

## **El papel mediador del docente en la comprensión lectora: algunos aspectos para reflexionar**

Jorge Guerra-García y Laura Esperanza Chávez-Mondragón

*Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Carrera de Psicología*

---

**Resumen:** La comprensión de un texto implica diversos procesos cognitivos, perceptivos, psicológicos, afectivos y sociales, en los cuales no solamente tendrán participación los lectores, sino también toda una serie de agentes que le ayudarán en la adquisición de herramientas para lograr acercarse a un texto y poder comprenderlo. En esta investigación centraremos nuestra atención en la importancia que tiene el docente como agente mediador del proceso de comprensión lectora de sus alumnos, ya que se considera que se ven perjudicados por la falta de estrategias de éstos para comprender un texto, cualquiera que sea su nivel educativo. De acuerdo con la revisión documental realizada, se encontró que existen muy pocos programas enfocados en instruir al profesorado en dicho tópico y, los que existen, aún siguen siendo de índole exploratorio. Por otra parte, dichos programas cuentan con distintas carencias metodológicas y principalmente se han enfocado a niveles básicos y medio superior de educación. Finalmente, esta investigación tuvo como objetivo abrir el panorama hacia lo que está enfrentando el profesorado respecto a la comprensión lectora de sus alumnos y mostrar la necesidad de una capacitación que les dote de las herramientas necesarias para que puedan solucionar la problemática que se les presenta.

**Palabras clave:** Mediación docente, comprensión lectora, estrategias de comprensión, capacitación docente.

Date of Submission: 28-08-2021

Date of Acceptance: 12-09-2021

---

### **I. INTRODUCCIÓN**

El lector puede de forma autónoma aplicar diversas estrategias para poder comprender un texto, aunque su enseñanza, aprendizaje y la autonomía para utilizarlas adecuadamente, no depende únicamente de él, sino que entran en juego otros agentes dentro de su medio social con quienes interactúa, tales como la familia, los compañeros de escuela y los docentes. Este trabajo se focalizará en lo que ocurre entre la relación profesor-alumno dentro del aula, y cómo impacta en la comprensión de textos en éste último. Por lo tanto, para llevar a cabo este objetivo, en el primer apartado se describe la función que tiene el profesor en la interacción entre el texto y el lector; en el segundo, se presentan algunas investigaciones sobre capacitación a docentes en estrategias de comprensión lectora y, en el último, se muestran diferentes motivos por los cuales es necesaria una capacitación docente en estrategias de comprensión lectora.

### **II. ¿QUÉ ES Y CÓMO SE PUEDE LLEVAR A CABO LA MEDIACIÓN DOCENTE?**

Para intentar dar respuesta a las preguntas anteriores, en este apartado se empieza describiendo la investigación realizada por Méndez (2000) [1], quien llevó a cabo un estudio exploratorio sobre las estrategias que emplea una profesora para desarrollar en sus alumnos distintos procesos de comprensión lectora, en una escuela de nivel medio superior en Costa Rica.

El estudio contempló dos fases: el testimonio de la profesora sobre su experiencia impartiendo clases de literatura, y una entrevista a profundidad. Para analizar la información anterior, la autora realizó un análisis de contenido en el que estableció distintas categorías; sin embargo, en su estudio solo reporta la categoría denominada dificultades, en donde se presentan los diferentes obstáculos que la profesora manifestó tener con respecto a su labor de enseñanza de la materia literatura. Esta categoría fue subdividida en otras categorías: selección de textos literarios en los programas de Español, metodología o estrategia de lectura que presentan dichos programas, formación docente y el lector.

En la categoría de la metodología, la profesora entrevistada manifestó que existía una deficiencia en la propuesta del Ministerio de Educación Pública, de Costa Rica, relacionada con la forma de analizar un texto, pues solamente describe pautas que deben ser enseñadas, sin que éstas tengan una relación entre los conocimientos y habilidades previas del alumno y la complejidad de los textos utilizados. En cuanto a la

categoría de formación docente, señala que éstos tienen una mayor preocupación por enseñar lo que marca el programa que por la forma de enseñarlo, para que verdaderamente impacte en el aprendizaje de los alumnos. Por último, en la categoría lector, la docente expresó que los textos literarios contemplados en el programa no son atractivos para los alumnos por ser considerados obligatorios.

Por otra parte, la autora al analizar los datos encontró que la docente al percatarse de las diferentes dificultades expuestas empleó diferentes estrategias para estimular la comprensión lectora en sus alumnos. Entre las que se encuentran: la motivación hacia la lectura, utilizando diferentes actividades didácticas –fábulas, analogías– que le son familiares a los alumnos; el significado personal, en el que invitó a los alumnos a dar una interpretación del texto; y la ubicación contextual, en la que dota a los alumnos de conocimientos previos que considera necesarios para comprender la lectura. Así mismo, en la investigación se menciona que la profesora también desarrolló una estrategia para enseñar a sus alumnos a comprender los textos literarios. Dividió a los alumnos clasificándolos en analíticos naturales y sintéticos naturales. Los primeros tienen tres características: analizan el texto parte por parte, tienen dificultades para sintetizar el contenido, y grandes habilidades de redacción; los segundos, tienen una gran capacidad para realizar resúmenes, pero necesitan mayor motivación hacia la lectura.

La investigación anterior ilustra distintos puntos de análisis: el primero, es con respecto a un programa educativo que no está centrado en las necesidades de los alumnos ni de los profesores, situación que puede inferirse no es ajena a la actualidad en México; sin embargo, por cuestiones del tipo de investigación que es ésta, no se ha de profundizar en dicho tema, aunque sí se considera necesario hacerlo posteriormente. En segundo lugar, muy relacionado con el punto anterior, la participante se vio en la necesidad de diseñar una propia estrategia pedagógica para enseñar a sus alumnos estrategias de comprensión lectora, sin una capacitación previa. Entonces surgen las interrogantes ¿Cuántos profesores se han visto en situaciones similares dentro del aula? Y ¿qué acciones se están tomando para modificar esto? Finalmente, como tercer punto, se encuentran las actitudes desfavorables que toman los docentes hacia la calidad del contenido temático y la forma de enseñarlo en el aula. Braslowsky (2005) [2] señala que los docentes tienen desinterés por enseñar estrategias de comprensión porque consideran que ésta es responsabilidad únicamente del lector; es decir, no reconocen su papel como mediador. También, los docentes tienden a asumir que los estudiantes tienen madurez respecto a sus habilidades para realizar una lectura crítica y, por lo tanto, no se preocupan por orientarlos (Vidal- Moscoso y Manriquez-López, 2016) [3]. Además, presentan una indiferencia por resolver problemáticas relacionadas con el poco interés de los alumnos, a investigar más allá de los textos que se les brindan (Aragón de Moreno, 2014)[4].

La evidencia anterior pone de relevancia el rol que debiera tener el profesor como mediador de los procesos de la comprensión lectora en los alumnos, estableciendo nexos entre lo que señala el plan educativo que debe enseñarse y los propios intereses de los alumnos.

Con base en lo anterior, una manera tentativa, de definir a un docente como mediador, es aquel que coloca al alumno en el centro de la experiencia educativa y resalta la capacidad que tiene para construir su propio aprendizaje, no como una persona pasiva y reproductora del conocimiento del profesor, sino como un individuo que puede aprender activa, estructurada y significativamente, a través de sus relaciones con sus iguales, los demás individuos y su realidad social como medios para un mayor aprendizaje (Arredondo, 2016).

Graffigna et al. (2008)[5], agregan que la posición que ocupa el docente dentro de la clase es decidir los contenidos y la metodología que a de utilizar para abordarlos. Por lo que puede concentrarse en lo que ya está establecido en el plan curricular o relacionar esos contenidos con otros para favorecer las habilidades y formas de lectura.

Por su parte, Aragón de Moreno (2014)[4] considera que el papel que tiene el docente dentro del proceso de comprensión lectora es el de un “facilitador de la construcción de la estructura de la realidad del educando” (p. 40). Tal estructura va construyéndose a través de las distintas experiencias que tiene el alumno, en este caso en específico, con la lectura.

La importancia de que el docente se convierta en intermediario o facilitador dentro del proceso de comprensión lectora y aprendizaje mismo radica en que dentro de la institución, es el modelo perfecto para mostrar motivación y disfrute por la lectura (Solé, 1999)[6], elementos importantes para que se lleve a cabo la comprensión de un texto. Así mismo, debe tener como característica principal ser un docente autónomo; con esto, Chehaybay y Kuri (2007) [7] se refieren a que no siempre debe acatar y ejecutar las órdenes tal cual marca el plan de estudios, sino debe contar con un espacio para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso de enseñanza dentro de su aula.

Con base en lo anterior surge entonces la interrogante ¿Cómo debe ser llevada a cabo dicha mediación dentro del aula, para favorecer la comprensión de textos en los alumnos? Si bien es cierto que las personas aprenden los contenidos y a su vez el proceso con el cual se logró tal aprendizaje (Guerra et al., 2014) [8], entonces cobra relevancia la manera en que los docentes han de enseñar las estrategias de comprensión lectora.

Sánchez, García y Rosales (2010, como se citaron en Solivares, Maturano y Quiroga, 2014 [9]) mencionan que las intervenciones que debe hacer el docente en el proceso de lectura están relacionadas con la

identificación y la solución de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, estas intervenciones, que implican la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, deben tener lugar en todos los momentos de la lectura – antes, durante y después– y no solo en uno de ellos (Solé, 1999)[6]. Es por ello que el docente debe asumir una metodología en la que muestre, de forma explícita, los objetivos de la lectura, permita a los alumnos definir sus propios propósitos hacia la misma, y los oriente en el control de sus procesos al leer; por lo tanto, la información que se brinde debe ser clara, precisa y flexible, para que pueda ajustarse a las metas que se propongan tanto el docente como los alumnos (López y Arciniegas, 2003[10]). Así mismo, dentro del aula debe manifestarse un ambiente que motive a los alumnos a leer (Peña, 2000[11] y Vallés, 2005)[12].

Duke, Pearson, Strachan y Bilman (2002) [13] sugieren que la instrucción en comprensión lectora debe contemplar cinco características:

1. La descripción, por parte del profesor, de la estrategia, el momento y el tipo de texto en que puede utilizarse.
2. El modelado de la estrategia, llevado a cabo por el profesor, frente a un alumno.
3. La práctica guiada y supervisada, por el profesor, en el uso de la estrategia.
4. El uso de la estrategia en forma colaborativa, por parte de los alumnos, haciendo una reflexión al final.
5. La práctica independiente del alumno en el uso de la estrategia y la autoevaluación de la propia competencia.

Las características anteriores son solo un ejemplo de lo que un docente puede llevar a cabo de forma general dentro del aula para la enseñanza de estrategias en comprensión lectora, pues como ya se había mencionado, ésta es flexible y depende de las necesidades detectadas por parte del profesorado en su grupo de alumnos.

Que el profesor cumpla adecuadamente su papel como mediador en el proceso de comprensión lectora de sus alumnos, tiene como resultado: que ellos descubran un nuevo saber que haga crecer su conocimiento (Aragón de Moreno, 2014)[4] y que tengan independencia y autonomía, con la intención de que la participación del docente, en esta mediación, disminuya mas no que desaparezca (Graffigna, et al. 2008)[5].

### **III. FORMACIÓN DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Dentro de este apartado se exponen tres programas que fueron implementados con docentes, de diferentes niveles educativos, con el objetivo de capacitarlos en comprensión lectora y un curso-taller aplicado a docentes con el fin de indagar sobre las estrategias de comprensión que utilizan en el aula cotidianamente. De cada uno de ellos se muestran sus características para que así pueda vislumbrarse tanto sus similitudes como sus diferencias.

Lotti de Santos, Salim, Raya y Dori (2008)[14], realizaron un taller en el cual participaron 37 docentes de Biología de nivel medio superior. Efectuaron diferentes actividades y seminarios relacionados con resolver la problemática en la comprensión de textos científicos en el área de Ciencias Naturales.

El taller lo implementaron en tres sesiones, de cinco horas cada una, contemplando las siguientes actividades:

1. Exposición de los conceptos de género discursivo y paratexto, y su relación con la comprensión lectora.
2. Entrega a los participantes de distintos textos para su lectura y análisis.
3. División de los docentes en grupos pequeños para que analizaran qué se lee en cada disciplina y su perspectiva sobre los textos científicos. Para el análisis se utilizaron distintas estrategias después de una lectura global del texto; tales como la relectura, la lectura párrafo por párrafo para identificar los temas, jerarquización de ideas, identificación de paratextos y su importancia, elaboración de glosarios científicos, determinación de subtemas, realización de resumen, esquema o mapa conceptual, identificación del objetivo del autor y del lector; entre otras.
4. Reflexión y discusión de cada grupo sobre las formas de abordar el texto, analizando las dificultades presentadas y la manera de solucionarlas.
5. Conclusiones por grupo con la participación de los coordinadores.

De manera posterior a la implementación del taller, se llevaron a cabo dos seminarios, de tres horas de duración cada uno, sobre los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo-discursivo de la Lengua y los tipos de texto: narrativo, descriptivo, explicativo y argumentativo. Finalmente, gracias a los testimonios de los profesores se concluyó que la capacitación fue novedosa y útil para reflexionar sobre su propia práctica.

Otro programa importante es el implementado en Perú a partir del año 2008, que lleva por nombre “Leer es estar adelante”. Fue creado por el Instituto de Estudios Peruanos como una medida de solución al problema detectado en la comprensión lectora de los estudiantes de nivel básico (3<sup>er</sup>o a 6<sup>to</sup>) y al uso inadecuado de los libros de textos, por parte de los docentes y alumnos.

El programa se encuentra conformado por cuatro componentes: a) diseño y elaboración de los materiales educativos, b) capacitación y acompañamiento a docentes, c) medición de los aprendizajes y d) institucionalización, la cual se encarga de establecer alianzas entre el gobierno central, regional y local, la

comunidad educativa, los expertos y especialistas en el tema y las empresas que deseen brindar apoyo financiero al programa.

El material educativo supone la elaboración de los libros “Adelante” para los estudiantes, como complemento del trabajo que debe llevar el profesor. Los libros contemplan el desarrollo de habilidades en comprensión lectora a través del uso de estrategias de comprensión por medio de distintas actividades propuestas. Así mismo, incluyen contenidos temáticos diferentes en función del contexto de su utilización: rural y urbano; también, incluyen actividades de aprendizaje para el alumnado, libros para los docentes y guías pedagógicas.

En relación con la capacitación y acompañamiento docente, a los profesores se les capacitó en aspectos curriculares y conceptuales sobre el aprendizaje y la comprensión lectora, a través del uso del material educativo. Las capacitaciones se brindaron de manera grupal y hubo un acompañamiento en el aula, y retroalimentación de las sesiones que se observaron.

Por último, con respecto a la medición de los aprendizajes, tiene como objetivo evaluar que tan eficaz está siendo la intervención, a través de un sistema que se basa en la Evaluación Censal de Estudiantes. Estas pruebas de medición contemplan tres dimensiones: capacidad lectora que implica localizar información literal, hacer inferencias, reflexionar y evaluar la estructura del texto y leer oraciones; tipos de texto, que pueden ser continuos y discontinuos, y uso de los textos (recreativo, familiar, social y educacional).

De dicho programa se derivaron dos investigaciones que lo han evaluado, la de Eguren, González y De Beluande (2012)[15] y la de Boccio y Gildemeister (2016)[16]. Respecto a la primera, los autores mencionan que realizaron una evaluación de alumnos de tercero, cuarto y quinto en una institución que hacía uso del programa. Elaboraron pruebas basadas en mediciones internacionales como PISA y la Evaluación Censal. Dichas pruebas contemplan cuatro niveles de comprensión: a) de palabras y oraciones sueltas; b) del texto, en forma global, a partir de las ideas principales; c). lo anterior y, además, el uso de inferencias; y d) del significado global del texto integrando información y reflexionando al respecto de los contenidos.

Las evaluaciones del programa se llevaron a cabo antes, durante y después del mismo, con alumnos de tercero que pasaron a cuarto, de cuarto que pasaron a quinto y de quinto que pasaron a sexto. Los autores mencionan que los resultados fueron satisfactorios, debido a que hubo un desplazamiento de estudiantes hacia niveles superiores a los que se encontraban; es decir, aquellos que antes de la intervención se ubicaban por debajo o dentro del nivel uno –comprensión de palabras y oraciones–, posteriormente a la misma ya se encontraban en un nivel superior. Un dato relevante fue que antes de la aplicación del programa no había alumnos que mostraran características correspondientes al cuarto nivel –comprensión del significado global del texto–, pero al término del mismo, 4% de los estudiantes lo alcanzaron.

Respecto a la segunda investigación, Boccio y Gildemeister (2016) [16] reportan los resultados obtenidos de la evaluación longitudinal realizada con estudiantes de dos cohortes: la primera, estuvo compuesta por estudiantes de instituciones pertenecientes a la región Ica14, que en el año 2011 cursaban tercer grado de primaria, en el 2012 cursaban cuarto grado, en el 2013 cursaban quinto grado y en el año 2014 cursaban sexto grado. Mientras que la segunda cohorte se compuso por estudiantes de tres instituciones educativas, que en el año 2012 cursaban tercer grado de primaria, en el 2013 cursaban cuarto grado y en el 2014 cursaban quinto grado.

De acuerdo con los autores, los resultados obtenidos en ambas cohortes fueron satisfactorios porque hubo mejora en la habilidad lectora a excepción de los alumnos de 6º, en quienes disminuyó este avance. Así mismo, encontraron que los estudiantes conforme avanzaron de grado educativo pudieron resolver tareas lectoras de mayor complejidad; sin embargo, dichas tareas correspondían a grados anteriores, es decir, los alumnos de tercer grado lograron resolver gratificadamente tareas de segundo grado y solo algunas correspondientes al grado que cursaban en ese momento. Actualmente este programa sigue en marcha (Fundación BBVA, 2019)[17].

Otro programa que implicó la formación docente para la comprensión lectora es el de Madariaga, Chireac y Goñi (2009)[18] quienes tuvieron como objetivo general lograr que los alumnos de distintas instituciones educativas, a nivel primaria, dominaran las estrategias de comprensión lectora e incrementaran su uso de manera autónoma, reflexiva y autorregulada, a través de la mediación docente. La intervención la llevaron a cabo en siete primarias (4 privadas y 3 públicas), con la participación de 457 alumnos de 3º y 4º grado. Dicha muestra fue dividida en cuatro grupos control (dos de 3º y dos de 4º grado) y cuatro experimentales (dos de 3º y dos de 4º grado).

Los profesores que impartían clase a los grupos control no tuvieron acceso a una capacitación en estrategias de comprensión lectora, mientras que los docentes de los distintos grupos experimentales, sí la recibieron.

El programa comprendió tres fases: una previa a la intervención, que consistió en el diseño del programa de instrucción; una primer fase de intervención, en la que se capacitó a los docentes sobre aspectos teóricos y metodológicos de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora y, posteriormente, aplicaron el

programa diseñado por los investigadores; una segunda fase de intervención, en la cual se relacionó el programa aplicado en la primera fase con el trabajo dentro del aula, para así desarrollar el uso de las estrategias de manera autónoma, reflexiva y autorregulada.

El programa constó de seis unidades compuestas por lecturas narrativas adecuadas para un rango de edad de 8 a 11 años. Las primeras cuatro unidades atendieron al reconocimiento del tema, la conexión de las ideas en los textos, la extracción de los elementos que refieren al tema, la diferencia entre “idea principal” y “detalles” de un texto, y la selección de las ideas principales. La quinta unidad, se enfocó en reconocer la estructura textual de los cuentos o historias, codificar la información obtenida de la estructura textual y recuperar la información bajo la misma organización del texto original. Por último, en la sexta unidad se plantearon como objetivos la formulación y verificación de hipótesis durante los tres momentos de la lectura, el establecimiento de las relaciones entre la información proporcionada por el texto y los conocimientos previos del lector, y la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión lectora. El programa antes de su aplicación fue revisado y validado por tres expertos en el tema (no contemplados como participantes en la intervención) y los 13 profesores participantes.

Para la evaluación de la eficacia del programa, antes de la intervención se aplicó a los alumnos –tanto de los grupos control como experimentales– cuatro instrumentos que median la inteligencia, el nivel de vocabulario castellano, la actitud del alumno y su familia hacia la lectura, aspectos demográficos como la lengua de uso en la familia y el nivel de estudios de los padres, y la comprensión lectora en castellano. Posterior a la intervención, se volvió a aplicar el mismo instrumento que medía la comprensión lectora, así como una serie de cuestionarios –tanto a alumnos como a docentes– que permitieron conocer las opiniones sobre el contenido y la manera de instruir el programa.

La primera fase de intervención se llevó a cabo en dos etapas. En la primera etapa se capacitó a los docentes<sup>1</sup> durante tres sesiones de 60 minutos cada una. Fueron instruidos en los siguientes temas: la necesidad de enseñar a comprender a leer, las estrategias para favorecer la comprensión lectora, fundamentos teóricos y metodológicos de la instrucción directa y la lectura guiada del programa diseñado. La segunda etapa consistió en la aplicación del programa por parte de los profesores y tuvo una duración de ocho semanas, una hora por semana y los investigadores se mantuvieron en constante contacto con los docentes para aclarar dudas. De acuerdo con los autores, los resultados obtenidos en esta primera fase de la intervención fueron satisfactorios, puesto que en la evaluación del postest, aumentó la comprensión lectora de los alumnos que se encontraban dentro de los grupos experimentales, al contrario de aquellos que mantuvieron la educación tradicional.

En la segunda fase participaron tres centros educativos y un total de 238 alumnos de 4<sup>to</sup> y 5<sup>to</sup> grado. Los docentes trabajaron con los alumnos las estrategias vistas en el programa durante siete meses; sin embargo, la forma de enseñarlas y las actividades realizadas para tal objetivo fueron seleccionadas por los profesores tomando en cuenta las problemáticas que ellos observaron en sus alumnos con respecto a la comprensión lectora, además de que los textos que utilizaron correspondieron a diferentes asignaturas. Así mismo, una vez al mes los investigadores visitaron a los profesores para analizar los posibles problemas y poder solucionarlos, así como mantener la motivación de los mismos.

Al finalizar esta fase, para evaluar a los alumnos, se les aplicó de nuevo la prueba de comprensión lectora; se tomaron como pretest los resultados de la prueba realizada como postest de la fase anterior. Mientras que, con los profesores, se realizaron entrevistas individuales para saber las dificultades que surgieron al aplicar la instrucción de las estrategias y, además, saber las sugerencias que proponían para enriquecer el programa. Basándose en los resultados de las pruebas de pretest-postest de esta fase, los autores manifestaron que el programa fue satisfactorio y su eficacia fue a corto y largo plazo.

Por otra parte, Solivares, Maturano y Quiroga (2014)[9] llevaron a cabo la implementación de un curso-taller con docentes de Biología, Física y Química de nivel medio superior, con el triple objetivo de actualizar a los profesores como alfabetizadores de los textos que se encuentran dentro de su disciplina, analizar las características de las estructuras de los manuales que se utilizan en clase, y elaborar propuestas áulicas que ayuden a la comprensión lectora y al aprendizaje de estos textos en los alumnos.

El curso-taller tuvo una duración de seis sesiones, con una evaluación final. En la primera sesión se solicitó a los docentes la lectura de un texto, y la redacción de recomendaciones que propondrían a sus alumnos para que tuvieran una mayor comprensión del texto. Y durante siguientes sesiones se hizo énfasis en la importancia de fijar objetivos de aprendizaje, en el análisis de la estructura, léxico y significado de los textos y en el diseño de actividades para cada momento de la lectura.

Como resultados, los autores reportaron que en la etapa prelectora la mayoría de los docentes propuso actividades relacionadas con el título del texto y como estrategia la elaboración de hipótesis; sin embargo, esta

---

<sup>1</sup> La capacitación tomó como referencia el programa de formación docente de Carriedo y Alonso (1994). Para ampliar información sobre este programa, acceder al siguiente enlace: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=113973>

estrategia no fue contemplada en otros momentos de la lectura y hubo ausencia de recuperación de conocimientos previos. Durante la lectura, la estrategia nombrada fue la identificación de la idea principal; sin embargo, las actividades propuestas no trascienden el nivel base del texto y se limitan a tareas como buscar en el diccionario, deducir significados, elaborar glosarios, resaltar o extraer las ideas principales. Respecto a esto último, los docentes no propusieron actividades intermedias para favorecer la identificación de la idea principal.

Finalmente, en la etapa después de la lectura, los profesores diseñaron tareas que implicaban producir un nuevo texto, buscar información en otras fuentes y responder preguntas; sin embargo, éstas últimas se orientaban a producir respuestas literales, las cuales reflejan un aspecto memorístico más que crítico.

Con base en todo lo anterior, los autores pudieron percatarse de la ausencia de un proceso de mediación docente y de la necesidad de una formación en la que los profesores promuevan habilidades necesarias para la construcción de un significado del texto.

Realizando un análisis de la información relacionada con los programas descritos recientemente, se puede decir todos hacen énfasis en una capacitación docente en aspectos importantes para la comprensión lectora; sin embargo, no se explicitan dichos aspectos, ni en qué se relacionan con los contenidos y tampoco las formas de impartirlos. Además, un común denominador es que todos los programas antes expuestos fueron aplicados con población de nivel bachillerato y básico. Por último, la duración de la capacitación a los docentes es relativamente corta.

Por otro lado, el estudio de Solivares et al. (2014)[9], a pesar de que no se trata como tal de un programa de capacitación docente en comprensión lectora, los resultados plantean un punto importante para el presente trabajo: los docentes no tienen conciencia de su papel mediador en el proceso de la comprensión lectora.

En el siguiente apartado, se aborda con más detalle las razones por las que es indispensable que los docentes cuenten no solo con conocimientos teóricos de comprensión lectora, sino también con estrategias para fomentarla dentro del aula e incluso como parte de su vida diaria.

#### **IV. LA NECESIDAD DE UNA CAPACITACIÓN DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Actualmente, se ha planteado prestar mayor atención tanto al fomento de la lectura como a la enseñanza de herramientas para que los alumnos se conviertan en lectores autónomos, lo cual debería involucrar no solamente un plan curricular que busque cumplir este objetivo, sino también, un cuerpo docente que se encuentre preparado para hacer cumplir con éxito tales demandas (Granado, 2013)[19].

Lo anterior significa que los profesores deben contar con las herramientas necesarias para poder enseñar adecuadamente estrategias en comprensión lectora; sin embargo, hasta el momento no hay gran evidencia de cómo dotarlo de tales herramientas para enfrentar esta problemática (Chehaybar y Kuri, 2007)[7]. La evidencia existente es muy ambigua y centrada en los niveles de educación básica y medio superior, dejando de lado el nivel superior, en el cual frecuentemente se plantea formar lectores competentes y capaces de ser críticos (Serrano de Moreno, 2008)[20].

Granado (2013) [19] realizó una investigación con alumnos que finalizaban su formación en distintas especialidades en educación –Educación infantil, Educación primaria, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Especial, Educación Física y Audición y Lenguaje–, de tres universidades, con el objetivo de conocer su formación en educación lectora dentro de los planes de estudio. Aplicó un instrumento compuesto por 20 reactivos relativos a contenidos sobre la enseñanza de la lectura y escritura, su fomento y la atención a la diversidad de estructuras textuales. Las respuestas a los reactivos fueron diseñadas con base en una escala tipo Likert, de cuatro categorías. Analizó, también, los planes generales de estudio de cada especialidad.

Los resultados reportados por la autora mostraron que el 45.2% de los participantes mencionaron no haber recibido formación específica para la enseñanza y fomento de la lectura. Sin embargo, los estudiantes de las especialidades Audición y Lenguaje, y Educación Especial, fueron quienes en mayor medida manifestaron haber recibido esta preparación, mientras que los de Educación Física, Educación Musical y Educación Infantil señalaron no haberlo hecho. Otro dato importante es que un 30% de los encuestados señalaron haber sido bastante o muy formados en diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura y en estrategias para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora. Respecto al fomento de la lectoescritura, un 31.2% de los estudiantes manifestó estar suficientemente preparado en diversas técnicas.

Cuando la autora analizó cada uno de los planes del estudio, observó que la especialidad en Educación Especial es la que contiene una mayor cantidad de bibliografía referente a la formación en Educación Lectora, seguida por las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, y Audición y Lenguaje, en comparación con las otras especialidades.

A manera de conclusión, la autora señala que la formación recibida por futuros docentes solamente los guía a una total dependencia del libro escolar y de la selección de textos que éste haga, lo que los vuelve ajenos a la relación entre texto, contexto y lector.

La investigación antes expuesta presenta un escenario particular que se vive en la formación inicial de aquellos que se convertirán en futuros profesores, y hace cuestionarse sobre sí los planes educativos de las instituciones dedicadas a la formación de docentes en México, contemplan o no la comprensión lectora. Además, es un ejemplo que muestra la necesidad de que el profesorado se capacite en estrategias y en el fomento de la lectura, ya que se enfrenta a un escenario poco favorable respecto a las pocas herramientas en comprensión de textos que tienen los estudiantes al insertarse en la universidad.

Ahora bien, Graffigna et al. (2008) [5] reportaron una investigación de corte cualitativo, realizada entre los años 2006 y 2007 con alumnos de una universidad de formación docente en Argentina. La investigación se desarrolló en dos fases.

La primera fase implementada en 2006 tuvo como objetivo conocer desde la perspectiva de los alumnos, los procesos de comprensión lectora requeridos a nivel superior, a través de una entrevista a profundidad, a cinco alumnos de distintas carreras que impartía la institución. Con base en las entrevistas realizadas, las autoras establecieron distintas categorías conformadas por aspectos que intervienen en la comprensión lectora: la dimensión afectiva, las condiciones del aprendizaje y las disposiciones del alumno.

En cuanto a la categoría dimensión afectiva, las investigadoras encontraron que los alumnos identifican como parte importante del desarrollo afectivo, la participación con los familiares, docentes y la institución educativa. Los estudiantes manifestaron que muchos docentes, a lo largo de su historia académica, tuvieron un trato afable con ellos lo que pudo facilitar la mediación; sin embargo, también mencionaron que no mostraron mucha sensibilidad en cuanto a escucharlos, orientarlos y valorarlos. Con respecto a la categoría condiciones del aprendizaje, las autoras pudieron percatarse que algunos estudiantes tenían dificultades para comprender lo que leían por problemáticas englobadas en dos planos: la base conceptual y la estructura cognoscitiva. Ambos planos hacían referencia a una carencia de conocimientos previos en lectura, desde niveles educativos anteriores. Finalmente, en la categoría disposiciones de los alumnos, las autoras encontraron que éstos resaltaron dos aspectos: la organización del tiempo destinado al estudio y el interés que se tenga por la lectura.

La segunda fase se llevó a cabo en 2007 y se encaminó a conocer las diversas estrategias que utilizan alumnos y docentes para comprender los textos académicos. En esta ocasión contemplaron un total de 19 alumnos. Para cumplir con el objetivo, aplicaron un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, que examinaban la forma en la que abordaban los textos y las propuestas pedagógicas que hacían los docentes con respecto a estos temas, todo desde la perspectiva de los alumnos.

Centrando la atención en las propuestas pedagógicas de los docentes, las autoras encontraron que se dividían en dos rubros: lectura áulica y lectura extra áulica.

En la lectura áulica, los profesores implementaban lectura grupal, acompañada de comentarios, exposiciones, opiniones, entre otras actividades, y lectura por parte de los docentes acompañada de esquemas que se desarrollaban al leer el texto. Lo que caracterizaba a ambas formas de lectura, es que el profesor se encontraba presente durante las mismas, lo que permitía que se resolvieran dudas y se aclaraban conceptos. De acuerdo con lo expuesto por los participantes, las explicaciones por parte del profesor sobre una lectura eran más eficaces cuando se les daban de forma previa.

En la lectura extra áulica, los docentes entregaban el material que debía ser leído fuera de las horas de clase, el cual era retomado posteriormente a través de distintas estrategias como cuestionarios, explicaciones, exposiciones, esquemas y exámenes escritos. Solamente de manera ocasional los profesores presentaban algún esquema o introducción al contenido de las lecturas y después de las mismas, implementando algunas estrategias de elaboración, las cuales son relevantes para la comprensión lectora.

La investigación anterior, pone de relieve tres puntos de análisis: la importancia que tiene la actitud afectiva del docente al relacionarse con sus alumnos; la importancia de que los docentes conozcan las diferentes estrategias de comprensión lectora y, el tercero, la forma más adecuada de enseñarlas a sus alumnos.

Respecto al primer punto, un primer abordaje para que los docentes puedan visualizar la importancia de propiciar un trato afable con los alumnos que les ayude a favorecer la mediación en la comprensión de textos, es que se asuman –en palabras de Chehaybar y Kuri (2007)[7]– como “agentes de transformación y renovación, que se transforman transformando” (p.104); es decir, hacer de lado la concepción tradicional de ser una figura técnica, que solo tiene la función de transmitir conocimientos, y considerar que así como su conocimiento transforma a los otros, ellos también se transforman en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación al segundo punto, conocimiento de las estrategias por el docente, Jurado y Gilabert (2010)[21] mencionan que muchos profesores se encuentran conscientes de la importancia que tiene el proceso de comprensión lectora; sin embargo, esto no se ve reflejado en sus prácticas de enseñanza. Lo anterior puede ser debido, en primer lugar, a que existe una falta de preparación del docente para saber enseñar estrategias que permitan la comprensión lectora y, en segundo, por la excesiva carga de trabajo que poseen.

Así mismo, existe una gran variedad de programas, cursos y talleres para el fomento de la lectura y la enseñanza de estrategias de comprensión de textos, dirigida a alumnos de distintos niveles educativos que son coordinados por investigadores ajenos al aula –aunque de manera predominante éstos se enfocan al nivel

básico—, pero hay muy pocos dirigidos a los docentes cualquiera que sea el nivel educativo en el que desempeñan su labor (Madariaga et al., 2009) [18]. ¿Esto por qué sucede? Responder esta pregunta no es uno de los objetivos del presente trabajo, pues sus alcances no lo permiten; sin embargo, funciona muy bien para hacer reflexionar al lector sobre la importancia que conlleva el que exista una capacitación docente en aspectos tanto teóricos como metodológicos sobre la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, ya que son ellos quienes tienen mayor contacto con los alumnos dentro del aula y aportarán, para su formación integral.

En correspondencia al tercer punto, la enseñanza de las estrategias, Quintero y Vela (2016) [22] consideran importante capacitar a los docentes universitarios en el diseño y la aplicación de herramientas para que los alumnos puedan acceder al conocimiento de los docentes. Porque como puede verse en la investigación de Graffigna et al. (2008) [5] los profesores no implementaron estrategias de comprensión lectora para que sus alumnos se volvieran autónomos en el uso de las mismas, sino más bien las estrategias implementadas, solo se enfocaban en que comprendieran el contenido del texto.

Por su parte, Lotti de Santos et al. (2008)[14] señalan que es elemental la generación de espacios de aprendizaje para los maestros, en donde se reflexionen, discutan y elaboren lineamientos para involucrarlos en el trabajo con textos, y en donde se les proporcione una forma de analizarlos planteando estrategias didácticas que supone el trabajo de estas lecturas.

Ahora bien, ¿Existe una sola forma para enseñar estrategias de comprensión lectora? Evidentemente no es así, como ya se ha expuesto, dado que son distintas las necesidades de cada alumno respecto a la comprensión de un texto. Lotti de Santos et al. (2008)[14] mencionan que las estrategias didácticas podrían ayudar a los docentes a enseñar a sus alumnos estrategias de comprensión lectora, de una forma más digerible y atractiva.

Respecto al uso de las estrategias didácticas, Arredondo (2016) [23] consideró importante indagar sobre el uso de las mismas dentro del aula, por parte de los docentes, para favorecer la comprensión de un texto.

La investigación de la autora tuvo como objetivo describir las estrategias didácticas que utilizaban los profesores para favorecer la comprensión lectora de alumnos de nivel básico. Para cumplir con dicho propósito, tomó como participantes a tres docentes que impartían clases a 4<sup>to</sup>, 5<sup>to</sup> y 6<sup>to</sup> grado de una escuela primaria ubicada en Sinaloa. La investigación fue de corte cualitativo, y como instrumentos de evaluación utilizó: la entrevista etnográfica semiestructurada con el objetivo de indagar cómo los docentes utilizaban las estrategias didácticas para la comprensión lectora en su aula y la observación directa durante las clases impartidas por los docentes.

En el proceso de observación estableció cuatro categorías:

1) desarrollo de la lectura durante tres momentos (antes, durante y después); 2) utilización de estrategias de lectura (predicción, anticipación, inferencias, muestreo y autocorrección); 3) uso de diversos materiales de lectura, y 4) tres subprocesos de lectura sugeridos por la prueba PISA, que son: recuperar, interpretar y evaluar y/o reflexionar respecto al texto.

Por último, también utilizó un cuestionario compuesto por 17 preguntas, el cual fue aplicado a los alumnos que atendían los tres docentes, con la finalidad de saber su perspectiva con respecto a las estrategias que empleaba el docente para que desarrollaran su comprensión lectora.

El análisis de los datos llevó a la autora a los siguientes resultados: los docentes poco se preocupaban por las verdaderas necesidades de los alumnos y se consideraban protagonistas de la enseñanza; el ambiente dentro del aula generaba temor en los alumnos y esto les provocaba poca motivación e interés por la lectura; el docente siempre decidía que se iba a leer, tomando por lo tanto una actitud represiva; los docentes no fomentaban una lectura autónoma pues no enseñaban estrategias de comprensión; había mayor interés por parte del docente, de terminar una lectura, que preocupación por el proceso de lectura por parte de los alumnos; solo utilizaban el libro como único recurso de apoyo; el hábito lector en los docentes era casi nulo al igual que el diseño de estrategias didácticas para enseñar y, finalmente, el leer era considerado por los docentes como un requisito únicamente para cumplir el programa escolar.

Como puede observarse, los resultados de la investigación de Arredondo (2016)[23] no difieren de otras investigaciones descritas a lo largo del presente trabajo, mostrando así no solo la importancia de la implementación de estrategias didácticas durante la enseñanza de estrategias de comprensión lectora sino también las deficiencias metodológicas de los profesores dentro del aula en relación con la enseñanza de éstas. Si bien los resultados de muchas de las investigaciones descritas no pueden ni deben ser generalizables, sí muestran un panorama que puede estar presente en otras instituciones.

Así mismo, los distintos escenarios que se manifiestan permiten reflexionar sobre la importancia que tiene el que los docentes sean capacitados teóricamente sobre estrategias de comprensión lectora y metodológicamente, sobre la enseñanza de las mismas hacia sus alumnos.

Ahora bien, el hecho de que los docentes se vean implicados en una capacitación de este tipo, no quiere decir que deban aplicar todos los conocimientos adquiridos a sus alumnos, sino que dependerá de las necesidades específicas de los mismos; por ejemplo, su nivel de comprensión. Por lo tanto, se pretendería que el docente ponga en práctica actividades de lectura en las que el alumno pueda confrontarlo, tenga la oportunidad

de equivocarse, de volver a leer y replantearse preguntas, lo que redundaría en lectores críticos, autónomos y constructivos (Peña, 2000)[11].

## V. CONCLUSIONES

Las problemáticas descritas en las investigaciones anteriores, ponen a la vista un campo de investigación casi inexplorado –la mediación docente en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora– y dos poblaciones –alumnos y docentes– que necesitan atender sus inquietudes respecto a la comprensión lectora y adquirir herramientas para enfrentarse a contextos demandantes de pensamiento crítico.

El rol del docente en el proceso de comprensión lectora de los alumnos es muy importante, pues son ellos quienes tienen un contacto directo con los mismos y por medio de ello pueden percatarse sobre las deficiencias que llegan a presentar al respecto. Sin embargo, muchas veces los docentes no alcanzan a dimensionar la trascendencia de su participación en dicho proceso o, cuando lo hacen, no cuentan con los conocimientos necesarios para adentrarse al proceso de forma pertinente. En la actualidad, el rol del profesor dentro del aula ya no es visto solo como el de un experto en una serie de temas o en un área educativa, sino como una persona autónoma que, a pesar de poseer grandes conocimientos, éstos no son únicos e incuestionables. La visión de un docente así, genera un cambio también en el rol del alumno, pues ya no es un ser pasivo que solo reproduce conocimientos, ahora también es considerado como alguien que puede ser crítico y aportar sus ideas para hacer crecer el saber.

Con base en lo anterior, se puede decir que el profesor ocupa un papel mediador en la enseñanza, que se transfiere a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Por lo tanto, puede definirse a la mediación docente como un proceso en donde el profesor coloca al alumno en el centro de la experiencia educativa y resalta la capacidad que tiene para construir su propio aprendizaje. No como una persona pasiva y reproductora del conocimiento del profesor, sino como un individuo que puede aprender activa, estructurada y significativamente, a través de sus relaciones con sus iguales, los demás individuos y su realidad social, como medios para un mayor aprendizaje (Arredondo, 2016)[23]. Bajo esta misma línea, la investigación de Méndez (2000)[1], dejó ver tres problemáticas importantes. La primera corresponde a la estructura de los programas educativos, la cual muchas veces no se encuentra centrada en las necesidades de los alumnos sino únicamente en lo que deben aprender, no partiendo de los conocimientos con lo que realmente ingresan a la universidad y los que van adquirido durante su estadía en ella. La segunda, refiere a la carencia de capacitaciones a docentes relacionadas con la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. El autor lo ejemplifica cuando menciona, en su estudio, que una maestra llevó a cabo un programa de intervención, diseñado por ella misma, sin haber recibido algún tipo de instrucción. Dicho programa tuvo como objetivo capacitar a sus alumnos sobre algunas estrategias que ella consideró necesarias después de una evaluación a los mismos. Esto no quiere decir, que los docentes no deban realizar este tipo de diseños, sino al contrario, por ser quienes se encuentran en contacto directo con los alumnos pueden percatarse más fácilmente de sus deficiencias, como se había mencionado antes, pero una capacitación dirigida a profesores sobre enseñanza de estrategias de comprensión podría ser de gran ayuda, para aminorar su carga de trabajo y al mismo tiempo aclarar dudas con respecto al proceso de comprensión lectora que pudieran presentarse. Y como tercera vertiente se encuentra la actitud negativa de los profesores concerniente a la calidad del contenido temático de las clases y la forma de impartirlas, fenómeno que por obiedad se transfiere al momento en el que ellos deben fungir como mediadores en el proceso de comprensión lectora de los alumnos.

En lo referente a lo anterior, Braslowsky (2005)[2], Vidal-Moscoso y Manriquez-López (2016)[3] y Aragón de Moreno (2014)[4], consideran, respectivamente, tres creencias del porqué se presenta dicha situación en el cuerpo docente: 1. El aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, a nivel universitario, es responsabilidad únicamente de los alumnos. 2. Los alumnos ya tienen las herramientas necesarias para realizar una lectura crítica al ingresar a la universidad. 3. El poco interés que presentan los alumnos, a investigar otros textos distintos a los que marca el plan curricular de las asignaturas. Estos últimos tres puntos influyen en una efectiva mediación docente, situación que puede estarse presentando en distintas instituciones universitarias. El que un profesor lleve a cabo correctamente esta mediación en la enseñanza de estrategias de comprensión con sus alumnos implica que sea capaz de percatarse de las necesidades de éstos y, con base en ello, pueda decidir el contenido y la metodología que a de utilizar para abordarlo; además, involucra que mantenga un ambiente motivante hacia la lectura, siendo él, el mayor ejemplo de esta motivación y disfrute por leer. El fin último de la mediación docente en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, es que los alumnos poco a poco se vuelvan autónomos. Lo cual les permitiría que se percataran de sus propias deficiencias con respecto a la comprensión de un texto y, por lo tanto, pudieran utilizar estrategias con las cuales accedieran al significado de una lectura. El hecho de que los alumnos se vuelvan autónomos en dicho aspecto, no quiere decir que el docente deje de apoyar al mismo en problemáticas con la comprensión que vayan teniendo, sino que su participación será cada vez más intermitente; no ausente.

Las características de los programas y cursos-talleres hacia los docentes que se revisaron, permitieron recabar la información necesaria para reflexionar acerca de aspectos en lo que deben ser instruidos respecto a la comprensión lectora. Por lo tanto, consideramos que una capacitación a docentes en este tópico debe contemplar al menos cinco aspectos: (a) teóricos básicos sobre el proceso de la comprensión lectora; (b) reflexivos sobre el papel mediador del docente en la enseñanza de estrategias de comprensión; (c) metodológicos para que los docentes conozcan las necesidades de un grupo de referentes a la comprensión de un texto; (d) relacionados con las estrategias de comprensión más utilizadas a nivel universitario y; (e) vinculados con las distintas maneras de enseñar a los alumnos diversas estrategias de comprensión lectora.

Finalmente, a pesar de que a lo largo del presente trabajo se enfatiza la mediación durante la enseñanza de estrategias de comprensión, es importante considerar que dicha mediación es parte del proceso de enseñanza en general, y el que haya evidencia de una falta de la misma dentro de distintas universidades –a pesar de que los datos no puedan ser generalizables– indica por sí mismo un menosprecio por parte de los mismos docentes hacia su trabajo, pues no alcanzan a percatarse de cuán importante es su participación mediadora. Esto es particularmente cierto dado que un alumno recuerda a un profesor, entre otras cosas, por las herramientas que le brindó para resolver distintos problemas de índole profesional, así como por la forma que utilizó al enseñarlas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Méndez, S. (2000). La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios. *Revista Educación*, 24(1), 89-105. DOI 10.15517/REVEDU.V24I1.1052
- [2] Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. *La alfabetización en la familia y la escuela* (1a ed.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- [3] Vidal-Moscoso, D. y Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-115. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-27602016000100095&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-27602016000100095&lng=es&nrm=iso)
- [4] Aragón de Moreno, A. (2014). La metacognición como herramienta en la lectura de textos universitarios. *Acción pedagógica*, 23(1), 38-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224798>
- [5] Graffigna, M., Luna, A., Ortiz, A., Pelayes, S., Rodríguez, M. y Varela, C. (2008). Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575999>
- [6] Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- [7] Chehaybar y Kuri, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro*. Núm. 50,100-106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005013.pdf>
- [8] Guerra, J., Guevara, Y., López, A. y Rugerio, J. (2014). Identificación de las estrategias y motivación, hacia la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*, (19), 254-277. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303009.pdf>
- [9] Solivares, M., Maturano, K. y Quiroga, D. (2014). ¿Qué actividades proponen los docentes para guiar la lectura de textos disciplinares? Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales I.I.E.C.E., Universidad Nacional de San Juan. San Juan: Argentina, Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco UNR. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2133/4854>
- [10] López, G. y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos escritos. *El Lenguaje*, (31),118-141. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/69-el-uso-de-estrategias-metacognitivas-en-la-comprension-detextos-escritospdf-BUabY-articulo.pdf>
- [11] Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>
- [12] Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, 11(11). 49-61. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007)
- [13] Duke, N., & Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association
- [14] Lotti de Santos, M., Salim, R., Raya, F. y Dori, M. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 1-5. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2136>
- [15] Eguren, M., González, N. y De Beluande, C. (2012). Articulando recursos: Mejorando el desempeño docente y la comprensión lectora a través de una intervención centrada en el uso de materiales

- educativos. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(3), 65-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4594122>
- [16] Boccio, K. y Gildemeister, R. (2016). Programa “Leer es estar adelante”: Evaluación de la comprensión lectora a través de un estudio longitudinal. Recuperado de: <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/854>
- [17] Fundación BBVA (2019). Educación. Recuperado de: <https://fundacionbbva.pe/educacion/leer-es-estar-adelante/>
- [18] Madariaga, J., Chireac, S. y Goñi, E., (2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Revista Española de Pedagogía, año LXVII (243), 301-318. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3883/EntrenamientoAlProfesoradoParaLa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [19] Granada, C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. Investigación en la escuela, 80, 103-115. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6920>
- [20] Serrano de Moreno, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes universitarios. Educere, 12(42), 505-514. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569011.pdf>
- [21] Jurado, J. y Gilabert, L. (2010). Comprensión lectora en la E.S.O. Una propuesta para trabajo interdisciplinar. Material complementario. Barcelona: Editorial Octaedro
- [22] Quintero, M. y Vela, Y. (2016) Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. Rastros Rostros 18(32) doi.org/10.16925/ra.v18i32.1177
- [23] Arredondo A. (2016). Las estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los alumnos del tercer periodo de educación básica. (Tesis de doctorado, Centro de Investigación e Innovación Educativa del Noroeste, S.C). Recuperado de: [https://www.academia.edu/34427867/LAS\\_ESTRATEGIAS\\_DIDÁCTICAS\\_PARA\\_FAVORECER\\_LA\\_COMPRENSIÓN\\_LECTORA\\_EN\\_LOS\\_ALUMNOS\\_DEL\\_TERCER\\_PERIODO\\_DE\\_EDUCACIÓN\\_BÁSICA](https://www.academia.edu/34427867/LAS_ESTRATEGIAS_DIDÁCTICAS_PARA_FAVORECER_LA_COMPRENSIÓN_LECTORA_EN_LOS_ALUMNOS_DEL_TERCER_PERIODO_DE_EDUCACIÓN_BÁSICA)

Jorge Guerra-García y Laura Esperanza Chávez-Mondragón. “El papel mediador del docente en la comprensión lectora: algunos aspectos para reflexionar.” *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 26(09), 2021, pp. 31-41.