

ESTRATEGIAS DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ÁREA RURAL COLOMBIANA.

Javier A. Vargas Brigante
jotantoni@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 2
Diciembre 2022
pp 137 - 153

Recibido: Octubre 2022
Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito el proponer lineamientos estratégicos de la comprensión lectora en estudiantes de instituciones educativas de área rural. Sus fundamentos teóricos se sustentaron en autores tales como Vargas (2011), Sánchez (2013), Estévez (2012), Hernández (2012), Fraca (2014), Díaz y Hernández (2013), López (2014), entre otros. El paradigma de investigación es positivista, enfoque cuantitativo. Tipo proyectiva, nivel descriptivo con un diseño no experimental, transaccional de campo. La población conformada de ochenta y cinco (85). Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario con treinta (30) ítems con cinco alternativas de respuestas, cerrado y con dirección positiva. Su validez de contenido fue verificada por expertos en el área, su confiabilidad fue calculada por medio del coeficiente Alfa de Cronach, con un valor de 0.87. Los resultados se aplicaron el análisis de la varianza Anova. Se concluyó destacando lineamientos sobre la base de promoción de aprendizaje dialogo y activación de un proyecto de lectura. Se recomienda fomentar, entre el personal docente, el establecimiento de proyectos de aprendizaje basados en la lectura como eje central que involucre acciones en el aula de clases a nivel institucional y con transcendencia comunitaria.

Palabras clave:
comprensión lectora,
estrategias.

STRATEGIES OF READING COMPREHENSION IN STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF COLOMBIAN RURAL AREA.

ABSTRACT

The purpose of the research was to propose strategic guidelines for reading comprehension in students from educational institutions in rural areas. Its theoretical foundations were based on authors such as Vargas (2011), Sánchez (2013), Estévez (2012), Hernández (2012), Fraca (2014), Díaz and Hernández (2013), López (2014), among others. The research paradigm is positivist, quantitative approach. Projective type, descriptive level with a non-experimental, transactional field design. The population made up of eighty-five (85). The data was collected through a questionnaire with thirty (30) items with five response alternatives, closed and with a positive direction. Its content validity was verified by experts in the area, its reliability was calculated using Cronach's Alpha coefficient, with a value of 0.87. The results were applied the analysis of variance Anova. It was concluded by highlighting guidelines based on promoting learning, dialogue and activation of a reading project. It is recommended to promote among the teaching staff the establishment of learning projects based on reading as the central axis, which involves actions in the classroom at an institutional level and with community transcendence.

Key words:
reading comprehension,
strategies.

STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN ZONE RURALE COLOMBIENNE.

RÉSUMÉ

Mot clefs:

comprensión en lectura, estrategias.

Le but de la recherche était de proposer des orientations stratégiques pour la compréhension en lecture chez les élèves des établissements d'enseignement en milieu rural. Ses fondements théoriques ont été soutenus par des auteurs tels que Vargas (2011), Sánchez (2013), Estévez (2012), Hernández (2012), Fraca (2014), Díaz et Hernández (2013), López (2014), entre autres. Le paradigme de la recherche est une approche positiviste et quantitative. Type projectif, niveau descriptif avec une conception de terrain transactionnelle non expérimentale. La population composée de quatre vingt cinq (85). Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire de trente (30) items avec cinq alternatives de réponse, fermé et avec un sens positif. Sa validité de contenu a été vérifiée par des experts du domaine, sa fiabilité a été calculée grâce au coefficient Alpha de Cronach, avec une valeur de 0,87. Les résultats ont été appliqués à l'analyse de la variance Anova. Il a été conclu en mettant en évidence des lignes directrices basées sur la promotion de l'apprentissage du dialogue et l'activation d'un projet de lecture. Il est recommandé de favoriser, parmi le personnel enseignant, la mise en place de projets d'apprentissage basés sur la lecture comme axe central impliquant des actions en classe au niveau institutionnel et à portée communautaire.

INTRODUCCIÓN

La sociedad se enfrenta a retos en la actualidad, derivados como consecuencias del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ante la necesidad de acceder al conocimiento en todas sus esferas y dimensiones, por el cual se exige la interacción intelectual con la sociedad del conocimiento, correspondiéndole a las instituciones educativas el garantizar el acceso a esta relación intelectual que implica mantener comunicación efectiva con otras culturas. Resulta de gran importancia la lectura en este proceso de interacción social pues, mediante esta, los seres humanos entran en contacto con el cúmulo de conocimientos y pueden asumirlo con visión propia, privilegiando las capacidades cognitivas que se poseen y que benefician el desarrollo potencial de los sujetos interlocutores.

Es importante entender el acto lector como un proceso que trasciende la visión tradicionalista de la com-

prensión lectora centrada en la decodificación y reproducción literal de un mensaje, para considerarla como una actividad intelectual que facilita integrar información nueva con la que ya se tiene, estableciendo un diálogo con el escrito, valorando los contenidos textuales como un insumo para la resolución de problemas de carácter académico o cotidiano y razonar por sí mismo al monitorear los procesos cognitivos que intervienen en la realización de sus áreas como lector activo.

Desde una línea de pensamiento similar, Callacondo (2009), asevera a manera de sentencia lo siguiente: "La comprensión lectora debe centrarse en los procesos más que en el producto", y cuando se enfatiza el proceso se alude a las estrategias o ayudas que proporciona el docente para que los estudiantes logren comprender los textos que leen, destacando estrategias cognitivas de activación y puente, como lluvia de ideas, predicciones, metáfora y analogías; asimismo, estrategias cognitivas espaciales ubicando organizadores gráficos, mapas

conceptuales y cuadros sinópticos; además de estrategias para la metacognición entre éstas parafraseo, recapitulación y autovaloración reflexiva.

Sin embargo, son muchas las dificultades presentadas en instituciones educativas respecto a la comprensión lectora, según lo refiere la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2012 p, 183), constituye una problemática mundial, “los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo se convierten en agentes activos del progreso”; de allí que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales.

Al contrastar estos planteamientos teóricos con la realidad latente en las instituciones educativas Latinoamericanas, destacados estudios del tema refieren síntomas reveladores de una problemática preocupante en torno a la comprensión lectora, que se detalla a continuación. De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), señalan que los docentes desconocen estrategias cognitivas, por lo que su accionar mantiene procedimientos tradicionales, apegados a rutinas esquematizadas desde las cuales las actividades de aprendizaje son rechazadas por los estudiantes, limitando su participación protagónica.

Por su parte, Vivas (2015), refiere la existencia de estudiantes con necesidad de desarrollar competencias lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas, pues obtienen un desempeño deficiente en cuanto a las actuaciones en los procesos de comunicación donde la comprensión lectora ocupa un puesto fundamental; también, refiere esta autora, que la comprensión lectora es abordada como una actividad momentánea, que se forja con el ejercicio repetitivo; de lo cual deviene, apatía y rechazo en los estudiantes.

Este horizonte genera una profunda preocupación en la comunidad académica que observa la deficiencia en la comprensión de lectura de los estudiantes, su desinterés por la lectura y la ausencia de criticidad en todos los niveles educativos, situación que también es apreciada en Colombia, donde los resultados de las Pruebas Saber, que miden la calidad de la educación, muestran grandes dificultades en los procesos de interpretación textual, comprensión lectora y producción textual, derivados de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva

que deben alcanzar los estudiantes en los diferentes momentos de su formación académica.

Es apreciable que existe preocupación en las instituciones educativas de Colombia por desarrollar el hábito lector en los niños y adolescentes, apegados a lo planteado en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008, p. 13): “la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura”.

Una de las propuestas, concretadas por el MEN (2013), está contenida en el Plan Nacional de Lectura y Escritura como una alternativa ante la necesidad de hacer que la lectura y la escritura se conviertan en prácticas sociales y culturales permanente; esta situación, deja al descubierto la problemática en la comprensión lectora por cuanto se observa un débil desarrollo de competencias comunicativas, así como baja comprensión lectora en estudiantes y la promoción de un pensamiento repetitivo- reproductivo.

En este sentido, se ubica síntomas relacionados con la problemática antes referidas en otros contextos. La experiencia adquirida a través de los años en el quehacer pedagógico permite ubicar como un grave problema el hecho que en muchas instituciones educativas no se está llevando a cabo de manera adecuada el fortalecimiento de los hábitos lectura para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Esta aseveración tiene como actos reveladores que docentes de otras áreas del saber solo promueven en ellos la lectura mecánica muy a pesar de la concepción educativa, según la cual el estudiante es el centro del proceso educativo y quien debe recibir una educación que responda a los principios de la calidad integral.

Otro aspecto, implicado en esta problemática se relaciona con la saturación de los medios audiovisuales asumidos, muchas veces, como instrumentos de recreación e información y no como recursos didácticos que puedan generar múltiples actividades pedagógicas, la falta de implementación de metodologías apoyadas en actividades lúdicas para la lectura ya que son impuestas la mayoría de las veces por los docentes, quienes la seleccionan sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes.

Se aprecian debilidades en los estudiantes entre éstas: apatía por la lectura, poca asimilación de los contenidos de los textos, dificultad para identificar las ideas principales, falta de sentido de la lectura, vocabulario pobre y am-

biguo en sus composiciones, siendo una problemática que inicia en los primeros niveles educativos y adquiere mayores proporciones cuando el estudiante llega a la educación.

Es así observable una promoción de la comprensión lectora mediante actividades mecánicas, lo cual pudiera deberse a la falta de aplicación del enfoque estratégico, los métodos para enseñar a leer hacen énfasis en la decodificación, la lectura fonética, la silábica y la global, pero no tienen en cuenta el contenido del material de lectura. De igual modo, bajo nivel de comprensión por parte de los estudiantes, lo que probablemente se deba a la promoción de aprendizajes fragmentados y descontextualizados debido, probablemente, al uso de métodos para enseñar a leer, en la básica y media, centrado en la decodificación y no en el significado e interpretación.

También, se destaca la falta de un proyecto institucional sobre la alfabetización lectora, dejando ver la poca integración del trabajo pedagógico desarrollado por los docentes, por lo que los estudiantes cosechan frustraciones en diferentes asignaturas no siempre por dificultades propias de los contenidos de éstas, sino por la manera de interpretar y producir discursos en forma clara y coherente. Sobre la base de esta problemática se advierte como pronóstico que la poca aplicación de estrategias de comprensión lectora en estudiantes, lo cual dificultaría la adquisición de habilidades cognitivas necesarias para comprender.

Objetivo general

Proponer lineamientos estratégicos sobre la comprensión lectora en estudiantes de instituciones educativas de área rural.

Objetivos específicos.

- Identificar las estrategias cognitivas espaciales en estudiantes de instituciones educativas de área rural.
- Describir las estrategias cognitivas de activación y punteo en estudiantes de instituciones educativas de área rural.
- Identificar las estrategias para la metacognición en estudiantes de instituciones educativas de área rural.
- Formular lineamientos estratégicos sobre la comprensión lectora en estudiantes de instituciones educativas de área rural.

SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO

Comprensión lectora

Haciendo referencia a la lectura, es un proceso interactivo en donde el que lee moldea de una forma activa su interpretación, esta puede ser según su experiencia y conocimientos previos y de su capacidad de determinados significados, en ocasiones trasladándose y siguiendo lo que está leyendo, sin embargo, la lectura de cualquier material ayuda a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, tomando un mayor vocabulario, fluidez al hablar, ordenando las palabras y con ello las ideas, hasta el nivel en que estos sean capaces de seguir aprendiendo paulatinamente, de tal forma que puedan desenvolverse constructivamente dentro de la sociedad o en su entorno alcanzando mayor habilidad comunicacional.

Sin embargo, a través de la lectura los conocimientos adquiridos por los estudiantes, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde sus inicios hasta la educación, también implica la formación permanente, por tal motivo el lector requiere tener a mano para una gran diversidad de libros para obtener una variedad de conocimientos epistémicos, razones, importancia del hecho, por lo tanto, las lecturas realizadas no van en razón de cantidad ni de contenidos, sino en la calidad de interpretar, estilo y propósito de la que puede dar, entender, comprender la lectura para poder razonarla.

Al respecto, Vargas (2011), expone sobre;

El proceso de comprensión de cada lector es en un algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes, además, la manera en que dos personas hacen uso de habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora, también difiere, también difiere. (p.26)

En este orden de ideas, la comprensión lectora implica la habilidad de comprender e interpretar una extensa variedad de lecturas tomadas, así mismo como dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen, por tal motivo es importante educar al estudiante a que identifique la información relevante dentro de la lectura y la relacione con la información que dispone o tiene.

Por lo consiguiente, las estrategias de comprensión lectora, teniéndolas como las estrategias dispuestas por el docente, sería una herramienta ideal y apoyo a la labor docente. Es decir, es llevar en las distintas actividades la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de los extraídos de los libros y su análisis o reflexión por medio de la lectura, con esto, es ayudar a los estudiantes mediante un aprendizaje cooperativo a desarrollar sus habilidades para formar un pensamiento crítico.

Según Castelló (2017, p. 22), manifiesta que “las estrategias de comprensión lectora se refiere al proceso de toma de decisiones respecto a los procedimientos necesarios para resolver la tarea que se plantea a partir de una o varias lecturas”, a este respecto, el docente estimula para la comprensión, utilizando diversas estrategias comprensibles como respuestas a la necesidad de implementar una propuesta formativa que promueva la lectura crítica en los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico, de esa forma un desarrollo del pensamiento crítico en lecturas comprensivas y crítica.

Estrategias cognitivas espaciales

En el momento que el docente debe desarrollar un modelo de enseñanza para poder hacer que llegue la información, valerse de herramientas, técnicas y estrategias que sirvan para que los estudiantes sean capaces de conocer y usar apropiadamente estrategias cognitivas; usar las estrategias como medios de enseñanza, que sirvan de puente y emplear las formas de motivación y de estímulo para que los estudiantes utilicen estrategias cognitivas durante el aprendizaje y las actitudes hacia las estrategias cognitivas.

En este sentido, el docente en su práctica, como expositor y utilizador de recursos didácticos, ofrece información sobre los temas, a este respecto, los estudiantes reciben esa información espacial que obtienen por medio de los sentidos; de la vista o auditivo o se puede presentar de forma codificada. Es decir, “crear e interpretar representaciones visuales de conceptos cuyo origen no es visual”, De Agüero (2010, p. 69), es decir, es imaginar y anticipar transformaciones espaciales.

En este sentido, Estévez (2012, p. 104) concuerda cuando señala que “se emplea cuando el material es fundamentalmente conceptual y los objetivos son el aprendizaje de conceptos”, esto es, implicar el razonamiento visual y espa-

cial en los contextos, asimismo, llevar a cabo los procesos secuenciales y aplicar habilidades desarrolladas de visualización espacial e interpretación, en donde se convierten en herramientas dinámicas y constructivas del conocimiento en apoyo al estudiante.

Citando nuevamente a Estévez (2012) cuando señala sobre las estrategias cognitivas espaciales, por el cual;

Este tipo de estrategias cognitivas consisten en patrones por medio de los cuales puede desplegarse y organizarse visualmente una gran cantidad de información, y tener así una visión panorámica. Estas estrategias se subdividen en tres variantes: las gráficas de recuperación de tipo 1, las gráficas de recuperación de tipo 2 y los mapas conceptuales (p. 99).

Con lo expuesto, las gráficas bajo este contexto de estrategia cognitiva espacial son útiles cuando los contenidos y los objetivos son diferentes al aprendizaje de conceptos, ya que permiten tener información sobre las relaciones entre las principales ideas. En cuanto a los mapas conceptuales, es una forma de gráfica en donde se representa el conocimiento, también considerados como herramientas visuales que al utilizarlas los estudiantes se convierten en herramientas dinámicas y constructivas del conocimiento.

Organizadores gráficos

El propósito de potenciar el aprendizaje en los estudiantes, con esto, se ha planteado la utilización de mapas conceptuales, mentales, significado, el sentido o interpretación de signos entre otros. En referencia, el docente en su práctica utiliza estrategias para el aprendizaje significativo; en su repertorio dispone de diagramas gráficos, que son figuras que se muestran en formas relacionadas o entrelazada para tales efectos, el docente utiliza las estrategias de puente que sirven de apoyo en manera ordenada a los estudiantes para que empleen sus conocimientos previos en la nueva información.

De acuerdo con Hernández (2012), expresa que “es una estrategia que permite hábitos mentales en los estudiantes, tales como: habilidad para comunicar con claridad y en modo sintético, interpretar instrucciones de aparatos y tareas cotidiana”. Es por ello por lo que los grá-

ficos encaminados en el proceso de enseñanza-aprendizaje sirven de apoyo, ya que se enfoca en lo más pertinente de la información, resaltando conceptos que le son claves.

Dentro de ese análisis, se proporcionan herramientas que le son útiles para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, relacionando el conocimiento previo con el que está adquiriendo, de la misma forma se motiva el desarrollo conceptual, enriquecimiento la lectura, la escritura y hasta una forma de pensar o de razonar, “es el estudiante quien obtiene la información ya sea a través de materiales gráficos o textuales, ya a través la colaboración de los compañeros”.

Al respecto, Fraca (2014, p. 81), manifiesta que la función de los organizadores previos es servir de puente entre lo que el sujeto se conoce y lo que necesita conocer para asimilar cognoscitivamente los nuevos conocimientos previos o incluso en los que van a integrar significativamente los conceptos a aprender”. Por lo tanto, promueven la activación del conocimiento previo y pueden servir al docente de gran apoyo, debido que puede indagar o explotar los conocimientos de los estudiantes, además de usar el conocimiento por el cual se pueden originar o suscitar nuevos aprendizajes.

Mapas conceptuales

En referencia a los mapas conceptuales, durante su formación permanente para el desarrollo, adquiere competencias y se apoya en ellas, sobre la comprensión de sus estudiantes y el dominio de los contenidos que ofrece o enseñan, además, diseña, selecciona y organiza las estrategias, herramientas de enseñanza más adecuadas al momento, técnicas que son las que otorgan sentido a los contenidos presentados y por ende potencia el aprendizaje, volviéndose el estudiante más dinámico y activo.

Los mapas metales se pueden presentar al estudiante ya sea individual o grupal, para que traten de generar los conceptos, activando sus pensamientos e ideas, de esta manera lo destaca Biggs (2013, p. 111), manifiesta que “crear mapas conceptuales es una experiencia de aprendizaje para los estudiantes, que les ayuda a estructurar explícitamente su pensamiento, al mismo tiempo, los mapas resultantes indican cómo ve el estudiante la forma en que se relacionan los conceptos entres “si”, ya que , los mapas conceptuales son propuestos como una estrategia potencialmente facilitadora de un

aprendizaje significativo, permitiendo valorar el logro de los aprendizajes.

Asimismo, Arellano y Santoyo (2014) señalan sobre el aprendizaje representacional a través de los mapas conceptuales, “se representa el conocimiento y se relaciona, creando uniones o liga a fin de entender cómo se forma mediante su análisis. Igualmente, en el proceso del conocimiento se puede modificar para ajustarse al nuevo conocimiento”. Aunado a ello, suelen ser utilizados en diversas etapas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo un medio para la representación de propuestas a través de conceptos formados mediante palabras vinculadas o enlazadas.

Cuadros sinópticos

En referencia a los cuadros sinópticos es conocido de representaciones gráficas donde se encuentra la información, así como las relaciones que establecen una analogía entre las reseñas, con ello se puede realizar la clasificación síntesis, al igual que con otros procedimientos como los glosarios, los esquemas y resumen. Por lo tanto “es un diagrama de ideas que tiene una estructura especial y se elabora de izquierda a derecha de acuerdo con la jerarquización de las ideas, es el grafico que mejor representa al pensamiento analítico.

Según, Woolfolk (2014, p. 36), indica que “en estos tipos de texto o cuadros sinópticos se utilizan llaves para organizar la información y los diferentes niveles de conocimiento ya que contienen los subtemas y de esta forma se va jerarquizando la información, es decir de lo general a lo particular. En este orden de ideas, se manifiesta que es un tipo de texto funcional que tiene “como objetivo condensar la información, es muy útil para quienes tienen capacidad comprensiva visual, es decir, para quienes aprenden fácilmente observando, pues el cuadro sinóptico representa una organización lógica en su estructura, facilitando la percepción de la información” según lo expuesto, es la síntesis de un tema en cuestión que va desde lo general hasta lo particular, proporcionando una estructura relacionada de la información.

En este sentido, la elaboración de un cuadro sinóptico nos permite identificar la información que se requiere utilizar, esencial o básica, además de identificar las relaciones entre los elementos de contenido en estudios, así como también representar esos elementos de contenido en estudio y, además, representar esos

elementos y sus relaciones de manera esquemática mediante llaves, columnas o diagramas la información resumida, no tomando en cuenta el número de llaves ya que son utilizadas según se requiera.

Por otra parte, Arellano y Santoyo (2014, p. 7), cuando señala que “la propuesta permite que el docente puede guiar a los estudiantes en la consecución de sus propias técnicas para adquirir una metodología acorde con sus necesidades y características de discente”. Es decir, estas estrategias pueden ser para el docente o elaboradas por el estudiantes que proporcionan una significación lógica y hacen más probable el aprendizaje significativo, proporcionando un panorama esquemático de lo que trata la información y la manera en que se relacionan sus elementos.

Estrategia cognitiva de activación y puenteo

En relación de las estrategias en el aprendizaje, es un recurso del docente que es utilizado para poder llegar o hacer que el estudiante digiera o reciba la información, sobre todo al usar las estrategias cognitivas, debido a que constituye un factor fundamental para expresar lo académico. En este sentido, una estrategia de esta índole tiene como propósito intervenir, como los estudios seleccionan, adquieren, organizan retienen e integran nuevos conocimientos, involucrando habilidades de representación tal como es la escritura, la lectura, entre otros.

En referencia, las estrategias serían actos intencionales contextualizados y coordinados con la intención de tender un puente un tránsito hacia otras realidades y conocimientos. De acuerdo con Rodríguez y Fernández (2013), hacen referencia sobre las estrategias de aprendizaje y lo primordial de la activación para alcanzar una participación más comprometida con el logro del aprendizaje:

Los procesos cognitivos encuadrados de un plan de acción, se denominan estrategias de aprendizaje, la activación de estos procesos supone la adquisición de las estrategias correspondientes, por tanto, la activación y uso adecuado de estos procesos, hace posible el desarrollo de capacidades o competencias cognitivas para el acceso a los saberes y a la construcción de conocimientos. (p. 94).

En este sentido, las estrategias cognitivas facilitan un puente o una propuesta de transición de un conocimiento a otro, es por ello por lo que el aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos ente lo nuevo y lo familiar y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos.

Por otra parte, Díaz y Hernández (2013, p. 36) manifiesta que el aprendizaje se facilita gracias a la medición o interacción con los otros, implica un proceso constructivo, es un proceso de construcción de saberes, como estrategias cognitivas de activación y puenteo. No obstante, las estrategias cognitivas estarían en función del método predispuesto por el docente, basándose en la activación del proceso o en aquellos centrados en el mismo docente, en un mismo proceso del acto educativo. Por esta razón, la activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el estudiante en su estructura cognitiva facilitará los procesos de aprendizajes significativos sobre clases magistrales, técnicas, entre otros.

En este orden de ideas, las estrategias cognitivas de activación y puenteo son llevadas por el docente como “el establecimiento de puentes cognitivos (concepto e ideas), generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender, pueden orientar el estudio a detectar las ideas fundamentales a interpretarlas y organizarlas. Se puede decir, las estrategias permiten dar forma a la actividad educativa dentro del aula por lo cual el docente y el estudiante integrados pueden ir descubriendo y creando sus propias estrategias de acuerdo con las circunstancias que se presenten o del momento, por lo tanto, se hace recurrente la utilización de los recursos o el material a utilizar o al alcance para procesar activamente su contenido.

Predicciones

Consumando en los tiempos actuales se imponen retos a la educación, así como también sus metodologías, pues el aprendizaje se realiza en diferentes espacios y de maneras diversas, es decir, aunque las épocas pasen los tiempos para la enseñanza – aprendizaje no se limitan a las clases en el aula sino también incluyen otros espacios: aprendizajes como fuera el salón de clases, además el autoaprendizaje.

En referencia, se renuevan los procesos cognitivos que se enriquece en el aprendizaje

y lo sobresaliente en las sociedades del conocimiento. Sin embargo, la enseñanza – aprendizaje es la capacidad relativa de aplicar los conocimientos adquiridos, conceptos, competencias adquiridas, habilidades, para enfrentar los problemas, temas o investigaciones no previstos, que suelen aparecer dentro de las disciplinas. En este orden de ideas, el buen entendimiento y el análisis, que permiten establecer vínculos entre los acontecimientos, y con esto, poder explicar estas predicciones sobre los horizontes futuros.

Camargo, Montenegro y Maldonado (2013, p. 94), expresan que “ las predicciones son hipótesis que el estudiantes se plantea sobre lo que ocurrirá a continuación con la investigación y se pueden confiar o rechazar, conforme avanzan con la lectura”, a este respecto, estas se deben basar en los elementos que confiere la investigación, además de ir verificando o rechazando lo que se vaya encontrando, de la misma manera ir fomentando que los estudiantes hagan nuevas predicciones conforme avanzan en la investigación o en las interacciones dentro del aula una vez concluida y llegar a deducciones, se deben verificar y al mismo tiempo discutir si las predicciones resultan efectivas o lo contrario.

De tal forma que las estrategias empleadas por el docente vienen acompañadas, estableciendo una interacción permanente en cuanto a la predicción utilizada como estrategia facilita si la investigación o lo estudiado en clase son predecibles, de esta forma opinan Barboza y Pena (2014, p 137 cita a Goodman 1996,p. 56), manifiesta que las estrategias cognitivas interactúan en la lectura, los lectores hacen un muestro con base en sus predicciones e inferencias a la vez que predicen e infieren en base al muestreo que está efectuando”. Lo dicho anteriormente, se involucra la relación entre el conocimiento y su comprensión.

Metáforas

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, que la lectura es un proceso interactivo en donde el lector moldea de una manera activa su interpretación, internándose y paseándose en la misma lectura siguiendo sus hechos y relacionándose con sus acciones, es la capacidad de la mente en dibujar los racionamientos y darles sentido a esas expresiones que luego son expresadas en comparaciones con el mismo significado, sin embargo, la metáfora como estrategia tiene importantes funciones dentro del desa-

rollo del aprendizaje, Bou (2013, p 137) hace comentarios señalando que “las metáforas las utilizan los docentes en el aula como recursos didácticos, cada uno de los estudiantes expresan su propia cultura y forma de comunicarse, por tanto, el uso de las metáforas incrementa el interés del estudiante por la asignatura”.

Al respecto, un docente reflexivo estimula la participación y la motivación por aprender, pues, dentro de la perspectiva reflexiva y la constructivista se establecen algunas coincidencias, por lo tanto, gran parte del razonamiento es metafórico, es el que hace viable reflexionar sobre hechos científicos abstractos. En referencia, Martínez, Aguirre y Herrera (2016), señalan que la forma del pensamiento es el que produce un efecto, que hace algo, el efecto que se busca que tiene el potencial de inspirar una gran diversidad de soluciones para un mismo problema alentando el desarrollo de la creatividad en los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, el uso de la metáfora como estrategia cognitivas de activación y puentee en el aula, facilita una enseñanza que orienta en los procesos de explotar y comprender modelos y principios generales que otorguen un significado a hechos específicos, por lo tanto, el docente debe tener en cuenta hasta dónde puede llegar con su apoyo en función de los diversos contextos educativos donde se realiza su práctica educativa por lo que el acogimiento de la metáfora implica una ruptura con la enseñanza tradicional.

Lluvia de ideas

En la práctica educativa de los docentes, resaltan el aula hacia una sociedad una convivencia del conocimiento, cada uno los integrantes han de asimilar una base de conocimientos rigurosos y con estrategias eficaces, ser sensibles a las exigencias cambiantes de los contextos, desarrollar el pensamiento reflexivo, creativo y crítico, es decir, la enseñanza – aprendizaje para el entendimiento ha de ser un reto característicos para nuestro tiempo.

El docente en su formación permanente adquiere conocimiento, destrezas, habilidades o competencias, aunado a la experiencia, pues, promueve el dinamismo con técnicas y estrategias para activar conocimientos previos, tales como la lluvia de ideas y las preguntas dirigidas, las cuales sirven de apoyo y le son útiles al docente, ya que permiten indagar, conocer lo que saben los estudiante, para utilizar tales co-

nocimientos como fase para promover nuevos aprendizajes.

Para Hernández (2012, p. 110) manifiesta que la lluvia de ideas “es una técnica empleada para recoger pareceres, ideas, palabras claves”. Por lo tanto, es una estrategia de activación de grupos para generar ideas originales, dirigidas a activar los conceptos ordinarios que los estudiantes poseen e incluso a renovarlos, crearlos y organizarlos cuando no existan, resultando primordialmente para el aprendizaje, pues, esta se basa en desarrollar la imaginación de los estudiantes.

En consideración, resulta una estrategia adecuada para la resolución de algún problema de forma conjunta, es dilucidar las ideas y que estas fluyan para el análisis y la convergencia de conocimientos, por lo tanto, es “la transición de la esfera interior a la cognoscitiva, se hace explicando con claridad el tema, concatenando con ejercicios, continuando con la lluvia de ideas y terminando, haciendo una conclusión de todas las ideas dadas por el grupo.

Analogías

En el desarrollo profesional de los docentes es importante que va más allá del dominio de su área de conocimiento, debido a que su práctica educativa implica el manejo de herramienta didácticas que permitan viabilizar la construcción de estrategias y la consolidación de metodologías que lleven al estudiante a la apropiación consciente de un determinado concepto. Es decir, las analogías constituyen una excelente herramienta como apoyo en el proceso de construcción de conocimientos, debido que facilitan el esclarecimiento de conceptos e introducir nuevas ideas haciéndolas accesibles a la comprensión de los estudiantes.

Según Laboret (2014, p. 105), manifiesta en su artículo que las analogías también las utiliza “el profesorado como recurso didáctico en sus clases dado que constituyen una ayuda para el desarrollo de destrezas de razonamiento científico, para la asimilación de conceptos teóricos abstractos, e incluso para la comprensión de la naturaleza de ciencia”: Aunado esto sirve de gran ayuda como puentes cognitivos necesarios, para que los estudiantes puedan establecer relaciones de significado entre las nociones a ser aprendidas y sus esquemas cognitivos.

Por otra parte, Fisher (2013, p. 114), expresan que el razonamiento analógico es un tipo especial de razonamiento inductivo por inferencia.

Una analogía infiere que, si dos o más cosas son similares en algunos aspectos, probablemente sean también similares en algún otro. En referencia a lo mencionado las analogías son comparaciones entre conocimientos, fenómenos, conceptos, entre otros, que conservan unas semejanzas entre sí. Es por ello por lo que forma un recurso habitual en el contexto educativo, es decir cuando el docente utiliza esta estrategia para hacer más evidente una idea compleja y con ello utiliza otra que resulta más conocida y familiar al estudiante.

Estrategias para la metacognición

El docente como formador a lo largo de su trayectoria o trajinar docente ha tenido preocupación por abordar todo lo concerniente al aprendizaje y del conocimiento desde la perspectiva de una participación del estudiante, cuyo eje básico lo constituyen: la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol. Seguidamente, las nuevas concepciones del aprendizaje, como las estrategias metacognitivas, se van aplicando a los pensamientos constructivistas del aprendizaje, se ha ido levantando un papel creciente al conocimiento que tiene el estudiante y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

En referencia, Quesada (2017, p. 193) define las estrategias metacognitivas de aprendizaje como “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas”, a este respecto, son las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje.

Por lo que se refiere a estos aspectos, la metacognición es importante para el aprendizaje, por consiguiente está estrechamente relacionada entre sí, de modo que el estudiante competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje, de la misma forma, ejerce sobre el propio aprendizaje que puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la actividad presentada, con las estrategias didácticas para afrontarla, asimismo, con sus propios recursos adquiridos en su trayectoria como estudiante.

Por otra parte, Quesada (2017, p. 66) añade que “la competencia metacognitiva se refleja en las estrategias diseñadas como componentes de la unidad de aprendizaje y las actividades reflexivas que propone como elementos de

estudios". Por lo tanto, utilizar estas herramientas que ayudan a los estudiantes a percibir de una manera diferente sus actividades en clase, lo que les permite usar estas estrategias por el cual mejora el aprendizaje, de la misma forma, mejorar los niveles de académicos.

Parafraseo

Dentro de las estrategias de aprendizajes, una de las que resalta, son las de elaboración, por lo cual permite hacer comentarios de un párrafo o texto, son la explicación o interpretación ampliada realizada por el estudiante o lector, las cuales son expresadas con sus propias palabras. Sin embargo, tiene que estar acompañada de referencias bibliográficas, es la mejor manera de utilizar las ideas de otro autor.

Por otra parte, Laboret (2014, p. 45) considera que "el parafraseo es una herramienta para compensar las dificultades de esta simultaneidad, por lo tanto, incrementa tanto el vocabulario activo como el pasivo". Es por ello por lo que tanto el lenguaje oral y la comprensión lectora guardan relación conjunta, ya que es viable alcanzar a comprender la lectura en la disposición que tenga el estudiante en ordenar y enunciar sus ideas. Con esto, debe manejar sus propias palabras para reconstruir la información leída utilizando sinónimos o investigando para componer frases u oraciones distintas a las lecturas concebidas, pero parecidas en significado.

En este orden de ideas, le permite al estudiante adentrarse a los contenidos, explorarlos para luego utilizar palabras, frases, sinónimos, y oraciones similares en significado a la información que se ha manifestado o considerada como relevante, así como también reorganizar o reestructurar, de forma general, los contenidos o la información recabada o leída. Es decir, integra los de la comunicación: lectura, escritura y auditiva a este propósito, los estudiantes tienden a aprehender más del contenido, enriquecen su vocabulario, ordenan las ideas, además, de entenderlo mejor y, con esto, recordarlo por mucho más tiempo.

Recapitulación

El docente involucra diversas estrategias para activar la dinámica en clase, estas estrategias intentan proporcionar un proceso más extenso de información nueva con respecto a los conocimientos previos, que las mismas son

planeadas por el docente, en este sentido, las enseñanzas se desarrollan mediante el aprendizaje cooperativo con una estructura flexible y dinámica que facilita cumplir con las funciones didácticas que apoyan y para organizar la dupla del aprendizaje y la enseñanza dentro del aula. Con esto, es crear un ambiente propicio para aprender y la activación para el esfuerzo intelectual que exige la enseñanza.

En este sentido, Castelló (2017, p. 135), señala que recapitular "radica en el hecho de que en este caso todas las actuaciones y mecanismos semióticos que aparecen están presididos por la idea básica de recapitular aspectos sucedidos en diferentes momentos de la secuencia de enseñanza", pues, recapitular consiste en hacer una breve exposición de lo que se está aprendiendo, estimulando la parte cognitiva haciendo que recuerde y analice la información, al mismo tiempo se vincule lo que se está tratando con los elementos que ya se poseen.

A este respecto, se suman los comentarios de Solé (2013, p. 154) cuando señala que, al recapitular, centra la atención en los elementos de narración "dado que, dirige su proceso de lectura, puede volver hacia atrás, recapitular, avanzar nuevamente, y decidir lo que es importante en función de sus propios objetivos". Pues, el estudiante aprende mejor cuando está en constante interacción con lo que hace, le permite procesar la información, la cual puede hacer derivaciones sobre las mismas, es recuperar lo tocado, ya que expone de forma sintética, abreviada y ordenada lo que se ha expresado con anterioridad.

Autovaloración reflexiva

En referencia a la autoevaluación reflexiva, la autoestima forme parte de su ser, así mismo, del quehacer profesional, programando en su práctica educativa y desde su naturaleza, como aspectos esenciales de una educación de calidad. Es como, reconocer la importancia del mirarse a sí mismo, el cual servirá de soporte a acompañar las enseñanzas y el aprendizaje o el construir los conocimientos de sus estudiantes como personas de bien, como producto para la sociedad, con valores, conductas que reflejan la autovaloración reflexiva y crítica del estudiante o el docente.

Por su parte Tobón (2014) hace mención sobre la autovaloración:

Es el proceso por medio del cual la propia persona valora su formación

de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. De esta manera, la persona construye su autonomía asumiéndose como gestora de su propia educación (p. 237)

Según lo expuesto, la autovaloración reflexiva que se hace el docente deriva de la evaluación que se hace a sí mismo en diferentes aspectos, los valores como integrado que responden a diferentes motivaciones, sin embargo, las evaluaciones internas, las experiencias, constituyen un sentimiento positivo de nuestro propio concepto o, por el contrario, un perturbador sentimiento de no ser lo que esperábamos ser o lo incómodo de las actuaciones, ya que las conductas que garantizan un funcionamiento adaptativo y una autovaloración positiva.

En este sentido, Castillo y Cabrerizo (2016, p. 207) señalan que “la autovaloración como práctica reflexiva, obtenida de la autoevaluación de las estrategias de aprendizaje debería ser complementada y contrastada con la valoración que aporten otros instrumentos y técnicas de evaluación”, es por ello que la tarea del docente consiste en la especificación de las razones de la evaluación, por otra parte, en las observaciones de las actividades realizadas por los estudiantes que corresponden las estrategias de aprendizaje, que son objeto de autoevaluación, por lo tanto, una autovaloración reflexiva de tiempo, esfuerzo, fortalezas, debilidades, estrategias de mejoras de resultados, entre otras, deberá ser integrada y comprobada como una autovaloración reflexiva y crítica y sustentable, en busca de la mejora individual.

LA SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA

En el presente apartado se describe el abordaje metodológico de la indagación. El paradigma transitado en la indagatoria es el interpretativo, que busca entender el pensamiento y acción del hombre acerca de un hecho específico. En este sentido, se aborda la investigación cuantitativa que, de acuerdo con Ríos (2010), expresa que desde una posición epistemológica cuantitativa sólo se reconoce el conocimiento “cuando es lógicamente necesario y universalmente válido” (p.116), por lo tanto, adopta la generalización de los procesos, rechazando aspectos situacionales concretos.

Es así como la aplicación de la metodología cuantitativa dentro del enfoque epistemológico positivista condujo al investigador a realizar observación sobre las estrategias de comprensión lectora en estudiantes en el contexto donde se manifiesta y sobre esa base se describió y analizó el comportamiento de los componentes de esta variable, hasta derivar conclusiones sobre la temática investigada.

El tipo de investigación se ubica un nivel descriptivo como lo define Fontaines (2012, p. 128) “se fundamenta en la necesidad de establecer registros de hechos y procesos a que suceden en determinados contextos o realidades” en este sentido, el investigador focaliza su accionar en observar la comprensión lectora en el contexto de instituciones educativas puntualizando sus características y componentes principales, considerando las precisiones expresadas en el conjunto de objetivos específicos establecidos en el estudio.

Igualmente, Fontaines (2012) considera que otro criterio implicado en la determinación del diseño está relacionado con el tratamiento que el investigador hace de la información recolectada, lo cual se efectuó sin ejercer ningún tipo de alteraciones en la variable estudiada ni en sus dimensiones e indicadores, por ello, se trata de un diseño no experimental, pues solo se realizaron observaciones sin manipular la variable.

Para este estudio, la población estuvo conformada por ochenta y cinco docentes pertenecientes a dos instituciones educativas, pues están incluidos en el abordaje de estrategias de la comprensión lectora en estudiantes en el área rural. Tomando en cuenta los aportes de Hurtado (2015, p. 148) el desarrollo de la investigación requiere precisar en quien se va a observar el fenómeno, lo cual implica reconocer los seres en quienes se manifiesta la situación a estudiar.

De acuerdo con Hurtado (2015, p. 161), para quienes las técnicas tienen que ver con los procedimientos utilizados para la recolección de datos, es decir, el cómo los instrumentos representan las herramientas con la cual se va a recoger, filtrar y codificar la información. La técnica utilizada es un cuestionario realizado por el investigador, quedo estructurada por treinta (30) ítems.

En cuanto la técnica de análisis estadísticos se asumió la estadística descriptiva adoptando como técnica la media aritmética de indicadores, dimensiones. Los cálculos fueron realizados utilizados por el software estadístico SPSS, descrito por Landeau (2012, p. 112), como un

programa estadístico informático que “facilita el manejo de datos de un poderoso sistema empleado en el análisis estadístico, crea tablas y gráficas de alta resolución que pueden ser reservadas e impresas.

REFLEXIONES FINALES

En esta sección los cálculos en la medición realizada fueron aplicados atendiendo al alcance de la investigación, por lo que tomó la técnica de estadística inferencial Análisis de varianza (ANOVA) y la prueba post hoc de Tukey, con la finalidad de comparar las medias aritméticas alcanzadas por dimensiones e indicadores estudiadas, focalizando la tendencia de los docentes, mientras que la discusión incluye la confrontación de los resultados con la teoría.

Tabla 1. Nivel de significancia
Dimensión: Estrategia cognitivas de especiales ANOVA

Puntaje

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	94,694	2	47	,731	,000
Intra-grupos	103,995	252	347	114	
Total	198,688	254	413		

Fuente: Elaboración propia (2022)

En referencia a los resultados alcanzados para la dimensión estrategias cognitivas espaciales, al aplicar la prueba ANOVA de un factor, se ubicó un nivel de significancia de 0,000 que revela diferencias altamente significativas entre los comparados, considerando que este valor se ubica por debajo del nivel referencial de 0,005; es decir, la opinión de los docentes derivó preferencias demarcadas en los puntajes de los indicadores.

Tabla 2. Estrategias cognitivas espaciales ANOVA de un Factor subconjuntos homogéneos

HSD de Tukey

Factor	N	Subconjunto para alfa=0.05		
		1	2	3

Organizadores Gráficos	85	2,4588		
Mapas Conceptuales	85		3,4157	
Cuadros sinópticos	85			3,9294
Sig.		1,000	1,000	1,000

Fuente: Elaboración propia (2022)

Prosiguiendo con la descripción de los resultados de la tabla 2, se aborda el comportamiento de la dimensión estrategias cognitivas espaciales, donde se evidencia que la prueba de múltiples rangos de Tukey ubicando tres subconjuntos. En el primero, están posesionando el indicador, “Organizadores gráficos”, con el puntaje más bajo de $x=2,45$ pto, alcanzando la categoría Medianamente suficiente, el segundo subconjunto se ubica al indicador mapas conceptuales, con un $x=3,41$ correspondiente a la categoría suficiente. El tercer subconjunto la conforma el indicador cuadro sinóptico, que alcanzó una $x=3,92$ pto. Representando el puntaje más alto y resuelto suficiente.

Se resalta que el comportamiento alcanzado por el indicador cuadro sinóptico, lo ubica como la estrategia cognitiva espacial que los docentes otorgan mayor importancia en la promoción de la comprensión lectora, lo cual se corresponde con lo expuesto por Vidal (2010) cuando destaca que esta estrategia tiene como objetivo condenser la información, es muy útil para quienes tienen capacidad comprensiva visual, es decir, para quienes aprenden fácilmente observando, pues el cuadro sinóptico representa una organización lógica en su estructura, facilitando la precisión de la información.

De igual manera se destaca que el comportamiento del indicador organizadores gráficos, fue catalogada como la estrategia menos importante para la comprensión lectora de acuerdo con la preferencia de los docentes investigados, lo cual se distancia de lo planteado por Toro y colaboradores (2012), para quienes esta estrategia desarrolla y fortalece las habilidades cognitivas a cualquier esfuerzo de construcción de aprendizaje que requiera establecer causa-efecto, identificar similitudes y diferencias, establecer secuencias, presentar un argumento estructurado.

En este sentido, en relación con los resultados antes descritos se obtuvo el comportamiento de la dimensión estrategias cognitivas espaciales, precisando una media aritmética de $x=3,26$ pto. Correspondiéndole la categoría medianamente suficiente del baremo establecido, estos hallazgos revelan debilidades en los docentes para apoyar el desarrollo de habilida-

des cognitivas en los estudiantes relacionadas con la representación espacial de las ideas organizadas en sentido lógico y coherente.

Es por ello por lo que los resultados alcanzados por la dimensión estrategias cognitivas espaciales, no confirma lo expuesto por Estevez (2012) al señalar que este tipo de estrategia cognitiva consiste en patrones por medio de los cuales puede desplegarse y organizarse visualmente una gran cantidad de información, y tener así una visión panorámica.

Tabla 3. Nivel de significancia
Dimensión: Estrategia cognitivas de activación y punteo ANOVA

Puntaje

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<i>Inter-grupos</i>	27,7776	3	9,259	19,637	,000
<i>Intra-grupos</i>	158,426	336	,472		
<i>Total</i>	186,23	339			

Fuente: Elaboración propia (2022)

Se debe resaltar, que los resultados se presentaron en tablas que integran el comportamiento de los indicadores por puntajes, las cuales se presentan siguiendo el orden establecido la operacionalización de la variable. En este sentido, en la tabla 3, se muestran los resultados para la dimensión "Estrategias cognitivas de activación y punteo", donde la prueba ANOVA de un factor indica un nivel de significancia de 0,000, siendo este valor menor que 0,05 (0,000 0,05, nivel de significancia referencial), por tanto, revela diferencias altamente significativas entre los indicadores comparados.

Tabla 4. Estrategias cognitivas de activación y punteo ANOVA de un Factor subconjuntos homogéneos

Factor	N	Subconjunto para alfa=0.05	
		1	2
<i>Predicciones</i>	85	3,0314	
<i>Metáforas</i>	85		3,7373
<i>Lluvias de ideas</i>	85		3,6078
<i>Analogías</i>	85		3,7373

<i>Sig.</i>		1,000	,609
-------------	--	-------	------

Se muestran las medidas para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

b. Usa el tamaño muestral de la media armónica=85,000.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Por otra parte, en la tabla 4 se conoció que la prueba de múltiples rangos de Tukey derivó dos conjuntos, ubicándose en el primer indicador Predicciones, con la calificación más baja de una X= 3,03 pts. catalogada Medianamente suficiente, el segundo subconjunto está conformado por los indicadores de Lluvias de ideas con una x = 3,60 pto, seguido de Analogías con 3,70 pto, y Metáfora que ubicó el valor más alto con una x = 3,73 pto. Los tres indicadores alcanzaron la categoría suficiente del baremo establecido.

En cuanto al indicador Predicciones, se conoció que resultó con menos preferencias entre los docentes consultados, por lo que se posicionó como estrategias de activación y punteo de menos importancia para la promoción de la comprensión lectora en el contexto estudiado, de allí que los hallazgos se apartan de lo expuesto por Camargo y colaboradores (2013), quienes señalan que predicciones son hipótesis que el estudiante se plantea sobre lo que ocurría a continuación con la investigación y se puede confirmar o rechazar, conforme avanza con la lectura.

En referencia al indicador Metáforas, las estrategias de activación y punteo más importantes para los docentes consultados, por lo tanto, valoran con mayor puntaje, es decir, los resultados confirman lo descrito por Bou (2013), quien asevera que las metáforas son utilizadas por el docente en el aula como un recurso didáctico, cada uno de los estudiantes señalaron su propia manera de comunicarse, por tanto, se incrementa el interés hacia el estudio.

En este orden de ideas, los resultados finales de la dimensión estrategias cognitivas de activación y punteo, se concentraron los puntajes de los indicadores, y se precisó una media aritmética de x=3,51 pto., correspondiéndole la categoría suficiente del baremo establecido en las teorías expresada por Pérez cuando sostiene que mediante estas estrategias el docente establece puentes cognitivos que facilitan enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender.

Tabla 5. Nivel de significancia
Dimensión: Estrategia para la metacognición ANOVA

Puntaje

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Inter-grupos</i>	19,454	2	9,727	50,899	,000
<i>Intra-grupos</i>	48,159	252	,191		
<i>Total</i>	67,614	254			

Fuente: Elaboración propia (2022)

Por otra parte, se presenta descripción de los resultados, se aborda el comportamiento de la dimensión estrategias para la metacognición, para lo cual después de aplicar la técnica ANOVA de un factor, se obtuvo un nivel de significancia de 0,000 que revela diferencias altamente significativas entre los indicadores comparados, considerando que este valor se ubica por debajo de nivel referencial de 0,005, es decir, la opinión de los docentes derivó preferencias de marcas en los puntajes de los indicadores

Tabla 6. estrategias para la metacognición ANOVA de un Factor subconjuntos homogéneos

Factor	N	Subconjunto para alfa=0.05		
		1	2	
<i>Autovaloración</i>				
<i>reflexiva</i>	85	2,9451		
<i>Recapitulación</i>	85		3,1414	
<i>Parafraseo</i>	85			3,6039
<i>Sig.</i>		1.000	1.000	

Se muestran las medidas para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica=85,000.

Fuente: Elaboración propia (2022)

En referencia a la tabla 6 los resultados derivados para la dimensión estrategias de metacognición, observándose los resultados de la prueba de múltiples rangos de Tukey, lo cual ubicó tres conjuntos. El primero, ubica el indicador autovaloración reflexiva, con el puntaje más bajo $x=2,94$ pts, alcanzando la categoría medianamente suficiente, el segundo subconjunto ubica al indicador recapitulación con una $x= 3.25$ pts. alcanzando la categoría medianamente suficiente. El tercer subconjunto lo conforma el indicador parafraseo, que alcanzó una $x=3,60$, representa el puntaje más alto y resultó suficiente.

De esta manera, el comportamiento alcanzado por el indicador parafraseo, lo ubica como la estrategia para la metacognición que los docentes le otorgan mayor importancia en la promoción de la comprensión lectora, siendo este resultado confirmatorio de lo expresado por Laboret (2014, p. 45) considera que “el parafraseo es una herramienta para compensar las dificultades de esta simultaneidad, por lo tanto, incrementa tanto el vocabulario activo como el pasivo”. Es por ello, que tanto el lenguaje oral y la comprensión lectora guardan relación conjunta, ya que es viable alcanzar a comprender la lectura en la disposición que tenga el estudiante en ordenar y enunciar sus ideas. Con esto, debe manejar sus propias palabras para reconstruir la información leída utilizando sinónimos o investigando para componer frases u oraciones distintas a las lecturas concebidas, pero parecidas en significado.

Por su parte, el indicador autovaloración reflexiva fue considerado por los docentes encuestados como la estrategia para la metacognición de menos importancia en la promoción de la comprensión lectora, por lo que no se corresponde con el planteamiento de Tobón (2014), cuando hace mención al proceso por medio de cual la propia persona valora su formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas.

A partir de los resultados referidos se destaca el comportamiento de la dimensión estrategias para la metacognición, que obtuvo una media aritmética de $x=3,22$ pto. correspondiéndole la categoría medianamente suficiente del baremo establecido, estos hallazgos revelan debilidades en los docentes para orientar a los estudiantes a ser conscientes de los aprendizajes alcanzados y como proyectarlos en la vida cotidiana.

En este sentido, los resultados alcanzados por la dimensión estrategias para metacognición, se aparta de lo opuesto por Quesada (2017, p. 66), añade que “la competencia metacognitiva se refleja en las estrategias diseñadas como componentes de la unidad de aprendizaje y las actividades reflexivas que propone como elementos de estudios”. Por lo tanto, utilizar estas herramientas que ayudan a los estudiantes a percibir de una manera diferente sus actividades en clase, lo que les permite usar estas estrategias, por el cual, mejora el aprendizaje, de la misma forma, mejorar los niveles de académicos.

Propuesta concretadas de los lineamientos
Lineamiento

Lineamiento	Estrategia focal	Acciones estratégicas
Promoción del aprendizaje dialógico	Interacción comunicativa	<p><i>Diálogos constructivos.</i></p> <p><i>Paneles, cine foro</i></p> <p><i>Conversatorios</i></p> <p><i>Intercambios de opiniones</i></p> <p><i>Conversaciones estructuradas y espontaneas</i></p> <p><i>Emisión de juicios críticos</i></p>
Activación de proyecto de lectura	Valoración de la lectura	<p><i>Eje de formación permanente</i></p> <p><i>Establecimiento de criterios pedagógicos</i></p> <p><i>Mesas de trabajo</i></p> <p><i>Consenso de acciones con impacto comunitario</i></p>

Fuente: Elaboración propia (2022)

Como primer lineamiento, se propone la promoción del aprendizaje diálogo desde el cual todos los actores educativos puede contar con espacios para intercambiar opiniones y argumentar criterios, favoreciendo la construcción de juicios personales, para lo cual se enfatizó en la estrategia de interacción comunicativa desplegada mediante acciones que privilegian los diálogos constructivos y el intercambio de opiniones, aplicando teóricas como paneles, cine foro y conservatorios.

Otra parte, lineamiento sobre la activación de proyectos de lectura desde los cuales los docentes concreten respuestas ante las distintas necesidades presentes en los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora, enfatizando la motivación hacia esta, por lo que se focaliza la estrategia valoración de lectura, desarrollando acciones que permitan asumirlas como un eje de formación permanente, siendo importante que los docentes establezcan criterios pedagógicos para orientar la lectura como un componente principal en la formación impartida, llegando al consenso de acciones a través de empresa de trabajo que impacten el trabajo educativo tanto en la institución como en el contexto comunitario.

CONCLUSIONES

Luego de describir los resultados de la investigación precisados por cada uno de los objetivos planificados, se formulan las conclusiones siguientes manteniendo el orden que orienta el desarrollo procedimental del estudio.

En cuanto al primer objetivo sobre las estrategias cognitivas espaciales en estudiantes de instituciones educativas en área rural, se encontró que tanto mapas conceptuales como cuadros sinópticos resultaron suficiente, es decir, estas estrategias son manejadas por los docentes, mientras que organizadores gráficos se mostró insuficiente, por lo que los docentes presentan dificultad para apoyar a los estudiantes en la organización de las ideas de manera esquemática.

Por otra parte, en el segundo objetivo sobre las estrategias cognitivas de activación y punteo en estudiantes en el área rural se encontró que tanto lluvias de ideas como analogías y metáforas mostraron un comportamiento suficiente revelando preferencias en los docentes por estas estrategias, mientras que predicciones resultó medianamente suficiente, lo cual evidencia debilidades para orientar los conocimientos que posee el estudiante sobre la lectura a realizar.

Del mismo modo, para el tercer objetivo se describieron las estrategias para la metacognición en estudiantes en el área rural, resultando que el parafraseo es una estrategia con comportamientos suficientes, mientras que autovaloración reflexiva y recapitulación, se mostraron medianamente suficiente, revelando debilidades en los docentes para fomentar en los estudiantes la reconstrucción de las rutas seguidas en el aprendizaje.

Finalmente, se elaboraron lineamientos estratégicos sobre la

comprensión lectora en estudiantes de instituciones educativas en área rural, destacando promoción del aprendizaje dialogo y activación de un proyecto de lectura.

REFERENCIAS

- Arellano. J y Santoyo. M (2014) Investigar con mapas conceptuales: procesos metodológicos. Narcea, S.A de Ediciones. Madrid. Impreso en España.
- Beltrán. M y Torres. N (2013) Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test hctaes... instituto de estudios en Educación Universidad del Norte n° 11 diciembre, 2009.issn 1657-2416.
- Benavides. D y Sierra. G (2013) Estrategia didácticas para fomentar la lectura critica desde la perspectiva de la transversalidad REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, 11 (3), 79-109
- Biggs. J (2013) Calidad de aprendizaje universitario. 2da Edición Narcea S.A. de Ediciones Madrid. Impreso en España
- Bou. J (2013) Coaching educativo. Colección empresarial. LID, Editorial Colombia. Ediciones de la U. Bogotá. Colombia. Impreso en Colombia.
- Cabrero. L (2017) Manuela para Tutores de MIR. Editorial medica panamericana Buenos Aires.
- Calle. G (2014) las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura. Digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0 Revista Encuentros. Universidad autónoma del Caribe. Encuentros ISSN 1692-5858. N° 1 junio de 214 p 27-45
- Camargo G, Montenegro. R y Maldonado. S (2013) Aprendizaje de la lectoescritura Reta. USAID/Reforma Educativa en el aula. Ministerio de Educación de Guatemala. Impreso en Guatemala.
- Campos. A (2016) Pensamiento crítico, técnicas para su desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. D.C. Colombia. Impreso en Colombia
- Castelló. B (2017) Enseñar a pensar: Sentado las bases para aprender a lo largo de la vida. Ministerio de Educación y Ciencias. Secretaria General de Educación y formación profesional. Edira Secretaria General Técnica.
- Castillo. S y Cabrerizo. D (2016) Evaluación Educativa de aprendizaje y competencias volumen. I Editorial McGraw Hill. Impreso en España.
- De Agüero. M (2013) El pensamiento practico de una cuadrilla de pintores; estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- De la Torres. S, Oliver. C y Sevillano. M (2014) Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Del Salto. C (2013) Herramientas de estudio y aprendizaje. Centro de Estudios John. Kennedy de Tehuacan A.C. México. Impreso en México.
- Díaz. A y Mateo. L (2014) Revista Mexicana de Estudios a distancia. Número 12, ISSN: 2007-4751
- Díaz. F y Hernández. A (2013) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista, constructivismo y aprendizaje significativo 1era Edición Editores Mc. Graw Hill. Impreso en México.
- Escribano. A y López. A (2010) el aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior. Narcea, S.A. de Edición Madrid. Impreso en España.
- Estévez. E (2012) Enseñar a aprender Estrategias Cognitivas. ¿Cuáles son las fases y los componentes del diseño didáctico? Maestro y Enseñanza Paidós. Ediciones Paidós. México.
- Fisher. R (2013) El diálogo creativo en el aula. Ediciones Morota. S.L Madrid Impreso en España.
- Fraca. L (2013) Pedagógica integradora en el aula. Teoría practica y evaluación de teoría y práctica y evaluación de estrategia de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de lengua materna oral escrita. Los libros del Nacional Editorial CEC, S.A. caracas Venezuela
- Hernández. R (2012) Medición el aula. Recursos. Estrategia y técnicas didácticos cuadernos para la enseñanza del español. Universidad estatal a distancia. Euned.
- Laboret. G (2014) Las analogías como estrategias de enseñanzas Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencia, 1 pp. 14-114. Instituto de profesores Artigas
- López. G (2014) Pensamiento crítico en el aula. Revista electrónica. Docencia e investigación ano XXX-VII. Enero//diciembre 2014.ISSN: 1133-926/ e-ISSN:2340-2725, número 22, pp.41.60
- Madueno. M (2014) Estrategias didácticas para el desarrollo de una lección. Manual para el alumno Cd. Obregón Sonora

- Martínez. A, Aguirre. M y Herrera. M (2016) Estrategia didácticas para el desarrollo del pensamiento creativo en la enseñanza del diseño como una propuesta para la innovación educativa. Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación en iberoamericana Vol, 3 num 6 junio diciembre 2016. ISSN: 2448-6280
- Pérez. A (2015) Aprender a enseñar en la práctica procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. Ministerio de educación. Secretaria general técnica. Editorial GRAO de IRIF, SL Barcelona Impreso en España.
- Quesada. J (2017) Didáctica de las ciencias Experimentales Editorial Universidad Estatal a Distancia. Impreso en Costa Rica.
- Rivera. D (2015) Cuan importantes son los conocimientos previos, como punto de partida para el aprendizaje de habilidades psicomotrices en el subsector de educación tecnológica, horizontes educaciones num 5, 2000, pp 75-80 universidad del bio. Chillan. Chile.
- Rodríguez. R y Fernández. M (2013) Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: la lengua escrita en la educación infantil. Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones.
- Ruíz, A. (1999). Metodología de la Investigación Educativa. Brasil: Editorial Grupo Chapecó.
- Sánchez. H (2013) La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico, 2da parte revista horizonte de la ciencia.
- Sandin, H. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. [Disponible en línea]<http://www.ditso.cu-noc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>. [Consultado 20 de Abril 2018]
- Sole. I (2013) Estrategia de la lectura. Materiales para innovación educativa. Ministerio de educación. Secretaria general técnica. Editorial GRAO de IRIF, SL Barcelona Impreso en España.
- Suarez. C (2016) Cooperación como condición social de aprendizaje Editorial UOC. Barcelona. Impreso en España.
- Tamayo y Tamayo, M. (2005). Investigación para Niños y Jóvenes. (4ta. Edición). México: Limusa
- Tobón. S (2014) Formación basada en competencias 2da edición Ecoes Ediciones. Impresos en Colombia
- Uria. M (2013) Estrategia didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos Narcea S.A. de ediciones Madrid. Impreso en España.
- Vargas. V (2014) literatura y comprensión lectora en la educación básica. Impreso en los estados unidos de norte américa ediciones palibro
- Woolfolk. A (2014) Psicología educativa. 9na Edición. Universidad del estado de Ohio Editores. Mc Graw Hill. Impreso en México
- Zulma. M (2014) El aprendizaje autorregulado Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Ediciones S.A. de C.V novedades Educativas de México. Impreso en México. Olabuenaga, J.I. (2003). Metodología de Investigación Cualitativa. [Disponible en línea]<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.Htm> [Consultado 08 de abril 2022].