológica. Este tipo de investigaciones permite estudiar las experiencias de vida que se relacionan con un acontecimiento en particular y se presentan desde el punto de vista del o los sujetos, permitiendo explorar, comprender, describir (Hernández Sampieri, 2018). A través de estos estudios se pretende entender las experiencias de los individuos participantes en la investigación con relación a un fenómeno o perspectiva del mismo.

Obtener un panorama de las percepciones de los estudiantes de 9° a 11° ante la implementación de la estrategia es el centro de la investigación, con ella se puede manifestar una favorabilidad u oposición al plan de acción, sin desconocer que las posibles posturas tienen un origen que solo los sujetos involucrados conocen realmente. Para ello, se debe tener en cuenta la afirmación de Silva (2014) cuando expresa que la población corresponde a un agregado de elementos que poseen características distintivas, estableciendo así una conexión con el fenómeno estudiado, por otro lado, para Janny (1994), es importante plantear que los sujetos hacen parte de un todo con similitudes en sus características y sobre las cuales se pretende inferir. El esquema del diseño del método puede verse a través de la figura 2.

**Figura 2.** Resumen del diseño de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Participantes

La población objeto de estudio son los estudiantes de 9º, 10º y 11º, cuya proyección 2021 varía al momento de la ejecución de la investigación para la recolección de datos con respecto al año anterior, dado que el número de estudiantes matriculados puede cambiar de un año a otro acorde con nuevos ingresos y nivel de reprobación, dato que se refrenda ante el Sistema Integrado de Matrícula, SIMAT y soportado con la documentación en físico que han sido auditadas a través de la Técnico operativo de la Institución y por parte de las dependencias de la Secretaría de Educación Distrital, en lo concerniente a cobertura (en el presente año, 118 estudiantes en el total de los grados mencionados). De aquí se constituirá la muestra que hará parte del proceso. Los

jóvenes proceden del barrio El Carmen y aledaños en la ciudad de Barranquilla y algunos más distantes, entre ellos el Bosque, Villate, Cuchilla de Villate, Villa Olímpica.

Para la investigación se tomará una muestra no probabilística, ésta permite al investigador determinar la información o datos que poseen los sujetos en torno al tema y su relación con la población total de la investigación, Hernández Sampieri (2018) plantea que para ello se eligen los elementos dependiendo de la intención del investigador y las características que busca. La selección de la muestra corresponderá a intencional o deliberada, requerida desde el ejercicio práctico del investigador, como lo exponen Cohen y Manión (1990), este tipo de muestreo surge del criterio del investigador siendo que, requiere se alcancen las expectativas necesarias y dé respuesta al requerimiento para el cual fue seleccionado. Para los intereses de la presente se establece que los participantes cumplan con las necesidades propias, por tanto, debe ser un grupo integrado por estudiantes con diferentes niveles de desempeños entre sí, para que sea viable: 3 estudiantes en nivel bajo, 3 en básico y 3 en alto y/o superior, por grado con facilidad en conectividad para un total de 27 estudiantes.

Desde los planteamientos de Vergel (1992), se puede entender con relación a la muestra que los integrantes de ésta se convierten en un grupo con representatividad de la población de la que ha sido extraída, teniendo en cuenta las características que reflejan. Por lo anterior, se reconfirma que la obtención de la muestra de manera no probabilística, evidencia la incidencia del investigador en la selección de los grupos de estudiantes en cada grado, sin embargo, la organización y pertenencia a dichos grados no es de competencia del investigador, sino del azar y como parte de la función administrativa docente y la promoción de los mismos de un grado a otro de escolaridad. La participación en ello estará determinada por ley, en la autorización de padres o representantes legales a través de consentimiento informado.



### 3.4. Escenarios

La institución educativa, inserta en un sector estrato socioeconómico 3, teniendo en cuenta la organización que para tal fin establece el Departamento de Planeación Nacional y que es determinante para factores como inversión y capacidad económica de quienes habitan el sector; tiene una infraestructura relativamente pequeña, por lo que la jornada de la mañana recibe a la secundaria y media, mientras en la tarde la básica primaria, con un grupo de transición en la mañana y otro en la tarde. Particularmente en secundaria y media, donde se agrupan los grados objeto de estudio, cuenta con 3 sextos, 3 séptimos, 2 octavos, 2 novenos, 2 décimos y 1 undécimo, aspectos importantes para definir el trabajo a realizar, teniendo en cuenta el tamaño de la población, las características sociodemográficas, el nivel adquisitivo y recursos disponibles antes descritos.

Recolectar la data de la investigación requiere la selección de la muestra por grado, las entrevistas semi – estructuradas a través de grupo focal y la aplicación documental en un espacio que brinde confortabilidad, privacidad, concentración y omisión de interrupciones, se dispone para ello un aula que cuenta con estas condiciones, facilitando así la grabación y recolección de información, según sea el caso. Establecerlo, requiere identificar los espacios dispuestos como un aula por grupo, laboratorio para ciencias naturales, aula con equipo para las clases de informática, comedor escolar, sala de profesores, oficinas, patio de descanso y aula de audiovisuales.

El aula de audiovisuales, cuenta con las condiciones antes descritas, por su ubicación en el segundo piso y a extremo de la edificación, espaciosa, con disponibilidad de silletería, tablero si es necesario, así como televisor y sistema de sonido. Por las condiciones locativas de espacio y ambiente con aire acondicionado, brinda confortabilidad y tranquilidad a los involucrados en la indagación, generando un ambiente favorable para propiciar una interacción entre investigador y grupo muestral. Sin embargo, debido a las actuales circunstancias sociales y de salud pública, se

requiere desarrollar la recolección y encuentro para tal fin a través de recursos en virtualidad, que permita grabar en video las entrevistas de los grupos focales a través de Meet, Zoom o formulario de Google, dependiendo de los recursos con los cuales cuenten los estudiantes que harán parte de la investigación como parte de la muestra, así como recibir la implementación del plan lector a través de la plataforma institucional Sian 365.

El desarrollo del proceso entonces, requiere del manejo del primer instrumento para dar cumplimiento al primer objetivo en horas de clase que se desarrollan en virtualidad a través de la plataforma Sian 365 y con enlaces de Meet; en este paso se ha de tener en cuenta que el trabajo del Plan lector institucional va a contar con la participación de los estudiantes que se encuentran en virtualidad (alrededor de 20 a 25 por curso), dado que el resto de la población de cada grado trabaja en modalidad de guías físicas, por las circunstancias mismas de la pandemia. Este segundo grupo de estudiantes también desarrolla las actividades propuestas en la institución, pero su recepción es totalmente a través de correos y no existe interacción sincrónica entre ellos y el docente.

Con el segundo instrumento, la entrevista semiestructurada a través de grupos focales, por la coyuntura de la pandemia y las actuales restricciones, se ha de realizar los grupos focales en total virtualidad, entendiendo las dificultades probables de conectividad, recursos tecnológicos propios, uso de plataforma, tiempos y disponibilidad de los estudiantes según las ocupaciones en contra jornada, para ello se necesita una concertación con los integrantes de cada grupo focal en factibilidad de encuentro de tal forma que, se pueda cumplir a cabalidad con las características de la muestra descritas en este capítulo.

### **3.5. Instrumentos de recolección de información**

La investigación emprendida cualitativamente se ha estructurado para dar respuesta a los objetivos específicos a partir de la implementación de dos instrumentos primordiales, el primero

como se verá a continuación, corresponde a la aplicación del IPLER institucional, descrito ampliamente en el marco teórico, para ser evaluado con la rúbrica de verificación a través de la cual se mide el desarrollo de las habilidades como lectores competentes de obras literarias que se encuentran organizadas en el plan lector institucional, el uso puntual de la misma para el caso que compete en la investigación es evidenciar los posibles avances que han podido o no alcanzar los estudiantes de tal forma que las percepciones que a posterioridad aportarán con el segundo instrumento se puedan contrastar con los resultados del IPLER, aportando elementos que posibiliten a la investigación, descripciones evidenciables entre lo que el estudiante realiza y la contundencia de sus apreciaciones. Este instrumento es tomado de la tesis de maestría de Herrera *et al.* (2017), sin necesidad de solicitar permisos, teniendo en cuenta que se permite su uso libre y adaptaciones para otras investigaciones.

La medición de resultados para la consecución de información a través del primer instrumento, requiere la valoración a partir de la implementación de la rúbrica de verificación que hace parte del Plan lector, ésta que se encuentra liberada en la misma tesis antes mencionada, está estructurada a partir de criterios cualitativos desde los cuales se puede evaluar el alcance del desempeño en el IPLER como se observa en el anexo 2, cada criterio se mide por niveles ( Mayor, medio y menor) y estos últimos se revierten en un estimativo de resultados cuantitativos (Herrera *et al.*, 2017), más como soporte y parámetro probable en la auto, co o heteroevaluación, por tanto la relevancia de la misma se haya en los criterios más que en los parámetros. La rúbrica cuenta entonces con cuatro columnas, en la primera aparecen las etapas de desarrollo del IPLER, en la segunda los criterios de mayor alcance y que son los esperados, en la tercera los de alcance medio y en la cuarta los de menor alcance que indican mayores ajustes por realizar al trabajo cuando la valoración indica que en este nivel se encuentra. Estos dos instrumentos cuentan con la validación

propia de la investigación de la cual se tomaron.

Posteriormente se constituyen grupos focales para aplicar una entrevista semiestructurada (ver anexo 3), la cual cuenta con 20 preguntas validadas por jueces expertos y sometidas a pilotaje con el fin de constatar la comprensión de las preguntas y la reestructuración que alguna de ellas requiriera para adecuarlas a la facilidad de comprensión del estudiante. La entrevista se hizo llegar a un grupo de expertos del área de lenguaje, en su mayoría con énfasis en procesos lectores, investigadores vinculados a universidades de la Región Caribe, a través de formato de validación enviado por correo, aportaron observaciones relacionadas con el manejo de las preguntas, sugiriendo ajustes en algunas debido a que las respuestas en estas preguntas se percibían con respuestas sugeridas, previsibles o dicotómicas. Desde los comentarios realizados, se reestructuraron algunas preguntas y se organizaron por tópicos.

Tres tópicos permiten visibilizar la estructura de la entrevista semi estructurada, como se puede observar en el documento del instrumento: Momentos de lectura, niveles de comprensión y autorregulación, buscando así mayor y mejor organización de los aportes que han de realizar los estudiantes participantes. Con la información obtenida desde este instrumento, se da respuesta al segundo objetivo específico, analizando el avance que han tenido los estudiantes como lectores competentes con la estructura del formato que cuenta con momentos, habilidades y actividades en etapas definidas, es este instrumento el que evidencia de manera concreta las percepciones de los estudiantes y permite que posteriormente se contraste con los hallazgos del primero.

### **3.6. Procedimiento**

Luego de seleccionada la muestra a conveniencia de la investigación, se convoca a los estudiantes para exponer el objetivo de la misma y recibir el consentimiento informado para el diligenciamiento por padres o acudientes: la reunión se llevará a cabo a través de video conferencia,

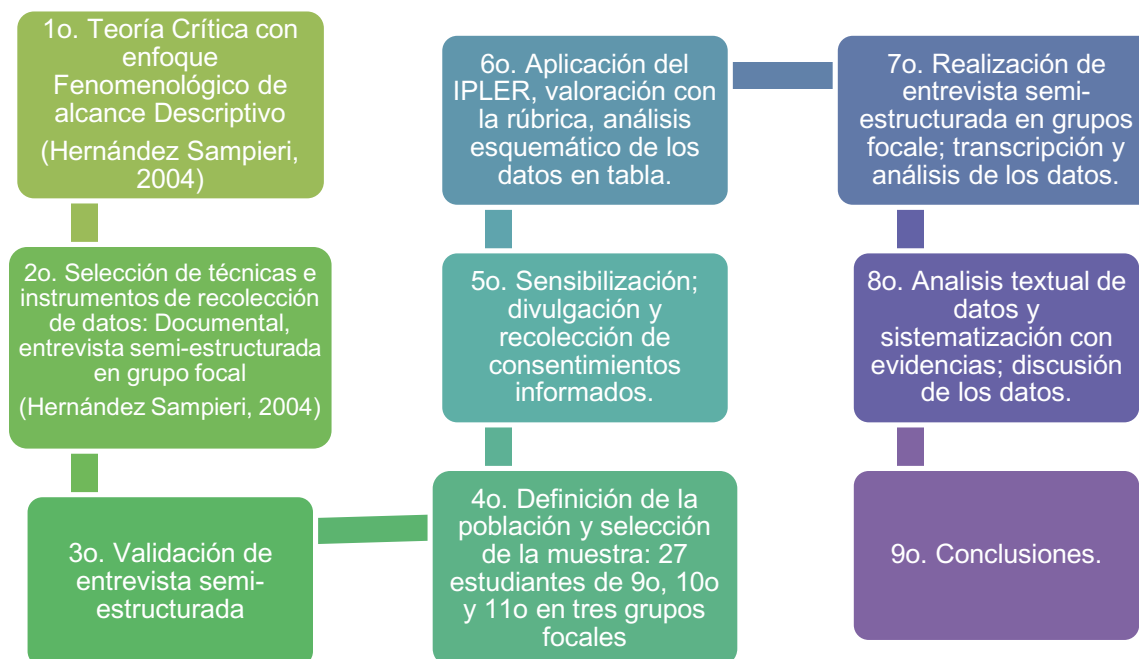
haciendo claridad en la importancia de la honestidad en la información aportada, con plena tranquilidad para responder en sus propios términos, el formato se hace llegar a través de mensajería de Sian 365, plataforma institucional. Se expone además que cada encuentro será informado mediante citación a los padres y/o acudientes, bajo notificación a rectoría de la actividad a realizar. Se desarrollarán primero la aplicación de la actividad lectora y luego el ciclo de entrevistas en grupos focales por grados, luego al cotejar todos estos datos se plantea una propuesta de mejora al plan institucional.

El proceso lector requiere el desarrollo del IPLER con una obra literaria programada en el periodo académico, enviándola a través de la plataforma institucional, con la rúbrica se constata el alcance de los estudiantes en cada una de las actividades desarrolladas. A continuación, se desarrolla un pilotaje de la entrevista y posteriormente se grabará la entrevista semi – estructurada en los grupos focales; el tiempo de desarrollo y registro dependerá no solo del número de preguntas sino, de la participación de cada sujeto; finalmente con la información obtenida en los dos momentos anteriores, se plantea una propuesta de mejora tanto al IPLER como al proceso lector en sus diferentes actividades para el desarrollo de habilidades de comprensión, de ser necesario.

Para lograr el consentimiento informado, se suministra a padres y/o acudientes el formato a través del cual se exponen los objetivos de investigación, la importancia de la información resultante, las condiciones para la recopilación de la información y la privacidad de los aportes, cuya utilidad es afín con los intereses de la investigación. El formato contiene además los datos de los estudiantes que son autorizados a participar, con número de identificación; éste se envía a través de mensajería de Sian 365 para ser leído y diligenciado en la calma del hogar. (ver anexo 3), previa instrucción a los estudiantes. Para comprender todo el procedimiento de la presente investigación se presenta la figura 3, a través de la cual se permite visibilizar cada paso dado hasta la consecución

de la información.

**Figura 3.** *Procedimiento que sustenta el método.*



Fuente: elaboración propia.

### 3.7. Operacionalización de las categorías de estudio

Parte del proceso de construcción de una investigación es prever la manera como se pretenden abordar los datos, dependiendo del enfoque seleccionado. Aclarado ese punto, se hace necesario, a la luz del planteamiento, los objetivos, las hipótesis o categorías de análisis; tener en cuenta las condiciones y los instrumentos requeridos para la recolección de la data, con la suficiente claridad en el enfoque, dado que para el caso es cualitativo, por lo cual no desarrolla un proceso definido en etapas, por el contrario, va a responder a las necesidades mismas de los objetivos de investigación, conduciendo a que no se definan momentos sino que la recolección se vaya ajustando (Hernández Sampieri, 2018).

El proceso de recolección y análisis de datos para Hernández Sampieri (2018) en una investigación cualitativa, se desarrolla casi de manera paralela y la finalidad en sí es la obtención de datos que conduce a una información que se analizará y comprenderá, para ello se necesita de un ambiente de cotidianidad, que perciben los individuos como natural. Los autores hacen notar que el principal instrumento de recolección es el investigador, quien se apoya en técnicas para ello, por tanto, su capacidad de observación del entorno se hace relevante, empleando diversidad de recursos que facilitan el proceso.

El primer instrumento con el cual se desarrolla recolección de data es documental, aplicando el IPLER del plan lector institucional que se aplica en los tres grados: 9º, 10º y 11º, así como la rúbrica, con la cual se podrá realizar la heteroevaluación de las habilidades de comprensión lectora de la obra literaria. El segundo instrumento es una entrevista semi -estructurada en grupo focal que consta de 20 preguntas, el objetivo es analizar el avance como lectores competentes y críticos, alcanzado a través del método IPLER en los momentos, etapas y actividades. A partir de estos dos instrumentos se consolida la propuesta de mejora para el método y la rúbrica del proceso lector institucional, respondiendo así al tercer objetivo.

### ***3.7.1. Lectura autorregulada Método IPLER***

Con el fin de poder abordar la data correspondiente a la categoría de análisis: Lectura Autorregulada Método IPLER, se tiene en cuenta la construcción del primer objetivo específico para ello: Implementar el IPLER para evaluar las habilidades de comprensión lectora de las obras literarias del plan lector institucional, aplicando una rúbrica como heteroevaluación. Para su medición se deberá contar con la rúbrica como derrotero de comprobación y análisis de los resultados de cada estudiante (Herrera *et al.*, 2017), para lograr establecer la incidencia de cada actividad en la muestra.

Al implementar las acciones correspondientes al segundo objetivo se busca: Analizar el avance como lectores competentes y críticos, alcanzado a través del método IPLER en los momentos, etapas y actividades mediante entrevista semi estructurada. Para alcanzarlo, debe tomarse en cuenta abordar entrevista semi - estructurada, mediante 20 preguntas que permitan flexibilizar el abordaje (Hernández Sampieri, 2018), a la muestra exponer el reconocimiento y manejo de la lectura literaria; la capacidad de comprensión a partir de los momentos de lectora; la lectura y su implementación en las actividades del IPLER; las habilidades de lectura; la motivación a la lectura y el método IPLER como proceso autorregulado y sus resultados; el papel que ha cumplido el desarrollo de la estrategia; la percepción ante la manera como se aplica y apropia la misma; el reconocimiento e implementación de las habilidades según la taxonomía de Marzano.

Siendo esta categoría principal de la investigación, con ella se pretende, además: Proponer ajustes para mejorar el método y la rúbrica del proceso lector institucional a partir de los resultados obtenidos y los aportes de los estudiantes. Lo anterior es posible desarrollando un cotejo de información entre los resultados obtenidos a partir de la valoración del proceso lector a partir de la medición con la rúbrica, del proceso desarrollado por la muestra, adicionalmente se tiene en cuenta los aportes de cada estudiante a través de la entrevista semi estructurada en grupo focal y las posibles convergencias y divergencias para lograr plantear una propuesta de mejora al IPLER como estrategia clave dentro del proyecto lector, así como de la rúbrica y todo lo que implica el desarrollo del plan institucional y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. El proceso de operacionalización de las variables puede verse a través de la tabla 5.



**Tabla 5.** Operacionalización de las variables/categorías de estudio.

Categorías	Dimensiones	Sub-dimensiones	Indicadores
<b>Principal</b> <b>Lectura autorregulada</b> <b>Método IPLER</b>	El acto de leer	Lectura en la escuela.	Eficacia de la estrategia de lectura.
		Tipos de lectura. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura literaria</li> <li>• Lectura en internet</li> </ul>	Reconocimiento y habilidades que desarrolla el método.
		Lectores <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nativos emigrantes digitales.</li> <li>• Motivación.</li> </ul>	Actitud asumida como lector.
	Estructura del método		Evolución en la comprensión lectora.
	Momentos de lectura (antes, durante y después) para la comprensión	Etapas de la comprensión	Ventajas de los momentos de lectura.
		Habilidades de la comprensión	Desarrollo de habilidades de comprensión.
	Estrategias de la comprensión lectora	Efectividad de la estrategia para mejora de la comprensión.	
	Taxonomía de Marzano.		Reconocimiento de las habilidades a desarrollar.
	Etapas del IPLER y sus actividades	Inspeccionar Preguntar y predecir Leer con propósito Expresar Revisar y consolidar	Dominio de la estructura y habilidades desarrolladas en la estrategia.

Fuente: elaboración propia.

### 3.8. Propuesta de análisis de datos

La investigación cuenta con instrumentos como la revisión documental y la entrevista semi – estructurada en grupo focal, que serán empleados para la recolección de la información de los objetivos específicos; como responden a una investigación con enfoque cualitativo perteneciente al diseño fenomenología, se hace necesario tomar en cuenta que para cada momento se requiere un

manejo de la información que garantice responder a las necesidades de ésta, con la claridad en que las descripciones resultantes de la recolección de la información no están predeterminadas y pueden surgir modificaciones en la medida en que avanza la misma (Hernández Sampieri, 2018). Para la revisión documental se cuenta con el IPLER como instrumento de la recolección de datos y la rúbrica de verificación para evaluarlos; la entrevista semiestructurada por su parte, cuenta con 20 preguntas aplicadas a los grupos focales.

Para lograr establecer el análisis de resultados, Hernández Sampieri (2018), exponen que en este enfoque se debe propender por un tipo de análisis de datos como se observa en la figura 4, para la presente desde la narrativa aportes de los sujetos, para encontrar convergencias y divergencias, permitiendo el desarrollo de temas comunes que afloren a partir de los aportes. Con el primer instrumento se pretende evidenciar el alcance que cada estudiante posee desde la implementación del IPLER; con la entrevista semi - estructurada en grupo focal con veinte preguntas, se pretende que la muestra pueda especificar el criterio que posee con relación a la estrategia que desarrolla el plan lector institucional a través del Método IPLER y su estructura para la comprensión de literatura, que permitan el análisis del avance como lectores competentes y críticos.

**Figura 4.** *Proceso de análisis de resultados.*



Fuente: elaboración propia.

### **3.9. Consideraciones éticas**

Al requerir los aportes de los estudiantes, quienes son niños, niñas y jóvenes en edades entre los 13 y 18 años, se hace necesario realizar una concertación con sus representantes legales y/o padres, quienes deben conocer en qué consiste la participación de sus acudidos, la intencionalidad de la indagación, la confiabilidad de la información recolectada, posteriormente deben recibir el consentimiento informado (ver anexo 4), en el cual se firma si autorizan, todo ello como requisito legal al ser menores de edad que participan a través de grabaciones y aportes textuales recopilados desde plataforma virtual, dadas las circunstancias actuales en pandemia, guardando confidencialidad de las identidades y dando importancia a los aportes.

Se hace relevante para la investigación generar decisiones que conducen a la confiabilidad en el manejo de los datos y la confianza de los participantes, redundando ello en mejores resultados durante los aportes, confianza para expresar libremente los criterios, libertad de opinión y pensamiento al establecer posturas, reconocimiento de falencias sin temor a resquemores, por todo lo anterior la identidad de los participantes debe ser resguardada para conocimiento del investigador y no para la divulgación de la información. Datos como el grado escolar, la edad y el grupo específico, así como la fecha de la recolección adquieren relevancia y son para el establecimiento de los datos necesarios como lo plantean Fontana y Frey (2005 citado por Vargas, 2012).

La investigación de diseño fenomenológico, toma en cuenta que para cada momento se requiere un manejo de la información que garantice responder a las necesidades de ésta, con la claridad en que las descripciones resultantes de la recolección de la información no están predeterminadas y pueden surgir modificaciones en la medida en que avanza la misma. Se hace especial énfasis en las descripciones a partir de los aportes que hará la muestra desde sus vivencias

o criterios como lo sugiere Rincón et al (1995 citado por Vargas, 2012). Con el primer instrumento, verificación de resultados de la ejecución del IPLER con la rúbrica, se pretende que la muestra pueda evidenciar el dominio que posee con relación a la estrategia que desarrolla el plan lector institucional, permitiendo que pueda generarse evidencia del manejo del proceso lector con estrategia autorregulada con obras literarias, respondiendo a través de ello al primer objetivo específico. Este instrumento se retoma de investigación de Maestría, ya validado por expertos.

La aplicación de las entrevistas semi–estructuradas será vía video conferencia, en horario de la tarde que corresponde a la jornada contraria de clases en lo posible, al ser realizada a través de la plataforma, no requiere costos previsibles, únicamente como lo es en este momento, hacer uso de su computador, tener acceso a internet, así como descargada la plataforma o con cuenta de Gmail que permita el acceso a ella; se prevé un tiempo probable de aplicación de una hora para la muestra seleccionada, por lo que no genera afectaciones a los procesos de normalidad educativa, solo la divulgación a los administrativos de la institución para poner en conocimiento confiable el procedimiento. Posteriormente, se transcribe la información obtenida para documentar y sistematizar a través de software para investigaciones cualitativas.

A través de este capítulo se ha presentado todo el diseño metodológico que se requiere en la presente investigación para recoger los datos requeridos para el análisis de los resultados y la discusión que se desarrolla en el capítulo subsiguiente, para establecer conclusiones. Todo el diseño presenta entre otros aspectos el método, el enfoque, los instrumentos y técnicas, la muestra, entre otros aspectos que dan soporte al proceso que se adelanta, generando con ello confiabilidad, veracidad, idoneidad de los datos ha recolectar. La investigación que es culitativa, fenomenológica, y con la estructura antes descrita se organiza la recolección de la información necesaria para evaluar las percepciones de los estudiantes, quienes participan del proceso formativo.

## **CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este apartado de la investigación se presenta el análisis descriptivo de los resultados que surgen de la aplicación de los instrumentos; inicialmente para dar respuesta al primer objetivo específico, se implementó en desarrollo de clase el IPLER con una obra seleccionada por el estudiante de la propuesta institucional y el resultado de este trabajo se evalúa mediante los criterios de la rúbrica cuyos resultados se presentan en el inciso: Evaluación de la lectura autorregulada para la comprensión a través del método IPLER; a posterioridad se organizan los grupos focales de cada grado (9º, 10º, 11º), con el fin de aplicar la entrevista semi estructurada, compuesta por 20 preguntas que fueron sometidas a validación de expertos, los datos se presentan segmentados acorde con los conjuntos de preguntas y su organización en el instrumento aplicado así: Concepción de autorregulación en el IPLER y su relación con otros métodos; Momentos de lectura en el IPLER para la comprensión con criticidad; Niveles de comprensión lectora de obras literarias a través del método; Autorregulación de lectura con el IPLER y la rúbrica.

Con estos grupos focales se recogió la información necesaria para dar respuesta al segundo objetivo específico, concatenados con las preguntas del planteamiento, los supuestos teóricos y el objetivo general, dando respuesta a la pregunta problema: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de 9º a 11º en la I.E.D. Madres Católicas, del uso de la estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios? Los primeros aportes entonces, son los resultados que arrojó la rúbrica al evaluar el IPLER evidenciando las condiciones de manejo del proceso, luego de varios años de implementación.

### **4.1. Resultados del primer instrumento**

#### ***4.1.1. Evaluación de la lectura autorregulada para la comprensión a través del método***

##### ***IPLER***

Para la primera recolección de los datos se aplicó a la muestra en jornada de asignación normal de clase, el plan lector institucional dentro de un ambiente de aula que favoreciera desarrollar la actividad sin presiones adicionales. Para ello, los estudiantes debían tener consigo el formato IPLER, la rúbrica de verificación, una obra literaria de las sugeridas en el plan lector del período (elegida según interés personal). Las sesiones de trabajo se desarrollaron en horario institucional establecido, permitiendo que se desplegara el plan lector con el formato en cada momento hasta la transferencia y posteriormente la sustentación oral para compartir, comentar y analizar valorativamente la obra. Para el caso que compete a esta investigación se tomó la ejecución del IPLER de la muestra estudiantil y se les aplicó la rúbrica con el fin de evidenciar la consecución del primer objetivo específico: Implementar el IPLER para evaluar las habilidades de comprensión lectora de las obras literarias del plan lector institucional, aplicando una rúbrica como hetero evaluación.

La primera acción de la rúbrica a evaluar, correspondió a la construcción del *propósito* de lectura (figura 7). Teniendo en cuenta las condiciones del nivel de alcance mayor, se observó que casi todos los estudiantes son capaces de construir un propósito de lectura, medible, verificable, con coherencia y fluidez verbal, sin embargo, unos pocos omitieron la construcción del mismo, además algunos presentaron dificultades en torno a la redacción o normas ortográficas como: el uso de mayúsculas, la correcta acentuación de las palabras y/u omisión de signos de puntuación aspecto que se observa claramente en la imagen, donde se nota como el estudiante omite el punto final, el acento en la palabra más y la redacción poco medible del propósito dado que invierte el proceso a realizar.

**Figura 5.** Propósito de lectura de un estudiante.

Texto Leído:	El Tunel
Grupo:	9A

**Antes de la lectura**

I. Formula tu propósito para realizar esta lectura: Tener una mejor comprensión lectora, para poder analizar mas a fondo los pequeños detalles

**INSPECCIONAR** ÉNFASIS EN: DEFINIR, DESCRIBIR, IDENTIFICAR

II. Inspecciona y examina previamente la lectura. A medida que examines el texto, responde las preguntas:

A. ¿Existe un resumen de la obra al principio o al final del libro?

◦ Si

• No

Léelo con cuidado, servirá de activador y organizador cognitivo

B. ¿Existe prologo o dedicatoria?

Fuente: Tomado del IPLER de un estudiante de 9<sup>o</sup>.

La segunda acción contempló la *inspección* del texto, para ello se midió en el nivel superior aspectos como: evidenciar capacidad de observación al desarrollarla, determinando las partes que constituyen la obra (resumen, dedicatoria, prólogo, capítulos, gráficos), reconocimiento de palabras desconocidas con su significado en contexto y el planteamiento de una hipótesis o predicción del contenido con brevedad y claridad. Los trabajos de los estudiantes pusieron en evidencia que los procesos de inspección son desarrollados con nivel de mayor alcance casi en su totalidad como se puede visibilizar en la figura 6 en el esquema elaborado para visibilizar el alcance de las actividades según niveles propuestos en la rúbrica (captura del fragmento del ejercicio realizado como control del investigador).

La sistematización de información muestra que unos pocos presentan dificultad al redactar la predicción, colocando en evidencia que la actividad se realiza después del momento de lectura

y no desde la inspección. Adicionalmente se encontró que algunos pocos omiten detalles de inspección como determinar partes constitutivas (prólogo, dedicatoria, resumen) o el tipo de gráfico encontrado como ocurrió con los estudiantes nueve y diez de la tabla, quienes omiten: el primero la identificación de capítulos, gráficos y el segundo construye la predicción posterior a la lectura; en esta acción también aparecieron algunas dificultades en el manejo de la puntuación o el uso de mayúsculas.



Figura 6. Alcance de actividades según niveles.

Actividades por niveles alcanzados según la rúbrica del proceso IPLER																	
I. Propósito			II. Inspección del texto			III. Preguntar			IV. Expresar			V. Revisar			VI. Consolidar		
May	Med	Men	May	Med	Men	May	Med	Men	May	Med	Men	May	Med	Men	May	Med	Men
*acentos			*acentos			*acentos - <del>auto</del> <del>mes</del> <del>instala</del> ? (otro)			*acentos, una P. realidad-coherencia			*3 palabras					*relación con el tema
			*omite detalles de la <del>instac</del>														
* <del>Ma</del> <del>uscul</del> <del>nta</del> <del>puntuación</del>								*evalúan aspectos generales no de inspección			*omite obra		*ortografía en el trabajo - <del>nocas</del> <del>palabr</del> <del>s</del> del vocabulario		*Mayusculas,		
*puntuación						*interrogación - algunas literales			*realidad? breves				*sin palabras desconocidas				* Se presenta transferencia diferente
			* <del>May</del> <del>uscul</del> <del>as</del> <del>puntuación</del>			*acentos - algunas literales			*Ortografía - mayúsculas				*sin realizar				* Se presenta transferencia diferente
		*sin realizar				*mayoría inferenciales					*una sola idea fuerza		*sin vocabulario corto				* Se presenta transferencia diferente
									*coherencia l								* impresión personal?? ?
													*sin palabras desconocidas				
					*??ca pitulos, gráficos					*omite realidad							
		*No hay			*cita inicio predicción			*genéricas			*omite obra			*sin palabras desconocidas			
										*omite realidad				*sin palabras desconocidas			
		*No hay, sin encabezado						*algunas genéricas	*Acentos, puntuación					*sin palabras desconocidas			
*			*			*					*	*					*no entreg

Fuente: elaboración propia para control de los datos.

Para la acción de *preguntar* en el nivel de mayor alcance, el estudiante debe plantear analíticamente una pregunta por capítulo, siendo capaz de relacionar el contenido inspeccionado con la vida personal o estudiantil, adicionalmente el estudiante debe tener claro que, si la obra no tiene capítulos, debe construir mínimo tres de ellas de tópicos diferentes. En este punto, se hizo una constante encontrar que hubo hallazgos que muestran la construcción de preguntas donde la formulación permite inferir que se la dirigen a otra persona y no es planteada desde su propio proceso (a sí mismos); otra situación es el manejo de preguntas de tipo análisis literario mas no asociadas a sus inquietudes personales y el aspecto más marcado fue la formulación de preguntas en un nivel literal, lo que evidencia poca capacidad de construcción de las mismas analíticamente como se observa en la figura 7, de un fragmento del IPLER de un estudiante de la muestra quien en las preguntas uno, dos, cuatro y siete, las plantea literalmente y no analíticas.

**Figura 7.** Fragmento del IPLER de un estudiante.

**PREGUNTAR Y PREDECIR** Enfasis en: indicar causa-efecto, resolución de problemas, formular hipótesis

III. Preguntar y predecir

Señala una inquietud, problema o interés con relación a tu vida personal o estudiantil que podrías satisfacer con el contenido de esta lectura. (Elabora una pregunta por capítulo o sección). Las preguntas deben invitar al análisis



N	Preguntas por capítulo
1	<u>Cual es el nombre del personaje que relata la obra?</u>
2	<u>Cómo fue que Juan Pablo conoció a María?</u>
3	<u>Cuál era el supuesto fin que tenía la obra?</u>
4	<u>Qué opinaba Juan Pablo de la Vanidad?</u>
5	Cómo interpreta Juan Pablo Castel la frase "todo tiempo pasado fue mejor" ?
6	Que fue lo que hizo a Juan Pablo pensar en aquella muchacha que miro su cuadro con tanto <u>interes</u> ?
7	durante su primer encuentro cómo describe juan pablo a maría?

Fuente: tomado del IPLER de un estudiante de 9°.

En la cuarta acción correspondiente al *expresar*, se debe evidenciar en el nivel de mayor alcance que el estudiante elabora con claridad, coherencia, dominio léxico tres ideas fuerza en máximo cinco renglones cada una, con un título breve y llamativo en mayúsculas, con el resumen de la idea que debe relacionar la cotidianidad y el contenido de la obra que da respuesta a una de las preguntas formuladas. El proceso realizado en el IPLER de los estudiantes, demostró que se presentaron algunas situaciones como: construir ideas donde se omitió la correlación obra-cotidianidad al plantear la realidad o los aspectos de la obra trabajados y perder el sentido de lo expuesto en la idea por coherencia u omisión de información, como se observa en la figura 8 de una idea fuerza retomada de un IPLER de décimo grado, donde el estudiante no conserva las mayúsculas en el título y en la primera idea ejemplificada únicamente plantea aspectos propios del contenido de la obra sin contrastar con la cotidianidad. En la mayoría de los casos los estudiantes construyeron los títulos de las ideas fuerza sin manejo de mayúscula sostenida, obviando esta recomendación.

**Figura 8.** *Idea fuerza construida por un estudiante.*

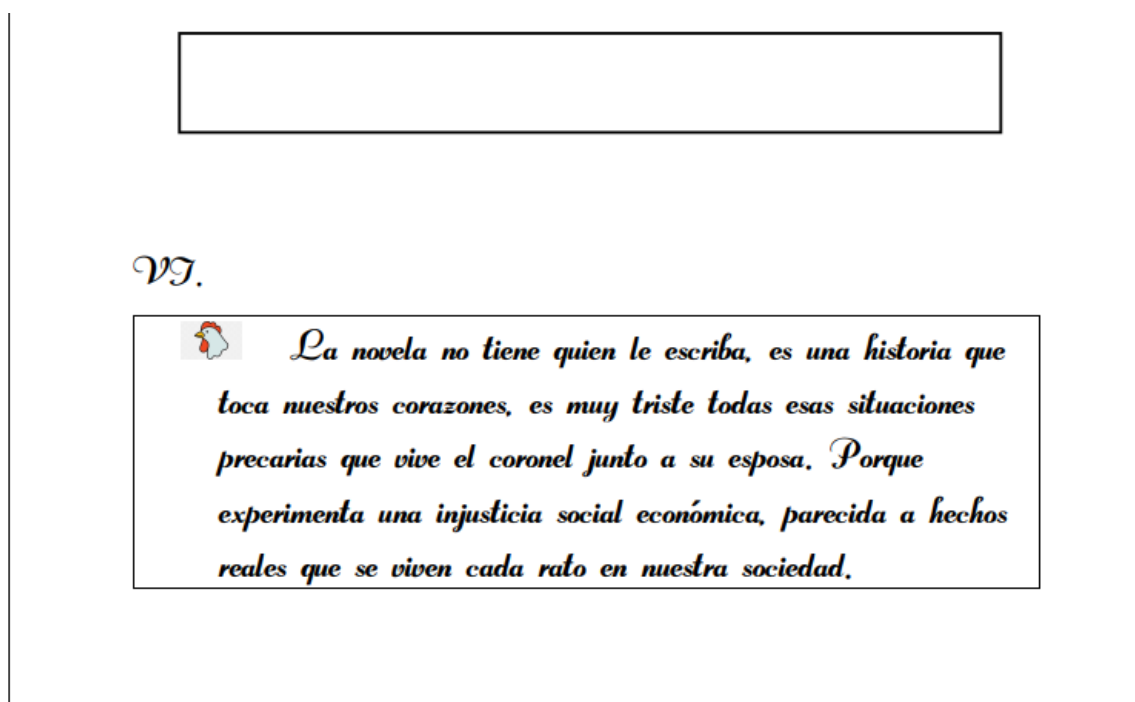
v.

1	Nombre de la idea Mayúscula	 <i>Inspiración</i>
	RESUMEN	<i>El autor se inspira en hechos reales, se encontraba en el año 1951, viviendo su propia penuria económica, recordando que uno de sus amigos, fue asesinado, también la historia de su abuelo que estuvo toda su vida, esperando que le mandaron su pensión de veterano de la guerra civil, y donde nunca le llego.</i>
2	Nombre de la idea Mayúscula	 <i>Enseñanza</i>
	RESUMEN	<i>Esta historia de Cabo, como muchas atrás, tienen esa magia real, donde al leerla, nos hacen sentir la historia como nuestra, llegándonos a tocar el corazón, y es así donde me enseña el valor de la vida, los amigos, del dinero y la familia.</i>

Fuente: tomado del IPLER de un estudiante de 10°.

En la acción de *revisar*, la rúbrica expone en el mayor nivel de alcance que se espera que el estudiante redacte con claridad y coherencia un párrafo de máximo cinco renglones, haciendo uso de mínimo cinco palabras del vocabulario desconocido con propiedad, teniendo en cuenta el significado en contexto. Fue una constante encontrar que casi todos los estudiantes de la muestra realizan la recomendación sin emplear las palabras del vocabulario desconocido, sea parcial o totalmente como se observa en la figura 9 de la actividad de un estudiante de 10° quien omite las palabras desconocidas en la redacción; algunos estudiantes no realizaron la construcción de la recomendación.

**Figura 9.** *Construcción de recomendación.*



Fuente: tomado del IPLER de un estudiante de 10°.

En lo concerniente a la acción de *consolidar*, a través de la cual se pretende valorar si el estudiante presenta pulcramente una actividad lúdica, haciendo uso de su creatividad, en la cual demuestre capacidad de transferencia, comprensión significativa, síntesis, análisis y propuesta, en un medio de producción textual. Las actividades de transferencia para la consolidación, son sugeridas por la docente, sin embargo, se notó que varios estudiantes realizan una actividad diferente a la solicitada, sea por facilidad en los recursos o desatención a las instrucciones mismas. La mayoría realizó la actividad, como se observa en la figura 10, pero con un esquema de transferencia diferente, en este caso el ejemplo aquí presentado corresponde a la actividad propuesta para el segundo periodo escolar para los estudiantes de 9º, quienes debían elaborar una infografía que incorporara cinco momentos relevantes para el desarrollo de la idea central de la historia y al final expusiera el aprendizaje personal que toma de ella, en este caso, se observa el cumplimiento aun cuando hayan algunas fallas de puntuación y mayúsculas.

**Figura 10.** *Actividad de transferencia.*

**COSAS QUE LOS ADULTOS NO PUEDEN ENTENDER**

**CINCO MOMENTOS RELEVANTES**

- 1 el anuncio del matrimonio entre el abuelo y mariano
- 2 el plan de sara con su tío para llevar a nathalia a la boda
- 3 pelea entre sara y tino en la escuela
- 4 plan de la maestra falsa y escapada por la ventana
- 5 nuevamente una escapada de sara que salió mal pero dio un resultado satisfactorio

**APRENDIZAJE:**  
 es que los adultos no deberían subestimar a los niños, ya que estamos en la capacidad de entender nuestro entorno. que seamos pequeños no significa que no tengamos problemas y no podamos afrontar los entenderlos y solucionarlos. también es importante aceptar los diferentes tipos de pensamientos y actitudes de las otras personas. sin menospreciar al prójimo, sin importar su género o condición

Imagen de la portada del libro: *Cosas que los adultos no pueden entender* de Javier Malgouyres.

Fuente: tomada del IPLER de un estudiante de 9º

## **4.2. Resultados segundo instrumento**

### ***4.2.1. Concepción de autorregulación en el IPLER y su relación con otros métodos***

Para continuar con el análisis de los datos, se aplica una entrevista semi estructurada en grupos focales integrados por grados, acorde con los intereses de la investigación en cuanto a los años de escolaridad en la institución educativa, para ello se solicitó que tuvieran mínimo tres años de permanencia; los padres aprobaron su participación a través de consentimiento informado y de allí se seleccionaron nueve en cada grado, reorganizados en los tres niveles de rendimiento a saber: básico, alto, superior con el fin de tener percepciones más diversas en oportunidad. Teniendo en cuenta que la población objeto de estudio está integrada por menores de edad, la información se ha organizado identificando a los estudiantes de la muestra con números, de tal manera que se proteja la identidad de los mismos por confidencialidad, dado que lo importante son los aportes y no los datos personales.

Para mostrar los datos se toma a continuación cada una de las preguntas de la entrevista que, están organizadas en tres grupos temáticos: Momentos de lectura, niveles de comprensión y autorregulación realizando un texto con características narrativas descriptivas que den fuerza a los resultados, para presentar los aportes realizados en este caso, se responde el segundo objetivo de investigación: Analizar el avance como lectores competentes y críticos, alcanzado a través del método IPLER en los momentos, etapas y actividades mediante entrevista semi estructurada.

### ***4.2.2. Momentos de lectura en el IPLER para la comprensión con criticidad***

Se dio inicio a la entrevista semi-estructurada al realizar la pregunta: ¿Cómo evalúas tu participación en el desarrollo de las actividades del plan lector institucional (IPLER, rúbrica y sustentación) durante los últimos tres años? Fue una respuesta decidida entre los estudiantes

indicando que, años atrás el proceso lector les costaba mucho más en su ejecución; aspectos como la ampliación de vocabulario, la lectura como proceso, la expresión coherente de las ideas, pasar de la formulación de preguntas básicas a unas analíticas y el manejo de instrucciones, se les dificultaban, un estudiante explicó que *“he participado en todos los procesos lectores de los últimos años y antes era básico al preguntar, me costaba mucho trabajo, ahora soy más analítico y más crítico”* (estudiante 10, comunicación personal, 2021).

Todos coincidieron en exponer que es notorio el cambio de manera satisfactoria y favorable, principalmente, al describir una mayor habilidad para comprender los textos, adquirir vocabulario, capacidad de análisis en cuanto a la intención del autor y la trama; algunos han ejercido un proceso de autoexigencia para mejorar y en lo relacionado con las sustentaciones, dos estudiantes (18 y 21) expresaron que tenían mucha dificultad para hablar en público, ahora han logrado enfrentar ese temor y mejorar, todo lo anterior lo relacionaron como soporte del desarrollo de habilidades como lectores con criticidad. Por su parte, una estudiante hizo notar que *“años atrás en otra institución, manejaba otros métodos más extensos y complicados, me enredaba a veces, en ocasiones no entendía nada, ahora he tenido una evolución en el análisis textual, ahora entiendo más”* (estudiante 14, comunicación personal, 2021).

Ante la pregunta: *¿Cómo te contribuye como lector crítico, manejar los momentos de lectura antes, durante y después?*, los estudiantes plantearon dos visiones notorias en cuanto al manejo de los momentos de lectura, unos enfatizaron en la importancia de implementar cada uno para sostener la curiosidad que, se despierta en el lector desde el antes de la lectura, con el fin de avanzar como lectores críticos; destacaron el reconocimiento de la curiosidad como factor vital. Por otro lado, los estudiantes 13,14, 15, 19, 21 25, 26 y 27 resaltaron la importancia de cumplir con

cada momento y las actividades propuestas, dado que la omisión de una de ellas, afecta las subsiguientes, por ende, los resultados.

Hicieron énfasis entre la vivencia de los momentos de lectura, la ejecución de las actividades de cada uno para alcanzar la interiorización del contenido leído, entenderlo; para ellos *“las actividades en cada momento se relacionan para iniciar el proceso lector, desde lo básico de la información, generar conciencia y hacer crítica de lo leído”*, (estudiante 27, comunicación personal, 2021). Valoraron como fundamental la organización de esta manera para favorecer la concentración. Persistentemente expresaron una percepción positiva en torno al momento antes de la lectura, viéndolo como fundamental para motivar el cumplimiento de las actividades subsiguientes en el durante y después. Para ellos, la consecución de detalles en el antes, permite la concreción de ideas en el después, confrontando la expectativa con el contenido leído, que generalmente cambia, asociaron además los momentos con las acciones fundamentales.

En la pregunta: En el proceso de adaptarse al formato IPLER ¿Cuál actividad de los momentos de lectura se te dificulta más y por qué?, las posturas se enfocaron en la construcción de ideas fuerza (17 estudiantes) como la de mayor incidencia, además la formulación de preguntas (5 estudiantes), el proceso durante la lectura, realizar y en menor medida las acciones antes de la lectura. Con relación a las ideas fuerza los argumentos giran en torno a *“la dificultad es redactar un párrafo con límite de cinco líneas, es difícil esa extensión”* (estudiante 16, comunicación personal, 2021), en particular al requerir contrastar aspectos del contenido de la obra con la realidad que viven u observan en el entorno próximo o no, siendo que la idea debe responder alguna de las inquietudes planteadas en el preguntar, lo que determina que esté asociado a un interés de ellos como lectores.



En lo que concierne a la formulación de las preguntas, algunos expresan que no entendían por qué debían realizar correcciones, exponen que *“plantearlas en la inspección y relacionarlas con un interés personal exige demasiado, es complejo en ocasiones y hay que evitar hacerse espóiler al inspeccionar, dañando la expectativa del contenido”* (estudiante 26, comunicación personal, 2021). Aquellos que referencian el realiza, se enfocan en la dificultad que presentan sea en la transferencia por la creatividad que exige o por otro lado la necesidad de construir un párrafo de recomendación, empleando palabras del vocabulario identificadas como desconocidas. Los que mencionan el durante o leer con propósito, plantean argumentos diferentes relacionados con lo que exige comprender el contenido: el reconocimiento del léxico o la contradicción que le genera confrontar su expectativa de lectura con lo planteado por el autor.

Las respuestas aportadas ante la cuarta pregunta formulada: Al realizar el IPLER ¿con cuáles actividades del método (inspeccionar, preguntar y predecir, leer y valorar, expresar, revisar y consolidar) has percibido una influencia en tu proceso lector?, se encontraron aportes en general que dan valor al manejo del proceso en conjunto como una secuencia de acciones encaminadas al desarrollo de habilidades lectoras como se percibió en los aportes de los estudiantes 2, 15, 16, 17, 19, 20, 21, sin embargo enfatizan en algunas por diversas razones, destacándose de todas ellas algunas respuestas que combinan varias actividades como lo aportado por un estudiante quien expresó *“en mi caso ocurre con la inspección y realizar, porque comprendo la obra y sus indicios, porque además tengo que decidir para escribir las respuestas y que se entiendan”* (estudiante 8, comunicación personal, 2021); otros escogieron una sola, en su orden resaltaron la fortaleza que les brindan las actividades de preguntar, expresar, inspeccionar, leer y valorar.

Con relación a la actividad de preguntar, las razones aportadas giran en torno a la posibilidad que ésta permite al obtener comprensión con criticidad, además la asocian con el

fortalecimiento de la habilidad de análisis desde la inspección, la visualización de detalles lo que a varios le ha permitido fortalecer su capacidad lectora y encaminarse hacia unos lectores más competentes, otros indicaron que los cambios que han percibido en ellos como lectores muestran que en este momento sus preguntas pueden ser más complejas y eso lo ven como un crecimiento; afirmaron además que el tránsito de los años y los cambios enfrentados con el IPLER les han permitido avanzar para no estancarse en el nivel literal al formular preguntas, *“al preguntar y predecir veo un gran desarrollo porque soy capaz de aplicarlo tanto fuera como dentro del colegio, cuando leo”* (estudiante 2, comunicación personal, 2021).

En lo concerniente a la actividad expresar, enuncian que influye en ellos en busca de la mejora, se esmeran en la redacción, presentando sus ideas u opiniones de la obra y la aplicación de la misma a través de la transferencia; un estudiante explicó que *“antes no lograba conectar las respuestas, ahora sí por eso es la actividad que más me influencia”* (estudiante 18, comunicación personal, 2021); esta actividad además les permite ser creativos y críticos, presentando sus conclusiones ante la vida, expusieron algunos entrevistados. En el inspeccionar, identificaron los *“indicios”* (estudiante 8, comunicación personal, 2021), detalles que posibilitan la comprensión posterior de la obra. En cuanto al leer y valorar, mencionaron la importancia de recuperar datos claves.

A continuación, en la quinta pregunta se les pidió responder: durante el proceso lector, ¿Cómo formular preguntas durante la inspección, te ayuda a fijar la atención en el contenido de la obra? Los estudiantes expresaron que esta actividad les permitió el planteamiento y búsqueda de solución a las dudas en torno al contenido, de tal manera que puedan profundizarlo; se relacionaron con la obra desde el inicio de la inspección, generando curiosidad suficiente que oriente hacia la consecución de información clave; la curiosidad además la vieron como la posibilidad de retener

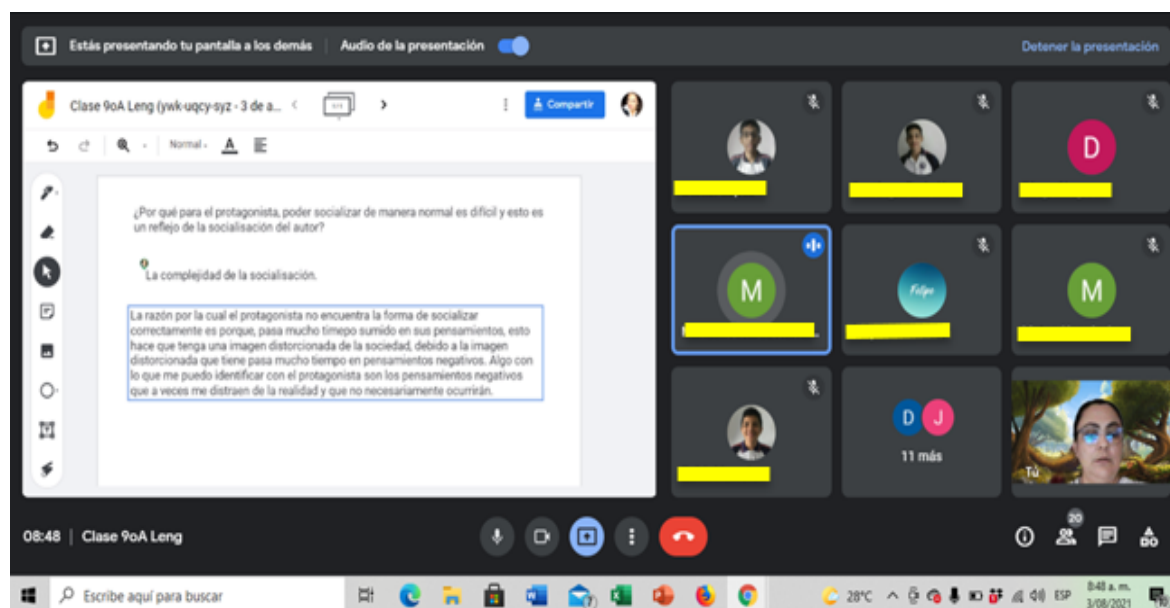
información que posteriormente será útil en la resolución de los interrogantes; una posibilidad más la planteó un estudiante quien dijo: *“elaborar preguntas me lleva a generar cadenas de preguntas. Surgen no solo en la inspección sino en el momento de lectura porque estoy pendiente de responder mis inquietudes y cuando avanzó, con los nuevos datos aparecen más”* (estudiante 5, comunicación personal, 2021), se logra incentivar la lectura con curiosidad, aspecto al cual le dieron la mayor relevancia.

Desde la perspectiva de los estudiantes, una contribución giró en torno a la oportunidad de adentrarse en el contenido de la obra, especialmente en la estructura de la misma y cómo el autor desarrolla su propuesta de la trama, así como de la temática. Además, consideraron que, *“la formulación de una pregunta por capítulo es activador del interés en la obra, me voy adentrando en ella, esto se ve al mantener la lectura, me da una visión de lo que leo”* (estudiante 9, comunicación personal, 2021); a su criterio, disfrutaron la construcción de las preguntas como parte de la ejecución del IPLER porque los lleva a asumir acciones como pensar, cuestionarse, anticipar el desarrollo.

Al plantearles la sexta pregunta, *¿Cuál es la finalidad de las ideas fuerza en el IPLER?*, esbozan aspectos como considerar que *“estas ideas me permiten establecer si entendí el contexto de la obra y relaciono el contenido con lo que veo en la realidad”* (estudiante 6, comunicación personal, 2021), entre otros aspectos enfatizados. Para lograrlo, consideraron que es necesario partir desde las preguntas, así llegar a abordar los aspectos interesantes de la lectura de la obra y cómo se relacionan los hechos; comparar el contenido de la obra leída con la vida, las dos realidades y problemas, sea por similitudes o por las inquietudes que despierta, permitiendo que se evidencie desde su construcción el sentido crítico que asumieron al contemplar aspectos de la obra. Para ellos se genera el fortalecimiento de habilidades como el análisis, la síntesis, la criticidad a partir de esta

actividad. En la figura 11 que se observa a continuación, es evidente el trabajo en el aula virtual durante el desarrollo del IPLER y cómo un estudiante elaboró una de las ideas fuerza a partir de una de sus preguntas formuladas (se editan los nombres por respeto a la identidad de los menores).

**Figura 11.** Trabajo de aula virtual-construcción de ideas fuerza 9°.



Fuente: archivo de la docente de su proceso en el aula en clase 3/08/2021.

A continuación, se les planteó la séptima pregunta: ¿Logras realizar actividades en otros contextos (transferencia) que, evidencien tu comprensión de la obra literaria trabajada a través del IPLER?, ante esto expresaron que sin el buen desarrollo del IPLER como formato y que se comprenda el texto leído, no se logra la construcción del proceso de transferencia, por tanto, es una actividad que depende de la comprensión. Otros estudiantes profundizan más en la respuesta, planteando que *“la concentración durante la lectura, entender la idea planteada del autor y el contexto, son fundamentales para la imaginación”* (estudiante 4, comunicación personal, 2021) pero otros contrapusieron que para ello también es necesaria la creatividad en algunos casos, por tanto, el tipo de actividad a realizar la ven como oportunidad u obstáculo.

#### ***4.2.3. Niveles de comprensión lectora de obras literarias a través del método***

Luego de abordar las siete primeras preguntas relacionadas con los momentos de lectura, se formulan las concernientes a los niveles de comprensión, en la octava pregunta se indagó ¿De qué manera las actividades planteadas con el formato te han permitido ejercitar tu imaginación, capacidad mental y visualización para la comprensión lectora?, los estudiantes presentaron posturas que evidencian manejo parcial de algunos aspectos propios de la comprensión y otros se desviaron del tema, exponiendo que desde la actividad de inspección se logra notar un avance, teniendo en cuenta que *“anteriormente era difícil cuando realizaba el IPLER, ahora es mucho mayor la comprensión de las obras y para desarrollar el pensamiento”* (estudiante 9, comunicación personal, 2021), además asociaron la posibilidad de tener la competencia con una actitud favorable cuando les es atractivo el contenido de la obra leída.

Por otro lado, realizaron una descripción puntual de cada uno de los procesos citados en la pregunta, expresando que, en lo relacionado con la imaginación logra aumentar en ellos cuando se trabaja adecuadamente desde la actividad de inspeccionar, otros la situaron en preguntar, en expresar o en transferir, algunos enfatizaron que éste al igual que los otros dos procesos se dan en todas las actividades. La capacidad mental es el proceso que menos evidenciaron en sus aportes, sin embargo, de éste expresan que se fortalece apoyada en los otros dos, visibilizándola en particular *“en la actividad de preguntar porque uno debe cuestionarse, formular preguntas desde la inspección”* (estudiante 20, comunicación personal, 2021). En cuanto a la visualización, notan que al leer logran establecer si existe coincidencia entre la predicción y los aportes específicos de la obra, vieron que este proceso se hace valioso cuando el relato no posee imágenes, gráficos u otros, pues ellos requieren colocar en mente, imaginar la sucesión de hechos; lo encontraron como

*“ es un aspecto fuerte en la inspección, lleva a despertar el interés en la lectura, aun cuando el contenido no siempre me interesa por su tema ”* (estudiante 27, comunicación personal, 2021).

Con la novena pregunta se les plantea: En tu proceso lector, cómo defines las habilidades de: inferir, anticipar, recomendar, emitir juicios, probar y ¿en qué momento de la estrategia las aplicas? La mayor parte de los estudiantes no definieron ninguna de las habilidades mencionadas en la pregunta, se enfocaron en evidenciar que reconocen el momento de aplicación, haciéndose más claro en aquellos que tienen mayor tiempo de manejo con el IPLER como son los estudiantes de décimo y undécimo grado. En cuanto a lo concerniente al momento de aplicación de las habilidades, casi en su totalidad fueron capaces de ubicarlas, adicionalmente algunos agregaron aspectos concernientes a sus fortaleza o debilidades presentadas en el trabajo de alguna habilidad. Unos pocos no consiguieron definir ni ubicar el momento de ejecución. Por ejemplo, un estudiante expresó que:

logro inferir cuando saco conclusiones anticipadas, mientras que en el momento durante la lectura las compruebo pensando en lo que creí que podía ser; después de la lectura hago la recomendación, en el expresar entran los juicios de lo que leí y en el realiza viene el probar por la transferencia creativa. (estudiante 12, comunicación personal, 2021)

La décima pregunta les increpó en torno a: Describe, ¿Cómo las habilidades de pensamiento trabajadas en el IPLER te permiten alcanzar logros como lector? Mayoritariamente, los estudiantes se enfocaron en la importancia de seguir los pasos del IPLER para alcanzar la asimilación, expresaron además que es necesario que ellos se establezcan metas en el proceso; el interés que antes algunos no tenían por la lectura lo han modificado para bien, asociaron además *“las habilidades lectoras permiten el fortalecimiento de la comprensión y con eso uno puede ser realmente un lector crítico”* (estudiante 19, comunicación personal, 2021). Otro aspecto resaltado

por algunos es el uso del método con sus actividades para propiciar las habilidades de manera personal, describió un estudiante lo siguiente: “*sigo los pasos autónomamente porque ya reconozco los pasos, los interioricé*” (estudiante 25, comunicación personal, 2021), por ello enfatizaron que dependiendo de las necesidades de cada uno logran dominar unos aspectos más que otros por las características que poseen como lectores y sus debilidades.

A continuación, en la undécima pregunta se les pidió: de las siguientes habilidades de un lector autorregulado ¿Cuáles has logrado desarrollar durante la lectura de las obras literarias del proyecto lector?: definir, describir, identificar; razonar; juzgar; indicar causa-efecto, resolución de problemas, formular hipótesis; probar. En general plantearon que todas las habilidades requieren ser trabajadas, la diferencia la establecieron los estudiantes 15,16 17, entre otros quienes afirmaron con relación al tiempo que, cada quien lo ha empleado particularmente para desarrollarlas, sin embargo, enfatizaron en su individualidad con aquella o aquellas que para su caso han predominado para lograr mejores resultados como lectores, en su orden: Definir, describir e identificar; razonar; indicar causa efecto, resolver problemas, formular hipótesis; juzgar.

En la pregunta décimo segunda, se les solicitó: Explica, ¿En cuál nivel de comprensión de lectura: literal, inferencial o crítico te encuentras hoy a través de la implementación del proyecto lector? La mayoría expuso que se encuentra en un nivel crítico o inferencial, sin embargo, en sus justificaciones aportaron que, en algunos casos “*el nivel depende de la complejidad en el vocabulario o la narrativa de la obra leída*” (estudiante 4, comunicación personal, 2021); las actividades del IPLER las asociaron con los niveles de lectura dependiendo de aquello que les exige más. Los estudiantes 7 y 13 consideraron que, prefieren se les evalúe y establezca el nivel en el cual se encuentran. El estudiante 11 planteó que maneja los tres niveles y da detalles de las actividades que se desarrollan en cada caso.

La décimo tercera pregunta se subdivide en dos, dado que dependiendo de la respuesta aportada se hará o no la segunda, para el primer momento se les formuló a los estudiantes ¿Cuál de los mecanismos (trabajar formato en físico o virtual) y cómo facilitaron la mejora de tu comprensión lectora?, ante lo que respondieron algunos como los estudiantes 1, 4, 9, 24 que en vista de la realidad que se enfrenta con la pandemia, es más fácil trabajar virtualmente, sin embargo otros exponen que más allá de la circunstancia actual está la posibilidad de manejar con agilidad, facilidad y rápido el contenido, así como acceder a la información con la que se cuenta en la web, como libros de acceso gratuito, también mencionan los audio libros, reseñas, análisis literario que emplean como apoyo o parte del proceso cuando la obra se les dificulta, tener herramientas virtuales para realizar el trabajo en general, como la transferencia y perciben mayor tiempo de trabajo, además algunos ven el proceso más autónomo.

Por otro lado, un grupo de estudiantes (5, 8, 19) expusieron la importancia del trabajo con el formato en físico, pues el docente se encuentra en el aula para apoyar ante cualquier duda que ellos tengan, además afirmaron a veces con sentido positivo, otros negativamente que este modo de trabajo exigía tener consigo la obra en físico, así como el IPLER, la rúbrica y trabajar en sus libretas; consideraron que el proceso de verificación del docente es ideal para evitar que otros intervengan en el desarrollo. Fue coincidente para la mayoría pensar que ambos modos ofrecen ventajas que según las circunstancias y los recursos con los que cuentan, alguna puede favorecer más a unos u otros.

Por lo anterior, la segunda pregunta a abordar fue: Si el problema no radica en el medio utilizado ¿Cuál sería la posible dificultad para la comprensión lectora?, quienes coincidían en que el modo de trabajo no incidía de manera directa en la comprensión, afirmaron que la responsabilidad del lector; el gusto por un subgénero en particular; el nivel de comprensión



alcanzado; las circunstancias del entorno como: situación económica, el lugar de trabajo o vivienda, el interés y comodidad; el mal manejo del tiempo de trabajo y realizar la actividad sin compromiso (hacer por hacer), fueron los argumentos que sostuvieron como incidencia para afectar la comprensión lectora. Un estudiante afirmó que:

Todo se relaciona con la responsabilidad de cada uno, porque hay algunos que necesitan trabajar bajo presión, otros no, en cada persona las circunstancias cambian y responden diferente a la aplicación del método. La disponibilidad con la que trabaja cada quien es fundamental, porque hay algunos que simplemente todo lo dejan para última hora. (estudiante 15, comunicación personal, 2021)

Los aportes realizados en este conjunto de preguntas les permitieron a los estudiantes presentar una percepción clara con relación a la implementación del método indistintamente del medio (virtual o presencial); para ellos es relevante pensar en el grado de compromiso, motivación y disposición que cada uno tiene ante la actividad lectora, con conciencia o no del impacto que va a causar a futuro la decisión que tomen con relación al desarrollo parcial o total del mismo.

#### ***4.2.4. Autorregulación de lectura con el IPLER y la rúbrica***

A partir de la pregunta décimo cuarta se abordaron las concernientes a la autorregulación, iniciando con: ¿Crees que los pasos del esquema en el método autorregulado de lectura IPLER despierta en ti la motivación, por qué? Casi la totalidad de los estudiantes entrevistados expresaron con relación a esta pregunta que el método si genera motivación en el proceso lector, justificando que *“la manera progresiva como se desarrollan las actividades permiten profundizar en el contenido de la obra leída, uno da su punto de vista, las actividades están organizadas, son actividades sencillas, me parecen interesantes”* enunció el estudiante 9, lo que para muchos ha permitido que la lectura sea eficiente en busca de la comprensión; por otro lado una minoría indicó

que más allá de la motivación en sí misma, el método impulsa al estudiante a desarrollarlo porque quiere, “desde la inspección las actividades se encadenan para alcanzar la comprensión” (estudiante 25, comunicación personal, 2021).

En el cuestionamiento décimo quinto, se plantea una pregunta subdividida en tres partes que dependen de la primera respuesta dada, por tanto, a cada uno se les formuló: Al realizar el IPLER, ¿Con qué frecuencia aplicas la rúbrica para controlar el avance del proceso lector escolar? La mayor parte de los estudiantes emplean poco la rúbrica, las justificaciones giraron en torno a la distracción que algunos experimentan si van interrumpiendo el desarrollo del método, “*por revisar con la rúbrica el trabajo para ajustar me pierdo, se me olvida por donde voy*” (estudiante 10, comunicación personal, 2021); por otro lado, muchos únicamente la empleaban en el proceso de coevaluación al compañero. El segundo aspecto más considerado por ellos fue el uso del formato al final del trabajo, indicando que esto les ha permitido verificar si el trabajo ha sido eficiente y si es necesario realizar un ajuste. En los criterios frecuentemente y en todo momento, los estudiantes identificados en alguno de estos grupos indicaron que les ha permitido monitorear el trabajo en busca de seguridad y mejora en el desarrollo de cada paso; muy pocos omitían emplearla.

Teniendo en cuenta a aquellos que respondieron que, sí empleaban la rúbrica frecuentemente, siempre, poco o al finalizar, se les plantearon las subsiguientes preguntas: ¿En cuál etapa del proceso lector empleas la rúbrica? y ¿Cuáles aspectos del contenido de la rúbrica de verificación permiten la autoevaluación del IPLER por claridad, concreción, precisión?, ante la primera responden que además de los que la emplean en todo el proceso, se reconfirma que el momento es al final para verificar todo lo realizado, otros se ubican en las diferentes actividades, explicando que “*generalmente me enfoco en la actividad donde siento mayor dificultad*” (estudiante 22, comunicación personal, 2021); podían ser las preguntas, las ideas fuerza o la

inspección según explicaron. En cuanto a los aspectos del contenido de la rúbrica que permiten la autoevaluación como lo indica la pregunta, se enfocaron en cada uno de los criterios que en ella se contienen para indicar el alcance esperado; algunos pocos no recordaban el aspecto, otros no lo podían ubicar con claridad dado que sienten que el contenido puede confundirle.

A continuación, se les preguntó: cuando realizas procesos lectores diferentes al plan lector, ¿Cuáles actividades de los momentos del método IPLER aplicas para lograr comprender? La mayoría expresó que *“empleo todo el IPLER, pero de manera mental, he logrado interiorizar el método y por ello lo aplico cuando voy a leer”* (estudiante 17, comunicación personal, 2021); otros especificaban una o varias actividades, siendo más notorio en su orden Inspeccionar (unos particularizaron predecir y buscar las palabras desconocidas) y preguntar. Manifestaron que este manejo les ha permitido comprender, sostener la curiosidad, establecer la relación de la obra con la realidad, fortalecer la capacidad de análisis. Algunos estudiantes manifestaban que han logrado evidenciar cambios importantes en su proceso de comprensión, además de manejar autónoma y espontáneamente el método, lo han aplicado al interno de otras asignaturas, les ha facilitado la lectura cuando enfrentan textos extensos y suelen realizar procesos de análisis o aplicación del texto leído con diferentes formas (minoritariamente manejado).

Seguidamente, los estudiantes responden la pregunta décimo séptima: ¿Crees que existe relación entre el proyecto lector y los resultados que obtienes en las pruebas de lectura dentro y fuera del colegio?, una notoria minoría expresa que no de manera directa, para ellos más que una relación fuerte, el método influye en la adquisición de hábitos lectores y no en los resultados, además la manera en que se presentan los procesos evaluativos para ellos difieren, pero insisten que el método se convierte en la base. La mayoría de los estudiantes consideran que, *“si existe esa relación, particularmente el trabajo realizado en estos años ha permitido importantes cambios en*

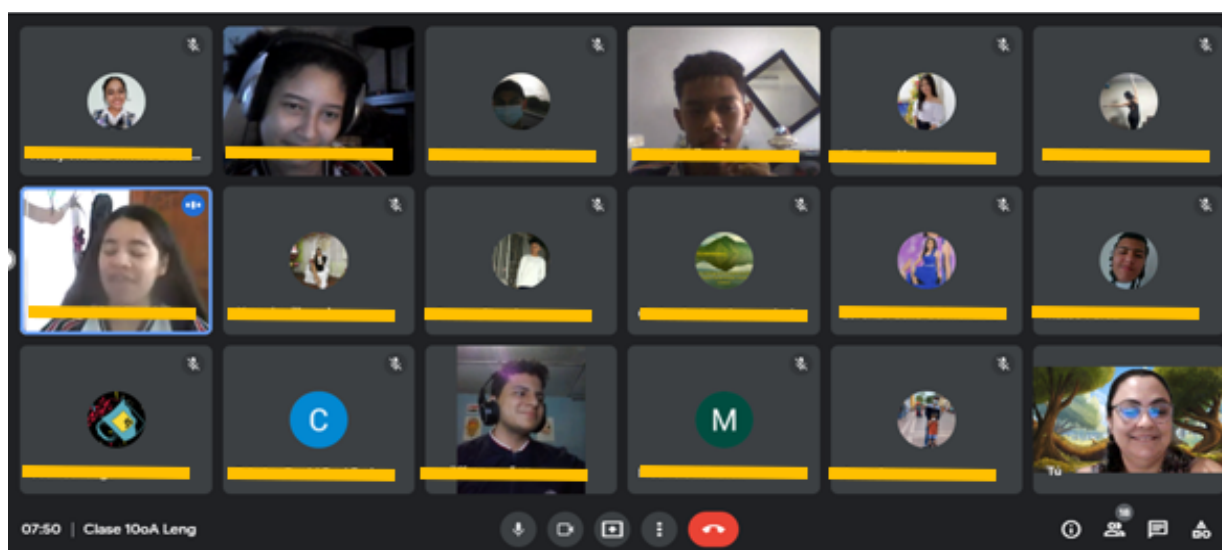
*la comprensión con el contexto de la lectura, adquiriendo organización y léxico*” (estudiante 16, comunicación personal, 2021). El desarrollo del método periódicamente ha sido para ellos una oportunidad de fortalecimiento lector que lleva a observar resultados positivos. Ambas respuestas encaminadas al mismo punto.

En la pregunta décimo octava se les planteó: *¿Cómo te ha beneficiado el uso de la rúbrica en el fortalecimiento del proceso lector?* La mayoría de los estudiantes enfatiza en la importancia evaluativa de la rúbrica preponderantemente, tanto al coevaluar como en la autoevaluación, ha sido para ellos una guía a seguir que ayuda a rectificar, evidenciar errores y corregirlos, por tanto, se da la mejora en el trabajo. Algunos destacan *“es importante adquirir habilidades evaluativas para el futuro, porque reconocer los criterios ayuda a demostrar si mi trabajo está correcto”* (estudiante 3, comunicación personal, 2021); para ellos ha sido un indicador de la calidad de su trabajo. Unos pocos no la emplean pues consideran que ésta no es determinante en el desarrollo lector, sino cuando observan que existe la necesidad de ajuste; otro expresa que considera que el proceso evaluativo debe estar en manos del docente y su reporte le indica la calidad de su trabajo.

Con la pregunta décimo novena, se cuestiona en torno a: *Las actividades de transferencia o lúdico creativas del IPLER y la sustentación oral de las obras, ¿De qué manera logran generar una postura crítica o de vivencia de la obra frente a la cotidianidad?* Afirmaron que en estas dos actividades se alcanza la postura crítica porque, *“realizamos actividades donde mostramos la comprensión de la obra y su relación con la realidad, las experiencias, problemáticas, situaciones familiares o entorno en general”* (estudiante 14, comunicación personal, 2021), aunado otros plantearon que permitiendo que se cuestionen en torno a ello o la obra en sí, comparando contextos ha sido un ejercicio valioso; en la sustentación además, han retomado las preguntas formuladas o crean preguntas nuevas, así como han respondido a las formuladas por la docente, lo que han visto

como sana discusión del contenido, mostrando sus opiniones críticamente, formas de pensar, juicios, buscando la aplicabilidad como se observa en la figura 12, donde un grupo de estudiantes sustentó la obra del periodo en el grado 10° (se editan los nombres por respeto a la identidad de los menores).

**Figura 62.** Trabajo de aula virtual-sustentación de obras 10°.



Fuente: archivo de la docente de su proceso en el aula en clase 5/08/2021.

Por último, en la pregunta vigésima se les planteó: ¿Cómo has logrado desarrollar la autorregulación de lectura con obras literarias? Un número significativo de los estudiantes evidenciaron que, controlan el desarrollo del IPLER desde el autoanálisis teniendo en cuenta los momentos y actividades, observando el desempeño de cada uno, con o sin la rúbrica. Enunciaron además posturas diversas donde exponen acciones como “*yo coloco en una línea mis pensamientos para lograr comprender; mejorar hábitos, tiempos, concentración*” (estudiante 10, comunicación personal, 2021); la responsabilidad, la organización también fueron consideradas por ellos. Unos pocos no tenían claro o no creían poder identificar como se lleva a cabo, además otros expresaron que es posible lograr de manera óptima la autorregulación, sin embargo, considera un estudiante

que “*si un lector se siente obligado a leer, realiza el proceso por hacerlo, por cumplir*” (estudiante 25, comunicación personal, 2021).

Para comprender la relación que existe entre los datos del primer instrumento y los del segundo se presenta la tabla 6, en ella se sintetizan los aportes claves de la muestra teniendo en cuenta los criterios con los que se evaluó aplicando la rúbrica y una tercera columna que permite ubicar las preguntas que están concatenadas. Esta esquematización evidencia los aportes claves de cada recolección, así como la relación de una pregunta con uno o varios criterios, adicionalmente el literal de algunas de ellas cuenta con un asterisco que indica que a partir de ese nivel la pregunta se relaciona con todos los subsiguientes; otro aspecto para anotar corresponde con la ausencia de algunos literales que no son coincidentes de manera directa sino que evalúan otros aspectos del proceso lector, son los literales 1, 2, 13b, 17, 18.

**Tabla 6.** *Relación entre los datos.*

<b>Criterios del primer instrumento</b>	<b>Datos</b>	<b>Preguntas relacionadas</b>	<b>Grupos temáticos del segundo instrumento y pregunta</b>
<b>Propósito</b>	Pocos omiten su construcción; mayoría capaces de construirlo medible, verificable, con coherencia y fluidez verbal	4	<b>Momentos de lectura Preguntas 1 a 7</b> 1. ¿Cómo evalúas tu participación en el desarrollo de las actividades del plan lector institucional (IPLER, rúbrica y sustentación) durante los últimos tres años? 2. ¿Cómo te contribuye como lector crítico, manejar los momentos de lectura antes, durante y después? 3. En el proceso de adaptarse al formato IPLER ¿cuál actividad de los momentos de lectura se te dificulta más y por qué? 4. Al realizar el IPLER
<b>Inspección</b>	Desarrollada con nivel de mayor alcance casi en su totalidad. Pocos muestran	3, 4, 8*,9*, 10*, 11*, 12*, 13a*, 14*, 15a*, 15b*, 15c*, 16*,	1. Constantemente años atrás proceso lector les costaba mucho. Actual notorio cambio, mayor habilidad al comprender, adquirir vocabulario, capacidad de análisis de la intención del autor y la trama; algunos ejercen proceso de autoexigencia. 2. Dos visiones: énfasis en implementar cada momento para sostener la curiosidad desde el antes, avanzando como lectores críticos; otros, importante cumplir cada momento y actividades, omitirlas afecta las subsiguientes y resultados. 3. Ideas fuerza, como la de mayor incidencia, además formulación de preguntas, el proceso durante la lectura, realizar y en menor medida las acciones antes de la lectura.

	<p>dificultad al redactar la predicción (redacción posterior a la lectura); pocos omiten detalles de inspección como determinar partes constitutivas (prologo, dedicatoria, resumen) o el tipo de gráfico encontrado.</p>	20*	<p>¿con cuáles actividades del método (inspeccionar, preguntar y predecir, leer y valorar, expresar, revisar y consolidar) has percibido una influencia en tu proceso lector?</p> <p>5. ¿Cómo formular preguntas durante la inspección, te ayuda a fijar la atención en el contenido de la obra?</p> <p>6. ¿Cuál es la finalidad de las ideas fuerza en el IPLER?</p> <p>7. ¿Logras realizar actividades en otros contextos (transferencia) que, evidencien tu comprensión de la obra literaria trabajada a través del IPLER?</p>	<p>4. Valoran manejo del proceso en conjunto; resaltan la fortaleza por las actividades de Preguntar, expresar, inspeccionar, leer y valorar.</p> <p>5. Permite plantear y buscar solución de dudas del contenido, de tal manera que puedan profundizarlo.</p> <p>6. Las ideas permitirán establecer si entendieron el contexto de la obra y relacionan el contenido de la misma con la realidad. Se fortalece habilidades como el análisis, la síntesis, la criticidad.</p> <p>7. Depende de la comprensión; la concentración durante la lectura, asimilar idea planteada por autor y el contexto, fundamentales la imaginación, la creatividad en algunos casos, el tipo de actividad oportunidad u obstáculo.</p>
<b>Preguntar</b>	<p>Constante construcción de preguntas que se la dirigen a otra persona y no es formulada desde su propio proceso (a sí mismos); otros con preguntas de tipo análisis literario, no asociadas a sus inquietudes personales y preguntas en un nivel literal, evidencia poca capacidad de construcción de las mismas analíticamente.</p>	3, 5	<p><b>Niveles de comprensión Preguntas 8 a 13 b</b></p> <p>8. ¿De qué manera las actividades planteadas con el formato te han permitido ejercitar tu imaginación, capacidad mental y visualización para la comprensión lectora?</p> <p>9. En tu proceso lector, cómo defines las habilidades de: inferir, anticipar, recomendar, emitir juicios, probar y ¿en qué momento de la estrategia las aplicas?</p> <p>10. Describe, ¿Cómo las habilidades de pensamiento trabajadas en el IPLER te permiten alcanzar logros como lector?</p> <p>11. De las siguientes habilidades de un lector autorregulado</p>	<p>8. Manejo parcial de algunos aspectos de la comprensión y otros se desviaban del tema; asocian la comprensión con actitud favorable cuando les atrae contenido de la obra. Describen como pasos se concatenan para fortalecer los tres que se relacionan.</p> <p>9. No definen ninguna de las habilidades. Se enfocan en reconocer el momento de aplicación en especial la muestra de 10º y 11º; casi en su totalidad son capaces de ubicar las habilidades.</p> <p>10. Se enfocan en importancia de seguir los pasos del IPLER, expresan además la necesidad de establecer metas en el proceso; el interés que no tenían por la lectura lo han modificado para bien, asocian habilidades con fortalecimiento de la lectura comprensiva y asumir posturas críticas.</p> <p>11. Plantean que todas las habilidades requieren ser trabajadas, diferencia el tiempo</p>

			<p>¿Cuáles has logrado desarrollar durante la lectura de las obras literarias del proyecto lector?: definir, describir, identificar; razonar; juzgar; indicar causa-efecto, resolución de problemas, formular hipótesis; probar.</p>	<p>que cada quien emplea para desarrollarlas. Enfatizan en aquella o aquellas que predominantes para lograr mejores resultados como lectores, en su orden: Definir, describir e identificar; razonar; indicar causa efecto, resolver problemas, formular hipótesis; juzgar.</p>
<b>Expresar</b>	<p>Se presentaron algunas situaciones como: construir ideas donde se omite en la correlación, al plantear la realidad o los aspectos de la obra trabajada y perder el sentido por coherencia u omisión de información. La mayoría de los estudiantes construyeron los títulos de las ideas fuerza sin manejo de mayúscula sostenida, obviando esta recomendación.</p>	3, 4, 6	<p>12. Explica, ¿En cuál nivel de comprensión de lectura: literal, inferencial o crítico te encuentras hoy a través de la implementación del proyecto lector?</p> <p>13a. ¿Cuál de los mecanismos (trabajar formato en físico o virtual) y cómo facilitaron la mejora de tu comprensión lectora?</p> <p>13.b. Si el problema no radica en el medio utilizado ¿Cuál sería la posible dificultad para la comprensión lectora?</p>	<p>12. La mayoría expone que se encuentra en un nivel crítico o inferencial, en algunos casos el nivel depende de la complejidad léxica o narrativa de la obra leída; actividades del IPLER las asocian con los niveles de lectura dependiendo de aquello que les exige más.</p> <p>13.a Debido a la realidad que se enfrenta con la pandemia, es más fácil trabajar virtualmente; otros exponen que más allá de la circunstancia actual está la posibilidad de manejar con agilidad, facilidad y rápido el contenido, así como acceder a la información con la que se cuenta en la web, como libros de acceso gratuito,</p> <p>13.b Algunos coincidían en que el modo de trabajo no incidía directamente en la comprensión, afirman que: responsabilidad del lector; gusto subgénero en particular; nivel de comprensión alcanzado; circunstancias del entorno: situación económica, lugar de trabajo escolar o vivienda, interés y comodidad; mal manejo del tiempo de trabajo y realizar actividad sin compromiso.</p>
<b>Revisar</b>	<p>Fue una constante encontrar que casi todos realizan la recomendación sin emplear las palabras del vocabulario desconocido,</p>	4	<p><b>Autorregulación Preguntas 14 a 20</b></p> <p>14. ¿Crees que los pasos del esquema en el método autorregulado de lectura IPLER despierta en ti la motivación, por qué?</p> <p>15a. Al realizar el</p>	<p>14. Mayoritariamente el método si genera motivación en el proceso lector, por la manera progresiva de desarrollo permitiendo ahondar el contenido de la obra leída asumiendo puntos de vista, actividades organizadas, sencillas de ejecutar, interesante en la ejecución para la lectura</p>



<p>sea parcial o totalmente; algunos no realizaron la construcción de la recomendación.</p>	<p>IPLER, ¿Con qué frecuencia aplicas la rúbrica para controlar el avance del proceso lector escolar? 15b. ¿En cuál etapa del proceso lector empleas la rúbrica? 15c. ¿Cuáles aspectos del contenido de la rúbrica de verificación permiten la autoevaluación del IPLER por claridad, concreción, precisión? 16. Cuando realizas procesos lectores diferentes al plan lector, ¿cuáles actividades de los momentos del método IPLER aplicas para lograr comprender? 17. ¿Crees que existe relación entre el proyecto lector y los resultados que obtienes en las pruebas de lectura dentro y fuera del colegio? 18. ¿cómo te ha beneficiado el uso de la rúbrica en el fortalecimiento del proceso lector?</p>	<p>comprehensiva. 15a. La mayoría emplean poco la rúbrica, por distracción que algunos experimentan si van interrumpiendo el desarrollo del método; otros únicamente la emplean en el proceso de coevaluación al compañero. Algunos usan formato al final del trabajo, permite verificar el trabajo eficiente y si es necesario un ajuste, 15b. la emplean en todo el proceso, se reconfirma que la emplean otros al final; algunos especifican una o varias actividades, en su orden Inspeccionar (unos especificaron la predecir y buscar las palabras desconocidas) y preguntar. 15c. Se enfocan en cada uno de los criterios, unos pocos no recordaban o ubicaban afirmando confusión. 16. La mayoría emplea todo el proceso del IPLER, generalmente mental, indicando que interiorizan el método; otros especifican más notorio en su orden Inspeccionar (particularmente predecir y buscar las palabras desconocidas) y preguntar.</p>
<p><b>Consolidar</b> Varios realizan una actividad diferente a la solicitada, sea por facilidad en los recursos o desatención a instrucciones. La mayoría realizó la actividad.</p>	<p>4, 7, 19 19. Las actividades de transferencia o lúdico creativas del IPLER y la sustentación oral de las obras, ¿De qué manera logran generar una postura crítica o de vivencia de la obra frente a la cotidianidad? 20. ¿Cómo has logrado desarrollar la autorregulación de lectura con obras literarias?</p>	<p>17. Una minoría expresa que no de manera directa, el método influye en la adquisición de hábitos lectores y no en los resultados, la manera en que se presentan los procesos evaluativos, para ellos difieren, pero es su soporte. 18. Enfatizan en la importancia evaluativa, tanto al coevaluar como en la autoevaluación, es una guía a seguir para rectificar, evidenciar errores y corregirlos. Destacan la adquisición de habilidades evaluativas. 19. En estas dos actividades se alcanza la postura crítica, las actividades evidencian la comprensión del contenido</p>

	<p>leído y relación con la visión de la realidad, las experiencias, problemáticas, situaciones familiares o entorno en general, se cuestionen en torno a ello o la obra en sí, comparando contextos.</p> <p>20. Controlan el desarrollo del IPLER desde el autoanálisis a partir de momentos y actividades, observando el desempeño de cada uno, con o sin la rúbrica.</p>
--	--

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el conjunto de aportes obtenidos de los instrumentos que se describieron anteriormente, visibiliza para el primer caso evolución o estancamiento en algunos procesos particulares del desarrollo del Método de lectura autorregulada IPLER. Ese primer resultado se contrasta con los aportes realizados a través de los tres grupos focales en la entrevista semi - estructurada, donde se puede encontrar a continuación, en la discusión de los resultados con la teoría, las convergencias que ya son notorias en la sistematización presente en la tabla 6. En este punto se logran encontrar aspectos por mejorar y aspectos fortalecidos con el tiempo de implementación, desde la perspectiva de los estudiantes, de allí se visibilizan oportunidades y amenazas a tomar en cuenta en el quinto capítulo, dentro de las posibilidades que surgen a partir de los datos aportados.

## **CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El capítulo quinto permite encontrar la correspondencia de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados en correlación con el marco teórico y el referencial, haciendo notoria la fuerza argumental de los aportes que se recabaron con la muestra al aplicar los instrumentos. Los aportes se contraponen a los obtenidos con investigaciones anteriores y la teoría que les sustenta con el fin de dar sentido, capacidad de integración y enriquecimiento; para lograr lo anterior se toma en cuenta que los datos proceden de la aplicación del IPLER que posteriormente se evalúa a través de la rúbrica organizado en el inciso: Evaluación de la lectura autorregulada para la comprensión a través del método IPLER.

Seguidamente se aborda lo concerniente a los aportes realizados en los grupos focales a través de entrevista semiestructurada. Para las necesidades mismas de la investigación se plantean puntos de encuentro entre participantes y/o aspectos de los instrumentos que dan fuerza a las ideas planteadas. Para facilitar la asimilación del lector la discusión se presenta en apartados que guardan correspondencia con los tópicos temáticos y la estructura propia de los instrumentos, aspectos que se explican en cada caso: Concepción de autorregulación en el IPLER y su relación con otros métodos; Momentos de lectura en el IPLER para la comprensión con criticidad; Niveles de comprensión lectora de obras literarias a través del método; Autorregulación de lectura con el IPLER y la rúbrica. Finalmente, las conclusiones presentan un paralelo con las preguntas de la formulación del problema y se establecen teniendo en cuenta la estructura de la matriz FODA (Fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas).

### **5.1. Discusión de los resultados**

La presente investigación se aborda desde tópicos relacionados con los procesos lectores que han sido investigados ampliamente, pero en esta oportunidad enfocados en la lectura

autorregulada, a través de un formato IPLER, que se acompaña con una rúbrica de verificación y lleva al desarrollo crítico a través de actividades de transferencia desde lo lúdico, la sustentación oral, la creatividad al hacer comprobable el proceso que el estudiante realiza a partir de obras literarias sugeridas en el plan lector institucional. Se indagó con relación a las impresiones que los estudiantes tienen del proceso adelantado, primero la aplicación de un IPLER con una obra del plan lector del periodo académico, evaluado a través de la rúbrica de verificación, posteriormente se recogió mediante grupos focales a través de entrevista semi estructurada, las impresiones que tienen con relación al proceso mismo que han vivido en los últimos 3 años.

Este estudio toma como base los resultados de tres años y recoge el criterio de los estudiantes con relación a la experiencia vivida a través del plan lector desde cuando este se aplicaba en formato escrito, frente a la aplicación del formato en virtualidad, siendo prioritarios sus aportes en torno al manejo del proceso lector en sí. Luego de abordar los dos instrumentos antes citados y teniendo como objetivo general: Evaluar la percepción de los estudiantes de 9o a 11o de la I.E.D. Madres Católicas del uso de una estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios; se procede a relacionar los datos obtenidos con el marco teórico. Con ello se busca dar respuesta a los dos primeros objetivos específicos: Implementar el IPLER para evaluar las habilidades de comprensión lectora de las obras literarias del plan lector institucional, aplicando una rúbrica como heteroevaluación, y a partir de esto analizar el avance como lectores competentes y críticos, alcanzado a través del método IPLER en los momentos, etapas y actividades mediante entrevista semi estructurada.

La investigación está enmarcada en la línea: Didáctica y evaluación educativa; se discuten los datos desde bloques temáticos originados del análisis y descripción con el fin de dar respuesta a las preguntas del planteamiento: ¿Cuál es el manejo de la estructura del método IPLER, su

estructura como proceso de lectura autorregulada de literatura que han hecho los estudiantes? ¿Cuáles son los avances que consideran los estudiantes les aporta el método IPLER como lectores competentes y críticos alcanzado a través de los momentos, etapas y actividades? ¿Cuáles son los resultados que han observado en el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora de obras literarias del plan lector institucional basado en la taxonomía de Marzano? En el primer aparte se establece la relación de los aportes obtenidos con el primer instrumento para evaluar la autorregulación con el método, los subsiguientes presentarán lo propio a partir de los datos recolectados en el segundo instrumento y para ello se subdivide teniendo en cuenta los grupos que categorizaban las preguntas al interno del instrumento, al final se responde al tercer objetivo para presentar la propuesta de ajuste al método.

### ***5.1.1. Evaluación de la lectura autorregulada para la comprensión a través del método IPLER***

Los resultados obtenidos en la investigación por medio de grupos focales de los grados 9°, 10° y 11°, permitieron recoger las aportaciones que, llevan a establecer una correlación con el marco teórico, con el fin de abordar respuestas a los objetivos específicos planteados. Inicialmente se toma el primer objetivo específico: Implementar el IPLER para evaluar las habilidades de comprensión lectora de las obras literarias del plan lector institucional, aplicando una rúbrica como hetero evaluación. La mayor parte de la muestra tiene mínimo dos años empleando el formato en proceso de aula. Se conserva la condición de permanencia en la institución en procesos lectores que, es el aspecto fundamental para determinar la participación, dado que hicieron parte de los procesos en la presencialidad en el aula, más aquellos que se realizan en virtualidad.

El primer ítem a tener en cuenta se relacionó con la implementación del IPLER en sesión de aula, conservando las condiciones de normalidad del proceso, pero dando importancia al tiempo

que tienen implementando el formato, lo que permitió que sus apreciaciones estuvieran sujetas a la experiencia que hasta la fecha han adquirido con el mismo. El formato es un método de lectura autorregulada y en torno a esto Cárdenas y Muñoz (2014) plantean que el lector debe hacer ejercicio de su autonomía escogiendo métodos, técnicas o procedimientos para la lectura, trabajando la mente, el intelecto y llevarlo a la producción textual. Si se toma la información aportada por el primer instrumento aplicado, se pone en evidencia que en la ejecución de las actividades del formato se cumple con la condición antes descrita, en especial al observar que la mayoría de los estudiantes fue capaz de formular un propósito personal de lectura, e indagar en la inspección los aspectos constitutivos de la obra seleccionada.

Los resultados observados a través de la rúbrica al valorar el ejercicio lector con la obra literaria, evidenció que en su mayoría los estudiantes aplicaron el formato teniendo en cuenta momentos y actividades, sin embargo algunos tuvieron dificultades en el desarrollo de las segundas como en la formulación de las preguntas o la elaboración de las ideas fuerza, siendo conscientes de ello; sin embargo este reconocimiento fue prueba de su autorregulación, expresando una búsqueda de mejora, lo que coincide con lo planteado por Reyes (2018), quien enfatiza en la importancia de formular un propósito claro y realizar un control valorativo.

Al comparar lo planteado por la autora y el proceso lector con el formato, se pudo abordar psicológicamente los planos intelectual, motivacional y valorativo, teniendo en cuenta que los estudiantes formularon preguntas del contenido leído, lo que se refiere al primer caso; en el segundo la respuesta emotiva que surgió desde la construcción de las ideas fuerza y el último a través del grado de valor que otorgaron los estudiantes al análisis del texto tanto en las ideas fuerza como en la transferencia. Aun cuando unos presentaron dificultades en la ejecución de alguna de estas actividades del formato como: construir ideas donde se omite la correlación entre la realidad y los

aspectos de la obra trabajada y perder el sentido de lo expuesto en la idea por coherencia u omisión de información.

Asumieron con criticidad la debilidad como lo plantea Reyes (2018), siendo evidente a través de la información recolectada en los grupos focales. Todo ello es coincidente con los postulados de Arrieta y Arrieta (2013) y Solé (1994), quienes plantean el acto de leer como un proceso que lleva a la comprensión lectora, exponiendo vehementemente qué resulta interesante para el lector, aspecto que se constata al desarrollar las ideas fuerza y la transferencia, así como la construcción de la recomendación incluyendo vocabulario desconocido que hallaron en la inspección, pero que en este último caso también se convirtió en dificultad, dado que la mayoría realizó la redacción sin las cinco palabras, estos procesos hacen parte de las actividades de expresar, revisar y consolidar.

Un tema notoriamente relevante de los resultados, es coincidente con la afirmación de Solé (1994) y Herrera *et al.* (2017), quienes plantean que el proceso lector requiere ser enseñado; toda vez que el IPLER es un formato autorregulado, no dista de la necesidad de orientación del docente, postura que reconfirmaron los estudiantes cuando explican a través de los grupos focales que al estar en compañía del docente en presencialidad, se les facilitaba el proceso por cuanto lograban esclarecer con mayor facilidad las incógnitas que éste conlleva. En la condición de método autorregulado, no difiere de la necesidad de un monitoreo docente para entrar en contacto con el mismo hasta lograr la asimilación; aspecto mencionado por la muestra como posibilidad cuando enfrentan actividades lectoras fuera del entorno escolar, lo que demuestra que el lector, es capaz de modificar hábitos arraigados (Mostacero, 2016) siendo independiente en el día a día con cualquier contenido, empleando habilidades, capacidades, conocimientos, experiencias que ha adquirido en formación, por tanto las asume.

Al constatar el manejo de actividades como la inspección, compuesta por pasos que llevan al estudiante a realizar una prelectura, se observaron indicios del contenido, identificando vocabulario nuevo, reconociendo elementos constitutivos de la obra leída, formulando una predicción hipotética del contenido, todo ello enmarcado en la enunciación previa de un propósito; se convierten en el desarrollo de destrezas que conllevan a la comprensión lectora con un sentido perdurable en el tiempo como lo plantea Cassany (2006), aspecto notoriamente comprobado con el primer instrumento o rúbrica, cuando los estudiantes demostraron que al evaluar el IPLER, presentaron una construcción del propósito de lectura, medible, verificable, con coherencia y fluidez verbal en todos los casos; contrastado lo anterior con algunos casos de estudiantes que en la predicción, durante la inspección, se percibió que es un paso construido posterior a la lectura, rompiendo el seguimiento del formato, llevándolo entonces como una tarea y no como un proceso.

Se habla de comprensión lectora cuando el sujeto realiza una construcción de significado a partir de su acercamiento al contenido del texto leído (Millán, 2010), integrando diversos aspectos sociales, culturales, económicos, que generan un impacto cognitivo, es por ello que se seleccionan estrategias para fortalecer destrezas bajo la orientación del docente; al comparar con los resultados, algunos estudiantes no lograron una lectura comprensiva, dado que formulan preguntas que distan de un autocuestionamiento, acercándose más a preguntas de comprobación formuladas a otros y no inquietudes auto controladas del texto trabajado; en las ideas fuerza no lograron relacionar el contenido con su percepción de las situaciones de la vida diaria en cualquier contexto, demostrando requerir acompañamiento. Otro aspecto singular está relacionado con los aportes durante la entrevista semi estructurada, varios se identificaron como lectores críticos, sin embargo, coincide con el resultado anterior cuando algunos se situaron en el nivel inferencial de lectura y unos pocos creyeron necesitar del diagnóstico docente.



### ***5.1.2. Concepción de autorregulación en el IPLER y su relación con otros métodos***

Para abordar los datos se hace necesario establecer los puntos de encuentro o divergencia que esta posibilita en razón de los resultados obtenidos por otras investigaciones que permiten referenciar el valor de los mismos como parte del ámbito de investigación en contextos similares. Una de las investigaciones con las cuales se guarda convergencia basada en una estrategia de autorregulación para la comprensión lectora de niños de cuarto grado, en esta Martínez y Salinas (2019), adecuaron una secuencia didáctica soportada en estrategias de autorregulación de la comprensión lectora de textos narrativos y la conciencia metacognitiva. La secuencia de la estrategia de autorregulación estaba organizada en cuatro sesiones que corresponden a: Antes de leer planificó; Construyo la comprensión durante la lectura; Evalúo y establezco compromisos y Practico lo aprendido.

La secuencia diseñada por los autores, es coincidente con el formato IPLER en tanto ambos toman en cuenta momentos de lectura o sesiones de trabajo, según el caso se enfocan en acciones para dinamizar la lectura siendo esta con específico proceso metacognitivo. La diferencia que se observa en la recolección de la data, radica primero en su carácter cuantitativo, la población objeto de estudio y la intención de evaluar el nivel de lectura en el cual se puede identificar a los niños a partir de la aplicación de cuestionarios. Luego de haber aplicado el pre y post test observaron un nivel medio de relación positiva entre el nivel de conciencia en resolución de problemas y la comprensión lectora. Como segundo aspecto relevante, es necesario destacar que la población de jóvenes evidenció a través del manejo del formato IPLER un mayor crecimiento en los últimos tres años, siendo que al aplicar la rúbrica se constató una mejoría en la comprensión de gran número por la calidad de los resultados en actividades como la formulación de preguntas y la construcción de las ideas fuerza.

Los autores Cerezo *et al.* (2015), nuevamente contemplan la importancia de los procesos autorregulados de lectura, sin embargo, ésta que es cuantitativa empleó un cuestionario y una herramienta del programa TRAL, enfatizando la implementación de un mismo programa universitario en modo presencial y virtual en relación con el papel de la estrategia y la autorregulación. El análisis a fondo de la efectividad no se logró, sino que el estudio reveló un acercamiento con proyección a futuro, mayormente encaminado a evidenciar que, en la mayoría de las variables de la investigación, la respuesta favorable es para la implementación virtual de las actividades, mientras que los resultados obtenidos con los instrumentos de la presente, en especial en los grupos focales, los estudiantes plantearon que no es el medio empleado para la estrategia, sino que existen condiciones actitudinales, volitivas facilitadoras o no del proceso lector con obras literarias, que para el caso que compete esto último es un elemento diferenciador.

Desde un abordaje diferente, los autores Núñez *et al.* (2015), investigaron con relación a la validez estructural de un nuevo instrumento de evaluación del aprendizaje autorregulado (la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos, ARATEX), consideraron relevante tener un método que ofreciera información fiable con relación a la manera en que estudian los alumnos en las universidades y las competencias que estos emplean en su aprendizaje. Por lo anterior se nota que los procesos autorregulados para el caso, se aplicaron desde dos tipos de cuestionarios que evaluarían procesos de aprendizaje mas no lectores propiamente dichos, sin embargo, es de capital importancia dado que se abordó desde la implementación de los momentos de lectura, como en el IPLER de la presente. El estudio arrojó una percepción diferenciadora entre las dimensiones cognitivas y metacognitivas en oposición de la teoría consultada.

En el trabajo de propuesta de un AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje) que motivó el desarrollo de hábitos de lectura en estudiantes de grado noveno, el diseño fue cualitativo como la

presente, parte de una investigación descriptiva abierta, observando los procesos lectores en ambientes naturales, el método de investigación-acción, con ella determinaron la incidencia de la motivación con la que se lee en el desarrollo de hábitos de lectura con el fin de proponer un (AVA). Aguilon *et al.* (2014), analizaron procesos de lectura en la plataforma virtual (Moodle) que permite el desarrollo de la estrategia AVA, asociada al proceso lector de estudiantes de noveno grado; también buscó evidenciar el impacto en los estudiantes ante la implementación de la misma; las técnicas empleadas son parecidas para los hallazgos requeridos en cuanto a la aplicación de encuesta abierta.

La presente coincide con la propia en el manejo para procesos lectores (con obras literarias en el particular), sin embargo, los resultados están encaminados a evidenciar una fuerte correlación entre los conocimientos previos y la implementación del AVA, generando motivación y seguridad a los estudiantes en el desarrollo de las actividades, aspectos que son coincidentes con las respuestas arrojadas por la muestra durante los grupos focales, cuando indicaron la importancia del desarrollo del proceso para generar motivación, sin embargo enfatizaron en que el método por sí mismo no es suficiente, muchas veces el tipo de texto seleccionado para el proceso les fue más o menos motivador dependiendo de los gustos particulares; el IPLER está organizado como un método, que enfatiza momentos, actividades, habilidades a desarrollar permitiendo la autorregulación de lectura, no solo la motivación, ese carácter procesual fue de gran valor para los estudiantes.

Enfocados en valorar el nivel de evidencia científica que existe sobre el uso de estrategias cognitivas como un determinante en la actividad de comprensión lectora en estudiantes de diferentes niveles educativos: primaria, secundaria y superior, Yana *et al.* (2019) presentaron una investigación centrada en estrategias cognitivas y de comprensión lectora en estudiantes de nivel

básica y superior. Los investigadores realizaron una revisión sistemática de artículos, tesis y estudios de sociedades y asociaciones profesionales tanto en el contexto nacional e internacional, el 50% de la evidencia científica evaluada destacó que la enseñanza, selección y aplicación adecuada de estrategias cognitivas conlleva a una comprensión textual significativa, las actividades lectoras favorecían la comprensión.

Se percibe una coincidencia con la presente investigación cuando los autores enmarcaron la importancia de aprender a aprender, vista desde la autorregulación de lectura; mientras los autores se enfocaron en una densa verificación documental que sustenta lo antes expuesto, con la presente los estudiantes mostraron un manejo de actividades donde hacen un control de su proceso lector a partir de la formulación de un propósito de lectura, la realización de la inspección de la obra leída, pasando por la formulación de preguntas desde la inspección hasta llegar a los procesos de expresar, revisar y consolidar, que la mayoría demostró cumplir para lograr realizar los procesos de transferencia, por tanto en el desarrollo se hizo evidente la autorregulación que, sostienen como un logro durante la entrevista semi estructurada, que para muchos se ha convertido en un hábito.

A partir de la investigación de los autores Benítez *et al.* (2014) cuyo trabajo determinó el efecto de la aplicación de una estrategia instruccional integradora para la comprensión de la lectura (EIICL) en un entorno virtual y diseñada para desarrollar habilidades hacia la comprensión de textos en ciencias sociales y administración en los estudiantes del primer semestre de las licenciaturas en Contaduría y Administración de una universidad pública mexicana, se generaron hallazgos tendientes a evidenciar que en el grupo experimental se dio la comprensión al medir el pre y pos test, sin embargo la tesis nula fue rechazada al no poder determinar la influencia de una estrategia instruccional integradora para la comprensión de la lectura (EIICL).

En ese último punto, se genera una diferenciación con la presente dado que los estudiantes evidenciaron a través del desarrollo del IPLER y durante el grupo focal que el formato genera en ellos un cambio notorio y paulatino a través del tiempo que lo han implementado, unos estudiantes fueron capaces de especificar los cambios en su comprensión como realizar inferencias, conectar en las ideas fuerza el contenido de la obra leída con las experiencias o realidades observadas, aspectos que enfatizaron. El sentido crítico con el cual asumen el contenido de las obras literarias, también fue considerado por ellos como un fortalecimiento, que perciben en sus ejercicios lectores institucionales o no.

En la investigación de Kensari *et al.* (2019), se describieron las respuestas de los estudiantes hacia las estrategias de preguntas de los docentes en la comprensión de lectura durante las actividades de interacción en el aula con décimo grado en la SMK N°1 Sragen; evaluaron tanto la actuación del docente al elaborar preguntas y su interacción con el grupo, y la manera como los estudiantes las comprendieron y le dieron respuesta; las actividades de interacción según la Taxonomía de Bloom correspondía a preguntas de conocimiento, de comprensión, de aplicación y de análisis. Siendo que en la presente se maneja un formato permeado por la taxonomía de Marzano, en ello se da una coincidencia para el fomento de habilidades de lectura que se encuentra contenido en el método.

En el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, los autores plantearon que hacer preguntas y conocer las preguntas correctas para hacer, son habilidades de enseñanza muy importantes que los maestros deben enseñar a los estudiantes, para ello implementaron formulario de preguntas para encaminar el desarrollo de las habilidades lectoras enmarcadas en la taxonomía, se encuentra una coincidencia cuando los estudiantes de la presente investigación emplearon la formulación de preguntas como parte del desarrollo de sus habilidades lectoras y reconocieron en

los grupos focales que este tipo de ejercicio les ha permitido realizar ajustes a su proceso lector para generar comprensión a partir de obras literarias, este último aspecto fue diferencial, así como la formulación de las preguntas que evidenció un fuerte esfuerzo para ellos dado que se auto preguntan con intensidad analítica, más que literal o de recuperación de datos.

### ***5.1.3. Momentos de lectura en el IPLER para la comprensión con criticidad***

Para abordar los aspectos que a continuación se plantean, es necesario tener en cuenta la información suministrada por la muestra a través de los grupos focales, con miras al abordaje del segundo objetivo específico: Analizar el avance como lectores competentes y críticos, alcanzado a través del método IPLER en los momentos, etapas y actividades mediante entrevista semi estructurada. Para un mejor abordaje esta información se organiza en tres grupos temáticos coincidentes con el diseño del instrumento, primero los momentos de lectura, segundo los niveles de comprensión y por último la autorregulación y la lectura crítica.

Como primera instancia se abordan los aspectos recopilados en relación con los momentos de lectura, para ello se tiene en cuenta la aportación generada desde la pregunta 1 a la 7. Al abordar la primera pregunta ¿Cómo evalúas tu participación en el desarrollo de las actividades del plan lector institucional (IPLER, rúbrica y sustentación) durante los últimos tres años?, los estudiantes expresaron decididamente que, años atrás el proceso lector les costaba mucho más en su ejecución; aspectos como la ampliación de vocabulario, la lectura como proceso, la expresión coherente de las ideas, pasar de la formulación de preguntas básicas a unas analíticas y el manejo de instrucciones, se les dificultaban.

Actualmente, ha sido satisfactoria y favorable, principalmente, al comprender los textos, adquirir vocabulario, capacidad de análisis en cuanto a la intención del autor y la trama; algunos han ejercido un proceso de autoexigencia para mejorar; en las sustentaciones algunos expresaron

superar limitaciones al hablar en público, todo lo relacionan con las habilidades de un lector crítico, aspecto que permite evidenciar que han alcanzado en su mayoría este nivel, dado que permite desarrollar la comparación del texto con otras fuentes de información, evaluar relativamente las partes del contenido textual, el rechazo o aceptación del mismo dependiendo del contenido moral y el sistema de valores (Santiago, Castillo y Ruíz, 2005), lo que es verificable tanto en lo expresado en la entrevista como en los resultados de la aplicación de la rúbrica a cada IPLER.

Los resultados antes descritos son coincidentes con la investigación de García (2017), cuyo trabajo evidenció similitudes en cuanto al desarrollo de un proceso de fortalecimiento lector, a partir de la implementación de la técnica descriptores de Dublín en un ambiente virtual, pero con el fin de favorecer procesos cognitivos, dieron especial importancia a las tres formas de evaluación y el control que el estudiante ejerce a partir de ellas en la regulación de sus propios avances, en este aspecto de autorregulación existe una convergencia con la presente, así como en la autoevaluación que mencionaron para controlar su progreso, siempre enfocado hacia el desarrollo de habilidades como lector crítico de obras literarias, aspecto último diferenciador.

Por otro lado, los estudiantes afirmaron que en la vivencia de los momentos de lectura, enfatizaron en la ejecución de las actividades de cada uno para alcanzar la interiorización del contenido leído, entenderlo; para ellos las actividades en cada momento se enlazan con el fin de iniciar el proceso lector desde contenidos básicos de la información, generar conciencia y conducir a la crítica; lo anterior fue coincidente con Perella (2017), quien plantea que las actividades de lectura comprensiva y las tertulias literarias favorecen el enriquecimiento el gozo individual, así como poder valorar la literatura con un carácter positivo al punto de situarlas como patrimonio en lo artístico y cultural. Los grupos focales persistentemente expresaron una percepción positiva en

torno al momento antes de la lectura, viéndolo como fundamental para motivar el cumplimiento de las actividades subsiguientes en el durante y después.

Estos aspectos procesuales del método, son coincidentes con los citados por el MEN (2013), quien plantea como desafío dinamizar procesos de pensamiento complejo aún en ambientes virtuales, requiriendo un esfuerzo sistemático. El acercamiento a la literatura se lograría mediante acciones donde el lector vivencie la literatura abriendo espacios a la imaginación, con sensibilidad libre que posibilite que se conviertan en re - creadores de los textos, como se evidencia en el IPLER a través de los procesos de transferencia, donde ellos han hecho este aspecto visible.

Con la segunda pregunta se le planteó a la muestra: ¿Cómo te contribuye como lector crítico, manejar los momentos de lectura antes, durante y después? plantearon dos visiones del manejo de los momentos de lectura, unos enfatizan la importancia de implementar cada uno para sostener la curiosidad desde el antes de la lectura, con el fin de avanzar como lectores críticos. Por otro lado, resaltaron la importancia de cumplir con cada momento y las actividades propuestas, pues omitir una afecta las subsiguientes, por ende, los resultados; lo anterior se soporta en lo propuesto por González-Ramírez (2018) cuando este afirmó que para el trabajo con textos literarios, el docente debe propiciar momentos y entornos adecuados, donde el lector alcance una conexión personal y el desarrollo de habilidades interpretativas que lo conduzcan a obtener la categoría de lector en nivel experto, competente, quiere decir que el lector debe adquirir hábitos, por ello se coincide entre los momentos de lectura, el fortalecimiento del proceso y el sostenimiento de la motivación dada por la curiosidad.

Enfatizaron entre la vivencia de los momentos de lectura, la ejecución de las actividades para alcanzar la interiorización del contenido leído, entenderlo; para ellos las actividades en cada momento se enlazan con el fin de iniciar el proceso lector desde contenidos básicos de la



información, generar conciencia y conducir a la crítica. Valoraron como fundamental esta organización para favorecer la concentración. Persistentemente expresaron una percepción positiva en torno al momento antes de la lectura, viéndola como fundamental para motivar el cumplimiento de las actividades subsiguientes en el durante y después. Lo anterior se soporta en las posturas de Solé (1994) y Calero (2017) quienes expusieron que un lector autorregulado pone en consideración la implementación de procesos metacognitivos apuntando a acciones como la planeación, la supervisión y la evaluación de las lecturas realizadas. Afirmaron que, con la autorregulación, un lector es capaz de implementar estrategias en los tres momentos de lectura.

Para los estudiantes, la consecución de detalles en el antes, permite la concreción de ideas en el después, confrontando la expectativa con el contenido leído, que generalmente cambia, asociaron además los momentos con las acciones fundamentales; todo lo anterior es coincidente con la teoría de Solé (1994), quien planteó que la metacognición implica, que el lector desarrolle un proceso consciente tanto para lo que aprende como para las destrezas que implementa, llevando a adquirir confianza y motivación. Por su parte, en este punto López (2020) planteó que el lector necesita un espacio interior para lograr la interpretación; con esta última se direcciona la comprensión, requiriendo la razón, la imaginación, la emoción y la intuición; conduce a generar transformación, capacidades de selección, asimilación y la posibilidad de compartir, donde el alcance definitivo conlleva a las emociones y el progreso de la criticidad.

Los aspectos antes citados se diferencian con lo propuesto en la investigación Núñez *et al.* (2015) quienes apuntaron a analizar la validez estructural de un nuevo instrumento de evaluación del aprendizaje autorregulado (la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos, ARATEX), puesto que aquí los autores estudiaron el cuestionario ARATEX-R obteniendo un nivel altamente fiable y válido como constructo. En lo concerniente a las

dimensiones del modelo teóricamente, establecieron que se hace necesario ajustar, pues los estudiantes no evidenciaron dar relevancia a los tres momentos de lectura. En este último aspecto la presente se diferencia positivamente, siendo que la muestra destacó la implementación de los momentos de lectura con valor sustancial para generar criticidad.

En la tercera pregunta se les planteo expresar: en el proceso de adaptarse al formato IPLER ¿Cuál actividad de los momentos de lectura se te dificulta más y por qué?, las posturas se enfocaron repartidas entre la construcción de ideas fuerza, como la de mayor incidencia, seguida de la formulación de preguntas, el proceso durante la lectura, realizar y en menor medida las acciones antes de la lectura, por lo anterior se hizo visible que son aspectos que se particularizaron minoritariamente.

En las ideas fuerza los argumentos giraron en torno a la dificultad de elaborar un párrafo, con límite de extensión y/o requiriendo contrastar aspectos del contenido de la obra con la realidad que viven u observan en el entorno próximo o no, éstas pueden relacionarse con la formulación en el preguntar, lo que determina que esté asociado a un interés de ellos como lectores. Los anteriores aspectos pueden manifestarse cuando no se cumple lo planteado por González-Ramírez (2018) quien expuso que, en el contexto literario, para que los lectores sean asiduos debería enmarcar la búsqueda de la satisfacción personal, el acceso al conocimiento y la reflexión, siendo que este último aspecto puede estar afectado por la ausencia de los otros dos, pues afirmó la necesidad del encuentro entre el contenido literario y la realidad vivenciada por los estudiantes.

Lo anteriormente citado desde el enfoque del autor González Ramírez (2018), también se evidenció en lo que concierne a la formulación de las preguntas, puesto que algunos expresaron no entender por qué debían realizar correcciones, resultó complejo en ocasiones la formulación desde la inspección, les fue exigente y no querían anticiparse. Al mencionar el realiza, se enfocaron en la

dificultad en la transferencia por la creatividad que exige o la necesidad de construir un párrafo de recomendación, empleando palabras del vocabulario desconocido. Los que mencionaron el durante o leer con propósito, se refirieron a la comprensión del contenido, el reconocimiento del léxico o la contradicción que le genera confrontar su expectativa de lectura con lo planteado por el autor. Todo ello se enfatizó en la complejidad del proceso y el valor que tiene para alcanzar la comprensión.

Una situación convergente ocurrió con la investigación presentada por Mardani y Afghary (2017) cuando los resultados concluyeron en el análisis de datos que el uso del Self-Regulated Strategy Development (SRSD) como una estrategia para enfocar la comprensión lectora de los estudiantes fue efectiva, pero no tuvo efectos significativos en la conciencia metacognitiva de los estudiantes, lo que indica que la implementación de la estrategia visibiliza en ocasiones una respuesta esperada en algunos aspectos y en otros puede que se requiera revisión del manejo del mismo. Como lo afirmaron Yana *et al.* (2019), se requiere en casos como este la aplicación adecuada de estrategias para una comprensión textual significativa, con actividades que favorezcan la comprensión. Dada las deficiencias de estudiantes, recomendaron involucrar a los estudiantes en la creación y direccionarlos en aprender a aprender (autorregulación), aspecto concordante con la propia.

A través de la cuarta pregunta: Al realizar el IPLER ¿Con cuáles actividades del método (inspeccionar, preguntar y predecir, leer y valorar, expresar, revisar y consolidar) has percibido una influencia en tu proceso lector?, los estudiantes valoraron el proceso en conjunto como secuencia de acciones para desarrollar habilidades lectoras; enfatizaron en algunas por diversas razones, destacándose de todas ellas algunas respuestas que combinan varias actividades, otros escogieron una sola. En su orden resaltaron preguntar, expresar, inspeccionar, leer y valorar. Para Iturra

(2015), un proceso autorregulado de lectura requeriría interés, motivación, actitud favorable producto del conjunto de hábitos que propician herramientas al lector o estudiante para lograr asimilación de contenidos que responden a la ejecución de acciones concretas como se evidenció en los resultados expuestos por los estudiantes en la presente investigación.

Las acciones asociadas a las etapas de lectura (antes, durante y después) que empleó Iturra (2015) y las actividades que se adoptaron para alcanzar las fases establecidas en la técnica que se emplea, en este caso el IPLER, el resultado final es la ejercitación de un lector que busca construir procesos de lectura en un nivel crítico intertextual. Es por ello que, al establecer la relación con los aportes de los estudiantes, se encontró un énfasis en la actividad de preguntar (antes), ésta permitió obtener comprensión con criticidad, además la asociaron con el fortalecimiento de la habilidad de análisis desde la inspección; la visualización de detalles para varios, fue el medio que fortalece su capacidad lectora y encamina hacia un lector más competente. Además, indicaron que perciben cambios como lectores competentes debido a sus preguntas, pueden ser más complejas y eso lo vieron como un crecimiento; con los años y los cambios enfrentados con el IPLER, avanzaron para no estancarse en el nivel literal al formular preguntas.

En la actividad expresar, dieron a entender que influye en ellos en busca de la mejora, se esmeraron en la redacción de ésta, presentando sus ideas u opiniones de la obra y la aplicación de la misma a través de la transferencia; uno de ellos explicó que antes no lograba conectar apropiadamente las respuestas, ahora lo alcanza; esta actividad además les permitió ser creativos y críticos, presentando sus conclusiones ante la vida. En el inspeccionar, evidenciaron los indicios, detalles que posibilitaban la comprensión posterior de la obra. En cuanto al leer y valorar mencionaron la importancia de recuperar datos claves. Cada una de las anteriores aseveraciones por parte de los estudiantes fue coincidente con la teoría de Iturra (2015) y refrendada con Torres

(2017) quien planteó que un lector en nivel crítico intertextual, estaba en capacidad de establecer relaciones de comparación entre el texto que lee y otros conocimientos que posee, sea por semejanza o diferencia desde su perspectiva personal.

Los anteriores resultados se pudieron comparar con la investigación de Calvo (2013), quien planteó un enfoque cualitativo que recoge, describe y analiza los discursos de los docentes sobre las mediaciones que llevaron a cabo y que intervinieron e influyeron en las respuestas de sus estudiantes sobre las lecturas literarias. Indagó las intervenciones que hacen los docentes en los procesos formativos lectores de sus estudiantes en el área de Lengua Castellana y Literatura, pero para el caso centró su atención en reflexionar sobre las estrategias adecuadas para las propuestas de lectura que se implementarían en el aula y con una perspectiva desde la retroalimentación que realizaría el docente en el aula, de acuerdo con inquietudes, reflexiones y motivaciones que recogió del estudiantado.

La data recolectada le permitió a la autora establecer que, son necesarios nuevos pactos de lectura donde estudiantes, con mediación docente, el apoyo de otros soportes verbales y la aceptación de nuevos modos de leer, puedan encontrar vínculos. Recomendó trabajar con propuestas innovadoras o profundizando en desarrollos didácticos que ya se estén ejecutando; la lectura en general, y la literaria en particular ha sido considerada como una práctica individual, una relación íntima entre texto y lector, para que se sintieran identificados con personajes y situaciones. Todos estos resultados, se convirtieron en confirmación de los propios para la investigación, refrendando la importancia del manejo de los momentos y el método en sí mismo para la comprensión de obras literarias, siendo para el caso, soporte en la construcción de hábitos para un lector crítico a partir de cada actividad de los tres momentos.

Lo anterior soportado en Iturra (2015), encuentra impacto en los aportes que los estudiantes realizaron en la quinta pregunta: durante el proceso lector, ¿Cómo formular preguntas durante la inspección, te ayuda a fijar la atención en el contenido de la obra? Expresaron que les permite plantear y buscar la solución de dudas en torno al contenido, pueden profundizarlo; desde la inspección se generó curiosidad en la consecución de información clave; la vieron como la posibilidad de retener información que posteriormente será útil en la resolución de los interrogantes; generando cadenas de preguntas que surgieron no solo en la inspección sino en el momento de lectura, coincidente con lo planteado por Herrera *et al.* (2017), quienes enfatizaron en la necesidad de vincular la motivación como camino para alcanzar el éxito, haciendo de los lectores más asiduos y fervientes, incrementando la comprensión competente y las habilidades requeridas. La formulación de una pregunta por capítulo, activó el interés porque mantuvo la lectura, generó una visión propia de lo leído, disfrutaron la construcción dado que les hace pensar, cuestionarse, anticipar.

Las preguntas seis y siete abordaban los procesos finales del IPLER, planteándole a los estudiantes indagar: ¿Cuál es la finalidad de las ideas fuerza en el IPLER? ¿Logras realizar actividades en otros contextos (transferencia) que, evidencien tu comprensión de la obra literaria trabajada a través del IPLER? Las respuestas entraron en concatenación con las anteriores, esbozan que las ideas permitieron establecer si ellos entendieron el contexto de la obra y lograban relacionar el contenido con la realidad. Para ellos fue necesario partir desde las preguntas, abordar los aspectos interesantes de la obra y cómo se relacionan los hechos; compararon el contenido con la vida, las dos realidades y problemas, fuera por similitudes o por las inquietudes que despierta, evidenciando el sentido crítico.

Para ellos se generó el fortalecimiento de habilidades como análisis, síntesis, criticidad a partir de esta actividad, todo ello coherente con Torres (2017) quien planteó como en los procesos de lectura en nivel crítico intertextual, el lector compara el texto que lee y otros conocimientos que posee, por semejanza o diferencia desde su perspectiva personal. Sin el buen desarrollo del IPLER como formato y la comprensión del texto leído, no se logra la construcción de la transferencia, por tanto, fue una actividad que depende de la comprensión. Profundizaron que asimilar la idea planteada por el autor y el contexto, son fundamentales en el desarrollo de la imaginación, sin olvidar la creatividad, el tipo de actividad a realizar la vieron como oportunidad u obstáculo, coincidente con Grillo *et al.* (2015) quienes afirmaron que la flexibilidad de pensamiento y del manejo de la estrategia, la capacidad para analizar y representar los problemas es lo que la hace viable, la adaptabilidad a procedimientos y ambientes conllevó al aprendizaje y el fomento de la comprensión en sí misma.

#### ***5.1.4. Niveles de comprensión lectora de obras literarias a través del método***

En este aparte se plantean los resultados que arroja el segundo instrumento, grupos focales mediante la técnica de entrevista semi estructurada, que contempla las preguntas de la ocho a la trece b. Las preguntas presentadas a los estudiantes de cada grupo focal corresponden a: ¿De qué manera las actividades planteadas con el formato te han permitido ejercitar tu imaginación, capacidad mental y visualización para la comprensión lectora? En tu proceso lector, cómo defines las habilidades de: inferir, anticipar, recomendar, emitir juicios, probar y ¿en qué momento de la estrategia las aplicas? Describe, ¿Cómo las habilidades de pensamiento trabajadas en el IPLER te permiten alcanzar logros como lector? De las siguientes habilidades de un lector autorregulado ¿Cuáles has logrado desarrollar durante la lectura de las obras literarias del proyecto lector?:

definir, describir, identificar; razonar; juzgar; indicar causa-efecto, resolución de problemas, formular hipótesis; probar.

Los resultados concernientes a este primer grupo de preguntas aportaron información que evidencia que los estudiantes tienen un manejo parcial de algunos aspectos de la comprensión, la asociaron con una actitud favorable cuando les atrae el contenido de la obra. Describieron la concatenación de los pasos en las actividades para lograr imaginación, capacidad mental y visualización, fortaleciendo la comprensión lectora. No definieron ninguna de las habilidades, sin embargo, reconocieron el momento de aplicación en especial la muestra de 10º y 11º; casi en su totalidad. Para ellos una acción fundamental fue establecer metas en el proceso y asociaron las habilidades de pensamiento con el fortalecimiento de la lectura comprensiva y la criticidad. Lo anterior es teóricamente coincidente con Espinoza (2018), cuando planteó que la comprensión lectora requería reconocer los procesos psicológicos en las operaciones mentales en el procesamiento de información de carácter lingüístico, desde el instante en que es tomado el contenido hasta el momento en que el lector decide realizar una acción a partir de allí.

Con Prado (2004) se apoyan los anteriores resultados cuando este expuso que la lectura eficaz y comprensiva no basta con establecer la relación ente las grafías, palabras o frases, se requiere del sentido del texto. De Jiménez (2004) se retomó que el docente debe ejercitar en los procesos lectores la conciencia de los procesos mentales del lector (estudiante), promoviendo el entusiasmo y la comprensión, no como formulas sino con ideas útiles, materiales y pragmáticas. Estos dos postulados dan soporte a los aportes que realizaron los estudiantes con relación a plantear que todas las habilidades requieren ser trabajadas, aun cuando haya diferencia en el tiempo que cada quien emplea para desarrollarlas. Enfatizaron en aquella o aquellas predominantes para lograr



mejores resultados como lectores, en su orden: Definir, describir e identificar; razonar; indicar causa efecto, resolver problemas, formular hipótesis; juzgar.

Los autores Martínez *et al.* (2019) abordaron una investigación para comprender el impacto que Kindle, como recurso para la lectura electrónica en las experiencias de lectura y la motivación de ocho niños de grado intermedio, guarda correspondencia con la presente al plantear el análisis procesos autorregulados de lectura y su impacto al emplear el instrumento electrónico Kindle el cual puede impactar también la motivación. Los autores, plantearon que este instrumento puede ser una forma de atraer lectores reacios y lograr una mejor comprensión, promoviendo un comportamiento y acciones positivas frente al aprendizaje de contenidos, además como con los hábitos de lectura. Este último aspecto, diferenciado con la presente en el manejo de obras literarias en el estímulo de la lectura, en la construcción de hábitos, habilidades a través de momentos que direccionaban actividades.

Seguidamente se toman los aportes de las preguntas subsiguientes en este tópico, se abordó a la muestra así: Explica, ¿En cuál nivel de comprensión de lectura: literal, inferencial o crítico te encuentras hoy a través de la implementación del proyecto lector? ¿Cuál de los mecanismos (trabajar formato en físico o virtual) y cómo facilitaron la mejora de tu comprensión lectora? Si el problema no radica en el medio utilizado ¿Cuál sería la posible dificultad para la comprensión lectora? Ante ello, los estudiantes en su mayoría dijeron encontrarse en un nivel crítico o inferencial, dependiendo de la complejidad léxica o narrativa de la obra leída, dieron a entender que con algunos contenidos se sienten más seguros y lo dominaban mejor; las actividades que estructura el IPLER las asociaban con los niveles de lectura y la complejidad de ejecución; las afirmaciones encuentran eco en Grillo, Leguizamón y Sarmiento (2015), para quienes la consolidación de hábitos, el reconocimiento de elementos de un texto, el de significados, la

implementación de estrategias interesantes, fueron necesarias para abordar placenteramente el texto.

Estos autores además establecieron que, en el proceso de lectura, se hace la experiencia un encuentro gozoso entre el texto y el lector (Grillo *et al.*, 2015), con ello no solo se dio soporte a las respuestas anteriormente evidenciadas de la muestra sino que, lo dio a las consideraciones que expusieron en cuanto a ver como debido a las condiciones actuales les fue más fácil trabajar virtualmente; pero independientemente de esas circunstancias consideraban el manejo con agilidad, facilidad, rapidez del contenido y el acceso a la información en la web (libros gratuitos). Hicieron énfasis en que el modo de trabajo no incide directamente en la comprensión; la responsabilidad del lector, el gusto por un subgénero particular; el nivel de comprensión alcanzado; las circunstancias del entorno: situación económica, lugar de trabajo escolar o vivienda, interés y comodidad; mal manejo del tiempo de trabajo y realizar actividad sin compromiso fueron para ellos aspectos de mayor peso.

La investigación de Cerezo *et al.* (2015), permitió hallar puntos de encuentro entre la suya y la presente, debido al interés en la autorregulación de la lectura, enmarcada en un programa universitario en medio virtual y presencial, implementando un programa TRAL, requiriendo narraciones para su aplicación para reflexionar sobre experiencias en la vida universitaria que pusiera énfasis en la estrategia y la autorregulación. Manejaron 8 variables dependientes que favorecen la virtualidad, interés del material, claridad y aplicabilidad en este entorno; la influencia del formato en su forma, no fue muy alta en ambos entornos, es por ello que se encuentran elementos coincidentes en este punto, sin embargo, el aspecto diferencial con la presente radica en la postura de los estudiantes al considerar que la importancia no radicó en el medio, fue el aspecto fundamental adicionalmente a la diferencia en el abordaje metodológico.

Adicionalmente en la ponencia publicada por los autores Galarza *et al.* (2017), quien se ocupó de los Booktubers como nuevos promotores de la lectura en lo digital, plantearon la posibilidad de implementar en la Planificación Curricular Anual (PCA), mediante orientaciones metodológicas en el área a partir de talleres a docentes, con el fin de que éstos implementaran las comunicaciones digitales, audiovisuales básicas; integrando los booktubers como estrategia metodológica para el fomento lector. La similitud entre las dos investigaciones se relacionaba con trabajar en ambientes virtuales la lectura literaria y valorar su implementación, difiere con la presente en cuanto a ir encaminada a una propuesta de gestión lectora, mientras la presente es cualitativa, se enfoca en la percepción de los estudiantes en la implementación de la estrategia y sus componentes, así como el impacto en su realidad lectora.

#### ***5.1.5. Autorregulación de lectura con el IPLER y la rúbrica***

En el siguiente aparte se analizan los aportes de la muestra a partir de las respuestas a las preguntas 14 a 20 que comprenden en una primera parte: ¿Crees que los pasos del esquema en el método autorregulado de lectura IPLER despierta en ti la motivación, por qué? Al realizar el IPLER, ¿Con qué frecuencia aplicas la rúbrica para controlar el avance del proceso lector escolar? ¿En cuál etapa del proceso lector empleas la rúbrica? ¿Cuáles aspectos del contenido de la rúbrica de verificación permiten la autoevaluación del IPLER por claridad, concreción, precisión? La muestra realizó aportes donde revisa su propio proceso de trabajo, analizando el compromiso que han asumido con el tiempo.

Ante este conjunto de preguntas, los estudiantes expresaron en su mayoría que el método genera motivación en el proceso lector, por la progresividad del desarrollo, ahondaron el contenido de la obra asumiendo puntos de vista, actividades organizadas y sencillas de ejecutar; le vieron interesante para alcanzar la comprensión. Este aspecto se consolidó con los postulados de Herrera

*et al.* (2017) cuando afirmaron que un elemento vital es la motivación para alcanzar el éxito de los lectores más asiduos y fervientes, propiciando el incremento de la comprensión y las habilidades requeridas; por su parte Aponte (2008), reconfirma este postulado cuando estableció la importancia de adquirir buenos hábitos propiciados por la motivación, dada por la gama de textos variados que, conlleva a la apropiación cognoscitiva del estudiante al seguir el método que requiere: Inspeccionar, preguntar y predecir, leer con propósito, expresar, revisar y consolidar, pasos de ejecución para autocontrolar el proceso.

En el desarrollo de las actividades muy pocos estudiantes emplearon la rúbrica, algunos experimentaron distracción si interrumpían el desarrollo del método; otros solo coevaluaron al compañero o lo emplearon al final para verificar la eficiencia del trabajo y si es necesario un ajuste. Algunos especificaron una o varias actividades que verifican, en su orden Inspeccionar (unos especificaron predecir y buscar las palabras desconocidas) y preguntar para controlar el avance del IPLER con la rúbrica en cuanto al cumplimiento del proceso. Al expresar la pertinencia en cuanto a claridad, concreción y precisión de la rúbrica consideraron que cada uno de los criterios les brindaron un adecuado manejo, unos pocos afirmaron confusión. Estas acciones asumidas por los estudiantes son coincidentes con Iturra (2015) cuando planteó que un proceso autorregulado de lectura se soporta en el interés, la motivación, la actitud favorable del lector resultante de la construcción de un conjunto de hábitos que brindan herramientas al lector para lograr una asimilación producto de acciones concretas, asociadas a las etapas de lectura (antes, durante y después).

Con la investigación de Mejía (2017) en torno a las estrategias didácticas en lectura y escritura que utilizaron los docentes del programa de Trabajo social de la Universidad de La Guajira, se encontraron coincidencias que permiten reforzar la importancia de la motivación y los

procesos de autorregulación antes mencionados por la muestra de la presente. Para la autora, los estudiantes debían ser capaces de mejorar sus procesos Metacognitivos, reconocer las dificultades que poseían, reflexionar y trabajar en acciones de mejora, convirtiéndose en protagonista de su proceso. Mientras enfatizaban en que el docente tiene un papel neurálgico para lograr propiciar estos procesos en los estudiantes y la necesidad de formarlos para la adecuación pertinente en la selección de estrategias, la presente investigación se enfocó en evidenciar con los estudiantes un proceso estructurado para la autorregulación de la lectura de obras literarias.

A continuación, se presentan los aportes sustanciales de los estudiantes en torno la segunda parte de este corte de preguntas donde se cuestionó en los grupos focales en torno a: Cuando realizas procesos lectores diferentes al plan lector, ¿Cuáles actividades de los momentos del método IPLER aplicas para lograr comprender? ¿Crees que existe relación entre el proyecto lector y los resultados que obtienes en las pruebas de lectura dentro y fuera del colegio? ¿Cómo te ha beneficiado el uso de la rúbrica en el fortalecimiento del proceso lector? Las actividades de transferencia o lúdico creativas del IPLER y la sustentación oral de las obras, ¿De qué manera logran generar una postura crítica o de vivencia de la obra frente a la cotidianidad? ¿Cómo has logrado desarrollar la autorregulación de lectura con obras literarias?

Los estudiantes expresaron que dan uso al proceso del IPLER en general mentalmente cuando enfrentan procesos de lectura fuera del plan lector, siendo consistente con la interiorización del método; para algunos les fue más notorio implementar el predecir, buscar palabras desconocidas y preguntar. Asociaron el método a la adquisición de hábitos lectores y no en los resultados, las pruebas que les aplicaban distan de la estructura del mismo, pero genera soporte para la formación de los hábitos. La rúbrica para ellos ha adquirido importancia evaluativa, tanto al coevaluar como en la autoevaluación, para rectificar, evidenciar errores y corregirlos, ganando

habilidades en ello. Este proceso les permitió alcanzar la postura crítica, desarrollando las actividades con las cuales demostraron la comprensión y relación con su visión de la realidad, experiencias, problemáticas, situaciones familiares o entorno en general y se cuestionen comparando contextos. El autoanálisis en el desarrollo del IPLER, lo controlaron en los momentos y actividades, observando el desempeño de cada uno, con o sin la rúbrica.

Los anteriores aportes se asocian a la teoría de Aragón (2014), quien manifestó que la comprensión es posible al organizar e interpretar textos partiendo de los procesos previos, de tal manera que la comprensión sea eficaz, requiere entonces de la acción del lector para la construcción de significado, aspecto que coincidió con los aportes de los estudiantes en relación con la consolidación hábitos, el reconocimiento del método, actividades y su estructura, para asociar el contenido de la obra leída con la realidad vivenciada por el lector. Desde la construcción de Herrera *et al.* (2017), se reconfirmó teóricamente los aportes en torno a la implementación de la rúbrica, dado que los autores sostuvieron que la finalidad de ésta es de carácter evaluativo según el propósito del docente mediante autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, siendo la primera forma la más relevante porque se propicia la función metacognitiva.

La investigación de Leguizamón *et al.* (2014) también coincidió con los resultados de la presente, dado que estos autores se ocuparon del Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC, la población abordada es diferente, pero tuvieron en cuenta los intereses de los estudiantes, quienes se desarrollaron al valorar su propio proceso, involucrándose en las actividades implementadas, en especial aquellas que posibilitaban interacción y fortalecimiento del nivel crítico. Estos autores soportaron su experiencia en la estrategia Web 2.0, asociada al desarrollo de competencias en áreas diversas; para la presente fue importante recibir

los aportes de los estudiantes en cuanto a la implementación del plan lector institucional a través del formato IPLER que, cuenta con unos momentos y actividades específicos, permeados por habilidades de pensamiento que las orientaban con el fin de alcanzar la lectura comprensiva, autorregulada y crítica a través de obras literarias.

Los aportes que se analizaron para dar respuesta a los dos primeros objetivos específicos de la investigación, permiten enrutar el alcance del tercero con el cual se busca: Proponer ajustes para mejorar el método y la rúbrica del proceso lector institucional encaminado al fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora a partir de los resultados obtenidos y los aportes de los estudiantes; todo ello a partir de lo planteado por Grillo *et al.* (2015), cuando estos sustentaron que una estrategia de lectura, deben tener en cuenta el desarrollo de las capacidades del estudiante como lector, permitiendo que crezca en responsabilidad y autonomía que conllevan a la asimilación de los textos en un encuentro dialógico texto-lector, que va a tener una relación estrecha con sus intenciones en contraste con el contenido abordado.

Tanto en los grupos focales como en la heteroevaluación aplicada al IPLER, se evidenció un buen manejo del método en general, los resultados demostraron un reconocimiento de la estructura, momentos, actividades, asociadas a las habilidades de Marzano, en particular en lo que concierne al desarrollo del método más que en un dominio teórico de las mismas. Tuvieron la capacidad de establecer con claridad la relación entre todos estos aspectos, sin embargo, fueron conscientes de la dificultad evidente en el desarrollo de algunas actividades lo que permitió pensar en la necesidad de una revisión específica de la manera como plantear la descripción de la actividad a realizar, teniendo en cuenta la redacción, con el fin de propiciar espacios autorregulados dados no solo por la adquisición de hábitos sino por la claridad en el manejo instruccional.

Los hallazgos que deben estar sujetos a revisión se relacionan con el paso preguntar, la construcción de ideas fuerza y el consolidar, estos aspectos antes descritos son coincidentes con Espinoza (2018), quien planteó que la comprensión lectora está determinada por operaciones mentales para procesar la información que inicia al encontrarse con el contenido y llega hasta la concreción de una acción, que para el caso de esta investigación es la transferencia. En un encuentro entre los postulados de Grillo et al. (2015) y Solé (1992) se sustenta el hecho de implementar una estrategia de lectura que genere interés en el lector, a través de un encuentro placentero, gozoso; una estrategia enseñada a tiempo, con un entramado de destrezas que conduzcan a la lectura autorregulada, mediante acciones puntuales, por tanto, requieren claridad para su abordaje.

En coherencia con lo anteriormente expuesto, cabe destacar que el plan lector a través del IPLER es un proceso que requiere del trabajo continuo como hasta ahora, para lograr visibilizar cambios evidenciables no solo desde lo evaluativo sino en las habilidades que los lectores (estudiantes) estuvieron en capacidad de identificar, como parte del ejercicio de su autonomía. Es por ello que aun cuando se persiguió con el proceso el desarrollo de un ejercicio autónomo, es necesario del monitoreo hasta que el estudiante alcance la consolidación en el manejo del mismo; los estudiantes fueron quienes hicieron visible la importancia de este tipo de esfuerzo con el fin de cimentar en ellos una lectura competente de obras literarias.

Los estudiantes identificaron la importancia de implementar momentos de lectura con actividades concretas y progresivas que, conduzcan a la comprensión con criticidad, lo que demostró conciencia frente a la implementación del método y el valor de cada actividad para ser lectores competentes. Estos aspectos fueron consistentes cuando expresaron que asumen mentalmente el desarrollo de los pasos cuando enfrentan procesos lectores en otros ambientes externos al aula de lenguaje y sin el monitoreo de docente, con esto se visibilizó la consolidación



de hábitos lectores producto del desarrollo del plan institucional, toda vez que ellos pueden acceder a la lectura de una obra literaria de su interés y aplicar el método ya asimilado e interiorizado. Es por ello que González (2000) resaltó que el lector requiere emplear actividades conducentes a la evaluación como el muestreo y la predicción, con las inferencias, confirmación y corrección, presentes en todo el proceso para asumir la estrategia.

Al comparar el plan lector institucional que implementa el IPLER y una rúbrica de verificación para la lectura de obras literarias, se constataron diferencias con los hallazgos de investigaciones como las de Martínez y Salinas (2019), quienes implementaron una estrategia que contempla los momentos de lectura; la de García (2017), quien manifestó especial interés por las tres formas de evaluación y control que ejerce el estudiante en su lectura en ambientes virtuales; la de Cerezo *et al.* (2015), quienes aplicaron un programa TRAL que comprende una estrategia autorregulada en virtualidad y presencialidad a partir de narraciones; la de Aguillon *et al.* (2014) quienes proponen el desarrollo de hábitos lectores mediante un AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje), entre otras con las que se guarda diametral diferencia en cuanto a la manera como se concibe el plan lector institucional como método que desarrolla momentos de lectura, actividades para propiciar el desarrollo de habilidades para la autorregulación.

Finalmente, la propuesta de mejoramiento al formato del IPLER se presenta en el anexo 5, para ello se contempla ajustes instruccionales en algunas acciones de mayor complejidad para el estudiante, de manera que haya claridad y mayor autorregulación, se fomente la motivación como ruta hacia el éxito, permitiendo que los lectores sean fervientes y asiduos (Herrera *et al.*, 2017), con hábitos sólidos desde la motivación (Aponte, 2008; Brookhart, 2013 e Iturra, 2015) que se convierten en herramientas para la asimilación con sentido crítico, habiendo progresión con calidad en su elaboración. En la primera actividad ajustada, se ingresa al preguntar un párrafo más amplio

y específico: Luego de haber inspeccionado la obra, incluyendo la prelectura del inicio de los capítulos, formula una pregunta por capítulo que permita señalar una inquietud, problema o interés con relación a tu vida personal o estudiantil que podrías satisfacer con el contenido de esta obra. La pregunta debe ser analítica y si la obra no tiene capítulos, siempre se formulan mínimo 3 preguntas a partir de aspectos diferentes del contenido.

El segundo cambio se encuentra en la actividad de construcción de las ideas fuerza, la instrucción modificada indica que: En no más de 5 líneas resume tres ideas fuerza del texto que a tu juicio serían útiles o aplicables para satisfacer la inquietud, problema o interés que manifestaste antes en la formulación de las preguntas, puedes retomar una de ellas para responderla o enfocarte en otro aspecto del contenido de la obra que despertó tu interés mientras leías. Para la estructura de cada idea fuerza construye un nombre en mayúsculas (asócialo brevemente con la idea que expondrás), luego en las líneas restantes establece un resumen en el cual relaciones el contenido de la obra con el aspecto personal con el cual guardes relación de tu cotidianidad. Emplea la estructura a continuación. En la estructura del esquema donde se indica la construcción del nombre de cada idea fuerza se clarifica la construcción en mayúsculas.

El tercer cambio se encuentra en la actividad de revisar y consolidar, para la redacción de la recomendación se elabora la instrucción con claridad en la implementación de 5 palabras del vocabulario inspeccionado así: En no más de 5 renglones, realiza un párrafo de recomendación sobre la posible utilidad de la lectura para tu aprendizaje o vida que pueda servir de motivación a otro lector, para ello emplea mínimo 5 palabras del vocabulario desconocido que hallaste y se encuentra relacionado anteriormente. Posteriormente en la segunda actividad de esta sección, se enfatiza la palabra transferencia y la lista de actividades sugeridas para ello. Todos los cambios propuestos tienen como fin orientar de manera clara al estudiante en el desarrollo del formato, con

el fin de propiciar la autorregulación en la medida en que este afiance el desarrollo del mismo, lo apropie de manera clara y reconozca las acciones a emprender.

En lo concerniente a la rúbrica de verificación, teniendo en cuenta que los estudiantes enfatizaron en su mayoría que había un adecuado reconocimiento y manejo de la misma, solo unos pocos expresaron confusión para su comprensión, se propone insertar un texto explicativo que oriente el manejo de la misma con el fin de propiciar su mayor comprensión, dominio y familiaridad con la estructura, de tal cuenta que haya disposición para su manejo sin dar lugar a confusiones: La presente rúbrica tiene como función brindarte criterios en tres niveles de alcance para que puedas evaluar el avance en el desarrollo del IPLER con cualquiera de las obras que selecciones del Plan lector. El nivel mayor es el ideal y te marca lo esperado, si es el caso que tu trabajo se encuentra en este marcarás una equis o según sea el caso, así debes realizar con cada criterio de las actividades, escogiendo en cuál nivel se encuentra tu trabajo. Al final si cada criterio se encuentra en nivel mayor lo multiplicas por 3, en medio por dos y en menor por 1, las casillas de cada columna te dan un subtotal que al sumarse te arroja un parámetro final para que puedas seleccionar la proyección de la nota promedio de tu trabajo y establecer dónde requieres ajustes antes de entregar.

## **5.2. Conclusiones**

Para establecer las contribuciones se tiene en cuenta algunos aspectos de los hallazgos que permitirán generar una evaluación del proceso a partir de los aportes. Como primer aspecto a tratar es necesario tener en cuenta que la línea de investigación es didáctica y evaluación educativa, se retoma la pregunta del planteamiento con el fin de orientar los resultados, ésta esboza: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de 9° a 11° en la I.E.D. Madres Católicas, del uso de la estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios? Por ende, la investigación está encaminada a escuchar la voz del estudiante como protagonista del proceso lector en su

formación escolar, capaz de valorar los posibles avances que éste le ha permitido, fortaleciendo sus competencias, convirtiéndose en un lector autorregulado de obras literarias como se puede observar en la tabla 7 que se encuentra a continuación, relaciona y sintetiza las conclusiones más importantes con las preguntas de la formulación.

**Tabla 7.** *Relación entre las conclusiones y las preguntas de la formulación.*

	<b>Preguntas de la formulación</b>	<b>Conclusiones</b>
<p><b>Pregunta general de la investigación:</b> ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de 9° a 11° en la I.E.D. Madres Católicas, del uso de la estrategia de lectura autorregulada IPLER en la comprensión lectora de literatura?</p> <p><b>Objetivo de la investigación:</b> Evaluar la percepción de los estudiantes de 9o a 11o de la I.E.D. Madres Católicas del uso de una estrategia de lectura autorregulada IPLER para la comprensión de textos literarios.</p>	<p>¿Cuál es el manejo de la estructura del método IPLER, su estructura como proceso de lectura autorregulada de literatura que han hecho los estudiantes?</p>	<p><i>Fortaleza:</i> tiene un impacto inmediato en la institución debido al aporte formativo, los procesos autorregulados no solo favorecen el área específica sino transversal, competente y críticamente. La tendencia en el uso virtual o físico no les es relevante, es más importante la actitud asumida por el lector-estudiante.</p> <p><i>Oportunidad:</i> la formulación de las preguntas, la construcción de las ideas fuerza, la transferencia en el consolidar, así como la recomendación, requieren revisión en la construcción de las orientaciones para hacerlo claro y de mayor autorregulación.</p> <p><i>Debilidad:</i> durante la predicción se percibe una falla, cuando se hace de manera posterior a la lectura, rompiendo el seguimiento del formato, más como una tarea y no como un método.</p>
	<p>¿Cuáles son los avances que consideran los estudiantes les aporta el método IPLER como lectores competentes y críticos alcanzado a través de los momentos, etapas y</p>	<p><i>Oportunidad:</i> El desarrollo creativo de las ideas fuerza a partir de la formulación de las preguntas en la inspección, dando importancia a acciones previas para su consecución y</p>

actividades?	llegar a la lectura crítica. <i>Oportunidad:</i> el plan lector requiere una construcción sólida y progresiva de los momentos de lectura, para los ciclos anteriores: transición, primaria y básica (de 6° a 9°).
¿Cuáles son los resultados que han observado en el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora de obras literarias del plan lector institucional basado en la taxonomía de Marzano?	<i>Fortaleza:</i> el modelo empleado para fomentar la lectura autorregulada es viable, genera resultados progresivos, propicia hábitos relacionando obra y entorno. <i>Debilidad:</i> la implementación de la rúbrica no es determinante en el desarrollo de las habilidades, la perciben como un distractor. No reconocen los procesos de la comprensión lectora en lo teórico, pero fueron capaces de identificarlos desde lo procedimental. <i>Amenaza:</i> para ellos es necesario que sea el docente quien se ocupe de valorar y expresarles el nivel de desempeño en el cual se encuentran, mas no autoevaluarse.

Fuente: de elaboración propia

Todo lo anterior permitió demostrar como fortaleza que, el modelo empleado para fomentar la lectura autorregulada es viable y para ello se sustenta teóricamente en autores como Solé (1992, 1994, 1996, 2008), Herrera *et al.* (2017), Cassany (2006), Arrieta y Arrieta (2013), genera resultados progresivos, se propician hábitos que redundan en cambios sustanciales en el lector de obras literarias, con un proceso consolidado en la capacidad de establecer relación entre obra y entorno propio, reconociendo el desarrollo de habilidades que se instituyen para la vida. En consecuencia, la investigación tiene un impacto inmediato en la institución porque aporta

formativamente a los estudiantes y permite dar una mirada al crecimiento gradual de la lectura a través de los ajustes, dado que los procesos autorregulados no solo favorecen el área específica, sino que, las habilidades desarrolladas impactan positivamente en los desempeños de manera transversal como un lector competente y crítico.

Se esperaba desde la óptica docente que, los estudiantes escogieran alguna tendencia con la cual se sintieran más cómodos para asimilar tanto el proceso como el fortalecimiento de la lectura en sí misma con criticidad, sin embargo los estudiantes conciben que el trabajo con el IPLER en físico o en virtualidad no es incidente, lo que verdaderamente adquiere importancia para ellos es la actitud, es decir lo volitivo; la disposición del lector, sus intereses, las ganas de superar procesos, de conocer el contenido y cómo se identifican con el autor o el género literario, son consideraciones a las cuales les dan mayor importancia por la trascendencia del criterio.

Se constituyó en una actividad claramente valorada como eje crítico y comprensivo, construir un párrafo en el cual dan respuesta (Ideas fuerza) a alguna de las inquietudes previas (preguntas por capítulo), asociando la obra a una vivencia en particular, logrando dar rienda suelta a su creatividad desde los elementos propios de la obra leída. Todos estos aspectos fueron valorados como oportunidad de transformación positiva como lectores, al observar con detenimiento la formulación de preguntas y la construcción de las ideas fuerza, siendo capaces de valorar la importancia que cada una tiene, así como establecer con claridad la relación entre las actividades anteriores para llegar a ellas, logrando cimentar habilidades de lector crítico.

Los resultados de la investigación llevan a analizar otra oportunidad al dar importancia a generar adecuaciones en el formato IPLER, particularmente en las actividades que especificaron como de mayor exigencia en su realización, los resultados de la implementación en el primer instrumento y los aportes en los grupos focales, permitieron notar que actividades como la

formulación de las preguntas, la construcción de las ideas fuerza, la transferencia en el consolidar, así como la recomendación, requieren revisión en la construcción de las orientaciones del formato con el fin de hacer de este un proceso no solo claro sino que invite a tener mayor autorregulación.

La dinámica de trabajo analizada por los estudiantes permite visibilizar una tercera oportunidad, evidenció que la implementación del plan lector requiere una construcción sólida y progresiva de acciones en los momentos de lectura, para los ciclos de formación anteriores, es decir en transición, primaria y básica (de 6° a 9°), concordante con la estructura que esta investigación arrojó como ajuste, de tal manera que la formación en la autorregulación y el desarrollo de habilidades para la generación de hábitos, sea un ejercicio visible, definido para los estudiantes desde temprana edad, para que la motivación a la lectura se dé consistentemente y vaya evidenciando resultados acorde con la edad y necesidades de los lectores-estudiantes, lo que implicaría tener la opción de un nuevo proceso de indagación sea desde la implementación, medición de resultados o el impacto que este proceso generaría.

Una visible debilidad identificada radica en que para los estudiantes, la implementación de la rúbrica no ha sido determinante en el desarrollo del proceso en cuanto a las habilidades propiamente dichas, fue vista como un apoyo dentro del proceso, para controlar los avances, sin embargo llamó la atención que algunos la perciben como un distractor si suspenden el avance para monitorear la calidad del trabajo, por eso prefirieron omitirla o emplearla al finalizar, convirtiéndose en una debilidad; en particular asociaron su uso a autoevaluarse (autorregularse) o a evaluar a un compañero (coevaluación). Siendo que la rúbrica, maneja criterios definidos, que para la mayoría son plenamente claros, se infiere que el manejo escaso de este tipo de herramientas pudo ser determinante en la consolidación del manejo positivo de la misma. Por lo tanto, generar

reconocimiento de la autorregulación es inherente al proceso del IPLER en sí mismo, además la rúbrica ofrece criterios que deben ser reconocidos para lograr una verdadera autorregulación.

Debido a la confusión para relacionar los componentes de la comprensión lectora: ejercitar la imaginación, capacidad mental y visualización; quedó claro que los estudiantes no reconocen estos procesos, no se acercaron fácilmente desde lo teórico, pero fueron capaces de identificar desde lo procedimental si están logrando o no procesos competentes, lo que indica la necesidad de fortalecer el lenguaje desde las orientaciones, para que el léxico no solo clarifique las habilidades de pensamiento, sino que les permita racionalizar los procesos que asumen como lectores.

Algunas de las fallas observadas durante la construcción del IPLER, están sujetas a ser evidenciadas como acciones por mejorar en cada uno de ellos de manera particular, sin embargo, durante la predicción se percibe una falla en el cumplimiento, cuando durante la inspección esta se hace de manera posterior a la lectura, rompiendo el seguimiento del formato, llevándolo entonces como una tarea y no como un método, lo que debilita el fortalecimiento de la formulación de hipótesis. Por otro lado, se aúna a lo anterior que estos resultados, a veces se deben al desestímulo que algunos pueden percibir, manifestando la necesidad de leer obras elegidas a gusto personal, sin embargo, tanto la lectura gozosa (solicitada) como la asignación, son necesarias, pues la segunda va de la mano con el monitoreo del docente durante las sustentaciones; esa resistencia puede llevar a que el proceso sea visto como asignación obligatoria, no como formación, por lo que requiere estímulo del docente.

Una amenaza percibida en la recolección de los datos, correspondió a la postura que revelaron un par de estudiantes cuando al abordar la pregunta en torno a los procesos evaluativos (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) sostenían que para ellos es necesario que sea el docente quien se ocupe de ello para expresarles el nivel de desempeño en el cual se encuentran.



Esta consideración hizo notar la necesidad de continuar trabajando con los estudiantes, como en este caso que, no logran visibilizar la importancia de manejar las dos primeras, siendo que quien es capaz de evaluar constata dominio sobre lo evaluado, es decir que para el caso hay comprensión, reconocimiento de datos, capacidad de análisis, por tanto, se evalúa. Por otro lado, es también un riesgo la retoma de procesos en presencialidad, dado que los avances que se han alcanzado en virtualidad para generar uso de recursos propios de este ambiente, pueden decrecer.

Finalmente, por las características del plan, en cuanto a los formatos que se utilizaron, este es viable para ser adoptado en otra institución que requiera realizar fortalecimiento del proceso lector, dado que este no requiere características particulares de la población en cuanto a factores sociales propiamente dicho, en tal caso se ha propuesto para estudiantes de 9º en adelante. Familiarizarse con este proceso, generó un acercamiento a las obras literarias desde los intereses personales, lo que hace que el estudiante-lector pueda crear un vínculo con el texto desde sus afinidades, inquietudes, inseguridades, temores, experiencias, expectativas u otros. Desde la labor docente, se hace necesario el proceso de readecuación con la población estudiantil de los cambios que se proponen y la valoración del proceso mismo, involucrando no solo a los docentes a cargo en el área de Humanidades, sino generando espacios con los acudientes, que pueden involucrarse más de cerca al proceso, así como escalonarlo, debidamente documentado para los ciclos educativos anteriores, es decir de 6º a 8º, 4º y 5º, 1º a 3º, transición; con lo anterior se evidencia un reto de trabajo conjunto y acuerdos que deriven en resultados medibles en el tiempo para la mejora de los procesos lectores institucionalmente.

## REFERENCIAS

- Aguilar, T., Cohen, P. y Alvarado, S. (2017). Comprensión lectora en la educación colombiana: una visión del aprendizaje en la educación básica. *Revista Gestión, competitividad e innovación* 5(2), 245-258.  
<https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/119>
- Aguillon, J., Huertas Roncancio, M., Peláez Reyes, M., Pinilla Betancurth, M. y Soler Daza, S. (2014). *Propuesta de un AVA para motivar el desarrollo de hábitos de lectura en los estudiantes de grado noveno de los Colegios Sierra Morena de ciudad Bolívar y Cedit San Pablo de Bosa* (tesis doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios).  
[https://www.academia.edu/24289302/Propuesta\\_de\\_un\\_AVA\\_para\\_motivar\\_el\\_desarrollo\\_de\\_h%C3%A1bitos\\_de\\_lectura\\_en\\_los\\_estudiantes\\_de\\_grado\\_noveno\\_de\\_los\\_Colegios\\_Sierra\\_Morena\\_de\\_ciudad\\_Bolivar\\_y\\_Cedit\\_San\\_Pablo\\_de\\_Bosa](https://www.academia.edu/24289302/Propuesta_de_un_AVA_para_motivar_el_desarrollo_de_h%C3%A1bitos_de_lectura_en_los_estudiantes_de_grado_noveno_de_los_Colegios_Sierra_Morena_de_ciudad_Bolivar_y_Cedit_San_Pablo_de_Bosa)
- Anaya, G. (2014). *Efecto de las TIC en la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria*. Tecnológico de Monterrey.
- Andrade, C. (2010). *Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales* [ponencia]. II Congreso Internacional de Comunicación 3.0, España.  
<http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf>
- Aponte, M. (2008). Métodos, preferencias y hábitos de lectura en estudiantes de pregrado. *Revista Teoría Y Praxis Investigativa*, 3(1), 29-36.
- Aragón, A. (2014). La metacognición como herramienta en la lectura de textos universitarios. *Acción Pedagógica*, 23(1), 38-46.

- Arrieta, L. y Arrieta R. (2013). *La didáctica de la lectoescritura a partir de experiencia docente*. Fundación Por Una Educación de Calidad. Colombia.
- Astohuayhua, G. (2019). *TIC y comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria del colegio N° 169, San Juan de Lurigancho, 2018* (tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo de Perú). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/34174>
- Ballester, P. (2016). *Las TIC como herramienta de innovación en Lengua y Literatura* (tesis de maestría, Universitat Jaume I). [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/166148/TFM\\_2016\\_BallesterMuratP\\_aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/166148/TFM_2016_BallesterMuratP_aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bejarano Ruiz, A. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. <https://rodin.uca.es/handle/10498/21702>
- Benítez, G., Ramírez, E. y Hernández, I. (2014). Efecto de la estrategia de comprensión de la lectura en un entorno virtual en estudiantes de educación superior. *Apertura. Revista de investigación educativa*, 6(2), 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68835725003>
- Brookhart, S. (2013). *Cómo crear y utilizar rúbricas para la evaluación formativa y clasificación*. ASCD.
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. [comprension-lectora.org](http://comprension-lectora.org).
- Calvo, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (tesis doctoral, Universidad de Barcelona). [https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC\\_TESIS.pdf](https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC_TESIS.pdf)

- Cárdenas, M. y Muñoz, L. (2014). *Lectura autorregulada* [Presentación en Prezi].  
[https://prezi.com/y3zypi3-a\\_om/lectura-autorregulada/](https://prezi.com/y3zypi3-a_om/lectura-autorregulada/)
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lengua*. Paídos
- Cevallos, D. y Reascos, A. (2017). Estudio del nivel de lectura y su incidencia en la expresión oral y escrita de los estudiantes de la PUCE-SI. En A. Díaz, P. López y M. Ibadango (eds.), *Lectura y escritura en la sociedad global perspectivas y prospectivas en Hispanoamérica* (pp. 225-235). III COILESG. Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global.
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M. y Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30-36.
- Cerrillo, C. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario, en M. Utanda, P. Cerrillo y J. García, J. (eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cohen, L y Manión, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115*. Por la cual se establece la Ley General de Educación.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Leyer
- Corrales, A., Dussán, L., Borbón, J., y Córdoba, C. (2020). *Informe nacional de Resultados para Colombia-PISA 2018*. 75.  
[https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe% 20nacional% 20de, 20](https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de,20).

- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros de zorzal
- Culqui, A., Granda, E. y Galarza, V. (2017). *Análisis de las aplicaciones online para trabajar la comprensión lectora en la educación básica*. En A. Díaz, P. López y M. Ibadango (eds.), *Lectura y escritura en la sociedad global perspectivas y prospectivas en Hispanoamérica* (pp. 101-111). III COILESG. Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global.
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos., González-Pienda, A. y Núñez Pérez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-104.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000300087](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087)
- El Tiempo. (2021, 26 de abril). *Pruebas Pisa muestran que más del 45 % de los estudiantes tienen nivel muy bajo en este aspecto*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/dia-del-idioma-estudiantes-del-pais-con-bajo-nivel-de-comprension-lectora-583378>
- Espinoza, M. (2018). *Influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo para el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Pública “Jorge Basadre Grohmann” de los Olivos, Lima* (tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo).  
<http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/6616/BC2345%20ESPINOZA%20LA%20TORRE.PDF?sequence=1>
- Fau, M. (2010). *Jean Piaget: clásicos resumidos*. La Bisagra.

- Flores, F. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-9.  
[https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene\\_art1.pdf](https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf)
- Galarza, V., Tugunbango, A. y Reascos, A. (2017). Booktubers, los nuevos promotores de la lectura en el escenario digital. Actas del III Congreso internacional de lectura y escritura en la Sociedad Global. En A. Díaz, P. López y M. Ibadango (eds.), *Lectura y escritura en la sociedad global perspectivas y prospectivas en Hispanoamérica* (pp. 65-76). III COILESG. Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global.
- Galeano, C., Molina, F., Puentes, J., Mora, O. y Reyes, C. (2017). *Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial por medio de la comprensión lectora mediada por TIC en estudiantes de grado quinto de las instituciones públicas: Francisco Socarrás, Tesoro de La Cumbre, Mateo Pérez y Manuel Del Socorro Rodríguez* (tesis de maestría, Universidad de la Sabana).  
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29705>
- Gallardo, K. y Gill, M. (2011). Utilización de la Nueva Taxonomía para Evaluar el Aprendizaje en Programas de Posgrado en Línea y a Distancia. *Investigaciones*, 1(1), 12-18.
- García, E. (2017). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21(2), 1-24.  
[https://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2\\_M2eng.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_M2eng.pdf)
- García, M, Arévalo, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174.

- González, J. P. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>
- González Ramírez, C. (2018). Contribuciones de los usos didácticos de las TIC para la formación literaria de jóvenes lectores. *Aula de encuentro*, 20(2), 21-34.
- Granados, D. y González, M. (2017). Lectura crítica y literacidad en el aula. Una mirada desde lo rural y lo urbano, en las Instituciones Educativas “INEM” Carlos Arturo Torres de Tunja y Técnica la Libertad de Samacá. En A. Díaz, P. López y M. Ibadango (eds.), *Lectura y escritura en la sociedad global perspectivas y prospectivas en Hispanoamérica* (pp. 17-26). III COILESG. Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global.
- Grillo, A., Leguizamón, D. y Sarmiento, J. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC* (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11347/deissy%20Viviana%20Leguizamon%20Sotto%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grillo, A., Leguizamón, D. y Sarmiento, J. (2015). Comprensión lectora y desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 9(1), 132-143. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/556>
- Guayacán, L. y Muñoz, A. (2018). *Developing high school students' reading comprehension and self-directed learning strategies through the use of digital learning objects*. Universidad de la Sabana. Colombia (tesis de pregrado, Universidad La Sabana). <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/2736/1/RC%20through%20DLO%20thesis.pdf>

- Guerra, J. y Guevara, C., (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90.
- Guerrero-Jiménez, G. (2017). *La lectura en la educación escolarizada*. Actas del III Congreso internacional de lectura y escritura en la Sociedad Global. En A. Díaz, P. López y M. Ibadango (eds.), *Lectura y escritura en la sociedad global perspectivas y prospectivas en Hispanoamérica* (pp. 37-45). III COILESG. Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global.
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). Editorial Mc Graw Hill.
- Herrera, J., López, R. y Rodríguez Y. (2017). *Diseño de una estrategia didáctica para mejorar el proceso de la comprensión lectora en los estudiantes de décimo grado de la I. E. D. Madres Católicas de Barranquilla* (tesis de maestría, Universidad Autónoma del Caribe).
- Herrera, J., López, R., Rodríguez, Y. y Petit, E. (2017). Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas. *Escenarios*, 15(1), 85-108.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Reporte de la Excelencia del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación superior*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf)
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). *Reporte de resultados históricos del examen SABER 11° para establecimientos educativos*.



<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/526013/Reporte%20de%20resultados%20historicos%20establecimientos%20educativos.pdf>

Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.oela>

Jany, E. (1994). *Investigación integral de mercados*. McGraw-Hill.

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)* (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/1/T27494.pdf>

Kensari, P., Srijono, D. y Hum, M. (2019). *An Analysis on Students' Responses Towards Teachers' Questioning Strategies in Reading Comprehension During Classroom Interaction Activities at the Tenth Grade of SMK N 1 Sragen* (tesis doctoral, Universitas Muhammadiyah Surakarta).

López, D. (2020). Lectura SMART o cómo enseñar a leer literatura con colecciones y ediciones digitales (Mnemosine y Ciberia). 452°F. *Revista de Teoría de la literatura y Literatura Comparada*, (23), 32-52.

Leguizamón, D., Alaís, A. y Sarmiento, J. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC* (tesis de maestría, Universidad de La Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11347>

Madalozzo, S. y Navarrete, C. (2017). *Relación de la autoeficacia en lectura de estudiantes de sexto básico de una escuela vulnerable de Puente Alto y sus niveles de comprensión lectora. Universidad Academia de Humanismo Cristiano* (tesis de pregrado, Universidad Academia).

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4049/TPEB%20884.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mardani, N. y Afghary, A. (2017). Self-Regulated Strategy Development (SRSD) and the Reading Process: Effects on Reading and Metacognitive Awareness. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(6), 192-200.

<http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/673/pdf673>

Martínez, A., Woodley, X., Lucero, L. y Parra, J. (2019). *Technology, Literacy, and Self-Regulated Learning: The Impact eReaders have on the Reading Engagement Behaviors of a Group of Intermediate Grade Boys. Journal of Literacy and Technology*, 20(3), 46-73.

[http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/jlt\\_v20\\_3\\_martinez\\_woodley\\_lucero\\_parra.pdf](http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/jlt_v20_3_martinez_woodley_lucero_parra.pdf)

Martínez, A. y Salinas Gaviria, M. (2019). *Secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación en la comprensión lectora de niños de cuarto grado* (tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana).

Martos, E. y Martos García, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la educación*, 26(1), 119-135.

Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.

Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Corwin.

- Mejía, E. (2017). *Análisis de estrategias didácticas en lectura y escritura utilizadas por los docentes del programa de trabajo social en la Universidad de La Guajira, sede Riohacha* (tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional). <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9465/TO21442.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Millán, N. R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias Sociales*, (16), 109-133. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Colombia: Qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA. *Altablero No. 44*, ENERO-MARZO 2008
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) / Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Actualizado el 06 de febrero de 2016. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.
- Moreno, B. (1995). *Investigación e innovación educativa. La tarea*. *Revista de Educación y Cultura*, 8(2), 47-73. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080004.pdf>

- Mostacero, L. (2016). Estrategia metacognitiva para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de primer año de educación secundaria de la I.E. “Ciro Alegría Bazán” Quelluacocha – Namora – Cajamarca - 2015. (tesis de maestría, Universidad Nacional).
- Muñoz, A. (2017). La recepción de contenidos multimedia en nativos e inmigrantes digitales en Andalucía: Estrategias de lectura de los usuarios e influencia de la estructura narrativa del relato hipermedia en el proceso lector. En G. Paramio-Pérez, P. y D. Casas-Moreno (ed.), *La educación mediática en entornos digitales. Retos y oportunidades de aprendizaje* (p. 14). Egregius
- Nazario Aricoché, A. M. (2020). *Entorno virtual de aprendizaje en el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada*, Miraflores.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/49334>
- Núñez, J., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T. y Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22.
- Pasella Bolaño, M. L. y Polo Guette, B. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC* (tesis doctoral, Universidad de la Costa).
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M. A. y García, M. (2009). *Comprensión Lectora y Rendimiento Escolar: Cómo Mejorar la Comprensión de Textos en Secundaria Obligatoria* [ponencia]. X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, Braga, Portugal.  
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c305.pdf>

- Perella, M. (2017). *La mejora del hábito lector a través de la tutoría entre iguales en 3° ESO y 1° de Bachillerato* (tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja, UNIR).  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6045/PERELLA%20LANUZA%2c%20MARIA%20LUISA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Martínez, J. (2017). La lectura de las constantes narrativas como estrategia para la escritura. En A. Díaz, P. López y M. Ibadango (eds.), *Lectura y escritura en la sociedad global perspectivas y prospectivas en Hispanoamérica* (pp. 37-45). III COILESG. Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global.
- Prado, J. (2004). *Didáctica para el desarrollo de las destrezas discursivas: La comunicación escrita, en Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla
- Reyes, M. (2018). *La lectura autorregulada* [Blog]. Zig Kinetica. Docplayer
- Ruiz-Bejarano, A. (2018). *Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. Revista Complutense de Educación, 30(3), 863-878.*
- Santiago, A; Castillo, M. y Ruiz, J. (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Alejandría Libros.
- Semana, (2019, 3 de diciembre). *Mala comprensión lectora tiene a Colombia en el fondo de las pruebas Pisa: ¿Qué hacer?* Revista Semana.  
<https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-comprension-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/643045/>
- Silva, J. (2014). *Metodología de la investigación: Elementos básicos*. Colegial Bolivariana.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. GRAO.
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de innovación educativa, 26, 5-10.*

- Solé, I. (1996). *Estrategias de Comprensión de la Lectura*. GRAO.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. MIE.
- Suárez, A., Pérez, C., Vergara, M. y Alférez, V. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura. Revista de investigación educativa*. 7(1), 1-7. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/595/416>
- Torres Bojacá, C. P. (2017). *Aprender a pensar y reflexionar: propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora* (tesis doctoral, Universidad Externado de Colombia).
- Torre Zevallos, L., y Rios Paucar, M. I. (2020). Cuento andino como estrategia de mejora de comprensión lectora en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Chimpahuaylla del Distrito de San Jerónimo-Cusco, 2018. <http://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/5734>
- Trujillo, S., Zárate Ortiz, J. y Lozano Rodríguez, A. (2013). La competencia de la comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior. *Revista EGE*, 4(7), 55-60.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. the interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vergel, G. (1992). *Metodología*. Publicaciones Corporación Unicosta.
- Yana, M., Arocutipa, A., Alanoca, R., Adco, H. y Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Revista Innova*

*Educación,*

*I(2),*


211-217.

<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/35>

Zayas, F. (2011). *Tecnologías de la Información y la Comunicación y enseñanza de la lengua y de la literatura*. En U. Ruiz y M. Abascal (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 139-166). Graó

## APÉNDICES

### Anexo 1. Adaptación IPLER virtual

	<b>FORMATO DE LECTURA AUTORREGULADA (ADAPTACIÓN IPLER VIRTUAL)</b>	<b>GADC01-R03</b>  <b>Versión 3</b>  <b>Año 2019</b>
---	--	--

**REGISTRO ABREVIADO DE LECTURA AUTORREGULADA PARA 9º, 10º, 11º.**

**INNOVACIONES (2019): Rita López y Aura Silva**

<b>Nombre:</b>	
<b>Fecha de entrega:</b>	
<b>Texto Leído:</b>	
<b>Grupo:</b>	

#### Antes de la lectura

- I. Formula tu propósito para realizar esta lectura:



**ÉNFASIS EN: DEFINIR, DESCRIBIR, IDENTIFICAR**

- II. Inspecciona y examina previamente la lectura. A medida que examines el texto, responde las siguientes preguntas:

A. ¿Existe un resumen de la obra al principio o al final del libro?

- Sí  
 No

Léelo con cuidado, servirá de activador y organizador cognitivo.

B. ¿Existe prólogo o dedicatoria?

- Sí  
 No

C. ¿Encontraste palabras desconocidas? Escríbelas y Busca su significado de acuerdo al contexto.



N°	Palabras	Significado de acuerdo al contexto
1		
2		
3		
4		
5		

6		
7		
8		
9		
10		

- D. ¿Cuáles son los capítulos o secciones que componen el texto (obra)?  
Indica numéricamente cuantos son Y escribe el nombre de cada capítulo si lo hubiere.

¿Cuántos capítulos tiene el texto?

N°	Nombre del capítulo
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

- E. Enuncia y describe las ilustraciones, gráficas, esquemas, tablas o cuadros que descubriste en el texto mientras lo inspeccionabas.

	¿Qué tipo de gráfico encontraste?	Describe que interpretas en él.	Página
1			
2			
3			
4			

F. ¿Puedes resumir en una o dos frases de qué tratará el texto? Hazlo ahora:

-
---

**P** REGUNTAR Y PREDECIR

- III. Preguntar y predecir **ÉNFAZIS EN: INDICAR CAUSA-EFECTO, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, FORMULAR**  
 Señala una inquietud, problema o interés con relación a tu vida personal o estudiantil que podrías satisfacer con el contenido de esta lectura. (Elabora una pregunta por capítulo o sección). Las preguntas deben invitar al análisis.

N°	Preguntas por capítulo
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

**Durante la lectura de la lectura**



## ÉNFASIS EN: RAZONAR,

## IV. Leer con propósito

Lee capítulo por capítulo centrando la atención sobre las posibles respuestas a las preguntas que formulaste anteriormente. (Mentalmente)



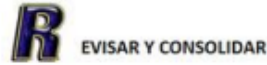
## ÉNFASIS EN: JUZGAR

## V. Resumir. (Expresar)

En no más de 5 líneas resume tres ideas fuerza del texto que a tu juicio serían útiles o aplicables para satisfacer la inquietud, problema o interés que manifestaste antes.

1	Nombre de la idea: (Mayúscula)	
	Resumen	

2	Nombre de la idea: (Mayúscula)	
	Resumen	
3	Nombre de la idea: (Mayúscula)	
	Resumen	

**Después de la lectura**

ÉNFASIS EN:

## VI. Aplicar o transferir. (Revisar y consolidar)

En no más de 5 renglones, realiza un párrafo de recomendación sobre la posible utilidad de la lectura para tu aprendizaje o vida, empleando mínimo 5 palabras del vocabulario relacionado anteriormente.

- Realiza una de las siguientes actividades lúdico creativas:
  - Cambia el final de la obra.
  - Realiza una historieta virtual en la plataforma de PIXTON.
  - Diseñar un afiche que promueva la lectura de la obra teniendo en cuenta la idea global.
  - Crea un meme que promueva la lectura de la obra teniendo en cuenta la idea global de manera jocosa.
  - Elabora un juego virtual con los hechos más significativos.

## Anexo 2. Rúbrica de verificación del IPLER.

<b>RUBRICA DE VERIFICACIÓN DEL IPLER</b>			
<b>ACCIÓN</b>	<b>NIVEL DE MAYOR ALCANCE – X 3</b>	<b>NIVEL MEDIO DE ALCANCE – X 2</b>	<b>NIVEL DE MENOR ALCANCE – X 1</b>
<b>I. PROPÓSITO</b>	Plantea con mucha claridad un propósito de lectura verificable, con redacción coherente y fluidez verbal.  <input type="checkbox"/>	Plantea un propósito claro, medible en algunos aspectos, con buena redacción y expresiones apropiadas.  <input type="checkbox"/>	Plantea un propósito poco claro, poco medible, la redacción es buena en algunos aspectos y algunas expresiones de registro formal.  <input type="checkbox"/>
<b>II. INSPECCIÓN DEL TEXTO</b>	Demuestra capacidad de observación al inspeccionar la obra y determinando las partes constitutivas como resumen, dedicatoria, prólogo, capítulos, gráficos; reconoce las palabras desconocidas con su significado en contexto y plantea una hipótesis del contenido con brevedad y claridad.  <input type="checkbox"/>	Demuestra capacidad de observación al inspeccionar la obra y determinando algunas de las partes constitutivas como resumen, dedicatoria, prólogo, capítulos, gráficos; reconoce algunas palabras desconocidas con su significado en contexto y plantea una hipótesis del contenido extensa y algunas ideas claras.  <input type="checkbox"/>	Demuestra poca capacidad de observación al inspeccionar la obra y determinando las partes constitutivas como resumen, dedicatoria, prólogo, capítulos, gráficos; reconoce muy pocas palabras desconocidas con su significado en contexto y plantea una hipótesis del contenido con muy extensa y con poca claridad.  <input type="checkbox"/>
<small>Nota: (cuando no existen capítulos o secciones siempre se plantean mínimo 3 preguntas de tópicos diferentes)</small>			
<b>III. PREGUNTAR</b>	Plantea analíticamente una pregunta por capítulo, siendo capaz de relacionar el contenido inspeccionado con su vida personal o estudiantil.  <input type="checkbox"/>	Plantea una pregunta por capítulo inferencialmente, siendo capaz de relacionar algunas entre el contenido inspeccionado y su vida personal o estudiantil.  <input type="checkbox"/>	Plantea literalmente una pregunta por capítulo, siendo capaz de relacionar el contenido inspeccionado con su vida personal o estudiantil en algunas de ellas.  <input type="checkbox"/>

ACCIÓN	NIVEL DE MAYOR ALCANCE – X 3	NIVEL MEDIO DE ALCANCE – X 2	NIVEL DE MENOR ALCANCE – X 1
IV. EXPRESAR	Elabora con claridad, coherencia, dominio léxico tres ideas fuerza en máximo cinco renglones cada una, con un título breve y llamativo en mayúscula, con el resumen de la idea que relaciona la realidad y el contenido de la obra que da respuesta a una de las preguntas formuladas. <input type="checkbox"/>	Elabora con buena redacción tres ideas fuerza en máximo cinco renglones cada una, con un título breve y llamativo en mayúscula, con el resumen de la idea que relaciona la realidad y el contenido de la obra. <input type="checkbox"/>	Elabora tres ideas fuerza con alguna claridad en la redacción, con un título breve, con el resumen de la idea que relaciona la realidad y el contenido de la obra. <input type="checkbox"/>
V. REVISAR	Redacta con claridad y coherencia, un párrafo de máximo cinco renglones haciendo uso de mínimo cinco palabras del vocabulario desconocido, con propiedad teniendo en cuenta el significado en contexto. <input type="checkbox"/>	Redacta con orden en las ideas, un párrafo de máximo cinco renglones haciendo uso de un par de palabras del vocabulario desconocido, con propiedad teniendo en cuenta el significado en contexto. <input type="checkbox"/>	Redacta con alguna claridad, un párrafo que puede exceder de máximo cinco renglones haciendo uso de un par de palabras del vocabulario desconocido, algunas de ellas con propiedad teniendo en cuenta el significado en contexto. <input type="checkbox"/>
VI. CONSOLIDAR	Presenta pulcramente una actividad lúdica, haciendo uso de su creatividad, en la cual demuestra capacidad de transferencia, comprensión significativa, síntesis, análisis y propuesta, haciendo uso de un medio de producción textual. <input type="checkbox"/>	Presenta pulcramente una actividad lúdica, haciendo uso de su creatividad, en la cual esboza alguna capacidad de transferencia, comprensión significativa, síntesis, y propuesta, haciendo uso de un medio de producción textual. <input type="checkbox"/>	Presenta una actividad lúdica, en la cual infiere su comprensión del texto, con alguna capacidad de transferencia, síntesis y propuesta haciendo uso de un medio de producción textual. <input type="checkbox"/>
SUBTOTALES:			TOTAL:
<b>LA VALORACIÓN DEL IPLER (ADAPTADO)</b>			
15 y 18= 4,5 a 5,0	12 y 14= 4,4 a 3,6		11 y 8= de 3,5 a 3,0

Si los resultados oscilan entre 15 y 18 puntos, la valoración del IPLER será de 4.5 a 5; entre 12 y 14 será de 4.4 a 3.6; entre 11 y 8 será de 3.5 a tres. Los puntajes inferiores a 8 deben revisar a profundidad antes de presentar el trabajo definitivo para evitar una valoración baja, inferior a 3.

### Anexo 3. Formato de entrevista

#### I.E.D. MADRES CATÓLICAS

##### Datos a solicitar:

Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Año de ingreso a la institución:  
 \_\_\_\_\_ Participante: \_\_\_\_\_ Tempore: \_\_\_\_\_

**Objetivo Perseguido:** Analizar el avance como lectores competentes y críticos, alcanzado a través del método IPLER en los momentos, etapas y actividades mediante entrevista semi estructurada.

**Instrucciones para el entrevistador:** Reafirme al estudiante que es parte de una investigación que se construye a partir de las respuestas honestas y reales con relación a sus experiencias con el manejo del plan lector que hasta la fecha ha desarrollado en la institución educativa.

Haga énfasis nuevamente, en que la información solo es requerida para la recolección de información de la investigación y no tiene repercusión alguna en sus procesos escolares evaluativos y que ellos pueden hablar abiertamente teniendo en cuenta que sus padres o representantes legales han autorizado su participación.

Haga saber que ante cualquier duda que tengan, pueden pedir aclaraciones al entrevistador sin ninguna dificultad o límite de tiempo para exponer sus posturas.

- **Momentos de lectura:**

1. ¿Cómo evalúas tu participación en el desarrollo de las actividades del plan lector institucional (IPLER, rúbrica y sustentación) durante los últimos tres años?
2. ¿Cómo te contribuye como lector crítico, manejar los momentos de lectura antes, durante y después?
3. En el proceso de adaptarse al formato IPLER ¿cuál actividad de los momentos de lectura se te dificulta más y por qué?

4. Al realizar el IPLER ¿con cuáles actividades del método (inspeccionar, preguntar y predecir, leer y valorar, expresar, revisar y consolidar) has percibido una influencia en tu proceso lector?
5. Durante el proceso lector, ¿Cómo formular preguntas durante la inspección, te ayuda a fijar la atención en el contenido de la obra?
6. ¿Cuál es la finalidad de las ideas fuerza en el IPLER?
7. ¿Logras realizar actividades en otros contextos (transferencia) que, evidencien tu comprensión de la obra literaria trabajada a través del IPLER?

- **Niveles de comprensión:**

8. ¿De qué manera las actividades planteadas con el formato te han permitido ejercitar tu imaginación, capacidad mental y visualización para la comprensión lectora?
9. En tu proceso lector, cómo defines las habilidades de: inferir, anticipar, recomendar, emitir juicios, probar y ¿en qué momentos de la estrategia las aplicas?
10. Describe, ¿cómo las habilidades de pensamiento trabajadas en el IPLER te permiten alcanzar logros como lector?
11. De las siguientes habilidades de un lector autorregulado ¿Cuáles has logrado desarrollar durante la lectura de las obras literarias del proyecto lector?: definir, describir, identificar; razonar; juzgar; indicar causa-efecto, resolución de problemas, formular hipótesis; probar.
12. Explica, ¿en cuál nivel de comprensión de lectura: literal, inferencial o crítico te encuentras hoy a través de la implementación del proyecto lector?
13. A. ¿Cuál de los mecanismos (trabajar formato en físico o virtual) y cómo facilitaron la mejora de tu comprensión lectora?



13.B. Si el problema no radica en el medio utilizado ¿Cuál sería la posible dificultad para la comprensión lectora?

- **Autorregulación:**

14. ¿Crees que los pasos del esquema en el método autorregulado de lectura IPLER despierta en ti la motivación, por qué?

15. A. Al realizar el IPLER, ¿Con qué frecuencia aplicas la rúbrica para controlar el avance del proceso lector escolar?

15.B. ¿En cuál etapa del proceso lector empleas la rúbrica?

15.C. ¿Cuáles aspectos del contenido de la rúbrica de verificación permiten la autoevaluación del IPLER por claridad, concreción, precisión?

16. Cuando realizas procesos lectores diferentes al plan lector, ¿cuáles actividades de los momentos del método IPLER aplicas para lograr comprender?

17. ¿Crees que existe relación entre el proyecto lector y los resultados que obtienes en las pruebas de lectura dentro y fuera del colegio?

18. ¿Cómo te ha beneficiado el uso de la rúbrica en el fortalecimiento del proceso lector?

19. Las actividades de transferencia o lúdico creativas del IPLER y la sustentación oral de las obras, ¿De qué manera logran generar una postura crítica o de vivencia de la obra frente a la cotidianidad?

20. ¿Cómo has logrado desarrollar la autorregulación de lectura con obras literarias?

## Anexo 4. Consentimiento informado a padres de familia



### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

**Institución Educativa:** MADRES CATÓLICAS

**Código DANE:** 108001002647

**Municipio:** Barranquilla

**Docente evaluado:** RITA MARÍA LÓPEZ JIMÉNEZ

**CC/CE:** 32760989

Yo \_\_\_\_\_,  
yo \_\_\_\_\_ o  
yo \_\_\_\_\_, mayor de edad,  
[ ] madre, [ ] padre, [ ] acudiente o [ ] representante legal del estudiante  
de \_\_\_\_\_ años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la  
grabación de videos para el desarrollo de la investigación, la cual se requiere para que la docente de mi hijo(a)  
desarrolle su tesis doctoral.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en la grabación,  
resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo  
(entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proceso y los videos o los resultados obtenidos por la docente no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante las grabaciones se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación.
- La docente garantiza la protección de las imágenes de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria

[ ] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

[ ] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la investigación y grabaciones de video y audio se realizarán en las instalaciones de la Institución Educativa y/o en modo virtual, según sean las condiciones actuales de la ciudad.

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_  
FIRMA MADRE  
CC/CE:

\_\_\_\_\_  
FIRMA PADRE  
CC/CE:

\_\_\_\_\_  
FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL  
CC/CE:

\_\_\_\_\_  
ESTUDIANTE  
T.I.:

### Anexo 5. Propuesta pedagógica.

	<b>FORMATO DE LECTURA AUTORREGULADA (ADAPTACIÓN IPLER VIRTUAL)</b>	<b>GADC01-R03 Versión 4 Año 2021</b>
---	--	--

**REGISTRO ABREVIADO DE LECTURA AUTORREGULADA PARA 9º, 10º, 11º.  
INNOVACIONES (2021): Rita López**

<b>Nombre:</b>	
<b>Fecha de entrega:</b>	
<b>Texto Leído:</b>	
<b>Grupo:</b>	

#### Antes de la lectura

I. Formula tu propósito personal para realizar esta lectura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **I**nspccionar (ÉNFASIS EN: DEFINIR, DESCRIBIR, IDENTIFICAR)

II. Inspcciona y examina previamente la lectura (recuerda detenerte en portada, contraportada, anversos, dedicatoria, inicio de capítulos, entre otros). A medida que examines el texto, responde las siguientes preguntas:

A. ¿Existe un resumen de la obra al principio o al final del libro?

- Si.
- No. Leelo con cuidado, servirá de activador y organizador cognitivo.

B. ¿Existe prólogo o dedicatoria?

- Si.
- No.

C. ¿Encontraste palabras desconocidas? Escríbelas y busca su significado de acuerdo al contexto.

No.	Palabras	Significado de acuerdo al contexto
1		
2		
3		

4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

D. ¿Cuáles son los capítulos o secciones que componen el texto (obra)? Indica numéricamente cuantos son y escribe el nombre de cada capítulo si lo hubiere.

¿Cuántos capítulos tiene el texto?	
------------------------------------	--

No.	Nombre del capítulo
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

E. Enuncia y describe las ilustraciones, gráficas, esquemas, tablas o cuadros que descubriste en el texto mientras lo inspeccionabas.

	¿Qué tipo de gráfico encontraste?	Describe que interpretas en él.	Página
1			
2			
3			
4			

F. ¿Puedes resumir en una o dos frases de qué tratará el texto? Hazlo ahora:

-
---

**P**reguntar y predecir (ÉNFASIS EN: RAZONAR)

III. Preguntar y predecir. Luego de haber inspeccionado la obra, incluyendo la prelectura del inicio de los capítulos, formula una pregunta por capítulo que permita señalar una inquietud, problema o interés con relación a tu vida personal o estudiantil que podrías satisfacer con el contenido de esta obra. La pregunta debe ser analítica y si la obra no tiene capítulos, siempre se formulan mínimo 3 preguntas a partir de aspectos diferentes del contenido.

No.	Pregunta por capítulo
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

#### Durante la lectura

#### **L**eer y valorar (ÉNFASIS EN: JUZGAR)

IV. Leer con propósito. Lee capítulo por capítulo centrando la atención sobre las posibles respuestas a las preguntas que formulaste anteriormente. (Mentalmente)

#### **E**xpresar (ÉNFASIS EN: INDICAR CAUSA-EFECTO, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, FORMULAR HIPÓTESIS)

V. Resumir. (Expresar). En no más de 5 líneas resume tres ideas fuerza del texto que a tu juicio serían útiles o aplicables para satisfacer la inquietud, problema o interés que manifestaste antes en la formulación de las preguntas, puedes retomar una de ellas para responderla o enfocarte en otro aspecto del contenido de la obra que despertó tu interés mientras leías.

Para la estructura de cada idea fuerza construye un nombre en mayúsculas (asocialo brevemente con la idea que expondrás), luego en las líneas restantes establece un resumen en el cual relaciones el contenido de la obra con el aspecto personal con el cual guarde relación de tu cotidianidad. Emplea la estructura a continuación:

1	Nombre de la idea (En mayúsculas)	
	Resumen	
	Nombre de la idea	

2	(En mayúsculas)	
	Resumen	
3	Nombre de la idea (En mayúsculas)	
	Resumen	

### Después de la lectura

#### **R**evisar y consolidar (ÉNFASIS EN: PROBAR)

VI. Aplicar o transferir. (Revisar y consolidar). En no más de 5 renglones, realiza un párrafo de recomendación sobre la posible utilidad de la lectura para tu aprendizaje o vida que pueda servir de motivación a otro lector, para ello emplea mínimo 5 palabras del vocabulario desconocido que hallaste y se encuentra relacionado anteriormente.

- A continuación, realizarás una actividad de **transferencia** lúdico creativa, para ello se tendrá en cuenta una a realizar de la siguiente lista sugerida u otra:
  - Cambiar el final de la obra.
  - Realizar una historieta virtual en la plataforma de Pixton u otra.
  - Diseñar un afiche que promueva la lectura de la obra teniendo en cuenta la idea global.
  - Crear un meme que promueva la lectura de la obra teniendo en cuenta la idea global de manera jocosa.
  - Elaborar un juego virtual con los hechos más significativos.