

Comprensión de lectura y rendimiento académico: Configuraciones discursivas en el contexto universitario.

Juan David Arboleda Ramos¹e Luis Eduardo Ruano Ibarra².

¹ Investigador Grupo PSIEDU, Programa de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Popayán, Juand.arboleda@campusucc.edu.co

² Profesor Investigador Grupo PSIEDU, programa de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Popayán, luiseruano@gmail.com

Resumen. Se describe la incidencia de las falencias en la comprensión de lectura sobre el rendimiento académico de estudiantes de la Corporación Universitaria Autónoma Del Cauca (Uniautónoma) y la Universidad Cooperativa De Colombia, Sede Popayán (UCC). A través del método cualitativo de teoría fundamentada, se ofrece un análisis de las diversas problemáticas psicoeducativas, que, reflejadas en los diagnósticos institucionales y representadas en las lógicas discursivas de estudiantes, docentes y directivos, configuran una percepción intersubjetiva al respecto de las variables que intervienen en la comprensión de textos y su repercusión en el desempeño que exhiben los estudiantes dentro del aula de clase. Tras conceptualizar las categorías cualitativas descriptoras del fenómeno, el trabajo concluye con la formulación de algunas estrategias psicopedagógicas que contribuyan a disminuir las dificultades académicas vinculadas a los bajos niveles de comprensión lectora evidenciados en estudiantes de las dos universidades objeto del estudio.

Palabras clave: Comprensión de lectura; Rendimiento académico; Teoría Fundamentada; Estrategias psicopedagógicas.

Reading comprehension and academic performance: discursives configurations in the university context

Abstract. It is described the incidence of the shortcomings in the reading comprehension on the academic performance of students of the Corporación Universitaria Autónoma Del Cauca (Uniautónoma) and the Universidad Cooperativa De Colombia, Popayán (UCC). Through the qualitative method of grounded theory, an analysis of the various psychoeducational problems is offered, which, reflected in the institutional diagnoses and represented in the discursive logics of students and teachers, make up an intersubjective perception about the variables that intervene in the comprehension of texts and their impact on the performance exhibited by students in the classroom. After conceptualizing the descriptive qualitative categories of the phenomenon, the work concludes with the formulation of some psychopedagogical strategies that contribute to diminish the academic difficulties linked to the low levels of reading comprehension evidenced in students of the two universities object of the study.

Keywords: Reading Comprehension; Academic Performance; Grounded Theory; Psychopedagogical strategies.

1 Introducción

Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) se refieren a la lectura como un proceso de interacción por medio del cual un sujeto pone a disposición del texto todo su repertorio cultural, su afectividad y pensamiento en una constante interacción entre las características del lector, la naturaleza de la información que se expone en el escrito y el contexto en que tiene lugar dicha interacción. El pensamiento de estos autores señala que leer es una actividad productiva, en la que la persona recibe un texto a la vez que se transforma a sí misma. En este sentido, resulta acertado señalar que la práctica lectora requiere de un proceso de asimilación o comprensión que se construye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, el oyente o lector participa activamente en la construcción o

reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales. A partir de ello, la comprensión lectora se produce, gracias a la interacción que posee el lector con el texto bajo un contexto determinado. (Gómez, Núñez, Parodi y Peronard, 1997, p. 65). El énfasis en la interacción que el lector mantiene con el texto, así como la actualización continua de repertorios mentales, es resaltado por diversos autores al momento de referirse a la comprensión de lectura. Salas (2012) así lo señala:

La formación lectora de los individuos para la efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado. La comprensión lectora involucra, por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto, así como de dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparece. (p.31)

Cáceres et al. (2012) advierten que, además, la comprensión lectora adquiere una importancia inmensa en cualquier proceso educativo pues se constituye como una base fundamental para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. De igual manera, la adopción de altos estándares de comprensión de textos optimiza los espacios de enseñanza en colegios y universidades ya que facilita el enriquecimiento del lenguaje y favorece la aprehensión crítica del entorno sociocultural (Solé, 1992).

Los bajos niveles de comprensión de lectura son una de las principales dificultades académicas que deben enfrentar los estudiantes colombianos que ingresan a instituciones de educación superior (Pérez, 2013). Las dificultades en la comprensión lectora desencadenan, a su vez, falencias en la escritura de textos, mala ortografía y escasez de pensamiento crítico con respecto a los contenidos vistos en clase (Por lo que se suele emplear el término de baja lecto-escritura). Las implicaciones de esta problemática tienen alcances significativos pues se convierten en un indicador que explicaría el bajo nivel de la educación colombiana en comparación con otros países Latinoamericanos (como Argentina o Chile, por ejemplo). Por otra parte, además de la relación directa que existe entre las falencias en la comprensión de lectura y el bajo rendimiento académico, surge un factor prospectivo que indica, así mismo, un posterior desempeño profesional deficiente. Salas (2012) reafirma esta idea al expresar lo siguiente:

La lectura de cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que éstos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos. (p. 30)

Frente a la noción aceptada de la comprensión lectora como elemento clave en el rendimiento académico de los estudiantes, surge una dificultad que se aprecia en la mayoría de las instituciones de educación (básica, media y superior) de Colombia. Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería conformarse el lector. (Huerta, 2009, p. 9)

De acuerdo con este autor, es común que los bajos niveles de comprensión de lectura no se detecten debido al desconocimiento de las implicaciones y características que tiene un amplio e íntegro dominio de la competencia lectora. En este sentido, los esfuerzos por detectar e intervenir en aquellos estudiantes que presentan una baja comprensión lectora pueden resultar estériles de no acompañarse por una debida capacitación de los profesionales a cargo

de implementar estrategias de intervención (Romero y Silva, 2017). La aproximación a los elementos y características básicas de la comprensión de lectura, específicamente en contextos universitarios, se alcanzó mediante la contemplación de diversos estudios que mostraban intereses por este y otros temas afines. Dentro de estos conviene destacar a Manríquez y Vidal (2016) y su investigación sobre posibles estrategias de enseñanza que apoyen el rol de los docentes como mediadores en la comprensión lectora de universitarios; Quintero y Vela (2016) y su recopilación bibliográfica sobre las principales falencias, técnicas y elementos relacionados con la comprensión de textos en universitarios; Larrañaga y Yubero (2015) con su estudio sobre la escasez de comportamientos lectores voluntarios en estudiantes universitarios de España y Álvarez y García (2017) con una investigación que, dentro de sus resultados, identificaba como desencadenante de la baja comprensión lectora en universitarios al desconocimiento de cuestiones polémicas, tesis y argumentos de los textos. Por su parte, el rendimiento académico es definido por Lamas (2014) como el resultado del aprendizaje emergente de la actividad didáctica del profesor y producido en el educando. En términos más prácticos (y así mismo institucionales), este concepto es definido por Martínez-Otero (2007) como un ejercicio efectuado por los estudiantes de centros de enseñanza que normalmente se evidencia en calificaciones escolares. Se pueden sintetizar diversas posturas teóricas en torno al concepto de rendimiento académico y concluir que se trata de una medición de las capacidades de aprendizaje que una persona ha adquirido durante un proceso de formación. De igual manera, es importante resaltar que el rendimiento académico implica la superación de los logros y objetivos trazados por cada institución, a partir de los cuales se determina la aprobación de materias y cursos. El bajo rendimiento académico debe entenderse, de acuerdo al contexto en el que se plantea el trabajo, como un desempeño, ora por asignatura, ora por promedio general, inferior a 3.0 (MEN de Colombia, 2010). Atendiendo a lo anterior, y con la finalidad de comprender y analizar este fenómeno, los procedimientos y metodología del trabajo se orientaron a partir de dos objetivos: el primero, describir la incidencia de las dificultades en la comprensión de lectura sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la Uniautónoma y la UCC. Ligado a este, el segundo objetivo fue proponer estrategias psicopedagógicas que contribuyan a disminuir las dificultades académicas vinculadas a los bajos niveles de comprensión lectora en estas instituciones.

2 Desarrollo metodológico

El desarrollo metodológico se estructuró a partir del método cualitativo de Teoría fundamentada con énfasis en los postulados de Corbin & Strauus (2002) y Charmaz (2006). A continuación, se describen los puntos que conformaron este proceso: Selección de fuentes de información, revisión documental, microanálisis, codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

2.1 Selección de las fuentes de información

La información que da sustento al trabajo se obtuvo a partir de un proceso de observación participante, revisión documental (reporte de 21 estudiantes de la UCC y 68 de la Uniatónoma en condición de bajo rendimiento académico, durante el primer semestre de 2018) y entrevistas, realizadas en un periodo de estudio de cuatro meses (noviembre de 2018 a febrero de 2019). La saturación de datos se alcanzó tras la realización de 16 entrevistas, en las

que se contó con la participación de 10 estudiantes de la UCC, 3 docentes de esta misma universidad y 3 directivos de la Uniautónoma.

2.2 Microanálisis

Aquí se planteó un análisis detallado, microscópico o “línea por línea”, de los discursos examinados. El propósito fue adquirir una impresión general del fenómeno que permitiera conceptualizar las lógicas simbólicas que en él operaban, así como los posibles vínculos temáticos que se podrían establecer en los posteriores procesos de codificación.

2.3 Codificación abierta

Este proceso se fundamentó en la comparación, descomposición y examen minucioso de los discursos objeto del estudio. Permitió establecer similitudes y diferencias entre conceptos, que, finalmente, una vez dotados de mayor capacidad explicativa (inteligibilidad), se convirtieron en categorías de análisis. La codificación abierta fue un primer paso de conceptualización global y aproximación al fenómeno investigado.

Tabla. 1. Ejemplo de codificación abierta realizado con los discursos objeto del estudio.

Códigos (conceptos)	Categorías
- “Sentido”	Comprensión de lectura
- “Interpretación”	
- “Analizar”	
- “Apropiar el pensamiento”	Comprensión de lectura y rendimiento académico
- “Leer varias veces”	
- “No leen”	
- “Poco interés”	
- “Consumo”	Alternativas de solución
- “Sensibilizar”	
- “Espacios de discusión con el otro”	
- “Problema desde el colegio”	

2.4 Codificación axial

Una vez finalizada la categorización analítica de la etapa previa, la codificación axial se dedicó a establecer relaciones lógicas entre categorías y sus respectivas sub-categorías. De igual manera, para dar mayor especificidad a los vínculos teóricos, se referenciaron diversos códigos *In vivo* que ejemplificaban, en el discurso de los entrevistados, las propiedades y dimensiones de cada categoría.

Tabla. 2. Ejemplo de codificación axial que integra categorías, subcategorías y las propiedades y dimensiones que las especifican.

Categoría	Subcategoría	Propiedades y dimensiones
Concepciones sobre la comprensión de lectura	Lectura Global	- “Entendimiento”
		- “Análisis”

Incidencia de la comprensión de lectura en el rendimiento académico Estrategias para afrontar la problemática	Motivación extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> - “Pensamiento propio” - “Pereza” - “Interés” - “Re-leer”
	Repositorio mental	<ul style="list-style-type: none"> - “Educación básica y media” - “Trabajo duro” - “Gusto propio”

2.5. Codificación selectiva

En la fase final de codificación se reformularon las categorías existentes y se crearon nuevas categorías que posibilitarán aprehender mejor el fenómeno estudiado. Con el fin de desarrollar una matriz expositora del recorrido metodológico, la codificación selectiva se centró en crear una categoría *medular* o *nuclear* que se relacionara con las demás y que, adicionalmente, permitiera consolidar un modelo teórico de mayor capacidad expositiva orientado a describir el fenómeno investigado.

Los grupos o *familias* de categorías que surgieron tras este proceso fueron:

Categoría medular: Es la categoría a partir de la cual se dará partida a la redacción de la propuesta teórica resultante del ejercicio. Posee la mayor saturación dentro del marco explicativo del fenómeno y se relaciona con todas las demás. La categoría medular formulada fue *Representaciones Intersubjetivas sobre la comprensión de lectura y su incidencia en el rendimiento académico*.

Subcategorías Institucionalizadas: Surgen de la integración de conceptos provenientes de la bibliografía consultada y, principalmente, de la revisión documental efectuada en las dos instituciones que hicieron parte de la investigación. Reciben su nombre ya que reflejan la lógica que impera en las universidades (principalmente en sus directivos) al respecto de la comprensión de lectura y la incidencia que esta competencia tiene en el rendimiento académico de los estudiantes. Las categorías Institucionalizadas fueron: *Disposición académica, Adaptación a la vida universitaria y Consumo de la educación*.

Categorías de construcción sociológica: Siguiendo el modelo constructivista propuesto por Charmaz (2006), estas categorías expresan la incidencia que tuvieron las experiencias subjetivas de los investigadores sobre su mirada del fenómeno. Aquí se muestran algunos significados que emergieron inductivamente a través del contacto directo (por medio de las entrevistas y la observación participante) con el objeto de estudio. Las categorías de construcción sociológica fueron: *Motivación lectora extrínseca, Transición y legado escolar, Lectura progresiva y personalizada*.

Categorías operativas: Son categorías preconcebidas que se formularon para atender a los objetivos propuestos en la investigación. No constituyen un punto de análisis en sí, sino que, en cambio, se incluyen en toda la elaboración teórica del fenómeno. Las categorías operativas fueron: *Concepciones sobre la concepción de lectura, Incidencia de la comprensión de lectura en el rendimiento académico y Estrategia para afrontar la problemática*.

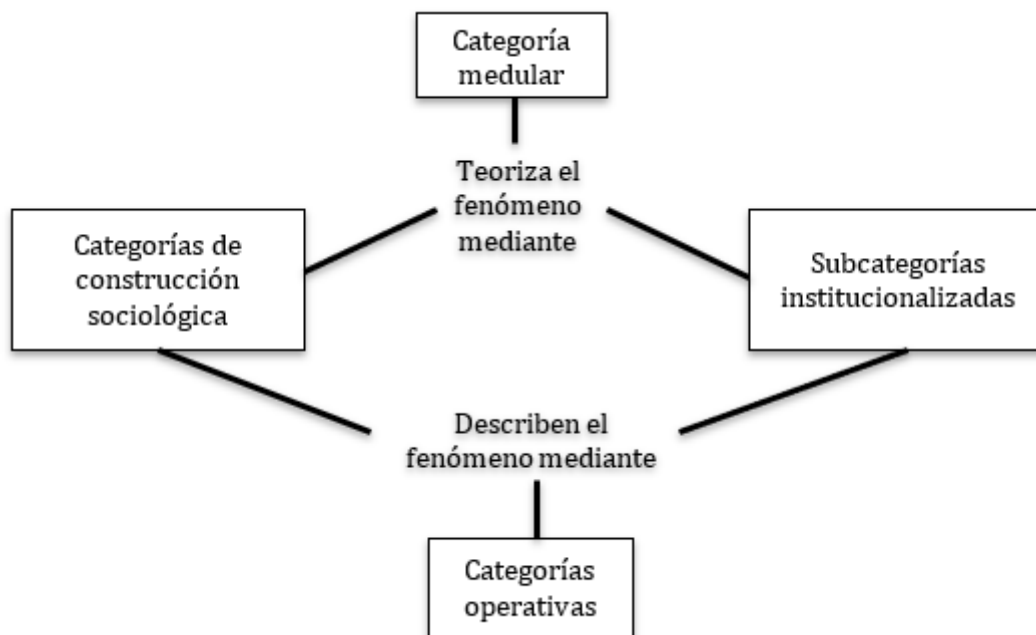


Fig. 2. Representación gráfica de las categorías y vínculos conceptuales resultantes del proceso de codificación selectiva.

3 Discusión

La discusión del ejercicio expone la conceptualización teórica construida mediante la red semántica de categorías. Las proposiciones y descripciones analíticas se inician con las *Subcategorías institucionalizadas* y las *Categorías de construcción sociológica*. Por último, se realiza una descripción general del fenómeno a la luz de la categoría medular *Representaciones Intersubjetivas sobre la comprensión de lectura y su incidencia en el rendimiento académico*.

3.1 Disposición académica

Esta categoría plasma la mirada institucionalizada que opera en las universidades al respecto de la relación entre comprensión de lectura y rendimiento académico. La disposición académica exhibe la percepción de docentes y directivos con respecto a la falta de interés que muestran los estudiantes universitarios al momento de emprender procesos de comprensión de textos. El discurso de un docente lo manifiesta de la siguiente manera: *“Los estudiantes no saben leer, no les gusta y creo que en muchos casos tampoco les importa. He visto que no hay un deseo por desarrollar procesos hermenéuticos de lectura, por comprender y relacionar contenidos”*. (Informante 8). Por otra parte, la carencia de disposición académica que se configura en la lógica docente y directiva, señala que las dificultades en la comprensión de lectura inciden directamente en el rendimiento académico de los estudiantes *“La falta de lectura y los malos hábitos al momento de leer, se ven reflejados en estudiantes que no saben escribir, en estudiantes que tienen dificultades para comunicarse verbalmente, que no son críticos ni propositivos, ni en el ámbito académico ni en el ámbito social”* (Informante 3).

3.2 Adaptación a la vida universitaria

Al igual que la anterior, la Adaptación a la vida universitaria hace parte de las Categorías institucionalizadas. Aquí se evidencia un panorama explicativo que sitúa a las dificultades en la comprensión de lectura como el resultado de una inadecuada adaptación al contexto universitario por parte de los estudiantes que recién ingresan. Como se verá más adelante en la descripción de la categoría Transición y legado escolar, tanto docentes, como estudiantes y directivos, coinciden en que los déficits para comprender textos provienen de una mala formación instaurada en los colegios. *“Muchas de las problemáticas en lectura y demás competencias necesarias en la universidad, vienen del proceso de formación en educación media y básica... En la mayoría de colegios no se dan buenas bases de comprensión de lectura”* (Informante 5). En esta categoría se hizo evidente que al momento de pensar en posibles estrategias para atender a las dificultades en la comprensión de textos, las personas tienden a señalar como responsables a los procesos de formación académica previos (colegios), y, por lo tanto, coinciden en resaltar la dificultad de plantear algunas estrategias para afrontar el fenómeno *“Es difícil porque es algo que se intenta trabajar desde el colegio incluso. Realmente no sabría cómo. No sé cómo hacer para que una persona mejore en algo que le han inculcado mal desde el colegio. No se me ocurre ninguna estrategia”* (Informante 6).

3.3 Consumo de la educación

Es la última de las Categorías institucionalizadas y plantea una percepción intersubjetiva que puede ir en detrimento de la consolidación de alternativas para mejorar las falencias de comprensión lectora presentes en las universidades. El consumo de la educación refleja que, en algunas ocasiones, las dificultades académicas de los estudiantes se ven relegadas por las imposiciones financieras e institucionales que movilizan la inserción y el manteniendo de los universitarios. *“La educación se mira como un negocio o bien, más no como un derecho. Entonces al concebirla como un bien o negocio, pues no le importa movilizar procesos de lectura y pensamiento críticos”* (Informante 1). De igual manera, dentro de esta categoría se incluyen discursos que sugieren cierta indiferencia deliberada por parte de las universidades al momento de atender a este tipo de fenómenos. *“Yo pienso que en los colegios y universidades lo que se busca es eso, que las personas no sean críticas, que simplemente consuman el contenido que les brindan y ya, lo básico”* (Informante 9).

3.4 Motivación lectora extrínseca

Se incluye dentro de las categorías de Construcción sociológica y expone una lógica intersubjetiva en la que los valores, juicios y percepciones de los investigadores entran en la consideración descriptiva del modelo teórico. La *motivación* fue término de saturación temprana en los discursos examinados y permitió comprender el lugar que los estudiantes asignan a los procesos de comprensión lectora dentro de su formación académica. Esta categoría indica que los universitarios no disfrutaban la lectura e interpretación de textos porque, en la mayoría de los casos, la literatura académica que proponen los docentes no les resulta atractiva. *“Creo que soy capaz de debatir y dar razón por lecturas, pero, a veces no lo hago, porque se trata de temas que no me gustan, temas que me aburren”* (Informante 4). Por otra parte, la Motivación lectora extrínseca brindó un panorama esclarecedor con respecto a posibles alternativas para fortalecer los procesos de comprensión lectora en las universidades. *“Los muchachos tienen que empezar por leer cosas que les gusten, que los motiven por sí solos y no porque el profesor se los dice o por la nota... Yo creo que eso se puede mejorar si comprendemos que no todos los gustos y orientaciones hacia la lectura son comunes”* (Informante 2).

3.5 Transición y legado escolar

Esta categoría describe la necesidad de comprender las falencias en la comprensión de lectura como un fenómeno que se origina en los centros de educación media y básica y que se evidencia en las universidades (en lugar de desarrollarse exclusivamente en ellas). La transición y el legado escolar proponen un llamado para dirigir las labores interventivas a los escenarios de educación que anteceden a la universidad y que, por esto mismo, hacen que este fenómeno adopte matices más globales. *“Los estudiantes cuando pasan del colegio a la universidad, se quedan leyendo como en once, trabado, porque tocó, por pereza. En los colegios no se hace nada al respecto, porque igual en el colegio es muy difícil perder el año por no leer bien”* (Informante 9).

3.6 Lectura progresiva y personalizada

Es la última categoría de construcción sociológica y se vincula directamente con las percepciones que los participantes del ejercicio expresaron al respecto de las posibles alternativas que podrían contribuir a mejorar las capacidades lectoras de los universitarios. Aquí se evidenció un consenso discursivo que apuntaba a considerar la lectura como un hábito posible de adquirir progresivamente y, en lo posible, ligado íntimamente con los gustos y predisposiciones literarias de los estudiantes. *“Yo creo que una de las estrategias puede ser que empiecen a dejar más textos, y textos que se adapten a los intereses de los estudiantes... yo sé que hay unos niveles de textos, entonces que empiecen desde los más simples pero que aumenten la lectura y el nivel. Me parece que si se nos da la oportunidad de encontrar lo que nos gusta y que además podamos comenzar a leerlo a nuestro ritmo, se puede mejorar la comprensión lectora en la universidad”* (Informante 3).

3.7 Representaciones Intersubjetivas sobre la comprensión de lectura y su incidencia en el rendimiento académico

Después de describir las categorías que integraron el modelo teórico del ejercicio es posible desarrollar una conceptualización final que englobe la lógica y la interacción discursiva evidenciada en el fenómeno investigado. La comprensión de lectura incide directamente en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Las falencias en esta competencia provienen de niveles educativos anteriores a la universidad y se configuran como un factor problemático de repercusiones notables en el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Las percepciones de docentes, estudiantes y directivos no coinciden al abordar el fenómeno y, posiblemente por esta razón, son limitadas las alternativas pensadas para abordar la problemática. Tanto las universidades como sus estudiantes comprenden la importancia de la comprensión de lectura, no obstante, su disposición para mejorarla se ve impedida por desinterés académico, rigidez pedagógica o negligencia institucional.

4 A manera de conclusiones

La labor emprendida permitió plantear algunas estrategias que, al integrar la intersubjetividad de docentes, estudiantes, directivos e investigadores, ofrecen un abordaje inteligible que puede contribuir a mejorar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes, así como la incidencia reflejada en su rendimiento académico. Así pues, las estrategias de implementación pedagógica resultantes fueron:

- Adoptar de modelos de enseñanza alternativos: En este punto se resalta la necesidad de incluir modelos pedagógicos que difieran de las propuestas de enseñanza ortodoxas y que resulten atractivos (personalizados) para los estudiantes. Solo es posible transformar la percepción que se tiene con respecto a la lectura, si se transforma la manera en la que se la enseña.
- Adecuar sistemas de evaluación alternativos: Esta estrategia apunta a fundamentar los procesos de evaluación en el pensamiento crítico y las labores de reflexión, antes que, en ejercicios memorísticos y repetitivos, que no enriquecen la capacidad de argumentación e intertextualidad. De igual manera, se hace importante asumir modelos más centrados en las inclinaciones de los estudiantes, con el fin de incentivar procesos de comprensión lectora intrínsecos, que les permitan leer y analizar por su propia voluntad.
- Generar espacios de reflexión intrauniversitarios: Aquí se plantea el establecimiento de encuentros en los que estudiantes, docentes y directivos expongan sus percepciones al respecto de competencias académicas (incluida la comprensión de lectura) que no satisfacen los estándares de calidad propuestos por la educación. Si lo que busca la comprensión de lectura es despertar una postura crítica en los estudiantes, la mejor manera de hacerlo es en espacios de interacción con el otro.
- Acompañar y estimular el contacto con la lectura: Esta alternativa invita a los docentes para que orienten a los estudiantes en el encuentro con textos que les atraigan y que posibiliten iniciar procesos de comprensión lectora. Para que esto ocurra las universidades deberán adoptar una postura flexible en la que los intereses literarios de los estudiantes no se restrinjan en el cumplimiento de los planes educativos trazados por la institución (de lo contrario, se continuaría imponiendo la lectura sobre la voluntad de aprendizaje de los universitarios).

Agradecimientos. Al Grupo de Investigación PSIEDU, del programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. A los docentes, estudiantes y directivos de la UCC y la Uniautónoma por participar, con la mejor disposición de este ejercicio de investigación.

Referencias

- Álvarez, G., y García, M. (2017). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. *Educación Y Humanismo*, 19(32), 18-30. doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2529>.
- Cáceres, A., Donoso, P., y Guzmán, J. (2012). *Comprensión lectora. Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. (tesis de pregrado). Universidad de Chile. Chile.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londres, Inglaterra: SAGE.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.
- Huerta, M. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Bogotá, Colombia: El Cid Editor.

- Lamas, H. (2014). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*. 3(1), 313-386. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74).
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. Recuperado de <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/nov/03.html>.
- Manriquez, L., y Vidal, D. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid, España: Fundamentos.
- Pérez, M. (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*, 149(791), 44-51. Recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/files/articulo-mauricioperezabril-revista-javeriana-febrero-2013.pdf>.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., y Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.
- Quintero, M., y Vela, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18(32), 51-36. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v18i32.1177>.
- Romero, S., y Silva, G. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de psicología*, 36(2), 123-144. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v36n2/1659-2913-rcp-36-02-123.pdf>.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma De Nuevo León* (tesis de maestría). Universidad Autónoma De Nuevo León, Monterrey, México.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.