

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de tercer ciclo de primaria de una Institución privada de Lima

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:

Antonella Lucia Jaramillo Molinari

Asesora:

Charito de Jesús Távara Sabalú

Lima, 2022

Declaración jurada de autenticidad

Yo, **Charito de Jesús Távara Sabalú**

docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado: **Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de tercer ciclo de primaria de una Institución privada de Lima** de la autora **Antonella Lucia Jaramillo Molinari**

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 15/07/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

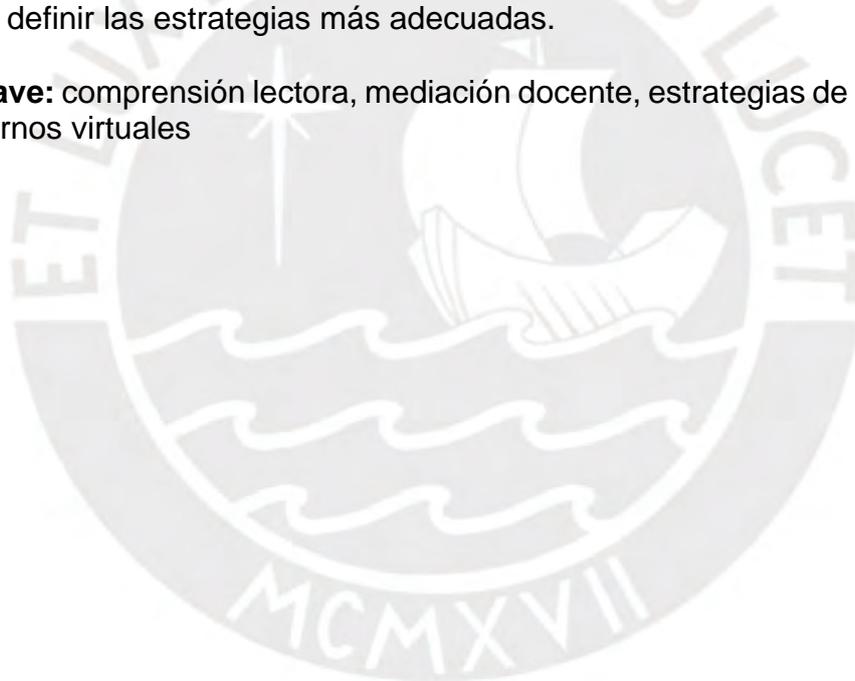
Lugar y fecha: 06 de diciembre de 2022

Apellidos y nombres de la asesora: TAVARA SABALU, CHARITO DE JESÚS	
DNI: 10286883	Firma 
ORCID: Código ORCID 0000-0002-5523-8839	

RESUMEN

La mediación docente para el desarrollo de la comprensión lectora es un tema lleno de matices en educación y, debido a ello, este ha sido investigado con anterioridad en contextos regulares. No obstante, la COVID 19 movilizó esta tarea a entornos virtuales y, considerando las nuevas exigencias del espacio, resulta necesario identificar la manera en la que el rol docente ha sido adaptado. Por tal razón, esta investigación pretende analizar la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de tercer ciclo. Para tal fin, se plantean los objetivos específicos identificar la metodología docente para mediar la comprensión lectora a través de un entorno virtual y describir las estrategias que usa la docente para mediar la comprensión lectora en un entorno virtual. En cuanto a la metodología, la investigación responde a un enfoque cualitativo a nivel descriptivo; por lo tanto, las técnicas se alinean a la entrevista que será contrastada con la observación. Con base en ello, se diseñan y aplican los instrumentos; así, a partir del análisis de la información recogida se concluye, y se identifica como principal aporte, que los mediadores de lectura deben contar con una definición holística de la comprensión lectora, así como ser conscientes de su labor. De este modo, podrán movilizar las capacidades acordes a los niveles y definir las estrategias más adecuadas.

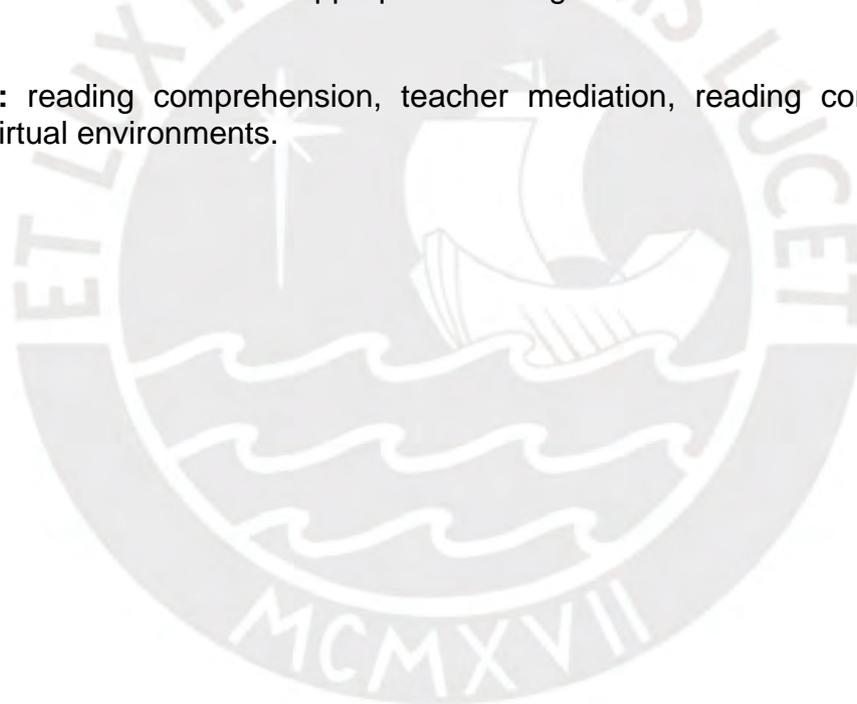
Palabras clave: comprensión lectora, mediación docente, estrategias de comprensión lectora, entornos virtuales



ABSTRACT

Teacher mediation for the development of reading comprehension is a topic full of nuances in education and, because of this, it has been previously investigated in regular contexts. However, Covid 19 mobilized this task to virtual environments and, considering the new demands of the space, it is necessary to identify the way in which the teaching role has been adapted. For this reason, this research aims to analyze teacher mediation in the development of reading comprehension in a virtual environment of the third cycle. To this end, the specific objectives are to identify the teaching methodology to mediate reading comprehension through a virtual environment and to describe the strategies used by the teacher to mediate reading comprehension in a virtual environment. Regarding the methodology, the research responds to a qualitative approach at a descriptive level; therefore, the techniques are aligned to the interview that will be contrasted with observation. Based on this, the instruments are designed and applied; thus, from the analysis of the information collected, it is concluded, and identified as the main contribution, that reading mediators must have a holistic definition of reading comprehension, as well as be aware of their work. In this way, they will be able to mobilize the capacities according to the levels and define the most appropriate strategies.

Key words: reading comprehension, teacher mediation, reading comprehension strategies, virtual environments.



Agradecimientos

Si se trata de agradecer, las palabras nunca serán suficientes. A mi madre Luz Molinari que aún a la distancia supo estar y comprender. A mis amigas que acompañaron este proceso con risas y llantos, pero, sobre todo, apoyo incondicional. A Segundo que nunca dejó de creer en mí aún con las adversidades del proceso. A mis alumnos de 5to grado que, con tanto corazón, me enseñaron sobre paciencia y sacrificio. A mi asesora Charito que siempre tuvo un “estoy orgullosa de ti” a pesar de los errores que podía cometer. A todos y todas ustedes, gracias por enseñarme el tamaño del amor.



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	10
CAPÍTULO 1: Entendiendo la Comprensión Lectora	10
1.1 ¿Qué es la Comprensión Lectora?	10
1.2 Niveles de Comprensión Lectora	14
1.2.1 Nivel Literal.	15
1.2.2 Nivel Inferencial.	16
1.2.3 Nivel Crítico.	18
CAPÍTULO 2: Mediación Docente y Comprensión Lectora en Entornos Virtuales	20
2.1 Mediación Docente en Entornos Virtuales	20
2.2 Procesos Didácticos en el Desarrollo de la Comprensión Lectora	25
2.3 Estrategias del Mediador para la Comprensión Lectora en Entornos Virtuales	30
2.3.1 Activación de Conocimientos Previos.	31
2.3.2 Elaboración de Inferencias.	31
2.3.3 Formulación de Preguntas de Calidad.	32
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	35
2.1 Enfoque y Tipo de Investigación	35
2.2 Planteamiento y Problema de la Investigación	35
2.3 Objetivos y Categorías de la Investigación	36
2.4 Informantes de la Investigación	37
2.5 Técnicas e Instrumentos para el Recojo de Información	37
2.6 Procedimiento para la Organización, Procesamiento y Análisis de la Información	38
2.7 Principios Éticos de la Investigación	40
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	41
3.1 Categoría 1: Comprensión Lectora	41
3.1.1 Definición de Comprensión Lectora.	41
3.1.2 Niveles de Comprensión Lectora.	44
3.2 Categoría 2: Mediación Docente	46
3.2.1 Mediación Docente en Entornos Virtuales.	46
3.2.2 Procesos Didácticos en el Desarrollo de la Comprensión Lectora.	51
3.2.3 Estrategias del mediador para la comprensión lectora en entornos virtuales.	56
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	63

REFERENCIAS	64
ANEXOS	71
Anexo 1:	71
Anexo 2:	73
Anexo 3:	76
Anexo 4:	77
Anexo 5:	80
Anexo 6:	84
Anexo 7:	100
Anexo 8:	102
Anexo 9:	104



INTRODUCCIÓN

Una de las transiciones más complejas en educación, refiere al ingreso del estudiante a la educación básica y, en este nuevo contexto, a los acercamientos formales a las competencias lectoras. En relación a estos acercamientos, Swartz (2010), sostiene que “la adquisición de la lectura [...] es una tarea compleja que involucra el desarrollo del lenguaje oral y el dominio del lenguaje escrito” (p.39). Así pues, trabajar la competencia lectora, desde una perspectiva que desvincula podría traer consigo consecuencias directas como, por ejemplo, deficientes niveles de comprensión lectora. Ahora bien, el contexto pandémico movilizó la educación a un entorno virtual lo que evidenció grandes retos en relación al desarrollo de la comprensión lectora.

Uno de los principales refiere a la existencia de factores externos al contexto educativo regular que dificultan la labor docente, complejizando la aplicación de estrategias puesto que la interacción docente alumno se reduce y el espacio pierde significatividad. En ese mismo orden de ideas, el desafío se incrementa para los estudiantes de tercer ciclo, cuyas edades oscilan entre los seis y ocho años ya que, en la educación remota, el estudiante debe asumir un rol más autónomo y, para lograr ello, es necesario que la motivación por participar activamente del proceso de enseñanza aprendizaje sea mayor (Patiño y Palomino, s.f.).

En ese sentido, se justifica el tema de estudio “Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual” que recoge información sobre las estrategias de mediación y analiza de qué manera se desarrolla la comprensión lectora en un entorno virtual de tercer ciclo. La investigación es cualitativa y pertenece a la línea de investigación de Currículo y Didáctica. Como problema de investigación se ubica la pregunta: ¿Cómo es la mediación docente para el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual en tercer ciclo de una institución educativa privada en Lima?

Para responder dicha pregunta, se considera como objetivo general: analizar la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora a través de un entorno virtual. De este, se establecen los específicos: identificar la metodología docente para mediar la comprensión lectora a través de un entorno virtual y describir las estrategias que usa la docente para mediar la comprensión lectora en un entorno virtual. Para

ambos objetivos, se emplean la entrevista y la observación como técnicas y la guía de entrevista y la guía de observación como instrumentos respectivamente.

Así mismo, la estructura de la investigación se alinea a partes; la primera, aborda el marco teórico el cual se subdivide en capítulos en los que se conceptualizan las categorías y subcategorías. En primer lugar, se define la comprensión lectora a fin de clarificar la necesidad de que el mediador cuente con una noción integradora. En añadidura, se abordan los niveles de comprensión ya que una idea separatista de esta destreza, repercute en la práctica y en consecuencia los niveles que se desarrollan. En el segundo capítulo, denominado mediación docente y comprensión lectora en entornos virtuales, se abordan estos conceptos y se contrasta la labor del mediador en espacios no presenciales. Adicionalmente, se exponen los procesos didácticos y las estrategias del mediador para la comprensión de textos en entornos virtuales. Durante la elaboración de esta primera parte, se logran identificar algunas limitaciones como las insuficientes investigaciones sobre mediación docente en entornos virtuales y, en consecuencia, la antigüedad de los referentes teóricos.

A pesar de ello, reconocen antecedentes que representan un aporte para la presente tesis. Dentro de las investigaciones realizadas en el contexto peruano destaca la realizada por Heller y Murakami (2016); esta representa un aporte, debido a que, en primer lugar, evidencia los beneficios de emplear estrategias para la comprensión lectora y, en segundo lugar, propone una estrategia en específico que puede ser adecuada a diferentes contextos. Desde otra perspectiva, Saldarriaga (2019) da soporte a la presente tesis ya que, desde otra mirada, la autora sustenta un proyecto que involucra la participación de docentes en relación al manejo de estrategias para mejorar habilidades específicas en la comprensión lectora de los estudiantes.

Retomando la estructura de la investigación, dentro de la segunda parte, se detalla el diseño metodológico que, en un primer capítulo, explica el enfoque y el tipo de investigación ejecutada. En ese mismo orden, se señalan el objetivo general y los específicos y cómo, a través de estos, se puede dar respuesta a la pregunta problema. Seguidamente, se mencionan las características de los informantes, así como las técnicas y los instrumentos empleados. Posteriormente, se indica el proceso seguido

para la validación de instrumentos, la organización, el procesamiento y el análisis de la información para culminar con los principios éticos a los que se ciñe la tesis.

En un segundo capítulo, se exponen el análisis y la interpretación de la información obtenida. Aquí, se reseñan las observaciones realizadas y se comparan con las respuestas obtenidas en las entrevistas y la teoría. Cabe destacar que las mediadoras hacían uso de estrategias que no fueron reconocidas como tal en el diálogo establecido. Por tal motivo, esta tesis pretende favorecer el desarrollo consciente de la labor de los mediadores de lectura.

A modo de cierre, se presentan las conclusiones de lo recogido y analizado y las recomendaciones que buscan orientar la práctica docente de los maestros mediadores de lectura en entornos virtuales.



PARTE I: Marco de la Investigación

CAPÍTULO 1: Entendiendo la Comprensión Lectora

El acto de comprender, en educación, puede ser entendido de diversas maneras que repercuten de manera directa en la adquisición y el desarrollo de la competencia lectora. Dicho de otro modo, según el concepto de comprensión de lectura que posea el docente, este optará por enfatizar una u otra habilidad que no necesariamente favorezca la creación de lectores críticos y competentes.

En ese sentido, este primer capítulo, pretende exponer el significado del término comprensión lectora, las implicancias de este y los factores que intervienen. De esta manera, se explicará lo fundamental de contar con una definición integradora.

1.1 *¿Qué es la Comprensión Lectora?*

El concepto de lectura ha sido enriquecido a lo largo de la historia; así pues, tradicionalmente era entendido como la verbalización de las palabras presentes en un texto. En contraposición, desde la prueba PISA, el Ministerio de Educación del Perú (2018), argumenta que la competencia lectora se encuentra íntimamente ligada a la comprensión, “la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal” (p. 3). En adición, autores como Tompkins (2010), Ferreiro (2006), Combs (2006) y Solé (1995, como se cita en Jaramillo, 2021) sostuvieron que la verbalización limita el acto de leer a la decodificación e ignora aspectos como el reajuste de esquemas cognitivos, la representación mental, los componentes afectivos y sobre todo la comprensión.

Este último también ha sufrido cambios significativos; según Zimmermann y Hutchins (2003), habitualmente, el término es entendido como la habilidad que posee el aprendiz por responder, de manera correcta, a las interrogantes que le plantea el docente o el que evalúa. No obstante, Llamazares, et al. (2013), afirman que las actividades que se proponen para evaluar, hallan su foco en, valga la redundancia, “la evaluación de la comprensión que en enseñar a comprender” (p.17)

Del mismo modo, Rodríguez (2001, como se cita en Velez, 2021) indica que el proceso por el cual un estudiante desarrolla la comprensión lectora es individual y

propio de cada sujeto que lee. En consecuencia, es casi imposible que se puedan crear pruebas estandarizadas para medir las habilidades que se ejecutan durante el proceso de comprensión. Sin embargo, el autor revela que existen condiciones tanto internas como externas que disponen el éxito o fracaso de la destreza en cuestión.

Así pues, dentro de las condiciones del individuo se reconocen los conocimientos previos, la configuración y los esquemas de la mente. A su vez, estas se encuentran limitadas a qué tanta competencia cognitiva lingüística haya adquirido el sujeto lector. Estos factores interactúan entre ellos para alcanzar el objetivo de comprender una tipología textual (Rodríguez, 2001, como se cita en Velez, 2021).

Esta idea coincide con lo mencionado por Solé (1995, como se cita en Ramírez, 2018), quien argumenta que una persona que comprende lo que lee, es aquella que cuenta con la información literaria necesaria y suficiente. En adición Jaramillo (2021), plantea que estas nociones se dan por medio de “experiencias específicas y acercamientos [...] en los que un lector experto [...] presenta estrategias que deben conocer los lectores [...] para desarrollar, de manera progresiva, la comprensión lectora” (p.13).

La noción de progresividad como una característica de la comprensión lectora ha sido remarcada por diferentes autores, entre los más destacados se encuentra Van Dijk et.al (1983, como se cita en McDaniel et. al, 2021) quien afirma que entender lo leído es una capacidad individual en la que se incluyen diversos elementos. Esta habilidad puede ser enmarcada en tres niveles progresivos: el literal, el inferencial y el crítico.

Por otro lado, las condiciones ajenas que intervienen en el entendimiento de un texto refieren, según Rodríguez (2001, como se cita en Velez, 2021), a la oralidad, al contexto del sujeto lector, al aspecto motivacional, a la organización textual, a los conocimientos relacionados a tipologías y al propósito por el cual se lee. De igual manera, Braunger y Lewis (1997, como se cita en Tompkins, 2010) plantean que el lector aprendiz cuenta con dos tipos de información: la general y la específica. Primero, la general que se obtiene durante toda la vida, a través de experiencias literarias en diferentes espacios; segundo, la específica refiere al conocimiento de la literatura requerido para poder leer y comprender un escrito.

Por consiguiente, se entiende que el docente participa e interviene en ambas condicionantes; de tal manera, se evidencia lo fundamental de contar con una definición holística del término comprensión lectora ya que considerando el tema de estudio y acorde a Coiro (2011), “traditional conceptions of reading comprehension may no longer be sufficient in online reading contexts¹” (p.353). De no considerar ello, se obtendrán mediadores que podrían entender el concepto como la capacidad de responder a cuestionamientos cuyas soluciones son ubicables en el texto. En consecuencia, se enfocará en la decodificación y la automatización de esta habilidad (Llamazares et. al, 2013).

En efecto, contar con destrezas lectoras es un pilar para aprender y, según Valles (2005), diversos vacíos educativos pueden ser explicados por la deficiente habilidad para leer de manera comprensiva. Acorde al currículo nacional, la lectura representa un proceso de comprensión que posibilita la participación y el acceso de los estudiantes a la cultura, así como al aprendizaje (Minedu, 2018). En ese marco, ser un lector comprensivo y competente, garantiza acceder a textos escritos; además, en el ámbito educativo, esta serie de procesos cognitivos es esencial para buscar y localizar información, resolver problemas, descifrar gráficos, distinguir datos, entre otras actividades.

Así, se explicita que la comprensión lectora no se limita a responder preguntas correctamente, sino que involucra acciones, en definitiva, más complejas. Por lo tanto, es preciso contar con una conceptualización que facilite el entendimiento de todo aquello que la competencia conlleva. Desde una perspectiva cognitiva, la comprensión lectora puede ser definida como una actividad de alta demanda, en la cual se alcanzan a dar diferentes niveles de procesamiento de información. En añadidura, estos grados participan de manera coordinada con procesos cognoscitivos tales como la percepción, la atención, la memoria y la conciencia fonológica (Canet-Juric et. al, 2009).

Golder y Gaonac’h (2001, como se cita en Flores, 2019) y Bravo et. al (2002, como se cita en Fresneda y Mediavilla, 2017), refuerzan esta primera idea sobre comprensión ya que afirman que esta competencia, necesariamente, implica la

¹ “Las concepciones tradicionales de la comprensión lectora pueden dejar de ser suficientes en contextos de lectura en línea” Traducción propia

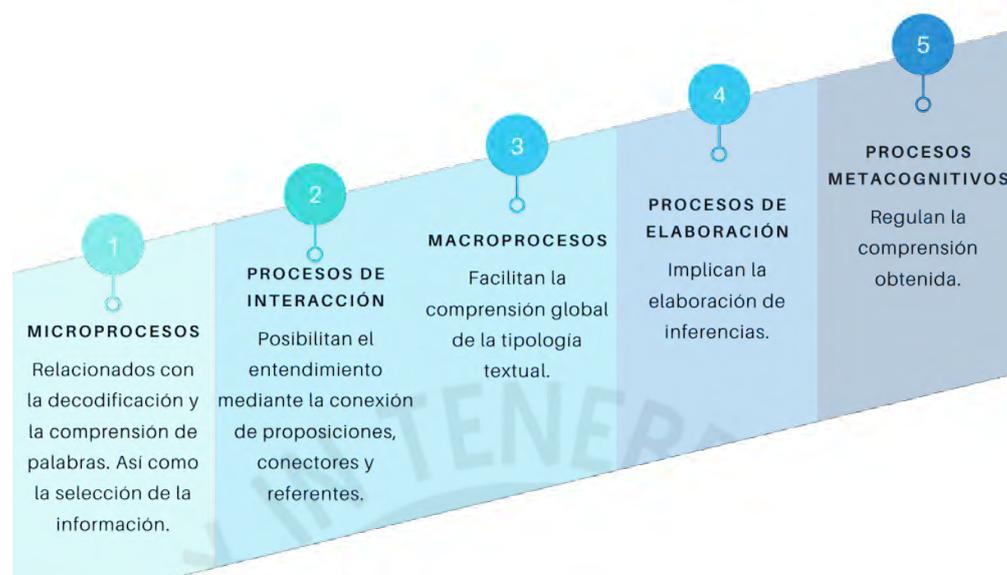
reconstrucción de lo leído. Para esto, se apoya de los diferentes procesos de cognición mencionados anteriormente, los cuales permiten reconocer el desarrollo del sujeto lector, describir su proceso e integrar nueva información.

Por su parte, Sánchez (2008), sostiene que la comprensión puede ser clasificada en dos tipos: una superficial y una profunda. La primera se centra en evocar ideas que forman parte del texto mientras que la segunda halla su objetivo en la construcción de modelos mentales. Trabajar esta segunda es la que puede garantizar el aprendizaje debido a que exige una integración a los esquemas cognitivos. Es preciso mencionar que los tipos de comprensión es un concepto relacionado mas no idéntico al de los niveles.

Desde otra perspectiva, Combs (2006), sostiene que el acto de comprender guarda relación con entender las nociones. No obstante, ahonda más en su definición y explica que esta capacidad de entender no debe permanecer en un nivel superficial. Por el contrario, es necesario establecer una correspondencia entre la información recibida por parte del texto y la que el lector posee. De esta manera, se trabaja la capacidad de realizar inferencias, evaluar el contenido, la calidad del texto y otros aspectos del mismo.

En el mismo orden de ideas, comprender implica actitudes como la selección de ideas principales y secundarias, la valoración, resumen y clasificación de la información, así como la capacidad de retenerla en la memoria en esquemas mentales duraderos. Así, estos nuevos conocimientos serán asimilados y pasarán a ser parte de la información literaria previa, sencilla de recuperar debido a que su almacenamiento y recepción se produjo “con significación y comprensión” (Valles, 2005, p.50).

Así mismo, los investigadores mencionados previamente coinciden y destacan que construir un significado es producto del proceso que se ejecuta de manera progresiva y gradual. Se destaca, además, que existen momentos en los que el lector no comprende y momentos en los que comprende en mayor medida. Para explicar ello, Heller y Murakami (2016), afirman que, para alcanzar la comprensión, el sujeto que lee debe atravesar una serie de procesos fundamentales. Sobre los aportes de (Baeza et. al, 2010 como se cita en Heller y Murakami, 2016) se propone el siguiente esquema sobre los procesos de lectura:

Figura 1*Procesos de lectura*

Nota. Adaptado de Baeza (2010, como se cita en Heller y Murakami, 2016, p. 5)

En suma, se rescatan dos puntos clave. En primer lugar, la definición de comprensión lectora que posee el mediador puede influir de manera positiva o negativa en el desarrollo de la habilidad en cuestión. En segundo lugar, la comprensión de textos es un proceso que exige una alta demanda cognitiva ya que implica reajustes mentales, reflexión, selección y análisis de la información, entre otras actividades.

1.2 Niveles de Comprensión Lectora

La lectura comprensiva, como se expuso en el capítulo anterior, involucra el despliegue de habilidades fundamentales para acceder a la cultura y el aprendizaje. El desarrollo de estas forma parte de la formación integral del estudiante en la cual se construye un ciudadano desde una mirada crítica y reflexiva. Para alcanzar dicho objetivo, resulta fundamental desarrollar diferentes niveles comprensivos.

Por ello, este primer subcapítulo, propone exponer los tres niveles progresivos de comprensión lectora: el literal, inferencial y crítico. Estos, forman parte de la propuesta del Ministerio de Educación (Minedu) peruano; además, la ECE, destaca que estos se encuentran asociados a las destrezas básicas de la competencia lectora.

1.2.1 Nivel Literal.

Este primer nivel es el inicial y se encuentra asociado, principalmente, a la ubicación específica de información en un texto. Así mismo, Sánchez (2013), postula que este grado de comprensión es más receptivo respecto a los otros debido a que supone el uso de procesos como la percepción, la observación y la memoria. Estos habilitan al sujeto lector, la posibilidad de poder identificar, percibir, nombrar, entre otros aspectos que serán detallados en párrafos posteriores.

Desde sus aportes, Sánchez et. al (2011, como se cita en Guerra y Guevara, 2013), menciona que, en este nivel, la comprensión se evidencia cuando el lector es capaz de “reconocer y recordar, directamente del texto, las ideas tal y como las expresa el autor” (p.115). En esa misma línea, es preciso destacar que el análisis que realiza el lector para responder preguntas de este nivel es mínimo ya que el sujeto que lee se limita a evocar información explícita del texto. En palabras de Gordillo y Flórez (2009, como se cita en Robles et.al, 2021), el lector “capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual” (p.97).

A fin de complementar la definición de este nivel, desde el escenario peruano, el Minedu (2015) sostiene que la capacidad literal refiere a situar diversa información en el texto. De esta definición, se entiende que, para responder cuestionamientos de este nivel, quien lee, debe poder decodificar, así como buscar información explícita.

Ahora bien, acorde a Hand in Hand Education (2016), dentro del nivel inicial se pueden encontrar preguntas que responden a qué, quién o quiénes, dónde, cuándo y cómo. Para dar respuesta a estas, el sujeto lector debe desplegar ciertas habilidades; así, con base en los aportes de Sánchez (2008), se plantea el siguiente organizador gráfico sobre las capacidades que operan dentro de este nivel:

Figura 2*Habilidades operantes en el nivel literal*

Así pues, se entiende que las habilidades que se despliegan en el nivel literal se asocian directamente a procesos cognitivos como son la memoria y la percepción. Es decir, habilidades que no involucran criticismo, involucramiento o análisis complejo por parte del estudiante. No obstante, estas destrezas favorecen la identificación de aspectos necesarios para el siguiente nivel de comprensión lectora: el inferencial.

1.2.2 Nivel Inferencial.

Este segundo nivel alude a la facultad de elaborar inferencias, es decir obtener información nueva o implícita, considerando lo leído y basándose en lo que el lector puede interpretar. De acuerdo a Moreno (2018) y Delgado et. al (2014), las deducciones dependen mucho de las vivencias del lector ya que son estas las que le permiten completar aquella información ausente. Así pues, influyen las experiencias personales y los acercamientos literarios anteriores.

En esa misma línea, para alcanzar este nivel, el lector debe agregar información a lo obtenido del texto a fin de darle sentido y facilitar el proceso de comprensión. Adicionalmente, Vallés (2005) enfatiza sobre los niveles de elaboración de inferencias ya que, al depender de la capacidad cognitiva del lector, estas deducciones pueden ser más o menos elaboradas. Así, el autor en cuestión destaca aspectos como la imaginación, la motivación por el tema, la memoria, entre otros.

Resulta necesario destacar que el nivel inferencial abarca, además de las deducciones, las conjeturas o supuestos que puede elaborar el lector considerando

algunos datos que le brindan nociones para crear otros. De acuerdo a Gordillo y Flórez (2009, como se cita en Robles et. al, 2021), en una tipología textual no toda la información es explícita; muy por el contrario, existen numerosos datos implícitos que pueden ser obtenidos por medio de la capacidad inferencial.

El Minedu (2015) complementa la definición de este nivel al afirmar que este involucra la capacidad de construir “ideas globales o integrales acerca del texto” (p.4). En otras palabras, también incluye la destreza de crear puentes que faciliten determinar ideas generales a partir de leer parcialmente un escrito. De esta manera, se entiende uno de los propósitos de este nivel: establecer nexos entre la información que se recibe de la tipología textual y la que posee el lector.

Bajo esta premisa, Catalá et. al (2008), sostienen que la comprensión lectora halla su naturaleza en este segundo nivel debido a que representa una relación entre quien lee y el texto. Esta comunicación se da “llenando vacíos, detectando disonancias y haciendo conjeturas que se van comprobando a lo largo de la lectura” (p.73). En añadidura, Jaramillo (2021) menciona que, en esta interacción, el lector también considera los recursos textuales y descifra definiciones de palabras desconocidas teniendo en cuenta sus vivencias.

Para dar respuesta a las interrogantes de este nivel, es necesario establecer relaciones a fin de elaborar conclusiones. Moreno (2018), plantea ejemplos de interrogantes de nivel inferencial, haciendo uso del cuento de literatura infantil La Caperucita Roja: “¿Qué crees que pasará cuando el lobo feroz encuentre a la abuelita?, ¿Por qué la caperucita le hace tantas preguntas a su abuelita cuando está en la cama?” (p.32).

Para responder a estas, el lector debe hacer uso de habilidades más complejas que en el nivel literal. Así, Sánchez (2008), explica las operaciones lógicas que forman estas capacidades de mayor exigencia cognitiva que operan dentro de este grado de comprensión:

1. **Inferir:** Refiere a las habilidades de deducción y la capacidad de anticipar un suceso sobre la base de lo leído.
2. **Comparar y contrastar:** Alude al reconocimiento de semejanzas o diferencias de elementos. Por otro lado, el contraste refiere a la

oposición de objetos en búsqueda de características comunes y diferentes al mismo tiempo.

3. **Categorizar:** Apunta a la habilidad de agrupar o juntar objetos dentro de una misma categoría valiéndose de un criterio
4. **Describir:** Vinculado a la observación y la capacidad de identificar características de un elemento, persona, situación, entre otros.
5. **Explicar:** Hace referencia a la expresión de causas o razones de un suceso de manera entendible.
6. **Analizar:** Se vincula a la examinación detallada de una situación. Para ello, el lector debe descomponer y considerar por partes las partes que constituyen lo leído. A partir de esta disgregación, se extraen conclusiones.
7. **Identificar causa - efecto:** Se asocia a la habilidad de explicar el porqué de un hecho.
8. **Interpretar:** Consiste en dar a entender el sentido de un suceso, elemento, fenómeno, etc., con las palabras del lector. Es decir, traducir a una manera comprensible producto de haber asimilado lo leído.
9. **Resumir o sintetizar:** Refiere a la recomposición de la totalidad del texto de manera concisa.
10. **Predecir:** Alude a la capacidad de elaborar posibles sucesos con base en los alcances que proporciona el texto.
11. **Generalizar:** Apunta a la habilidad de tomar lo semejante de dos o más elementos y elaborar un criterio que los comprenda.

1.2.3 Nivel Crítico.

Este nivel representa, para la propuesta del Minedu, el nivel más alto de comprensión ya que, por medio de este, el sujeto que lee es “capaz de tomar distancia del texto para opinar, ya sea sobre el contenido o sobre la forma del texto” (p.4). Calvo (2020), enriquece esta primera definición añadiendo la implicancia de la valoración por parte del lector, así como la formación de juicios críticos. Cabe mencionar que las respuestas a las interrogantes de este nivel poseen un carácter subjetivo ya que guardan estrecha relación con los conocimientos previos y las vivencias.

A partir de estas primeras nociones, se afirma que, para alcanzar este nivel de comprensión, el lector debe tomar conciencia de lo leído, distanciarse del texto, desarrollar un juicio de valor propio y expresar una opinión. Esto coincide con Granado (2007) quien afirma que la comprensión no puede ni debe permanecer en la información que puede proporcionar el texto. Así, se entiende que es necesario el involucramiento por parte del lector y su capacidad de abstraer cierta información y, considerando ello, ser capaz de asimilar, razonar y argumentar una postura o juicio.

Este juicio, acorde a Gordillo y Flórez (2009, como se cita en Robles et. al, 2021), consideran características exactas y pueden ser de cuatro tipos. El primero es de realidad o fantasía y se elaboran de acuerdo a las vivencias del sujeto lector con el contexto que lo rodea y los relatos. El segundo se relaciona a la adecuación y validación y alude a la comparación de lo escrito con las fuentes de información. El tercero señala a la apropiación y requiere de un análisis y asimilación de las partes. Finalmente, el cuarto apunta al rechazo o, en su defecto, la aceptación y se encuentra ligado a la moralidad y la escala de valores del lector.

A partir de lo mencionado, empleando las palabras de Delgado et al. (2014), en este nivel el lector emite una valoración del contenido estableciendo nexos entre las experiencias y vivencias previas que posee y la información que propone el texto. Posteriormente, evalúa lo afirmado por el autor, contrasta y emite una opinión argumentada. De esta manera, se entiende que para alcanzar este nivel quien lee debe contar con habilidades específicas, Sánchez (2008) menciona las siguientes:

1. **Debatir:** Refiere a la capacidad de discutir, exponer y defender las opiniones o interpretaciones de quien lee.
2. **Argumentar:** Alude a la elaboración de un discurso que tiene como propósito defender una postura o creencia con base en argumentos elaborados de manera crítica.
3. **Evaluar, juzgar o criticar:** Reside en la elaboración de un juicio tomando en cuenta ciertos criterios establecidos previamente.

En resumen, la comprensión lectora es un proceso que consta de diferentes habilidades que exigen una demanda cognitiva, que pueda ser alta o baja. Así mismo, esta destreza puede ser ubicada en niveles, siendo primero el literal en el cual el lector obtiene información explícita del texto. En el segundo, el inferencial, quien lee plantea

posibles escenarios basándose en una parcialidad de lo revisado y las experiencias propias. El tercer y último nivel, dentro de la propuesta del Ministerio de Educación peruano, es el crítico; en este, el lector toma distancia del texto, formula un juicio crítico y emite una opinión con bases sólidas.

CAPÍTULO 2: Mediación Docente y Comprensión Lectora en Entornos Virtuales

Regularmente, los retos para el desarrollo de la comprensión lectora son asociados particular y únicamente a quien lee. No obstante, el maestro representa un pilar esencial debido a que es este quien facilita las estrategias y destrezas a la vez que evidencia las actitudes y comportamientos de un lector competente. Así pues, se entiende que, para alcanzar la comprensión lectora, el estudiante debe contar con un referente experto.

Ahora bien, la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora es un tema lleno de matices; sin embargo, esta ha sido analizada, en su mayoría, en contextos regulares. Por consiguiente, este segundo capítulo tiene como objetivo exponer los factores adicionales que influyen en la mediación docente en entornos virtuales. Así mismo, propone presentar los procesos didácticos presentes y las estrategias de mediación más comunes para el desarrollo de la comprensión lectora en la modalidad de educación a distancia.

2.1 *Mediación Docente en Entornos Virtuales*

La mediación por parte del docente es fundamental si de desarrollo de la comprensión se habla, debido a que es quien revela a los lectores aprendices cómo pueden aplicar estrategias y crear hábitos que favorezcan a la evolución de esta habilidad. Además, es quien crea espacios, como los talleres de lectura, en los que se asegura el entrenamiento de las habilidades cognitivas necesarias para trabajar la comprensión.

Así pues, considerando lo trascendental de la labor, resulta necesario contar con una definición de rol mediador del docente con base en la práctica educativa y todo lo que esta refiere: actuar como un modelo de actitudes, dominio de estrategias, dinamicidad, entre otros. En ese sentido, la mediación puede ser entendida, considerando la zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky (1967), como la

capacidad del maestro de reducir "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de aprender en forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por el aprendizaje con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto" (p.9).

En palabras de Tebar (2003, como se cita en Bard, 2014), la mediación se define como el rasgo de la interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, el autor menciona que el objetivo de esta característica es desarrollar habilidades en el estudiante a fin de que este alcance un nivel considerable de independencia y autonomía. Bajo esta premisa, el docente mediador provee al alumno de estrategias de aprendizaje que le faciliten la evolución de los diferentes procesos necesarios para el ámbito educativo: cognitivos, afectivos y sociales. De esta manera, se entiende que la definición del término se asocia a la práctica y a la interacción docente - alumno.

En cuanto a la práctica docente en el desarrollo de la comprensión lectora, García (2014), afirma que "existen grandes retos [...]: lograr un lector competente, fortalecer las capacidades lectoras de los estudiantes, generar vínculos con las lecturas que se llevan al aula, acercar a los estudiantes a procesos inferenciales y niveles superiores de lectura" (p.256). Ahora bien, en entornos virtuales, la mediación por parte del maestro se complejiza.

Bawden (2008, como se cita en Burin et.al, 2016) sostiene que desarrollar habilidades lectoras a través de entornos virtuales se compone de otras destrezas como son: "el conocimiento previo de la información, la comprensión lectora de la información digital y el aprender de forma independiente" (p. 26). En otras palabras, alcanzar la comprensión lectora en entornos no presenciales exige el trabajo de aspectos adicionales a la práctica docente.

Por su parte, Prensky (2001, como se cita en Tavares & Melo, 2019), sostiene que los estudiantes nacidos y criados entre dispositivos tecnológicos, desarrollan mayores y mejores conocimientos. Inclusive, afirmó que estos podrían contar con habilidades cognitivas superiores. No obstante, si bien es cierto las nuevas generaciones forman parte de los llamados "nativos digitales" y cuentan con la destreza de aprender por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, asumir el dominio de estas es simplista. Además, no responde a la

complejidad que implica el desarrollar la comprensión lectora (Bennett et al., 2008; Kennedy et al., 2006; Kirschner & Van Merriënboer, 2013).

En adición, leer de manera virtual representa un reto ya que, acorde a Srivasta y Gray (2012), en este formato las tipologías textuales son planas y similares entre sí; además, puede ocurrir que el hipertexto, o texto digital, no fuese adecuado para el nivel de lectura del estudiante. Los autores añaden que es pertinente destacar que existe una variación significativa entre los textos en formato tradicional y en formato digital ya que en este último sucede un exceso de estímulos visuales lo que origina una sobrecarga cognoscitiva y, en consecuencia, la comprensión lectora se ve afectada.

Así pues, se entiende que la mediación lectora que brinda el docente adquiere una mayor relevancia en contextos virtuales en los cuales los estudiantes se enfrentan a nuevas dificultades, añadidas a la ya compleja comprensión lectora. Sin embargo, durante el desarrollo de la habilidad en cuestión, ocurren dificultades que pueden ser previstas desde el rol mediador del profesor. Según Valles (2005), es fundamental estimular los conocimientos previos sobre el hipertexto que se abordará, esto “estimula el desarrollo de las capacidades cognitivas al poner en práctica en la lectura procesos como explicar, evaluar, comparar, contrastar, apreciar, informar, clasificar, definir, designar, sustituir, inferir, descubrir, deducir, etc. (p.50).

Con el recojo de esta información, el mediador docente contará con datos diagnósticos que le facilitarán la ejecución de acciones que beneficien el desarrollo de la comprensión lectora. Así mismo, con el objetivo de alcanzar la autonomía del alumno, el mediador lector debe ejecutar acciones planificadas, propias de una reflexión y alineadas con los objetivos propuestos y los niveles que se desee desarrollar la comprensión lectora.

De esta manera, sobre los aportes de García (2014), se destacan un bagaje de actos que realiza el mediador lector que benefician la evolución de la comprensión lectora y favorecen los procesos cognitivos con los que los estudiantes interpretan la información:

1. **Planificar coherentemente:** Previo a la aplicación de la sesión, es fundamental analizar los propósitos que deseamos alcanzar

considerando las exigencias de lectura comprensiva de los alumnos. Así pues, el mediador lector debe realizar un proceso reflexivo para poder analizar los logros y las oportunidades de mejora y, en consecuencia, planificar de manera coherente.

2. **Generar conciencia:** Producto de un proceso de reflexión no superficial, el docente puede transformar su práctica debido a que evalúa su metodología, aprovecha los retos y los transforma en oportunidades. De esta manera, realiza cambios considerables en el proceso de comprensión lectora.
3. **Construir conocimiento:** Si bien es cierto, el docente posee un rol importante en el proceso de enseñanza aprendizaje por el cual el estudiante desarrolla la comprensión y en general la competencia lectora, es necesario que otorgue protagonismo al estudiante de manera que este sea capaz de construir de manera progresiva sus conocimientos.
4. **Determinar procesos de pensamiento:** El mediador lector modela estrategias que favorecen la comprensión del estudiante. No obstante, la habilidad en cuestión no se limita a la aplicación de estrategias; por ello, quien media, el docente en este caso, debe establecer procesos que le permitan al estudiante pensar y analizar sobre la tipología textual a la que se enfrente.
5. **Promover valores:** La comprensión lectora, como se ha revisado en el capítulo anterior, no se limita a responder preguntas de manera correcta. En ese sentido, el mediador lector tiene la responsabilidad de promover valores a través de la lectura y los distintos niveles de comprensión a fin de favorecer la formación integral de los estudiantes.
6. **Conocer al grupo de trabajo:** Los espacios educativos son diversos y cada grupo posee sus particularidades. Por ello, previo a aplicar una estrategia o alguna metodología, es necesario conocer las dificultades, las necesidades y las oportunidades de cada estudiante.
7. **Vincular afectivamente:** La comprensión lectora y sus diferentes niveles, involucran diferentes aspectos que no pueden ser ignorados. Uno de estos refiere a la afectividad entre el lector y el texto. De esta

manera, se asegura la creación de un vínculo emocional que repercute de manera positiva en el desarrollo de la comprensión lectora.

8. **Evaluar formativamente:** La comprensión lectora se desarrolla, entre otros factores, gracias a las experiencias literarias que el estudiante posea. En consecuencia, los procesos varían y las evaluaciones no pueden ser aplicadas como una receta única. Así pues, es necesario ejecutar una evaluación lectora formativa, que permita llevar un registro del progreso del estudiante en el desarrollo de la comprensión.
9. **Propiciar autonomía:** El soporte que brinda el docente es uno de los medios para un fin: que los alumnos comprendan un texto de manera independiente. Por ello, resulta fundamental propiciar la adquisición de estrategias que permitan el desarrollo autónomo de la comprensión lectora.
10. **Realizar ejercicios de metacognición:** Motivar el uso de las habilidades de metacognición les permitirán a los estudiantes adquirir la información consciente de las actividades que realizan para comprender. Así, se evalúan los procesos y se reconocen los aciertos y desaciertos.

En suma, la mediación lectora que brinda el docente en entornos virtuales debe ser superior a la que se brinda de manera regular en contextos presenciales. Se afirma ello ya que, en la educación a distancia, los estímulos son diversos; además, esta requiere el dominio de otras habilidades tecnológicas que, de no estar presentes, podrían complejizar aún más el desarrollo de la comprensión lectora.

Adicionalmente, resulta fundamental asegurar el recojo de saberes previos con los que cuenta el estudiante. Producto de ello, el mediador lector será capaz de conocer el grupo de trabajo, poder planificar de manera coherente y realizar acciones que repercutan de manera positiva en la evolución de la habilidad en cuestión.

2.2 *Procesos Didácticos en el Desarrollo de la Comprensión Lectora*

Los resultados de la prueba de comprensión lectora realizada por la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el año 2019, evidencian un porcentaje desalentador en el desarrollo de la habilidad en estudio. Según (Acosta, 2018), la principal causa de este suceso refiere a una "inadecuada aplicación de los procesos didácticos en

comprensión de textos” (p.9). En consecuencia, se puede encontrar alumnos con dificultades para asimilar lo que leen y sin motivación, aplicación de estrategias de comprensión lectora improvisadas, metodologías docentes tradicionales, actividades de baja demanda cognitiva, y, en general, acciones que no favorecen al desarrollo de la comprensión lectora.

La causa en cuestión se encuentra estrechamente ligada a dos categorías: primero, el dominio por parte del mediador lector de estrategias para la ejecución de los procesos didácticos en comprensión lectora. Segundo, la experticia en los niveles de comprensión de textos explicados en el capítulo previo (Agudelo, 2013). En cuanto a la mencionada inicialmente, es fundamental tomar en cuenta los enfoques y procesos didácticos y aunque estos son diversos, existen autores como Marin y Aguirre (2010) y Alave (2018), que coinciden en que lo más relevante en la aplicación de la secuencia incide en la medida en la que el alumno puede hacer propias las estrategias lectoras que le permitan comprender las diferentes tipologías textuales.

En relación a la segunda categoría, el manejo de los niveles de comprensión, Llamazares et. al (2013), estudió por un periodo de 4 años la manera en la que se ejecutaban estos en educación. Los autores encontraron que, en su mayoría, se hace uso de preguntas de tipo textual; esto repercute en el desempeño de los alumnos ya que, al no trabajar a profundidad el nivel inferencial y crítico valorativo, se les dificulta realizar actividades de mayor demanda cognitiva. Por esta razón, resulta esencial desarrollar de manera equilibrada los diferentes niveles de comprensión. Para ello, es fundamental que el mediador lector conozca la progresión de la destreza en estudio de manera que pueda plantear actividades demandantes y favorecer a la evolución del entendimiento del estudiante.

Adicionalmente, es pertinente destacar qué se entiende por procesos didácticos, Matías (2012), plantea una definición simple pero globalizadora. Según el autor mencionado, estos procesos responden al grupo de actividades que desarrolla el docente a fin de que los estudiantes participen del proceso de enseñanza aprendizaje de manera positiva. En el caso específico del desarrollo de la comprensión lectora, estos procesos pueden entenderse como las acciones que ejecuta el mediador previo, durante y después de la lectura (Aguirre, 2016).

En ese sentido, con base en los aportes del Ministerio de Educación (2019) de Ecuador, se plantean las siguientes acciones para ejecutar en los diferentes momentos de la secuencia didáctica. Primero, durante el momento previo a la lectura, se destaca la necesidad de fomentar un acercamiento emocional hacia el texto seleccionado. De esta manera, se despiertan los procesos afectivos y la motivación hacia la lectura. En adición, Riveros (2018), propone una serie de estrategias que se ejecutan en los procesos didácticos

Como primera estrategia previa al inicio a la lectura se sugiere establecer el propósito de la lectura ya que así, se explicita, que a través de la lectura podemos alcanzar un objetivo. Acorde a Llamazares et. al (2013), los estudiantes suelen asociar el trabajo con textos a los controles de lectura lo que, producto de la tensión creada, origina inconscientemente un rechazo hacia los textos dificultando así el desarrollo de la comprensión lectora. Así pues, estableciendo y comunicando el porqué de la lectura, los alumnos podrán disfrutar de espacios lectores en los que enriquecerán su banco de conocimiento literario (Salazar, 2017).

Una segunda estrategia refiere a la formulación de predicciones, esta representa una forma efectiva de activar las destrezas cognitivas del estudiante. Cassany (2013), menciona que los textos proporcionan datos que permiten crear hipótesis que se van confirmando o descartando a lo largo de la lectura. En ese sentido, se podría decir que todo aquello que se lee, representa de manera indirecta una evaluación de comprensión. En adición, se sugiere la consideración de dos elementos para la elaboración de inferencias: la portada, la contraportada y los componentes que estas contienen como título e imágenes. Considerando ello, se pueden predecir aspectos del texto como es el espacio, los personajes, posibles situaciones, entre otros. Además, al interactuar con los estudiantes y escuchar y evaluar sus conjeturas, se genera un clima de participación y confianza.

Una tercera estrategia, se relaciona con la activación de conocimientos previos ya que como se ha mencionado anteriormente, esto permite alinear los objetivos de aprendizaje con las nociones con las que cuentan los estudiantes. Así mismo, teniendo en cuenta los conocimientos previos, la nueva información recibe significado para el sujeto lector, produciendo así una reforma en los subsumidores de su estructura cognitiva, transformando y creando así unos nuevos más diferenciados y

permanentes (Weinstein y Meyer, 1998, como se cita en Piovano et al., 2018). En consecuencia, la comprensión lectora ocurre de manera más sencilla.

Ahora bien, desde la mediación lectora durante la lectura, se puede realizar preguntas que faciliten la confirmación o descarte de las inferencias realizadas anteriormente. Además, en este momento se pueden realizar nuevas predicciones acorde al desarrollo de la lectura, por consiguiente, se propicia la participación en las diferentes modalidades de lectura dentro del entorno virtual. Cabe destacar que, en este momento de la secuencia, se pueden ejecutar diferentes modalidades que faciliten la interacción y el desmontaje de mitos como que la lectura no es una actividad de disfrute. En la elección de modalidades es necesario considerar principalmente qué propósito se desea alcanzar.

De esta manera, el mediador lector planificará de manera coherente, otorgándole un significado a las actividades. De lo contrario, estas podrían ser entendidas como aisladas, no alineadas o improvisadas. Entre las modalidades de lectura, con propósitos, más estudiadas y cuya eficiencia en el desarrollo de la comprensión lectora ha sido comprobada se pueden mencionar las siguientes:

- 1. Lectura en voz alta:** A través de esta modalidad, el mediador lee, para los estudiantes, un texto seleccionado. Por medio de esta práctica, el docente transmite un hábito de lectura y evidencia como lector experto, actitudes y estrategias que propician la comprensión. Además, se modelan aspectos como la fluidez y la entonación en la lectura. Como principal objetivo, la lectura en voz alta, se identifica el introducir a los alumnos el placer de leer, así como promover la escucha activa. En los grados menores, esta estrategia resulta altamente eficaz ya que los niños observan e imitan comportamientos, en este caso, propios de un lector apto.
- 2. Lectura compartida:** En este tipo de lectura, el mediador demuestra el proceso y las diferentes estrategias que emplea un lector competente. Además, propicia la interacción entre los estudiantes debido a que cada alumno participa de una parte del texto. En adición, resulta efectivo realizar esta modalidad en textos que cuenten con diálogos ya que la diferenciación de voces facilita la comprensión (Ministerio de Educación,

2019). Por su parte Baeza (2006), añade que esta estrategia de enseñanza proporciona oportunidades a todos los estudiantes de intervenir de manera exitosa.

- 3. Lectura guiada:** Mediante esta modalidad, el mediador lector brinda soporte a cada estudiante en el desarrollo de estrategias a fin de que estos puedan empoderarse y enfrentarse a textos con una dificultad mayor. Según Baeza (2006), por medio de la lectura guiada, los alumnos se enfocan en “la construcción del significado mientras usan estrategias de solución de problemas para descifrar palabras que no conocen, enfrentarse a estructuras lingüísticas más complejas, buscar fuentes de información para encontrar el significado de una palabra” (p.53).

Finalmente, posterior a la lectura, es fundamental aplicar métodos que faciliten el mantener el contenido en el banco de conocimientos de los estudiantes (Yepes et al., 2013). Para alcanzar este objetivo el mediador lector deberá ser capaz de seleccionar las actividades de manera estratégica y coherente a los objetivos propuestos. El Ministerio de Educación (2019) destaca entre los métodos más relevantes la comprensión global y particular de párrafos, la recapitulación, la emisión de opiniones y la expresión de experiencias relacionadas; estos serán explicados en los párrafos posteriores.

En relación a la primera estrategia, esta permite asegurar un espacio en el que se dialogue sobre lo que se comprende de manera general y de manera específica debido a que la comprensión de textos no es homogénea. Por el contrario, las interpretaciones son diversas y si bien es cierto en ocasiones no suelen haber dudas sobre lo que el autor desea transmitir, Cassany (2013), sostiene que la lectura comprensiva de los alumnos es irreplicable, en consecuencia, aplicar la estrategia enriquece la comprensión del texto ya que, además de la información que proporciona el autor, se cuenta con los aportes de diversos lectores.

En cuanto a la segunda, la recapitulación, se afirma que la estrategia favorece la comprensión de textos narrativos ya que se realiza una revisión de los sucesos acontecidos y se establece relaciones causa efecto. Compagnon (2008), afirma que consolidar esta habilidad permite el entendimiento de gran parte de la literatura ya que

esta cuenta con un uso complejo de la temporalidad. Cabe mencionar que la recapitulación se encuentra sujeta a la extensión del texto

La tercera, emisión de opiniones, refiere a la abstracción de lo leído, la capacidad de contrastar ello con los conocimientos previos y la elaboración de una idea sustentada. Según Manguel (2011), esta formulación es necesaria ya que, de no realizarse, la lectura permanece en una “actividad meramente receptiva” (p.18) lo cual representaría un error si se consideran los niveles de comprensión lectora y sus repercusiones en la educación y el desarrollo del pensamiento crítico.

Por último, en cuanto a la expresión de experiencias relacionadas, esta es fundamental para la secuencia didáctica ya que entre los conceptos claves de la comprensión lectora se encuentra la creación de un vínculo afectivo. Esta relación facilita la creación de un compromiso o *engagement*. Adicionalmente, Wigfield et. al (2008), sostiene que emplear esta estrategia en mediación docente mejora, de manera significativa, la comprensión en la medida en que aumenta los procesos de compromiso e involucramiento de los estudiantes.

En suma, los procesos didácticos guían la mediación lectora que proporciona el docente y aseguran una adecuada secuencia en la que se ejecutan momentos en los que la demostración de estrategias empodera al estudiante en el desarrollo de su comprensión lectora.

2.3 Estrategias del Mediador para la Comprensión Lectora en Entornos Virtuales

Leer no es una actividad sencilla si se considera la complejidad de la comprensión lectora explicada en capítulos anteriores. Según Gutierrez et al. (2013), el que los estudiantes entiendan lo que leen es una situación que exige la preocupación de los centros educativos debido a que gran parte de estos no asimila cognitivamente la información de las tipologías textuales que revisa. Esto, en consecuencia, dificulta su desarrollo integral ya que la comprensión lectora es un aspecto esencial para el despliegue de habilidades.

Así mismo, es pertinente destacar que, para poder interpretar textos escritos, el lector debe evocar los conocimientos generales o adquiridos en diferentes

experiencias literarias y los específicos que refieren al conocimiento literario o el que es fundamental para la comprensión del texto (Braunger y Lewis como se cita en Jaramillo, 2021). Dicho de otro modo, para que el lector comprenda necesita contar con información suficiente que le permita decodificar, asimilar y procesar lo recogido del texto. Esta, se refleja en las estrategias de comprensión lectora que el estudiante toma, por parte del mediador lector, como propias y facilitan el desarrollo de la habilidad en estudio.

Ahora bien, estas estrategias, acorde a Solé (1998 como se cita en De Jesús, 2021), “son procedimientos de alto nivel, que implican metas, planificación de acciones y una permanente evaluación” (p.40). Por ello, es importante que el mediador docente realice una selección de estrategias sencillas, considerando las exigencias adicionales de los contextos virtuales, pero altamente eficaces de manera que los estudiantes no pierdan ninguna oportunidad para desarrollar su comprensión lectora.

En ese sentido, sobre los aportes de Zimmermann y Hutchins (2003) y sus 7 llaves para alcanzar la comprensión lectora, se proponen, en los siguientes apartados, una serie de estrategias de mediación docente para lograr dicho fin. Además, es preciso mencionar que estas han sido seleccionadas con base en el diseño metodológico y los objetivos de la investigación.

2.3.1 Activación de Conocimientos Previos.

Activar los saberes previos representa un pilar en la mediación docente y el desarrollo de la comprensión lectora. Ausubel (1983) destaca que el aprendizaje significativo es un proceso en el que se vincula la nueva información o un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva. Esto ocurre en un grupo de aprendizajes que se relacionan entre sí y le permiten al lector dar, o no, sentido a la información ingresante. Dicha interacción entre la nueva información y la estructura cognitiva, no se da como un todo, sino como una parte, debido a que se deben considerar ciertos aspectos relevantes en la misma, estos aspectos se les considera subsumidores, ideas de anclaje o conocimientos previos.

No obstante, no se trata de una unión sencilla, sino que en este proceso los conocimientos recientes reciben significado para el lector en cuestión, produciendo así un cambio en los subsumidores, modificándolos y obteniendo unos nuevos, más

diferenciados y duraderos en el tiempo. Dicho de otro modo, solo a través de la consideración de conocimientos previos se puede alcanzar un verdadero aprendizaje de estrategias por parte de los estudiantes.

En esa misma línea, Llamazares et al. (2013), argumenta que enseñar la competencia lectora, y por ende la comprensión, refiere a “acompañar al lector por los caminos de la integración de sus conocimientos con los aportados por el texto, ayudarlo a establecer relaciones e incentivar la búsqueda de significados particulares y compartidos constantemente” (p.17). Es decir, considerar los conocimientos con los que llegan los estudiantes al momento de la lectura, apoya al desarrollo de la comprensión lectora ya que evocan sus experiencias previas sobre diversos temas facilitando así el andamiaje entre el alumno y la destreza destacada.

2.3.2 Elaboración de Inferencias.

Las inferencias pueden ser entendidas como aquella acción por parte del lector de enlazar la información que le brinda el texto con los conocimientos previos y elaborar una conjetura, que puede ser cierta o equivocada, que se confirmará o en su defecto se descartará conforme se desarrolle la lectura. Así mismo, realizar inferencias podría ser considerada como una estrategia esencial para el mediador lector y su rol en el desarrollo de la comprensión de textos ya que según Goodman (1996) y Smith (1997), durante la lectura, el receptor construye una representación mental que se va modificando de acuerdo a sus experiencias previas (como se cita en De Jesús, 2021).

Esto coincide con lo afirmado por Casas (2004, como se cita en Murga, 2020), quien argumenta que esta estrategia podría constituirse como la principal, inclusive como la verdadera clave de la lectura. Se afirma ello ya que es mediante esta que el estudiante puede “cubrir las lagunas en la estructura superficial global del texto” (p.18). Esto se logra ya que el estudiante realiza un cruce de información; no obstante, este cruce también podría ser no tan sólido.

Las inferencias fallidas o *misreading* ocurren cuando el lector no cuenta con información sólida, lo que lo obliga a trabajar con información insegura. Esta inestabilidad dificulta la creación de puentes y obstaculizan el desarrollo de la comprensión lectora. Así, se entiende que la complejidad de un texto y su entendimiento no radica en la densidad de este (Anderson, 1993, como se cita en

León et al., 2018). Por consiguiente, resulta necesario que el mediador lector considere secuencias didácticas que favorezcan el enriquecimiento del banco de conocimientos literarios de los alumnos y, en consecuencia, puedan realizar inferencias acertadas.

En adición, Zimmermann y Hutchins (2013), afirman que los lectores competentes hacen uso de sus conocimientos previos para elaborar inferencias, buscar respuestas a sus cuestionamientos, establecer conclusiones y elaborar apreciaciones que profundicen su comprensión. Por su parte, Solé (1992), sostiene que “cuando el proceso de predicción no se realiza, la lectura es muy ineficaz” (p.25).

2.3.3 Formulación de Preguntas de Calidad.

La estrategia en cuestión ha sido definida por Elder y Paul (2002), como una capacidad que potencia el pensamiento; así mismo, otros autores han destacado que tanto la cantidad como la calidad de la comprensión están estrechamente ligadas a la calidad de preguntas que el mediador lector pueda formular (Brown e Isaacs, 2003 como se cita en León et al., 2008). Se afirma ello teniendo en consideración la investigación elaborada por Joglar y Quintanilla (2014), quienes encontraron que los bajos niveles de comprensión lectora se encuentran relacionados con las deficientes habilidades para producir preguntas.

Además, los autores destacan que este hallazgo evidencia que el proceso de desarrollo de la comprensión lectora se encuentra ligado a la limitada definición de esta que poseen los docentes. En consecuencia, se formulan cuestionamientos de tipo memoristas y/o mecánicos que no favorecen la emisión de juicios o la realización de inferencias. Así pues, se refuerza la idea de que la definición que posea el mediador docente sobre comprensión lectora tendrá repercusiones considerables en el desarrollo de la comprensión lectora del estudiante.

Ahora, retomando la estrategia de formulación de preguntas, el National Reading Panel ² (2000, como se cita en Asri et al., 2021), evaluó la eficacia de diversas estrategias y su implicancia en el desarrollo de la comprensión lectora. Entre las más destacadas, se pueden ubicar la realización de inferencias y la producción de

² Panel de Lectura Nacional. Traducción propia

preguntas de calidad a lo largo de la lectura. En esa misma línea, Calderon (2012), estudió la importancia de formular preguntas de calidad en entornos mediados por las tecnologías de la información y comunicación (tic). Así, posterior a diez sesiones, el autor encontró una repercusión positiva en el desarrollo de su pensamiento crítico.

En adición, producto de la investigación realizada, el autor plantea una serie de características a considerar para la formulación de preguntas de calidad. Estas fueron organizadas en la tabla 1.

Tabla N°1.

Características para la formulación de preguntas de calidad

Característica	Descripción
Claridad	Las preguntas que formule el mediador deben ser planteadas de manera entendible para el oyente. Además, deben ser correctamente redactadas y contextualizadas.
Precisión	Refiere a la exactitud con la que se plantea la pregunta ya que esto repercute en su claridad y por ende en su eficiencia.
Lógica	Las preguntas deben tener una secuencia lógica que permita su entendimiento, que no genere confusiones y que provoque conflictos cognitivos que sean posibles de resolver.
Curiosidad	El mediador lector tiene la responsabilidad de incentivar la lectura en los estudiantes. A través de preguntas que despierten curiosidad en ellos puede incitar el interés, promover un hábito lector y estimular la capacidad inferencial.
Generadora	Las preguntas no pueden ser cerradas, por el contrario, estas deben apuntar a generar más cuestionamientos por parte del estudiante. De esta manera, se estimula la capacidad crítica.

Nota. Adaptado de Calderón (2002)

Esta última característica es una de las más importantes ya que, según Taboada y Guthrie (2006, como se cita en Hernández, 2018), tiene beneficios cognitivos. Entre estos se puede identificar la iniciativa y autonomía por parte del estudiante debido a que preguntar es una actividad en la que el lector debe adaptar la información que recibe lo que implica un proceso de autorregulación. En adición, tanto

para responder como para preguntar, el estudiante necesita analizar e integrar la información que recibe lo que implica un proceso de comprensión.

En definitiva, la mediación docente apoya la comprensión lectora con, entre otros aspectos, la transmisión de estrategias. No obstante, es pertinente recordar que estas varían según el contexto en el que se aplique y, por ello, es necesario realizar un proceso de selección consciente y coherente. Así mismo, el mediador de lectura debe tener como propósito incentivar a que los estudiantes se apropien de estas estrategias y sean capaces de aplicarlas de manera autónoma.



PARTE II: Diseño Metodológico

2.1 *Enfoque y Tipo de Investigación*

La investigación en cuestión tiene como principal objetivo analizar la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un aula de tercer ciclo de educación primaria en un entorno virtual. En relación a lo indicado anteriormente, esta tesis se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo a nivel descriptivo; respecto a ello, Quecedo y Castaño (2002) señalan que este tipo de estudios se caracteriza por generar datos descriptivos que favorecen la comprensión de una realidad educativa.

Por medio de la ejecución de estudios bajo el enfoque mencionado, se alcanza a contar con una mirada holística y detallada del objeto de estudio dentro de un contexto particular, en este caso, el educativo. Así pues, a fin de analizar de qué manera se desarrolla la comprensión lectora en aulas virtuales, es necesario identificar la perspectiva que posee el educador y de qué manera ejecuta su práctica en aula. Dicho de otro modo, se requiere de la comprensión de los aspectos subjetivos de los participantes y, a partir de ello, elaborar conclusiones en relación al objeto de estudio.

Cabe destacar que, considerando el problema y los objetivos de la investigación a realizarse, esta tesis será un estudio de tipo descriptivo. En relación a ello, Buendía et al. (1998, como se cita en González, 2007) mencionan que este es un tipo de investigación cualitativa que evidencia de manera objetiva y estructurada las diferentes acciones y cualidades de un tema de interés en específico en un entorno determinado. En ese sentido, esta tesis pretende producir datos descriptivos acerca de la mediación docente para desarrollar la comprensión lectora en entornos educativos virtuales.

2.2 *Planteamiento y Problema de la Investigación*

El contexto de educación a distancia ha evidenciado grandes retos; entre los principales se logran reconocer ciertos factores externos al contexto educativo regular que dificultan la labor docente. Esto complejiza la aplicación de estrategias puesto que los alumnos participan en menor medida, la interacción docente alumno se reduce y el espacio pierde significatividad en relación al desarrollo de la comprensión lectora. Entonces, se justifica la necesidad de investigar sobre las estrategias que se aplican

para el desarrollo de la comprensión lectora en entornos no presenciales. En ese sentido, el tema de estudio “Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual en un aula de tercer ciclo de una Institución Educativa Privada de Lima” permite recoger información sobre cuáles son las estrategias en aplicación y analizar de qué manera se viene desarrollando la comprensión lectora en el aula virtual.

Por ello, el problema de investigación responde a ¿Cómo es la mediación docente para el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual en tercer ciclo de una institución educativa privada en Lima en el año 2022?

2.3 **Objetivos y Categorías de la Investigación**

Objetivo general: Analizar la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora a través de un entorno virtual de una Institución privada de Lima

Objetivos específicos:

1. Identificar la metodología docente para mediar la comprensión lectora a través de un entorno virtual de una Institución privada de Lima
2. Describir las estrategias que usa la docente para mediar la comprensión lectora en un entorno virtual de una Institución privada de Lima

Teniendo en cuenta los objetivos anteriormente planteados, se establecen las categorías y subcategorías de la presente tesis en una matriz de consistencia. (véase anexo 1) dentro de una tabla (véase tabla 2).

Tabla N°2.

Matriz de consistencia

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Identificar la metodología de la docente para mediar la comprensión lectora a través de un entorno virtual de una Institución privada de Lima	<p>Mediación docente: El docente es quien transmite a los lectores aprendices la aplicación de estrategias y la creación de hábitos que favorezcan a la evolución de la habilidad en cuestión Además, crea espacios, como los talleres de lectura, en los que se entrenan las habilidades cognitivas necesarias para desarrollar la</p>	<p>Mediación docente en entornos virtuales</p> <p>Procesos didácticos en comprensión lectora</p> <p>Estrategias de comprensión lectora en entornos virtuales</p>

	comprensión lectora. Así pues, este es quien refuerza las diferentes actitudes y estrategias para que el estudiante alcance la comprensión lectora.	
Describir las estrategias que usa la docente para mediar la comprensión lectora en un entorno virtual de una Institución privada de Lima	Comprensión lectora: Es una actividad de alta demanda, en la cual se alcanzan diferentes niveles de procesamiento de información.	Definición de comprensión lectora Niveles de comprensión lectora

2.4 Informantes de la Investigación

Los instrumentos, serán aplicados en informantes de tipo no probabilístico por conveniencia ya que, como afirman Otzen y Manterola (2017), esta selección permite escoger participantes que acepten ser parte de la investigación.

Adicionalmente, los autores mencionan que los informantes deben ser escogidos considerando un perfil que favorezca al desarrollo de la investigación. En ese sentido, se consideraron ciertos criterios para la elección los cuales responden a primero, ser docente del área de comunicación y aplicar sesiones de plan lector y, segundo, hacer uso de estrategias de comprensión lectora.

Es así que la muestra se compone por una población reducida considerando las tres aulas correspondientes al ciclo a investigar. Así mismo, cabe señalar que la selección de participantes se realizó teniendo en cuenta la viabilidad del trabajo de campo. Frente a las condiciones de tiempo y espacio, se optó por entrevistar y observar a tres docentes de género femenino y cuyo rango etario oscila entre los veinticinco y treinta y cinco años.

2.5 Técnicas e Instrumentos para el Recojo de Información

Para la elección de técnicas e instrumentos se consideró el enfoque metodológico de la presente investigación. Así pues, esta tesis emplea técnicas como, primero, la observación y, segundo, la entrevista. En relación a los instrumentos, se opta por hacer uso de la guía de entrevista (ver anexo 3) y la guía de observación (ver anexo 4), los cuales recogerán datos que complementarán la visión sobre la mediación docente para el desarrollo de la comprensión lectora, mediante una triangulación. Así

mismo, con el propósito de aplicar ambas técnicas de manera justificada, se elaboró una matriz de coherencia para el diseño de instrumentos (ver anexo 2).

En relación a la primera técnica, se puede afirmar que esta representa un registro confiable y objetivo de conductas y acciones, siendo una de las técnicas principales para recoger información en los estudios cualitativos, pues accede a la vida rutinaria del grupo en un determinado contexto (Díaz *et al.*, 2016).

La presente tesis hace uso de la observación de tipo no participante ya que se busca describir las estrategias empleadas desde una mirada externa. Adicionalmente, se hace uso de la guía de observación; este es un instrumento que le permite al investigador “situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno” (Campos y Lule, 2012, p. 56).

Por su parte, Díaz (2011) argumenta que “la debilidad básica de la técnica estriba en que el observador haga inferencias incorrectas” (p.10). Para evitar la subjetividad, se emplea también una guía de entrevista semiestructurada dirigida a las docentes del ciclo, la cual permitirá identificar y describir las prácticas docentes que estas emplean para mediar la comprensión lectora.

En ese sentido, Heinemann (2003) señala que, entre las principales ventajas de la entrevista, se identifica que esta posee un amplio espectro de aplicación; ya que, permite averiguar hechos no observables tales como opiniones, valoraciones, puntos de vista, etc. Se entiende entonces la técnica de entrevista como una herramienta ventajosa para los estudios de tipo descriptivo y exploratorio puesto que permite obtener información en relación con un tema específico. Además, busca conseguir los significados que los entrevistados atribuyen a los temas de interés que aborda el investigador.

2.6 Procedimiento para la Organización, Procesamiento y Análisis de la Información

El presente estudio inició buscando respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la mediación docente para el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual en el tercer ciclo de una institución educativa privada en Lima en el año 2022? Para ello, se definieron los objetivos; de modo que el general

responde a analizar la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora a través de un entorno virtual de una Institución privada de Lima.

En ese sentido, a fin de alcanzar el objetivo en cuestión, se propone dos objetivos específicos: (a) Identificar la metodología de la docente para desarrollar la comprensión lectora (b) Describir las estrategias que usa la docente para desarrollar la comprensión lectora en un entorno virtual de aprendizaje.

Con base en los objetivos planteados, se seleccionan las técnicas más pertinentes, las cuales fueron la observación y la entrevista y los respectivos instrumentos: la guía de observación y la guía de entrevista. Posteriormente, se diseñan el consentimiento informado para los docentes participantes y los instrumentos mencionados anteriormente.

Con el propósito de asegurar que estos sean pertinentes y faciliten el poder responder a la pregunta de investigación, se procedió a realizar validaciones a través de un juicio de expertos en la materia. En primera instancia, se elaboraron dos instrumentos: una guía de entrevista y una de observación. Estos, fueron revisados primero por la asesora acompañante para, posteriormente ser enviados a los jueces.

De este modo, se procede a enviar los correos electrónicos respectivos con la intención de solicitar la participación en calidad de expertos a los 3 docentes seleccionados. Luego de haber recibido una respuesta positiva, se entregan los instrumentos en su versión inicial (ver anexo 5); al cabo de unas semanas, se obtienen las retroalimentaciones necesarias para la mejora de los instrumentos (ver anexo 6).

Acto seguido, se integran las observaciones y sugerencias y se modifican tanto los instrumentos como la propia investigación ya que dentro de esta se lograron ubicar ciertos aspectos que no eran del todo claros. Luego de un proceso de reflexión y análisis, se alcanza a conseguir una versión mejorada de los instrumentos que fueron aplicados a los informantes seleccionados.

Una vez realizado ello, los instrumentos de investigación fueron aplicados a tres docentes tutoras del tercer ciclo de primaria debidamente informadas (ver Anexo 9). Para ello, se pactó una fecha de concordancia entre la investigadora y la población participante. En relación al procesamiento, análisis e interpretación, este inicia con la transcripción de las entrevistas y con el diseño de matrices para la organización de la información (Anexo 7). Más adelante, se identifican los hallazgos en las respuestas y

se ordenan en una matriz; cabe destacar que cada respuesta se ubica con su codificación respectiva (Anexo 8).

Este proceso se lleva a cabo dentro de un libro de códigos y permite caracterizar cada hallazgo considerando las categorías y subcategorías. De acuerdo a Monge (2015), el realizar esta acción, permite la identificación y clasificación de una serie de códigos que representan de manera sintetizada la información recogida. Ahora bien, una vez ejecutada esta acción, se lleva a cabo la interpretación de los hallazgos; para ello, estos fueron contrastados con el marco teórico de manera que se establece un sentido a la información obtenida y se viabiliza el entendimiento de la misma.

Finalmente, se procede a redactar las conclusiones, las cuales pretenden dar respuesta al problema planteado al inicio de la tesis y son derivaciones propias de lo analizado e interpretado en los hallazgos. En esa misma línea, se plantean las recomendaciones que representan un aporte a la comunidad educativa en cuanto a los mediadores de lectura y su papel en el desarrollo de la comprensión lectora en entornos virtuales.

2.7 Principios Éticos de la Investigación

Toda la información recogida está enmarcada bajo los principios éticos propuestos por el Comité de Ética de la PUCP. En este sentido, acorde al Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016), los principios de la investigación ética son los siguientes: respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia e integridad científica.

El primer principio hace alusión al reconocimiento del individuo autónomo y la protección de identidad mientras que el segundo refiere a la intención de promover y garantizar el bienestar de los involucrados en la investigación. En esa misma línea, el tercero incita a no realizar prácticas poco justas; adicionalmente, concede a los participantes el acceso a los resultados, así como la confidencialidad de su información. Por último, los principios de responsabilidad que guardan relación con los acuerdos que se realicen y de honestidad en cuanto a cómo se obtiene, se usa y se conserva la información, así como su análisis y la difusión de los resultados obtenidos. En añadidura, este último incluye la necesidad de mencionar los conflictos que pudieran repercutir en el desarrollo de la investigación.

PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente apartado, pretende detallar y contrastar la información recogida en la aplicación de los instrumentos. Estos, permitieron obtener los datos necesarios para alcanzar el objetivo general que responde a analizar la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora a través de un entorno virtual de una Institución privada de Lima. En esa misma línea, se consideran las categorías y subcategorías debido a que estas orientan la estructura de la tesis y facilitan el responder la pregunta resultados, de investigación.

De este modo, se exponen los hallazgos conseguidos que serán analizados e interpretados teniendo en cuenta las categorías y sus respectivas subcategorías.

3.1 Categoría 1: Comprensión Lectora

A continuación, se analiza e interpretan los resultados relacionados a esta primera categoría.

3.1.1 Definición de Comprensión Lectora.

Esta subcategoría permite conocer las nociones sobre comprensión lectora de las docentes entrevistadas de modo que se facilita el contraste entre la teoría y la práctica de las mismas. A la vez, responde al objetivo específico: identificar la metodología docente para mediar la comprensión lectora a través de un entorno virtual de una Institución privada de Lima.

Para Pérez (2006), la comprensión lectora puede ser definida como un proceso que involucra la cognición por el cual se reajusta la información que proporciona el texto en la mente de quien lee. Este, añade el autor, se da por medio de un “canal escrito, audiovisual o electrónico” (p. 75). Por su parte, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), sostiene que la comprensión lectora responde a un proceso de alta complejidad que implica el despliegue de habilidades como la reflexión y la interpretación, así como la existencia de un componente motivacional. Así mismo, el departamento en cuestión agrega que, para lograr la comprensión, quien lee debe contar con propósito; este puede responder a descubrir, conocer, entre otros.

Con certeza, ambas definiciones coinciden en que la comprensión de lectura es una destreza que implica el empleo de una diversa variedad de competencias y la reorganización de estructuras cognitivas. También, consideran y adicionan en estas, aspectos como el contexto ¿en dónde? y el propósito ¿por qué?

En ese sentido, ante la pregunta ¿Qué entiende usted por comprensión lectora?, la E1 menciona “Para mí es lo que el niño puede comprender, entender, diferenciar, relacionar, sobre un texto, una lectura o un párrafo que se le menciona, se le cuenta o se le narre” [E1_P1]. En esa misma línea, la E2 plantea que la comprensión es “cuánto logra el niño o cuanto logra el lector entender sobre diversos tipos de textos, no sobre un tipo de texto en particular. Cuánto logra analizar también” [E2_P1] Finalmente, la E3 alude sobre la comprensión que “Es lo que puedes resumir o entender de lo que se ha leído ¿no? Lo que puedes entender, de lo que leíste” [E3_P1].

Estos discursos abordan la comprensión lectora desde una conceptualización somera ya que, de acuerdo a Golder y Gaonac’h (2001, como se cita en Flores, 2019) y Bravo et. al (2002, como se cita en Fresneda y Mediavilla, 2017), la destreza en cuestión exige la reconstrucción de lo leído por lo que se considera de alta demanda cognitiva. Además, añaden que se desarrolla en diferentes niveles y se apoya de procesos tales como la atención, la memoria y la conciencia fonológica (Canet-Juric et. al, 2009).

Por otro lado, en esta pregunta la E3 añade lo siguiente: “te puedes dar cuenta que tu estudiante comprendió porque cuando les haces las preguntas del caso como personajes o que características tiene tal o cual y el niño te responde. Eso significa que entendió porque comprendió la lectura ¿no? [...] Te das cuenta que un niño comprendió la lectura cuando haces preguntas relacionadas a ello y te las resuelve” [E3_P1]

Estas primeras respuestas, posibilita identificar las implicancias que las maestras consideran dentro de sus labores como mediadoras de lectura. De este modo, se entiende que 2 de las entrevistadas cuentan con una definición superficial de la destreza en cuestión, lo que podría verse reflejada en su práctica de manera negativa. Esto, porque podrían estar considerando que un alumno ha comprendido un texto cuando es capaz de responder preguntas a modo de cuestionario.

Para dar respuesta a este cuestionamiento, Solé (2004) destaca que “cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos” (p. 39). Se interpreta así, que la evidencia de la comprensión no se asemeja a respuestas correctas sino más bien

a un acercamiento literario que permite entender el mundo desde una nueva perspectiva más enriquecida.

En cuanto a las observaciones realizadas a la E1 se encuentra que de manera frecuente cuenta con un propósito establecido; así mismo, lee de manera animada despertando emociones de felicidad y ansias perceptibles considerando así la parte emocional de la comprensión lectora [DO1_S1] [DO1_S2]. En adición, la docente transmite estrategias que les permiten a los estudiantes utilizar sus conocimientos previos y reajustar cognitivamente la nueva información. Se afirma ello ya que en la [DO1_S1] la docente menciona lo siguiente: “¿Qué significa la palabra héroe? ¿Tú lo sabes? ¿Cómo podemos saber qué significa? ¡Vamos a leer dónde se encuentra para saber cómo la están usando!”.

Por otro lado, la E2 y la E3 cuentan con un propósito solo en la segunda sesión observada [DO2_S2] [DO3_S2]. No obstante, ambas cuentan con actividades, dentro de la planificación, que exigen a los estudiantes movilizar sus conocimientos. Por una parte, la E2 comparte diversas tipografías textuales con sus alumnos y motiva a que hagan uso de los recursos visuales de los textos: “los textos a veces no nos dan la información de manera literal, pero podemos averiguar si observamos muy bien las imágenes” [DO2_S2]. De igual manera, emite comentarios motivacionales como “muy bien” o “estás avanzando” y contrasta lo leído con las experiencias de los lectores [DO2_S1]. Por otra parte, la E3 emplea actividades como crucigramas y permite la participación oral de sus estudiantes a la vez que emiten opiniones [DO3_S1]. También, modula su voz y realiza comentarios positivos a los estudiantes respecto a sus progresos y cuando realizan las actividades de manera correcta: “qué bueno que hayas entendido” [DO3_S2].

En resumen, se evidencia que las docentes cuentan con una conceptualización básica de lo que respecta a comprensión lectora. Frente a ello, se alcanza a reflexionar sobre lo fundamental que es contar con una definición integradora; de esta manera, se establecen propósitos y se desarrollan sesiones que movilicen los procesos pertinentes y, a la vez, promuevan el desarrollo de la comprensión lectora. Independientemente de ello, es preciso ahondar en los niveles de comprensión lectora que son considerados por las mediadoras en la elaboración de estas actividades.

A continuación, se presenta el análisis de los mismos.

3.1.2 Niveles de Comprensión Lectora.

Esta subcategoría permite dar cuenta, a partir de las nociones recogidas, los niveles que las maestras consideran dentro de sus labores como mediadoras de lectura. Para ello, se contrastará lo obtenido con las observaciones en el marco de los niveles de comprensión establecidos por el Ministerio de Educación (2016). Así pues, estos responden al nivel literal, inferencial y crítico. Para ahondar en lo referente a cada uno, la prueba de aptitud lectora PISA (2000), establece estándares considerando las capacidades de obtener información (nivel literal), interpretar textos (inferencial) y reflexionar y evaluar lo leído (crítico).

En relación a las entrevistadas y frente a la pregunta ¿Qué niveles de comprensión lectora deberían ser trabajados en los primeros grados?, la E1 destaca que, para ella, “lo esencial es lo crítico [...] que el niño aprenda a ser crítico con lo que está leyendo [...] trato de equilibrar los niveles, pero me enfoco en que sean críticos. [E1_P2]. Desde el punto de vista de la E2, “en los primeros grados la comprensión lectora debe ser de nivel crítico, analítico y de inferencia también [...] el nivel literal también es importante [E2_P2] coincidiendo con la E3 quien menciona “yo creo que los 3 niveles, todos, porque el niño al leer y realmente comprender la lectura [...] sacar las ideas principales, mencionarte los personajes, características y es más, dar su análisis crítico de cómo debería actuar tal y cual o si lo hizo bien, si lo hizo mal ¿cómo actuaría el mismo? [E3_P2].

Se identifica entonces que el nivel más valorado por las informantes es el crítico y, de acuerdo al Minedu (2018), este respondería al más alto en comprensión lectora debido ya que exige al lector distanciarse del texto y emitir un juicio. En contraposición, Catalá et. al (2008), argumentan que la naturaleza de la comprensión se encuentra en el inferencial puesto que, en este, el lector completa las brechas, ubica disparidades y formula hipótesis. Independientemente, es indudable que la comprensión no se limita a un nivel, sino que se asemeja a la progresividad, por lo que implicaría el trabajo de los diferentes grados de la misma.

Esta pregunta se encuentra ligada a la siguiente: ¿Considera necesario trabajar los diferentes niveles de comprensión lectora en los niños? ¿Por qué? Así, para fines analíticos, se procede a detallar las respuestas de las entrevistadas; la E1 afirma “Yo creo que se deben trabajar el crítico y el inferencial [...] Al hacer que un niño sea crítico con la comprensión lectora, le enseñas mucho porque él va más allá [...] puede

relacionar y comparar [E1_P3]. Esta respuesta coincide con la E2 quien destaca “Sí, desde los primeros años ¿para qué? para que ellos vayan moldeando y adquiriendo estos fundamentos, [...] También [...] logras que los niños se enamoren de la lectura y que entiendan que la lectura no es sólo para tener el conocimiento de un determinado tema sino también para que ellos logren discernir, tener un nivel crítico, analítico sobre lo que están leyendo y tengan fundamentación al momento de debatir [E2_P3]. A la vez, la E3 afirma “sí es importante trabajar todos los niveles en los niños porque los ayuda a no sólo comprender si no a ser críticos ¿no?” [E3_P3].

Así, se distingue que dos de las informantes logran determinar la relevancia de trabajar los diferentes niveles de comprensión lectora con el propósito de formar ciudadanos críticos y con la capacidad de reflexionar. De modo que logran coincidir con Granado (2007) quien destaca que la comprensión lectora se vería estancada de permanecer en la mera recepción de información. Añade también que, para comprender el lector debe, además de recibir información, integrar sus conocimientos, reconstruir los esquemas cognitivos y establecer una postura.

De forma más específica, las mediadoras son consultadas sobre ¿Qué nivel o niveles de comprensión lectora trabaja en sus sesiones de aprendizaje?; a ello, la respuesta de la E1 indica que ella desarrolla “El crítico y el inferencial, [...] son las que más me han ayudado a ayudar al niño. Hacer que se sientan más comprometidos con la comprensión lectora” [E1_P7]. Por su parte, la E2 menciona que trabaja “El de análisis y el literal porque, [...] son los que permiten que se trabaje con todo el grupo de forma general. Así logro trabajar tanto con los enfocados como con los destacados” [E2_P7]. Finalmente, la E3 destaca desarrollar “Los 3 niveles porque ellos también analizan, dan su punto de vista, entonces los 3 niveles. No siento que priorice ninguno, se trabaja con los 3 niveles” [E3_P7]

De estas preguntas, se interpreta que las mediadoras consideran necesario el trabajo de los diferentes niveles de comprensión, pero enfatizan en lo importante que es que los lectores de tercer ciclo desarrollen el más alto: el crítico. Esto se evidencia cuando las entrevistadas señalan los beneficios de alcanzar dicho nivel como el ir “más allá”, ser capaz de relacionar, contrastar, debatir, discernir, entre otros. No obstante, no todas las capacidades mencionadas anteriormente responden a un nivel crítico; de acuerdo a Sánchez (2008), relacionar y discernir se encuentran alineadas a un nivel literal mientras que el contrastar a uno inferencial.

Esto se ve reflejado en las observaciones realizadas ya que a pesar de reconocer el crítico como relevante, solo la E3 plantea preguntas del nivel valorado: “¿Qué te pareció la actitud de...? ¿Qué habrías hecho en su lugar? [E3_S1]. En las sesiones observadas, las mediadoras también realizaban preguntas de nivel inferencial pero las preguntas que más destacaban tanto en las sesiones como en las fichas de aplicación eran las de nivel literal: “¿Qué familia...? ¿Cómo era...? ¿Qué le rozó la pierna a...?” [DO1_S1], ¿En qué año...? ¿Dónde queda...? ¿En todos los países la vegetación será igual? [DO2_S1], ¿Cómo se llamaba...? ¿Qué te pareció la actitud de...? [DO3_S1], ¿Qué soñaba...? ¿En qué se convirtió...? ¿Qué frase...? [DO1_S2]”.

Sánchez (2013), afirma que los bajos niveles de comprensión lectora, y en especial el crítico, ubican su origen en que no “se han desarrollado adecuadamente los procesos y habilidades cognitivas asociados a esta capacidad” (p.32). Dicho de otro modo, para que los lectores logren alcanzar este nivel el mediador de lectura debe movilizar las capacidades adecuadas y correspondientes: “observar, analizar, describir, comparar, explicar e interpretar la realidad asumiendo un juicio de valor que le lleve a formar y tomar una posición para decidir algo o actuar” (Sánchez, 2011 como se cita en Sánchez, 2013). Ratificando así, lo fundamental de contar con una noción clara pero holística de lo que implica la comprensión lectora y sus niveles.

3.2 Categoría 2: Mediación Docente

En los siguientes párrafos, se procede con el análisis de la categoría dos relacionada a la mediación docente.

3.2.1 Mediación Docente en Entornos Virtuales.

Investigaciones en el campo de las neurociencias (Damasio, 2003), han revelado que el componente afectivo guarda relación con la comprensión, la metacognición y la autorregulación como procesos que intervienen en el aprendizaje. En ese sentido, se entiende que alcanzar la comprensión no es un proceso aislado o desligado de otros. Así pues, la subcategoría Mediación Docente en Entornos Virtuales, pretende presentar los hallazgos encontrados y analizados considerando una serie de acciones que realiza el lector mediador en pro del desarrollo de la comprensión lectora en espacios no presenciales. De igual manera, hace posible

responder al objetivo específico: describir las estrategias que usa la docente para mediar la comprensión lectora en un entorno virtual de una Institución privada de Lima

De acuerdo a García (2014), entre las acciones que benefician los procesos que realizan los estudiantes para comprender, se encuentra la planificación como un pilar fundamental. Ello, ya que así el mediador lector establece un propósito considerando las exigencias de lectura de sus estudiantes y de acuerdo a esto, crea una secuencia didáctica lógica que guía el proceso de comprensión lectora. Respecto a ello, Cárdenas (2016) añade que dicha acción permite prever los diversos materiales o recursos que necesitarán en el desarrollo de una determinada sesión de aprendizaje.

Es decir, que es necesario contar con un mediador lector consciente sobre su labor previa a la aplicación de una sesión si se busca formar estudiantes con un nivel de comprensión lectora competente. Se afirma ello ya que leer es una actividad que involucra el despliegue de diferentes procesos que son aprendidos en espacios de lectura en los que la mediación se da de manera consistente. Así, se entiende la difícil tarea que desempeña el docente, suponiendo a la docencia como una “tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos” (Morán, 2003, p. 14-15).

Ahora bien, en el marco de la entrevista, ante la pregunta ¿Qué actividades considera usted necesarias para el trabajo previo a la lectura como actividad?, la E2 afirma que “Lo primero es que el docente esté empapado del tema, o sea no es que voy a llegar a leerles a los niños algo que yo no lo he leído, que tiene palabras que hasta yo desconozco, [...] tiene que haber un trabajo previo del docente[...] No puedo llegar con un texto que yo no he analizado, que no he leído y que no he comprendido antes de trabajarlo con ellos. Entonces creo que la planificación para el trabajo docente es muy importante” [E2_P5].

En esa misma línea, la E3 menciona que “También, como docente, tienes que leer para traer ayuda visual. [...], yo me preparo leyendo antes, buscando las imágenes, armando las fichas que les doy después y preparo toda mi sesión considerando las necesidades de mi grupo” [E3_P5]. En esta pregunta, la E1 no menciona información relacionada a la planificación o trabajo docente previo como algo que tenga en cuenta para el antes de la lectura.

No obstante, en las observaciones realizadas, únicamente la E1 considera tanto en la [DO1_S1] como en la [DO1_S2], un propósito entendible y alcanzable para

los lectores. Por otro lado, la E2 y la E3 establecen una meta lectora únicamente en la [DO2_S2] y la [DO3_S2].

Esto permite reflexionar sobre la relevancia de contrastar la teoría con la práctica ya que, si bien es cierto el trabajo de Plan Lector no se ejecuta como las sesiones de cursos varios, el establecer un propósito le permite al lector reconocer una meta e identificar que lee por una razón. En palabras de Calero (2017), establecer un propósito representa una respuesta de metacognición a la planificación de lectura y añade una motivación extra para leer y comprender.

Entre otras acciones del mediador lector que apoyan la comprensión de textos, García (2014) afirma que, este debe conocer los retos, las fortalezas y las oportunidades de mejora en su grupo de trabajo. Así mismo, el autor destaca que el docente debe ser capaz de generar conciencia sobre su metodología, evaluarla y realizar cambios significativos en pro del desarrollo de la destreza lectora.

En relación a ello, la E1 menciona “En primer gradito es muy difícil mantener la atención completa así que lo que hago es anotar: chicos ¿y cómo se llamaba el niño? Ramón. Trato de buscar ¿qué hacía el niño? jugaba el trompo ¿de qué color? Esto trato de anotarlo, no con letras, pero sí representaciones [E1_P10]. Así mismo, la E2 sostiene lo siguiente sobre casos particulares “Los que siento que les cuesta un poco más o no leen por el tema de que aún tiene la dificultad, él me dice qué entendió de lo que leyó. Por último, la E3 quien destaca contar con un grupo de trabajo “difícil”, destaca que “yo leo junto con ellos, comparto la pantalla y leo con ellos. Y sabía que estaban atentos porque decía: “Rafael ... Adriano” ¿no? Y no daba pie a que se pierdan porque era uno tras otro y sabían y así continuaba [...] llamar así a los niños y llamarlos para que se den cuenta que tienen que estar conmigo sí o sí porque te llama, continuas ¿dónde te quedaste? continua” [E3_P8].

Así pues, se contrasta con lo observado y se identifica que las mediadoras ponen en práctica lo afirmado durante la entrevista. La E1 de manera frecuente reconoce que los textos poseen una variedad de detalles y, considerando el grado con el que labora, realiza un recuento de las características de los personajes con ayuda de los lectores: “Tenía un padre muy...él tenía unas manos muy...el primer amigo se llamaba...juntos jugaban a...” [DO1_S2]. La E2, al culminar la lectura de una estudiante con notables dificultades, solicita aplausos para ella y realiza comentarios motivadores como “cuánto has avanzado. Aplausos, por favor” [DO2_S2]. Por su parte, la E3 frecuentemente hace uso de estrategias de lectura como lectura en

parejas y lectura compartida que le permiten mantener a los estudiantes enfocados [DO3_S1] [DO3_S2].

De modo que coincide con lo afirmado por García (2014) y se entiende que las mediadoras han logrado identificar las características de su grupo de trabajo lo que les permite responder a distintos objetivos como son el identificar las necesidades de sus estudiantes y adaptar su trabajo acorde a las mismas. En añadidura, el autor asegura que un rol consciente le permite al mediador considerar experiencias lectoras significativas en las que el lector sea el protagonista, así como promover la autonomía a través de la metacognición.

En ese sentido, ante la pregunta ¿Qué rol cumple usted en el trabajo de la comprensión lectora en entornos virtuales? ¿Qué lo caracteriza?, la E1 considera que ella es “La que está dando la iniciativa ¿no? para que ellos puedan leer, desde que narro, estoy preguntando, volviendo a retroceder, preguntándoles a los chicos si comprendieron [...] tratando de recapitular lo leído. [...] [en primer gradito es muy difícil mantener la atención completa así que lo que hago es anotar[...] no con letras, pero sí representaciones como un trompo amarillo para que recuerden que el niño Ramón jugaba con un trompo amarillo, para que sepan que Juan era agresivo y le colocaba la carita triste. Entonces, jugar, contarles y plasmarlo para que ellos puedan recordarlo y no olvidarse tan rápido. [E1_P10].

La E2 declara que su rol responde a “Motivar, orientarlo, brindarle herramientas ya sea [...] bueno, la virtualidad nos ofrece una amplia gama de estrategias y plataformas en las que el niño puede usar la lectura jugando. [...] el Nearpod, el Quizziz, cualquier herramienta que permite que [...] luego en un juego ellos practiquen. Entonces creo que la parte virtual ahí es un poco más amigable con ellos en el sentido que ellos lo ven como un juego. Por ejemplo, hoy en presencial ellos me dicen: Miss, extraño los Quizziz, extraño los Nearpod porque ellos lo ven como un juego [...] En la virtualidad, yo apoyo porque ellos leen de una manera más independiente, todos en silencio y el niño leyendo y se nota el protagonismo del niño porque es un “te toca a ti leer”. [...] [E2_P10]. De igual manera, la E3 destaca “Yo soy la mediadora entre el libro y ellos y leemos juntos [...] al final de todo el libro se presentaba un proyecto, dependiendo de lo que trataba el tema, el niño se preparaba y exponía todo. Por ejemplo, uno de los libros se llama “Martín hace unos ricos alimentos” e[...] Lo que se hizo fue que el niño, aparte de exponer lo que más le gusto, caracterizó el personaje de Martín, se vistieron de Chef. Al ponerse en el lugar del personaje principal, el niño

como que comprendió el sentido del libro que era alimentarse bien también. También el niño creó su propio menú, pero lo hizo, lo hizo en vivo y expuso: “es bueno, comer esto en el desayuno porque...” [E3_P10].

Entonces, se interpreta que las docentes son conscientes de su rol de mediadoras entre los estudiantes y el texto; en consecuencia, ejecutan sesiones que involucran al estudiante como protagonista dentro de espacios de lectura significativos que, a la vez, guían el reconocimiento de procesos ejecutados en el desarrollo de la comprensión lectora. Esto se evidencia, cuando la E1 emplea, frecuentemente, la estrategia de lectura en voz alta en las que el estudiante escucha y observa las conductas de un lector experto [DO1_S1] [DO1_S2]. Así mismo, la E2 y la E3 emplean de manera frecuente, la lectura compartida y la lectura guiada, así como la exposición a diferentes tipologías textuales, la toma de postura y el ejercicio de la escucha activa al mencionar frases como: “mi compañero está leyendo, los demás debemos prestar atención” “escuchamos todos a ...” [DO2_S2] o ¿Qué te pareció la actitud de...? ¿Qué habrías hecho en su lugar? [DO3_S1]

Estas acciones de mediación son pertinentes para el tercer ciclo ya que, como afirma Tompkins (2010), tanto la lectura guiada como la lectura compartida y la lectura en voz alta, exponen al lector en formación a espacios en los que se elaboran inferencias, aplican estrategias, elaboran imágenes mentales, activan conocimientos previos, entre otros (Jaramillo, 2021).

Para finalizar, García (2014) menciona que la comprensión lectora se desarrolla en procesos individuales por lo que el mediador debe considerar ello durante la evaluación. En tal sentido, en relación a la pregunta ¿Cómo realiza el proceso de retroalimentación y evaluación a sus estudiantes?, la E1 señala que ella evalúa “Con representaciones gráficas o mandándoles a hacer dibujos. También evalúo con preguntas [...] No coloco tanta nota, pero sí les doy felicitaciones por haber comprendido la lectura. Mis evaluaciones son más formativas, no tanto sumativas” [E1_P9].

La E2 coincide y afirma que “Por lo general lo hago de manera oral, con las participaciones e intervenciones. [...] no todos los niños tienen el mismo nivel ni todos están parejitos [...] si es un niño que ha estado en un nivel muy bajo, que logre responder de manera oral ya es una evaluación que se toma mucho en cuenta. Y en cuanto a los sobresalientes, siempre los motivo a que continúen así. [E2_P9]. Por el contrario, la E3 menciona que “Cuando ya contestan las preguntas, se les dan las

respuestas y ellos van cotejando y viendo y entre todos vamos resolviendo ¿no? con ayuda. Yo evaluó a todos por igual, si por ahí hay alguna persona que poco me participa por ahí hay que llamarlo, pero todos me participan [...] A todos por igual, sería mentirte si te digo que manejo algún tema especial, no, a todos por igual [E3_P9].

En contraste con las observaciones, se logra identificar una concordancia ya que la E1 coteja las respuestas con los lectores y hace uso de sellos o representaciones de felicitaciones como caritas felices [DO1_S1]; así mismo, realiza preguntas de manera oral, recogiendo las percepciones de los estudiantes que considera dentro de la evaluación del lector [DO1_S2]. Por su lado, la E2 felicita de manera individual a una estudiante con dificultades en la expresión oral [DO2_S1] y realiza vitoreo a los estudiantes que tienen dificultades para expresarse o para leer. Además, consulta a otros estudiantes, escogidos estratégicamente, sobre qué entendieron de lo leído [DO2_S2]. Por último, a pesar de señalar la aplicación de una evaluación única, la docente incluye preguntas relacionadas a la emisión de opiniones [DO3_S1]; también, considera las participaciones orales como parte de la evaluación [DO3_S2].

De este modo se entiende que, a pesar de que la E3 no mencionara en su discurso la individualización de la evaluación, se hace uso de esta de manera inconsciente. Esto puede deberse a que la mediadora posee conocimientos sobre metodologías de la enseñanza que aportan una variedad de estrategias para la práctica del docente mediador incluyendo la flexibilidad que permite la adaptación (Revilla, 2019).

3.2.2 Procesos Didácticos en el Desarrollo de la Comprensión Lectora.

Los procesos didácticos, de acuerdo a Matías (2012), son aquellos que guían la práctica docente y refieren a las actividades que ejecuta, para este caso, el mediador de lectura para promover los aprendizajes. En comprensión lectora, según Aguirre (2016), estos dan cuenta de las acciones que se realizan de manera previa, durante y posterior a la lectura. Así, analizar esta subcategoría permite, uno, identificar la experticia que posee el mediador en relación a las estrategias para la aplicación de los procesos didácticos y, dos, el dominio de los niveles de comprensión lectora (Agudelo, 2013).

En tal sentido, frente a la pregunta ¿Qué actividades considera usted necesarias para el trabajo previo a la lectura como actividad?, la E1 señala “Trato de hacer una sinopsis ¿no? ¿Qué te parece la portada del libro? o ¿qué te parece esta imagen? ¿no? [...] También hago uso de canciones o tonos de alguna música “[E1_P5]. Mientras que la E2 sostiene que “Antes de comenzar a leer con los niños, trabajo sus saberes previos ¿qué conocemos? Por ejemplo, ahorita estamos leyendo “San Martín y la bandera” entonces ¿qué saben del tema? ¿Qué conocen? o, por ejemplo, vamos a trabajar, en comunicación los sustantivos, traerles a ellos palabras que se asocien con lo que voy a leer. Entonces, siempre buscar el saber previo del niño y despertarle la curiosidad de qué voy a trabajar, de qué voy a tratar. [E2_P5].

Por último, la E3 declara que “es necesario darles ese puntito de curiosidad para leer. [...] les traje diferentes imágenes que quizás al final al unir las, llegamos al título de la lectura [...] Entonces, esas cosas van hilando y al final se unieron todo ¿no? Y les deja ese bichito de la curiosidad ese de saber qué es lo que hay más allá de eso porque tú les das ese puntito y ellos ya tienen el inicio de la madeja y ellos continúan. También, como docente, tienes que leer para traer ayuda visual. [...] la ayuda visual, tal vez la dramatización, si tuviéramos más tiempo también se podría hacer, pero como en mi caso son 45 minutos, las imágenes me ayudan mucho. Siempre he pensado que los niños son muy visuales entonces lo que leyeron lo relacionan y como que les refresca [...]” [E3_P5].

Para este momento de la sesión, por un lado, se identifica una coincidencia con lo afirmado por el Ministerio de Educación (2019) de Ecuador que explicita la importancia de profundizar en los procesos afectivos y motivacionales del lector. Se reconoce ello en el empleo de canciones infantiles y elementos gráficos para despertar la curiosidad.

En cuanto a las observaciones, se identifica que la E1 de manera frecuente realiza el análisis de ilustraciones con el fin de recoger predicciones sobre el texto [DO1_S1] [DO1_S2]. En adición, la mediadora recoge los conocimientos con los que cuentan los estudiantes recordando lo leído en la sesión anterior” [DO1_S2]. La E2 analiza las imágenes y elabora inferencias junto con los estudiantes realizando preguntas como “¿Qué observan? ¿Qué creen que hará el personaje? ¿Dónde se encontrará?” [DO2_S1]. Así mismo, la docente recoge los conocimientos previos

sobre lo que se necesita para alcanzar el propósito “Vamos a reconocer artículos e identificar los personajes principales ¿qué son los artículos? ¿cómo me doy cuenta de quienes son los principales?” [DO2_S2].

En cuanto a la E3, la mediadora de manera frecuente se apoya de las imágenes y las lecturas de las mismas, lo que le permite formular hipótesis sobre el texto [DO3_S1]. Además, la docente establece un propósito que, para ser alcanzado, requiere de la recapitulación de lo leído anteriormente; para ello, un estudiante se ofrece como voluntario, pero conforme va mencionando los nombres de los personajes, menciona frases como “creo que así se llamaba, no estoy seguro” [DO3_S2].

Por otro lado, sobre los aportes de Riveros (2018), se consideran el establecimiento del propósito, la elaboración de predicciones y la activación de conocimientos previos como las estrategias previas a la lectura. En ese marco, se compara lo recogido con las observaciones y se reconoce que las mediadoras de lectura son, en su mayoría de acciones, coherentes con la teoría. Se afirma ello ya que, los propósitos de lectura no estuvieron presentes en ambas observaciones a la E2 y la E3. En relación a ello, Salazar (2017), afirma que establecer y comunicar propósitos de lectura, favorecen la creación de espacios de lectura y disfrute. Ahora, se identifica también que, si bien es cierto las estrategias funcionan con gran parte de los estudiantes, es evidente que estas deben ser evaluadas de forma constante considerando las necesidades del grupo de trabajo.

Adicionalmente, sobre la elaboración de predicciones y la activación de conocimientos previos, se identifica que las entrevistadas realizan estas acciones. De modo que coinciden así con autores como Cassany (2013), quien destaca que los textos pueden brindar información para formular hipótesis que se comprueban o descartan conforme se lee y Weinstein y Meyer (1998, como se cita en Piovano et al., 2018), que sostienen que activar los conocimientos previos permite considerar los elementos cognitivos con los que se cuentan y facilitar el establecimiento de conexiones.

En relación al desarrollo de la lectura y la pregunta ¿Qué acciones ha realizado para atender a los estudiantes de acuerdo a su nivel de comprensión lectora?, la E1 afirma que ella emplea la “Narración, full narración y lo que es teatro. Considero que

estas actividades, ya sean por teatro, con canciones o con imágenes, me permiten trabajar para los tres niveles” [E1_P6]. En cuanto a la E2, se afirma que ella “Ahorita estoy aplicando el trabajo en pares entre un niño destacado y un niño en un nivel o rendimiento estándar o más bajito. [...] Entonces, ese niño destacado me ayuda a nivelar y motivar al otro ¿no? trabájalo así, hazlo así. También, trabajo que vayan leyendo por grupos voy llamando y leemos por pedacitos. También los que siento que les cuesta un poco más o no leen por el tema de que aún tiene la dificultad, él me dice qué entendió de lo que leyó [E2_P6]. Por último, la E3 destaca que “[...] se está haciendo la estrategia de hacer la explicación del capítulo con las imágenes para que ellos más o menos se guíen y hagan un recordatorio de lo que han leído [...] Eso, porque yo no puedo hacer dramatización porque en realidad me quedaría con poco tiempo. Además, que mi salón es muy complicado, los dejas un ratito y ya ocurren muchas cosas. Entonces con la recapitulación y las imágenes, eso les ayuda bastante, eso es lo que hago.” [E3_P6].

Esta información, se compara con lo observado y se identifica que los docentes emplean estrategias de lectura que promueven la participación de los estudiantes dentro del entorno virtual. De esta manera, la E1 emplea la lectura en voz alta de manera frecuente [DO1_S1][DO1_S2] mientras que la E2 ejecuta la lectura en voz alta, la compartida y la guiada [DO2_S1] [DO2_S2]. Por su parte, la E3 emplea, a veces, la lectura guiada [DO3_S1], a pesar de no haberla reconocido como estrategia para la atención de los diferentes niveles de comprensión.

De esta manera, se entiende que las docentes aplican estrategias que favorecen su labor como mediadoras en el desarrollo de la comprensión lectora y otorgan oportunidades a todos los alumnos para la participación en el aula virtual (Baeza, 2006). Sin embargo, las llaman por otros nombres: “narración” [E1_P6] “voy llamando y leemos por pedacitos” [E2_P6].

Finalmente, en relación al momento posterior a la lectura y a la pregunta ¿Qué actividades de extensión, ya sea dentro o fuera del entorno virtual, considera usted han sido las más efectivas en el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes?, se evidencia que la E1 hace uso de “Los Quizziz, las preguntas inferenciales, las preguntas, a través de imágenes inclusive dibujos de lo que ellos han entendido de la lectura” [E1_P8]. Así mismo, la E2 afirma que “El tema de que

ellos ahora manejan libros virtuales lo hace más atractivo para ellos porque lo usan desde la computadora. [...] Para ellos, como están en la computadora es como un juego. [...] cuando estamos en presencial ellos me dicen: Miss, extraño los Quizziz, extraño los Nearpod porque ellos lo ven como un juego, pero no saben que uno los está evaluando” [E2_P8].

Por último, la E3 menciona “En virtualidad hacemos Quizziz, Wordwall, al terminar para ver si estuvieron atentos porque ahí yo leo junto con ellos, comparto la pantalla y leo con ellos[...] Trabajamos con los juegos en línea y cuando las clases son en presencial, trabajamos con fichas de comprensión lectora” [E3_P8]. En comparación con lo observado se identifica que las docentes, de manera frecuente, emplean herramientas tecnológicas para aplicar la recapitulación de manera lúdica. Para ello, se apoyan de preguntas tales como “¿Qué pasó en la lectura de hoy?, ¿Qué personajes aparecen en este capítulo?” [DO1_S2] [DO1_S1] “¿Qué capítulo leímos? ¿Dónde nos quedamos?” [DO2_S1] [DO2_S2] “¿Quiénes son los personajes del capítulo?” “¿Qué pasó en el capítulo anterior? ¿Qué de nuevo ocurrió en este capítulo?” [DO3_S1][DO3_S1].

De modo que coincide con Yepes et al. (2013), quienes destacan que, en este momento de la sesión, se deben aplicar metodologías que le permitan al lector mantener el contenido dentro de su banco de conocimientos. Además, se reconoce una coherencia con lo señalado por Compagnon (2008), quien afirma que transmitir esta habilidad y consolidarla, facilita la comprensión de textos. En añadidura, el Ministerio de Educación (2019) realiza los métodos de comprensión global y particular, la emisión de opiniones y experiencias relacionadas como estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Con base en ello, se identifica que las mediadoras ponen estas en práctica ya que, en las observaciones realizadas a la E1, esta realiza preguntas que permiten a los lectores participar oralmente expresando sus opiniones: “¿Qué les parecieron los textos? ¿Ustedes hubieran hecho lo mismo que José Olaya? ¿Hubieran dado la vida por su patria?” [DO1_S1] [DO1_S2]. Así mismo, la E2 realiza las preguntas “¿alguien conoce la Bahía de Paracas? ¿Cómo será estar ahí?” [DO2_S1] para recoger las experiencias y opiniones de los lectores acerca de lo leído. En relación a la E3, se evidencia, en ambas observaciones, la emisión de opiniones: “¿Qué te pareció la

actitud de...? ¿Qué habrías hecho en su lugar?” [DO3_S1] “¿Usted qué opina del comportamiento de...?” [DO3_S2].

Se contempla entonces un escenario coincidente con lo sostenido por Cassany (2013), quien afirma que aplicar estas estrategias en las que se abren espacios de diálogo, favorecen la comprensión lectora puesto que la información que brinda el autor se complementa con las experiencias del grupo de lectores. En adición, Manguel (2011) argumenta que estas actividades permiten que la lectura no sea un acto de mera recepción que, de ser el caso, repercutirá en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.

3.2.3 Estrategias del mediador para la comprensión lectora en entornos virtuales.

Las estrategias, de acuerdo a Solé (1998 como se cita en De Jesús, 2021), pueden ser entendidas como aquellos procesos de alta demanda cognitiva que requieren de un propósito, una planificación y una evaluación constante. Por estas razones, es necesario que el mediador lector seleccione los procedimientos considerando la pertinencia y las exigencias adicionales producto del desarrollo en el entorno virtual. Así, la presente subcategoría se compone de las llaves para la comprensión lectora propuestas por Zimmermann y Hutchins (2003): la activación de conocimientos previos, la elaboración de inferencias y la formulación de preguntas de calidad. Cabe señalar que estas fueron seleccionadas considerando su finalidad en el marco de la mediación docente.

Entonces, en relación a la pregunta ¿Qué estrategias considera usted que han sido las más efectivas para trabajar la comprensión lectora en aula?, se identifica que la E1 menciona “Las de narrar y modular la voz, cambiar, que sea tal vez un momento de preámbulo, un momento de sorpresa, bajar, subir la voz, tratar de llamar la atención de los chicos ¿no? Las imágenes también me han ayudado, trabajar lo que son fichas y también los disfraces” [E1_P4].

Por otro lado, la E2 destaca el uso de “Trabajarla de forma grupal es importante, lo que no ha logrado comprender un niño, otro se lo puede brindar ¿no? le puede dar la ayuda. También genera en los niños motivación, [...] Yo trabajo mesas redondas en las asesorías para que cada uno de ellos vaya leyendo un pedacito y luego ¿qué

entendimos del cuento? [...] ellos trabajan en parejas y hasta grupos de cuatro. Entonces, tenemos el capítulo del libro, ya lo leímos, vamos a hacer oraciones, oraciones sobre las partes que más me gustaron del capítulo que he leído y una ilustración. estos libros, son bastantes ilustrativos y les permite comprender más fácilmente” [E2_P4].

Finalmente, la E3 afirma hacer uso de “Ayuda visual, el crear el hábito de la lectura proponiéndoles horarios. [...] que les quede ese bichito de ¿qué pasará después? [...] en aula...con muchas imágenes porque todo lo visual es lo que atrae la atención de ellos. Yo utilizo muchas imágenes. También el trabajo en grupo, el trabajo en equipo también porque juntan sus ideas porque lo poquito que leyó uno y otro, van juntando y llegan a una idea en general [E3_P4]

Ahora bien, de estas intervenciones se reconoce que las mediadoras de lectura asocian el término estrategias a aquello que se pone en práctica durante el desarrollo o el final de la sesión. En consecuencia, no destacan acciones para atender la comprensión lectora antes o después del acercamiento al texto. De este modo, en relación a las observaciones, se reconoce que las entrevistadas ponen en práctica lo afirmado en sus discursos. Es decir, la E1 leen de manera animada con un volumen, modulación y tonalidad de voz adecuados captando así la atención de los estudiantes a lo largo de la sesión [DO1_S1] [DO1_S2]. La E2 promueve el trabajo grupal, así como actividades evaluativas para identificar el nivel de comprensión del estudiante [DO2_S1][DO2_S2]. Y la E3 fomenta la curiosidad en el texto de manera constante haciendo uso de imágenes y compartiendo con los estudiantes a través del trabajo en equipo [DO3_S1][DO3_S2].

Estas acciones guardan relación con el desarrollo de la comprensión lectora si se considera lo abordado a lo largo del análisis: la creación de un vínculo afectivo, la socialización de lo comprendido, entre otros. Empero, si se contrasta con lo mencionado por Zimmermann y Hutchins, no se logra reconocer una coherencia entre los autores y lo señalado por las entrevistadas.

Por otro lado, evaluando las semejanzas con las sesiones de manera integral sí se ubican las estrategias señaladas. En relación a la activación de conocimientos previos, se identifica que las mediadoras, de manera constante, buscan crear puentes entre la información nueva y los saberes anteriores de los lectores. Por lo general,

estas se dieron de manera lúdica buscando la satisfacción del estudiante en el desarrollo de la sesión: “¡Vamos a ver qué tanto recuerdas!” [DO1_S2], “¿Cómo puedo saber quiénes son los personajes principales?” [DO2_S2], “¿Qué significa la palabra motín? ¿Qué puedo hacer para averiguarlo sin buscarlo en el diccionario?” [DO3_S2].

Así mismo, considerando el espacio en el que se desarrolla la sesión, las docentes se aseguraron previamente de que los estudiantes conozcan y dominen el entorno virtual: “¿Quiénes ingresaron a la plataforma? ¿Tuviste alguna dificultad?” [DO1_S1], “¿Revisaste tu plataforma? Yo estoy viendo quienes ingresan y si no me dices nada, yo entiendo que no tienes ninguna dificultad ¿verdad?” [DO2_S1], “¿Estás realizando tus actividades en la plataforma no? Si tienes algún problema ¿A quién le debes comunicar?” [DO3_S2].

Frente a ello, Llamazares et al. (2013), indica que trabajar la comprensión es sinónimo de guiar a los estudiantes en la integración de nuevos conocimientos que proporciona el texto a los ya establecidos. De esta manera, los lectores crean representaciones mentales, más sólidas y estables. Entonces, se reconoce que, a pesar de que las entrevistadas no señalan estrategias de trabajo previo en su diálogo, sí lo hacen en su práctica de manera no consciente.

En cuanto a la elaboración de inferencias se reconoce que las maestras, en la totalidad de las observaciones realizadas, antes de la lectura, promueven la habilidad en cuestión. Ello se refleja en el análisis de las ilustraciones de los textos, la formulación de hipótesis y la orientación: “Observa aquí la imagen ¿qué ves? ¿de qué te parece que tratará este capítulo?” [DO1_S1], “¿Qué observan? ¿Qué creen que hará el personaje? ¿Dónde se encontrará?” [DO2_S1], “los textos a veces no nos dan la información de manera literal, pero podemos averiguar si observamos muy bien las imágenes” [DO2_S2], “Observa por aquí ¿qué hacen los personajes? ¿Qué harán en este nuevo capítulo?” [DO3_S1].

Esto permite que los estudiantes planteen posibles situaciones a partir de lo observado y confirmen o descarten conforme se desarrolla la lectura. A pesar de ello, se identifica también que, a lo largo del texto, las preguntas que se plantean responden a un aspecto más superficial. En cuanto a ello, Solé (1992), enfatiza que la lectura se vuelve ineficiente cuando no se lleva a cabo la elaboración de inferencias. En ese mismo orden de ideas, Casas (2004, como se cita en Murga, 2020), argumenta que

es fundamental considerar las inferencias en el desarrollo de la comprensión lectora ya que, a través de esta, el lector es capaz de completar la información superficial con sus conocimientos previos.

Esto, evidencia una sinergia entre ambas estrategias; de acuerdo a Zimmermann y Hutchins (2013), los lectores que desarrollan competencias lectoras emplean su información previa para crear hipótesis, hallar respuestas, formular conclusiones e interpretar información que ahonden en la comprensión textual. Por último, en relación a la formulación de preguntas de calidad, Calderon (2002) encontró que realizar estas en entornos virtuales favorece el desarrollo del pensamiento crítico. Estas preguntas, bajo el criterio del autor, deben responder a cinco características: ser claras, precisas, lógicas, que despierten la curiosidad y puedan generar más preguntas.

Bajo estos criterios, se distingue que las mediadoras de lectura plantean preguntas que responden al menos a 3 de los criterios: “¿Qué familia...? ¿Cómo era...? ¿Qué le rozó la pierna a...?” [DO1_S1], “¿En qué año...? ¿Dónde queda...? ¿En todos los países la vegetación será igual?” [DO2_S1], “¿Cómo se llamaba...? ¿Qué opinas de...? [DO3_S1]”, “¿Qué soñaba...? ¿En qué se convirtió...? ¿Qué frase...?” [DO1_S2]. A pesar de ello, se evidencia que las preguntas responden a un nivel literal y si bien es cierto movilizan las capacidades de observación, relación, discriminación, entre otros (Sánchez, 2008), este equivale al nivel de menor demanda cognitiva en comprensión lectora lo cual podría dificultar el desarrollo de esta destreza.

Se afirma ello considerando lo expresado por Brown e Isaacs (2003, como se cita en León et al., 2008): la cantidad y la calidad de la comprensión del lector se encuentra subordinada a la calidad de las preguntas que se formulen. Frente a ello, Joglar y Quintanilla (2014), encontraron que los deficientes niveles de comprensión de textos guardan relación con la baja habilidad para crear preguntas por parte del mediador.

En definitiva, la mediación docente representa una vía fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora aún en los entornos virtuales considerando la autonomía que se le exige a los lectores pertenecientes al tercer ciclo de educación. Sin embargo, la creación de espacios significativos de lectura en los que se despliegan

distintas habilidades y la autoevaluación de los procesos metacognitivos son factibles gracias a un mediador que cuenta con una definición holística de lo que representa la comprensión lectora, dominio de los diferentes niveles, consciente de los procesos didácticos para el desarrollo de la destreza, manejo de los procesos didácticos y las herramientas tecnológicas.



CONCLUSIONES

Para finalizar, se presentan las conclusiones que se enfocan en el análisis de la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de tercer ciclo. Así, se presentan las conclusiones en función de los objetivos planteados: En relación a Identificar la metodología docente para mediar la comprensión lectora a través de un entorno virtual

1. La definición de comprensión lectora que poseen dos de las docentes informantes son de nivel superficial y repercute en su práctica docente como mediadoras de lectura en el entorno virtual. Esto se evidencia en las observaciones puesto que las informantes plantean, en su mayoría, interrogantes de nivel literal que responden a un nivel de baja demanda cognitiva. Sin embargo, es esencial que los docentes informantes, como mediadores de lectura, cuenten con una definición holística e integradora de lo que implica la comprensión lectora.
2. Las informantes, en su discurso, destacan la necesidad de movilizar los distintos niveles de comprensión lectora; sin embargo, realizan especial énfasis en el nivel crítico. Ello se evidencia cuando las entrevistadas afirman que el alcanzar el nivel en cuestión representa el ir “más allá”. A pesar de ello, en las observaciones realizadas se identifica que el nivel que más se ejecuta es el literal. Entonces se reconoce como nivel más desarrollado a pesar de enaltecer el crítico.

En relación a describir las estrategias que usa la docente para mediar la comprensión lectora en un entorno virtual de una Institución privada de Lima.

3. Las docentes poseen conciencia sobre su rol mediador en comprensión y, en consecuencia, promueven la aplicación de sesiones en espacios de lectura consistentes en los que se ejecutan acciones que benefician el desarrollo de la destreza lectora. Se afirma ello ya que, de manera frecuente, aplican sesiones en las que se consideran acciones que promueven la destreza en cuestión. Estas, representan espacios significativos y sustanciales de lectura en los que el estudiante cuenta con un rol protagónico, se promueve la autonomía y se orienta la reflexión de los procesos cognitivos ejecutados.
4. Las informantes no reconocen las estrategias de mediación para el momento previo a la lectura; se reconoce ello ya que las mediadoras de lectura

identifican, en su discurso, estrategias para el desarrollo de la comprensión solo para el durante y después de la lectura. Sin embargo, en su práctica sí ejecutan acciones para todos los momentos de lectura: activación de conocimientos previos, elaboración de inferencias y formulación de preguntas de calidad. Ahora bien, la aplicación de esta última responde a un nivel superficial lo que podría traducirse en la calidad de la comprensión de los estudiantes y el desarrollo de los niveles inferencial y crítico.

5. Las docentes informantes cuentan con dificultades en la denominación de estrategias; ello se evidencia en las entrevistas ya que hacen referencia a estas. No obstante, las describen en vez de nombrarlas: “Las estrategias que siempre yo tomo son las de narrar y modular la voz.”, “que vayan leyendo por grupos, voy llamando y leemos por pedacitos.”



RECOMENDACIONES

A modo de cierre, se presentan las recomendaciones que se enfocan en el análisis de la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de tercer ciclo.

1. La mediación docente desde un entorno virtual, evidencia la complejidad de la labor del maestro teniendo en cuenta las exigencias del espacio y del lector aprendiz. Se sugiere entonces la permanente investigación sobre el tema de estudio ya que las estrategias, deben permanecer en constante evaluación de manera que respondan a las necesidades del grupo. Además, estas deben ser escogidas de forma estratégica para optimizar el tiempo dentro del entorno virtual.
2. Considerando las implicancias de la definición de comprensión en el desarrollo de la destreza, se recomienda evaluar y enriquecer las definiciones de esta. Así, el mediador podrá contar con una visión más integradora y proponer actividades en el entorno que movilicen procesos que respondan a las necesidades de la comprensión holística de los textos.
3. Se recomienda alinear los niveles de comprensión a las capacidades que se desean desarrollar y las metas lectoras por alcanzar. De esta manera, el mediador desplegará diferentes actividades que varían la demanda cognitiva y, por ende, favorecerá los niveles de progreso, así como la cantidad y calidad de la comprensión de los estudiantes.
4. Se sugiere a los docentes mediadores de lectura, orientar a los padres de familia en la creación de espacios para compartir literatura en casa. De ese modo, los estudiantes se encontrarán expuestos a modelos que refuercen la mediación.
5. Se recomienda la constante capacitación, actualización y evaluación de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora (lectura en voz alta, lectura compartida, entre otras) teniendo en cuenta los retos frente a la denominación de estas. En consecuencia, las bondades podrán ser mejor adaptadas para el desarrollo de los procesos didácticos de las sesiones en las que se trabaje con tipologías textuales.

REFERENCIAS

- Acosta J. (2018). Los procesos didácticos en comprensión de textos mejoran los aprendizajes de los estudiantes del sexto ciclo de la IE Libertador San Martín–Independencia.
- Agudelo, C (2013). Secuencia didáctica para la comprensión lectora desde la perspectiva de Teun Van Dijk aplicada a estudiantes de 6-2 de la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira. Tesis. Cuba
- Aguirre, R. (2016). Procesos didácticos de la comprensión de textos escritos. *Actividades y estrategias para la comprensión de textos escritos. Pachitea Piura.*
- Alave Pari, G. (2018). Fortaleciendo capacidades de los procesos didácticos en comprensión de lectura en estudiantes del III ciclo.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1(1-10).*
- Asri, D., Cahyono, B. & Trisnani, R. (2021). Early reading learning for special needs students: challenges on inclusive primary school during COVID-19 pandemic. *Linguistics and Culture Review, 5(S1), 1062-1074.*
- Bard, R. (2014). Focus on Learning: Reflective Learners & Feedback. *TESL-EJ, 18(3), 1-18.*
- Baeza, P. (2006). La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa Ailem-UC. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 39(2), 47-58.*
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology, 39, 775–786.*
- Buendía, L., Colás, P. y Hernandez, F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía.
- Burin, D., Coccimiglio, Y., González, F. y Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 6, 191-206.*
- Calderón, S. (2012). Preguntar bien para preguntar mejor, tesis de maestría en Informática, Chía: Universidad de La Sabana.
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados.* Comprensión-lectora.org. Madrid
- Calvo, C. (2020). *Los cuentos audiovisuales como recurso educativo asincrónico en relación a la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de primaria de un colegio estatal del distrito de Pueblo Libre durante el año escolar.* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de

Tesis y Trabajos de Investigación.
[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18825/Calvo Barzola Cuentos audiovisuales recurso%20educativo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18825/Calvo_Barzola_Cuentos_audiovisuales_recurso%20educativo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Campos, G. y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Canet-Juric, L., Urquijo, S. y Richard's, M. M. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2, 99-111.

Cárdenas, C. A. (2018). Los docentes formados en la estrategia de investigación-acción: percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7001/CARDENAS ALVAREZ CARMEN LOS DOCENTES FORMADOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7001/CARDENAS_ALVAREZ_CARMEN_LOS_DOCENTES_FORMADOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama

Catalá, G., Catalá M., y Monclús R. (2008) Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° - 6° de primaria).

Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of literacy research*, 43(4), 352-392.

Compagnon, A. (2008) *¿Para qué sirve la literatura?* Acantilado, 2008 ISBN: 978-84-96834-78-1.

Combs, M. (2006). *Readers and Writers in Primary Grades*. Ohio: Pearson

Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. Harcourt.

De Jesús, A. (2021). Aplicación de estrategias de comprensión lectora en Ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 72-87.

Delgado, U., Flores, C., Guerra, J., y Guevara, Y. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), 115.

Díaz, L. (2011). *La observación*. Ciudad de México: Facultad de Psicología (Textos de apoyo didáctico) UNAM.

Díaz, C., Suarez, G., y Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. Lima, Perú: Vicerrectorado de investigación PUCP.

- Elder, L. y Paul, R. (2002). "El arte de formular preguntas esenciales. Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos", Foundation for critical thinking.
- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la lectura*. Revista de Investigación Educativa, núm. 3, julio-diciembre, 2006, pp. 1-52 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.
- Flores, S. (2019). Nivel comprensión lectora en inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 1(3), 288-300.
- Fresneda, R. G., y Mediavilla, A. D. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45.
- García, S. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252-267.
- Granado, M. (2007). La otra educación audiovisual. *Comunicar*, 32(16), 563-570. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4085764>
- Guerra, J. y Guevara, Y. (2013) Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 18 (2), 279.
- Gutiérrez, S. T., Ortiz, J. F. y Rodríguez, A. L. (2013). La competencia de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4 (7) 55- 60.
- Hand in Hand Education (2016) 5 Types of reading comprehension. Maryland, EU.: Dynamic Educational Solutions LLC. <http://www.handinhandhomeschool.com/resources/reading/levels-of-comprehension>
- Heinemann K. (2003). Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte.
- Heller, L. y Murakami, K. (2016). *La lectura en voz alta como estrategia para desarrollar las capacidades de comprensión de textos orales y escritos en los alumnos de segundo grado de primaria de dos instituciones educativas privadas de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis y Trabajos de Investigación. [https://pucp.ent.sirsi.net/client/es_ES/campus/search/detailnonmodal/ent:\\$002f\\$002fSD_ILS\\$002f0\\$002fSD_ILS:592311/one](https://pucp.ent.sirsi.net/client/es_ES/campus/search/detailnonmodal/ent:$002f$002fSD_ILS$002f0$002fSD_ILS:592311/one)
- Hernández, J. (2018). Las estrategias de adquisición de conocimiento y su incidencia en la comprensión de textos académicos: una experiencia con estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 103-124.

- Jaramillo, A. L. (2021). Lectura en voz alta: el modelado docente en la formación de lectores [Trabajo no publicado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Joglar, C. y Quintanilla, M. (2014). "Aprendiendo a promover competencias científicas escolares mediante el diseño de preguntas con sentido", en M. Quintanilla (coord.), *Las competencias de pensamiento científico desde 'las emociones, sonidos y voces' del aula*, núm 1, Andros, pp. 121-153.
- Kennedy, G., Krause, K., Gray, K., Judd, T., Bennett, S., Maton, K. & Bishop, A. (2006). Questioning the Net generation: A collaborative project in Australian higher education. Who's learning? Whose technology? En L. Markauskaite, P. Goodyear, & P. Reimann (Eds.), *Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 413-417). Sydney University Press.
- Kirschner, P. & Van Merriënboer, J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48, 169-183
- León F., Duque, E., y Escobar P. (2018). Estrategias de formulación de preguntas de calidad mediadas por realidad aumentada para el fortalecimiento del pensamiento científico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 791-815.
- Llamazares, M., Rios, I. y Buisan, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 309–326. <http://www.jstor.org/stable/23766966>
- Manguel, A. (2011). *Lecturas sobre la lectura*. Barcelona: Océano.
- Marín, A y Aguirre, D. (2010). Incidencia de una secuencia didáctica desde la perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBS, de la institución educativa Inem Felipe Pérez de la Ciudad de Pereira (tesis). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Matias, J. (2012). *Las fases del Proceso Didáctico y su Incidencia en el Aprendizaje Significativo del Nivel Medio*. Tesis.
- McDaniel, M. A., Marsh, E. J., & Gouravajhala, R. (2021). Individual Differences in Structure Building: Impacts on Comprehension and Learning, Theoretical Underpinnings, and Support for Less Able Structure Builders. *Perspectives on Psychological Science*, 17456916211000716.
- Ministerio de Educación (2015) *¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura?* Lima, Perú: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Docente_primaria_lectura_ECE_2015.pdf

- Ministerio de Educación (2018) La competencia lectora en el marco de PISA 2018. Unidad de Medición de la Calidad. En: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogico-lectura.pdf> .
- Ministerio de Educación. (2019). Guía de mediación lectora. Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Informe PISA 2018 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *INNOVACIONES EDUCATIVAS*, 17(22). <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/1100/1035>
- Morán, P. (2003). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, Pensamiento Universitario, (92), CESU-UNAM.
- Moreno, G. (2018). *Proyecto de Innovación Educativa: “Capitanes de la Lectura: Desarrollando estrategias de lectura para la vida en ambientes lúdicos desde sesiones de clase motivadoras”* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis y Trabajos de Investigación. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13225/MoranoGonzalesCapitaneslecturaDesarrollando1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murga, M. (2020). Niveles de competencia léxica y sus implicancias en la comprensión lectora básica de los estudiantes preuniversitarios.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Patiño, A. y Palomino L. (s.f.). TIC: Aprendizaje y herramientas y servicios.
- Piovano, S., Roisen, É., Fischer, C., Rodríguez, G., y Victorero, B. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de 1º año de los departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, Administración y Ciencias Sociales y Sistemas de una Universidad Privada. *Revista Argentina de Educación Superior*, (17), 98-114.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Ramírez, C. (2018). Un compás que hace cuadrados: La escritura y la lectura en el currículum de séptimo año en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 3-32.

- Revilla, D. (2009). Teorías y modelos curriculares. Ppt para curso Teorías y modelos curriculares. Lima: Escuela de Posgrado- PUCP
- Riveros, P. (2018). Procesos didácticos de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los estudiantes de la Institución Educativa Pública N° 30961-Pazos.
- Robles, H., Burden, K., & Villalba, K. (2021). A Socio-Cultural Approach to Evaluating and Designing Reading Comprehension Apps for Language Learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 13(1), 18-37.
- Salazar, J. (2017). *Aplicación de talleres de lectura basado en el enfoque colaborativo, utilizando material impreso mejora la comprensión lectora en los niños de segundo grado de educación primaria en la IE. 88072 Pensacola - Chimbote en el año 2014*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de los Ángeles]. Repositorio de Tesis y Trabajos de Investigación. http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/6251/MATERIAL_IMPRESO_SALAZAR_GARAY_JORGE_LUIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. En *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (pp. 191-208). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Sánchez Carlessi, H. (2013). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte*. *Horizonte de la Ciencia*, vol. 3, núm. 5, 2013, -, pp. 31-38 Universidad Nacional del Centro del Perú. Perú <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/192>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial GRAÓ.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de la lectura*. Barcelona: Graó de Irif, S.L.
- Srivastava, P. & Gray, S. (2012). Computer-based and paper-based reading comprehension in adolescents with typical language development and language-learning disabilities. *Language, speech, and hearing services in schools*, 43(4), 393-552.
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Ediciones UC.
- Tavares, V., & Melo, R. (2019). Possibilities for formal and informal learning in the digital era: what does the digital native youth think? *Psicología Escolar y Educativa*, 23.
- Tompkins, G. (2010). *Literacy for the 21st Century: a balanced approach*.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.
- Velez, G. V. (2021). *Comprensión lectora en textos expositivos* (Doctoral dissertation, Ecuador-PUCESE-Maestría Innovación en Educación).

- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.
- Yepes, L., Ceretta, M. G., y Díez, C. (2013). La promoción de la lectura: conceptos y prácticas sociales. *LB Yepes. Jóvenes lectores. Caminos de formación*, 9-53.
- Zimmermann, S. & Hutchins, C. (2003). *7 Keys to Comprehension: How to Help Your Kids Read It and Get It!* New York: Three Rivers Press.



ANEXOS

Anexo 1:

MATRIZ DE CONSISTENCIA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Currículo y didáctica					
TEMA DE INVESTIGACIÓN	Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual					
TÍTULO TENTATIVO	Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de tercer ciclo de primaria de una Institución privada de Lima					
PREGUNTA PROBLEMA	¿Cómo es la mediación docente para el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual en tercer ciclo de una IE privada en Lima?					
OBJETIVO GENERAL	Analizar la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora a través de un entorno virtual de una Institución privada de Lima	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OE1: Identificar la metodología docente para mediar la comprensión lectora a través de un entorno virtual de una	CATEGORÍA: Mediación docente Comprensión lectora	SUBCATEGORÍA: Mediación docente en entornos virtuales	TÉCNICA E INSTRUMENTO Técnica: observación - Instrumento: guía de observación Técnica: entrevista -

			<p>Institución privada de Lima</p> <p>OE2: Describir las estrategias que usa la docente para mediar la comprensión lectora en un entorno virtual de una Institución privada de Lima.</p>	<p>Procesos didácticos en comprensión lectora</p> <p>Estrategias del mediador para la comprensión lectora en entornos virtuales</p> <p>Definición de comprensión lectora</p> <p>Niveles de comprensión lectora</p>	<p>Instrumento: guía de entrevista</p>
--	--	--	---	--	--



Anexo 2:

Matriz de coherencia para la elaboración de instrumentos

Problema: ¿Cómo es la mediación docente para el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual en tercer ciclo de una IE privada en Lima?

MATRIZ TEÓRICA			MATRIZ PARA INSTRUMENTOS		
				ENTREVISTA	GUÍA DE OBSERVACIÓN
Objetivo de la investigación	Categorías preliminares (P)	Descriptorios (D)	Preguntas:D	Preguntas finales: D	Preguntas finales: CP
Analizar la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora a través de un entorno virtual de una Institución privada de Lima	C1 Mediación docente: El docente es quien revela a los lectores aprendices cómo pueden aplicar estrategias y crear hábitos que favorezcan a la evolución de esta habilidad. Además, es quien crea espacios, como los talleres de lectura, en los que se asegura el entrenamiento de las habilidades cognitivas necesarias para trabajar la comprensión	C1D1: Rol docente en entornos virtuales	¿Cuál es su rol docente en el entorno virtual en el que implementas las sesiones?	¿Siente que tiene un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora del estudiante? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • La docente establece propósitos considerando los diferentes niveles de comprensión lectora • La docente justifica la selección de estrategias • La docente promueve un espacio en el que el lector es
		C1D2: Procesos didácticos en espacios no presenciales	¿Qué procesos didácticos sigue en este espacio no presencial?	¿Qué actividades considera usted necesarias para el trabajo previo a la lectura? ¿De qué manera los procesos didácticos favorecen la transición entre niveles de comprensión lectora entre sus estudiantes?	

				<p>¿Qué actividades de extensión considera usted han sido las más efectivas en el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes?</p>	<p>protagonista</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente plantea preguntas de diferentes niveles de comprensión lectora • La docente formula preguntas de calidad (claridad, precisión, lógica, curiosidad, generadora) • La docente evalúa de manera formativa considerando los procesos y avances individuales de comprensión • La docente promueve la metacognición a fin de evaluar los procesos propios • La docente se asegura de que los estudiantes conozcan las herramientas del entorno virtual • La docente se cerciora de que el hipertexto sea pertinente
				<p>Considerando el tiempo reducido y los distractores que existen en casa ¿Qué procesos didácticos considera usted esenciales para el trabajo de la comprensión lectora en espacios no presenciales?</p>	

					<ul style="list-style-type: none"> • La docente domina el entorno virtual en • el que se desarrolla la sesión
C2 Comprensión lectora Actividad de alta demanda, en la cual se alcanzan a dar diferentes niveles de procesamiento de información.	C2D1: Noción de comprensión lectora	<p>¿Qué es la comprensión lectora para usted?</p> <p>¿Qué niveles de comprensión lectora emplea más en aula?</p>	¿Qué es para usted la comprensión lectora?	<ul style="list-style-type: none"> • La docente estimula los conocimientos previos de los estudiantes en relación al hipertexto • La docente promueve la formulación de inferencias • La docente propicia el uso de estrategias de comprensión lectora • La docente aplica métodos de comprensión (la recapitulación, la emisión de opiniones y la expresión de experiencias relacionadas) 	
	C2D2: Niveles de comprensión lectora		¿Considera usted que los diferentes niveles de comprensión lectora pueden ser trabajados desde los primeros grados de primaria? ¿De qué manera?		
			¿Qué tan relevante considera usted que es trabajar los diferentes niveles de comprensión lectora en los niños?		
			¿Cómo ha lidiado, en aula, con los diferentes niveles de comprensión de los estudiantes?		

				¿Qué nivel de comprensión lectora trabaja más en aula? ¿Por qué?	
		C2D3: Uso y manejo de estrategias cognitivas	¿Qué estrategias le han sido más efectivas en la transición de niveles de comprensión lectora?	En ese sentido y considerando que cuenta con una amplia cantidad de niños ¿Qué estrategias considera usted que han sido las más efectivas para trabajar la comprensión lectora en aula?	
				¿Ha tenido usted formación en estrategias para apoyar la comprensión lectora en sus estudiantes?	

Anexo 3:

Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada

En el presente anexo, se considera la versión final de la guía de entrevista, producto de la integración de sugerencias y comentarios de los expertos.

Objetivo específico: Describir las estrategias que usa la docente para mediar la comprensión lectora en un entorno virtual de una Institución privada de Lima

Categorías	Subcategorías	Preguntas
------------	---------------	-----------

Mediación docente	Mediación docente en entornos virtuales Procesos didácticos en comprensión lectora Estrategias de comprensión lectora en entornos virtuales	¿Qué actividades considera usted necesarias para el trabajo previo a la lectura?
		¿Cómo ha lidiado, en aula, con los diferentes niveles de comprensión de los estudiantes?
		¿Qué nivel de comprensión lectora trabaja más en aula? ¿Por qué?
		¿De qué manera los procesos didácticos favorecen la transición entre niveles de comprensión lectora entre sus estudiantes?
		¿Qué actividades de extensión considera usted han sido las más efectivas en el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes?
		¿Siente que tiene un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora del estudiante? ¿Por qué?
		Considerando el tiempo reducido y los distractores que existen en casa ¿Qué procesos didácticos considera usted esenciales para el trabajo de la comprensión lectora en espacios no presenciales?
Comprensión lectora	Definición de comprensión lectora Niveles de comprensión lectora	¿Qué es para usted la comprensión lectora?
		¿Considera usted que los diferentes niveles de comprensión lectora pueden ser trabajados desde los primeros grados de primaria? ¿De qué manera?
		¿Qué tan relevante considera usted que es trabajar los diferentes niveles de comprensión lectora en los niños?
		En ese sentido y considerando que cuenta con una amplia cantidad de niños ¿Qué estrategias considera usted que han sido las más efectivas para trabajar la comprensión lectora en aula?
		¿Ha tenido usted formación en estrategias para apoyar la comprensión lectora en sus estudiantes?

Anexo 4:

Instrumento: Guía de observación

En el presente anexo, se considera la versión final de la guía de observación, producto de la integración de sugerencias y comentarios de los expertos.

Objetivo específico: Identificar la metodología docente para mediar la comprensión lectora a través de un entorno virtual de una Institución privada de Lima

GUÍA DE OBSERVACIÓN DOCENTE

Nombre del docente: _____ Fecha: _____

Espacio curricular: _____ Curso: _____

Nombre del observador: _____

Propósito de la observación: Identificar la metodología docente (procesos didácticos y dominio de estrategias) para desarrollar la comprensión lectora

INDICADORES DE OBSERVACIÓN	NUNCA	A VECES	FRECUENTE	OBSERVACIONES
ANTES DE LA LECTURA				
La docente establece propósitos claros para el desarrollo de sus sesiones				
La docente considera diferentes niveles de comprensión lectora en la planificación de las sesiones de aprendizaje.				

La docente recoge los conocimientos previos de los estudiantes en relación al hipertexto (texto virtual)				
La docente emplea estrategias de comprensión lectora coherentes con el propósito de la sesión				
La docente fomenta la formulación de inferencias sobre el hipertexto (texto virtual)				
La docente se asegura de que los estudiantes conozcan los elementos del entorno virtual necesarios para trabajar en la sesión				

INDICADORES DE OBSERVACIÓN	NUNCA	A VECES	FRECUENTE	OBSERVACIONES
DURANTE LA LECTURA				
La docente promueve un espacio de lectura centrado en el estudiante				
La docente varía las preguntas entre los diferentes niveles de comprensión lectora				
La docente media la comprensión lectora haciendo uso de estrategias				

La docente formula preguntas de calidad considerando como mínimo dos de los criterios: claridad, precisión, lógica, curiosidad y generadora				
La docente conoce las funciones de las herramientas del entorno virtual en el que se desarrolla la sesión				

INDICADORES DE OBSERVACIÓN	NUNCA	A VECES	FRECIENTE	OBSERVACIONES
DESPUÉS DE LA LECTURA				
La docente evalúa de manera formativa considerando la individualidad del desarrollo de la comprensión lectora				
La docente promueve la evaluación de los procesos realizados en el desarrollo de la comprensión lectora (metacognición)				
La docente aplica estrategias de comprensión (la recapitulación, la emisión de opiniones y la expresión de experiencias relacionadas)				
La docente transmite el disfrute por la lectura generando un vínculo afectivo				

Opinión general y sugerencias:

	Definición de comprensión lectora	de La docente propicia el uso de estrategias de comprensión lectora										
	Niveles de comprensión lectora	de La docente aplica métodos de comprensión (la recapitulación, la emisión de opiniones y la expresión de experiencias relacionadas)										
Comentarios y/o sugerencias:												



Anexo 6:

Comentarios y sugerencias de los jueces expertos en el tema de investigación

CARTA DE REGISTRO DEL JUEZ: Julio Begazo

San Miguel, 5 de mayo del 2022

Departamento de
Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú

El motivo de la presente comunicación tiene como fin solicitar su apoyo en, calidad de experto/a, en la validación de los instrumentos que se utilizarán para recaudar la información requerida en la investigación cualitativa titulada “Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de una Institución privada de Lima”, cuyo objetivo general es analizar la relevancia de la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora a través de un entorno virtual.

Por su experiencia profesional y conocimiento del tema, le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que brinde para mejorar la versión final de los instrumentos presentados. A fin de facilitar el presente proceso, adjunto los diseños de nuestros instrumentos, tanto de la entrevista como de la guía de observación a aplicar con los docentes. Asimismo, hago envío de la matriz de coherencia y la hoja de registro del juez, en la cual usted podrá precisar sus comentarios, sugerencias y apreciaciones.

Para confirmar su apoyo en la presente investigación, agradeceríamos nos envíe sus observaciones por correo electrónico de manera que, a partir de su revisión y retroalimentación, las herramientas propuestas cumplan con el fin de la investigación y facilite el desarrollo de la misma.

Le agradezco pueda retornar los instrumentos con sus observaciones como máximo el 12 de mayo. Le proporciono mis datos de contacto si fuese necesario comunicarse conmigo:

Correo electrónico: ajaramillo@pucp.edu.pe

Celular 947118759

Agradezco de antemano su valioso aporte.

Atentamente,

Antonella Lucía Jaramillo Molinari

VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Categorías	Subcategorías	Preguntas	Criterios de evaluación								Valoración cualitativa
			Claridad		Coherencia y pertinencia		Profundidad y suficiencia		Significado o unívoco		
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Mediación docente	Mediación docente en entornos virtuales	¿Qué actividades considera usted necesarias para el trabajo previo a la lectura?	x		x		x		x		Precisar si se refiere a una sesión de lectura específica o a la lectura en general.
		¿Cómo ha lidiado, en aula, con los diferentes niveles de comprensión de los estudiantes?		x		x		x		x	¿por qué utilizas la palabra lidiar? ¿Gestionar? ¿Trabajar? ¿Qué se adecúa al término de mediación de la lectura?
	Procesos didácticos en comprensión lectora	¿Qué nivel de comprensión lectora trabaja más en aula? ¿Por qué?	x		x		x		x		¿qué nivel o niveles de comprensión lectora trabaja en sus sesiones de aprendizaje?...
		¿De qué manera los procesos didácticos favorecen la transición entre niveles de comprensión lectora entre sus estudiantes?									Revisar la redacción y el propósito. ¿Procesos didácticos trabajados por la docente o desarrollados por los estudiantes?
	Estrategias del mediador para la comprensión lectora en entornos virtuales	¿Qué actividades de extensión considera usted han sido las más efectivas en el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes?	x		x		x		x		¿En el entorno virtual?
		¿Siente que tiene un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora del estudiante? ¿Por qué?									Siento que es una pregunta de percepción del trabajo del docente... Revisar el propósito. Centrarse más en la mediación por favor.

		Considerando el tiempo reducido y los distractores que existen en casa ¿Qué procesos didácticos considera usted esenciales para el trabajo de la comprensión lectora en espacios no presenciales?	x		x		x		x	Me centro en la pregunta y no en el contexto en rosado. ¿Se está generalizando? ¿Todos los espacios tienen distractores? ¿todo se hace con poco tiempo?
Comprensión lectora	Definición de comprensión lectora	¿Qué es para usted la comprensión lectora?	x		x		x		x	Sí. Adecuada.
		¿Considera usted que los diferentes niveles de comprensión lectora pueden ser trabajados desde los primeros grados de primaria? ¿De qué manera?	x		x		x		x	Cerrada al inicio. ¿Qué niveles de comprensión lectora deben ser trabajados en los primeros grados?
		¿Qué tan relevante considera usted que es trabajar los diferentes niveles de comprensión lectora en los niños?	x		x		x		x	
		En ese sentido y considerando que cuenta con una amplia cantidad de niños ¿Qué estrategias considera usted que han sido las más efectivas para trabajar la comprensión lectora en aula?	x		x		x		x	¿En todos los casos? ¿qué se entiende por amplia?
		¿Ha tenido usted formación en estrategias para apoyar la comprensión lectora en sus estudiantes?	x		x		x		x	¿Por qué debería ser relevante si tuvo o no formación en ese tema específico?
Comentarios y/o sugerencias:										

Evaluador(a):

Nombre	Julio Begazo Ruiz	Fecha 9 de mayo 2022:
Grado Académico - Especialidad	Maestría en Educación con Mención en Gestión de Organizaciones Educativas- PUCP Licenciado en Educación Primaria- PUCP	

VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN

Categorías	Subcategorías	Preguntas	Criterios de evaluación								Valoración cualitativa	
			Claridad		Coherencia y pertinencia		Profundidad y suficiencia		Significado unívoco			
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Mediación docente	Mediación docente en entornos virtuales	La docente establece propósitos considerando los diferentes niveles de comprensión lectora		x		x		x		x	Separaría los propósitos de la sesión y la atención a los diversos niveles de comprensión lectora.	
		La docente justifica la selección de estrategias		x	x			x		x	¿De qué tipo?	
		La docente promueve un espacio en el que el lector es protagonista		x	x			x		x	¿qué significa ser un lector protagonista?	
	Procesos didácticos en comprensión lectora	La docente plantea preguntas de diferentes niveles de comprensión lectora	x		x		x		x		Es cerrada... clara, pero cerrada. Sí o no... ¿cómo evidencias dónde precisa más sus esfuerzos?	
		Estrategias del mediador para la comprensión lectora en entornos virtuales	La docente formula preguntas de calidad (claridad, precisión, lógica, curiosidad, generadora)		x		x		x		x	Me parece que estás considerando muchos rasgos en un solo espacio para definir si las preguntas son de calidad o no.
			La docente evalúa de manera formativa considerando los procesos y avances individuales de comprensión	x		x		x			x	Tomar en cuenta el comentario hecho en el apartado anterior.
	La docente promueve la metacognición a fin de evaluar los procesos propios	x		x			x		x	Tener en cuenta los comentarios hechos... pero, ¿cómo se promueve la metacognición?		

		La docente transmite el disfrute por el texto empleando elementos como la curiosidad y/o el vínculo afectivo	x		x			x	x	¿Cómo diferenciamos la curiosidad del vínculo afectivo? Esto tiene que estar muy bien definido para que sea fácil de contrastar.
		La docente se asegura de que los estudiantes conozcan las herramientas del entorno virtual	x		x			x	x	Sugiero que se precise las que competen a la comprensión lectora de manera específica.
		La docente se cerciora de que el hipertexto sea pertinente		x		x		x	x	¿a qué se refiere con pertinencia? ¿con qué se mide o compara? ¿qué es pertinente y qué no es pertinente?
		La docente domina el entorno virtual en el que se desarrolla la sesión	x		x		x		x	Precisar que se deben relacionar con los elementos de la comprensión lectora.
Comprensión lectora	Definición de comprensión lectora	La docente estimula los conocimientos previos de los estudiantes en relación al hipertexto		x		x		x	x	¿cómo se estimulan? ¿se recogen? ¿se registran?
		La docente promueve la formulación de inferencias	x		x		x		x	Precisar según los comentarios que se han hecho líneas arriba.
	Niveles de comprensión lectora	La docente propicia el uso de estrategias de comprensión lectora	x		x		x		x	Analizarlo desde mediación y precisar si es que se desean recoger algunas.
		La docente aplica métodos de comprensión (la recapitulación, la emisión de opiniones y la expresión de experiencias relacionadas)	x			x		x		x
Comentarios y/o sugerencias:										

Evaluador(a):

Nombre	Julio Begazo Ruiz	Fecha: 9 de mayo, 2022.
Grado Académico - Especialidad	Maestría en Educación con Mención en Gestión de Organizaciones Educativas- PUCP Licenciado en Educación Primaria- PUCP	



CARTA DE REGISTRO DEL JUEZ: Gabriela Purizaga

San Miguel, 5 de mayo del 2022

Departamento de
Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú

El motivo de la presente comunicación tiene como fin solicitar su apoyo en, calidad de experto/a, en la validación de los instrumentos que se utilizarán para recaudar la información requerida en la investigación cualitativa titulada “Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de una Institución privada de Lima”, cuyo objetivo general es analizar la relevancia de la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora a través de un entorno virtual.

Por su experiencia profesional y conocimiento del tema, le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que brinde para mejorar la versión final de los instrumentos presentados. A fin de facilitar el presente proceso, adjunto los diseños de nuestros instrumentos, tanto de la entrevista como de la guía de observación a aplicar con los docentes. Asimismo, hago envío de la matriz de coherencia y la hoja de registro del juez, en la cual usted podrá precisar sus comentarios, sugerencias y apreciaciones.

Para confirmar su apoyo en la presente investigación, agradeceríamos nos envíe sus observaciones por correo electrónico de manera que, a partir de su revisión y retroalimentación, las herramientas propuestas cumplan con el fin de la investigación y facilite el desarrollo de la misma.

Le agradezco pueda retornar los instrumentos con sus observaciones como máximo el 12 de mayo. Le proporciono mis datos de contacto si fuese necesario comunicarse conmigo:

Correo electrónico: ajaramillo@pucp.edu.pe
Celular 947118759

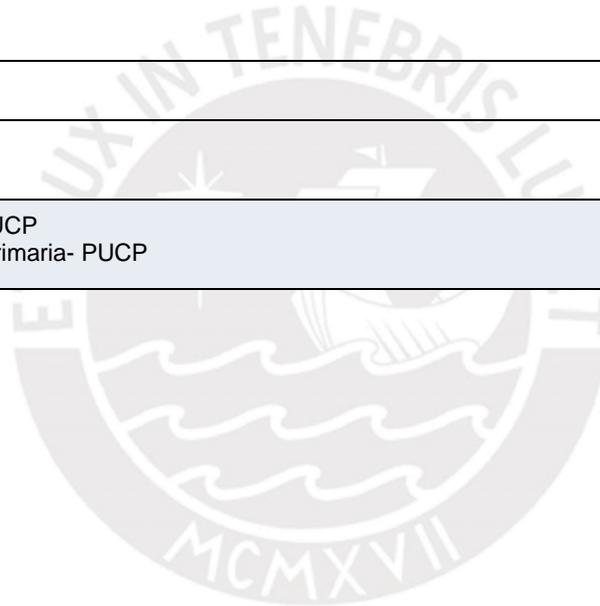
Agradezco de antemano su valioso aporte.
Atentamente,
Antonella Lucía Jaramillo Molinari

		La docente justifica la selección de estrategias												
		La docente promueve un espacio en el que el lector es protagonista												¿Y qué significa protagonista? Habría que desmenuzar este criterio.
	Mediación docente en entornos virtuales	La docente plantea preguntas de diferentes niveles de comprensión lectora												Desmenuzar este criterio en 3 criterios: preguntas de nivel literal, preguntas de nivel inferencial, nivel reflexivo.
	Procesos didácticos en comprensión lectora	La docente formula preguntas de calidad (claridad, precisión, lógica, curiosidad, generadora)												
		La docente evalúa de manera formativa considerando los procesos y avances individuales de comprensión												Desmenuzar.
	Estrategias del mediador para la comprensión lectora en entornos virtuales	La docente promueve la metacognición a fin de evaluar los procesos propios												
		La docente transmite el disfrute por el texto empleando elementos como la curiosidad y/o el vínculo afectivo												
		La docente se asegura de que los estudiantes conozcan las herramientas del entorno virtual												
		La docente se cerciora de que el hipertexto sea pertinente												
		La docente domina el entorno virtual en el que se desarrolla la sesión												¿Cómo te das cuenta que lo domina? Aquí tendrías que desagregar en indicadores más finos.
Comprensión lectora		La docente estimula los conocimientos previos de los estudiantes en relación al hipertexto												Sugiero que en paréntesis coloques qué es esto.

	Definición de comprensión lectora	de	La docente promueve la formulación de inferencias										
	Niveles de comprensión lectora	de	La docente propicia el uso de estrategias de comprensión lectora										
			de	La docente aplica métodos de comprensión (la recapitulación, la emisión de opiniones y la expresión de experiencias relacionadas)									
Comentarios y/o sugerencias:													

Evaluador(a):

Nombre	Gabriela Purizaga Tordoya	Fecha: 22 de mayo
Grado Académico - Especialidad	Maestría en Educación - PUCP Licenciada en Educación Primaria- PUCP	



CARTA DE REGISTRO DEL JUEZ: Judith Rivas

San Miguel, 5 de mayo del 2022

Departamento de
Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú

El motivo de la presente comunicación tiene como fin solicitar su apoyo en, calidad de experto/a, en la validación de los instrumentos que se utilizarán para recaudar la información requerida en la investigación cualitativa titulada “Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de una Institución privada de Lima”, cuyo objetivo general es analizar la relevancia de la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora a través de un entorno virtual.

Por su experiencia profesional y conocimiento del tema, le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que brinde para mejorar la versión final de los instrumentos presentados. A fin de facilitar el presente proceso, adjunto los diseños de nuestros instrumentos, tanto de la entrevista como de la guía de observación a aplicar con los docentes. Asimismo, hago envío de la matriz de coherencia y la hoja de registro del juez, en la cual usted podrá precisar sus comentarios, sugerencias y apreciaciones.

Para confirmar su apoyo en la presente investigación, agradeceríamos nos envíe sus observaciones por correo electrónico de manera que, a partir de su revisión y retroalimentación, las herramientas propuestas cumplan con el fin de la investigación y facilite el desarrollo de la misma.

Le agradezco pueda retornar los instrumentos con sus observaciones como máximo el 12 de mayo. Le proporciono mis datos de contacto si fuese necesario comunicarse conmigo:

Correo electrónico: ajaramillo@pucp.edu.pe
Celular 947118759

Agradezco de antemano su valioso aporte.
Atentamente,
Antonella Lucía Jaramillo Molinari

VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Categorías	Subcategorías	Preguntas	Criterios de evaluación								Valoración cualitativa
			Claridad		Coherencia y pertinencia		Profundidad y suficiencia		Significado unívoco		
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Mediación docente	Mediación docente en entornos virtuales	¿Qué actividades considera usted necesarias para el trabajo previo a la lectura?	X		X		X		X		
		¿Cómo ha lidiado, en aula, con los diferentes niveles de comprensión de los estudiantes?		X	X		X		X		Emplear otro término
		¿Qué nivel de comprensión lectora trabaja más en aula? ¿Por qué?	X		X		X		X		
	Procesos didácticos en comprensión lectora	¿De qué manera los procesos didácticos favorecen la transición entre niveles de comprensión lectora entre sus estudiantes?		X	X		X		X		Reformular la pregunta
		¿Qué actividades de extensión considera usted han sido las más efectivas en el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes?	X		X		X		X		
	Estrategias de comprensión lectora en entornos virtuales	¿Siente que tiene un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora del estudiante? ¿Por qué?	X		X		X		X		
		Considerando el tiempo reducido y los distractores que existen en casa ¿Qué procesos didácticos considera usted esenciales para el trabajo de la comprensión lectora en espacios no presenciales?	X		X		X		X		

Comprensión lectora	Definición de comprensión lectora	¿Qué es para usted la comprensión lectora?	X		X		X		X	
		¿Considera usted que los diferentes niveles de comprensión lectora pueden ser trabajados desde los primeros grados de primaria? ¿De qué manera?	X		X		X		X	
	Niveles de comprensión lectora	¿Qué tan relevante considera usted que es trabajar los diferentes niveles de comprensión lectora en los niños?	X		X		X		X	
		En ese sentido y considerando que cuenta con una amplia cantidad de niños ¿Qué estrategias considera usted que han sido las más efectivas para trabajar la comprensión lectora en aula?	X		X		X		X	
		¿Ha tenido usted formación en estrategias para apoyar la comprensión lectora en sus estudiantes?	X		X		X		X	
Comentarios y/o sugerencias:										

Evaluador(a):

Nombre	JUDITH ROSARIO RIVAS BAZAN	Fecha: 12-05-2022
Grado Académico - Especialidad	MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCATIVA	

VALIDACIÓN DE GUÍA DE OBSERVACIÓN

Categorías	Subcategorías	Preguntas	Criterios de evaluación								Valoración cualitativa
			Claridad		Coherencia y pertinencia		Profundidad y suficiencia		Significado o unívoco		
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

Mediación docente	Mediación docente en entornos virtuales Procesos didácticos en comprensión lectora Estrategias del mediador para la comprensión lectora en entornos virtuales	La docente establece propósitos considerando los diferentes niveles de comprensión lectora	X		X		X		X		
		La docente justifica la selección de estrategias		X	X			X		X	¿Cómo lo evidencias?
		La docente promueve un espacio en el que el lector es protagonista	X		X		X		X		
		La docente plantea preguntas de diferentes niveles de comprensión lectora	X		X		X		X		
		La docente formula preguntas de calidad (claridad, precisión, lógica, curiosidad, generadora)	X		X		X		X		
		La docente evalúa de manera formativa considerando los procesos y avances individuales de comprensión	X		X		X		X		
		La docente promueve la metacognición a fin de evaluar los procesos propios	X		X		X		X		
		La docente transmite el disfrute por el texto empleando elementos como la curiosidad y/o el vínculo afectivo	X		X		X		X		
		La docente se asegura de que los estudiantes conozcan las herramientas del entorno virtual		X	X		X		X		Reformular...puede ser "la docente emplea herramientas virtuales ...
		La docente se cerciora de que el hipertexto sea pertinente		X	X		X		X		Emplear otro término
La docente domina el entorno virtual en el que se desarrolla la sesión	X		X		X		X				
Comprensión lectora			X		X		X				
		La docente estimula los conocimientos previos de los estudiantes en relación al hipertexto	X		X		X		X		

	Definición de comprensión lectora	de	La docente promueve la formulación de inferencias	X		X		X		X		
	Niveles de comprensión lectora	de	La docente propicia el uso de estrategias de comprensión lectora	X		X		X		X		
			La docente aplica métodos de comprensión (la recapitulación, la emisión de opiniones y la expresión de experiencias relacionadas)	X		X		X		X		
Comentarios y/o sugerencias:												

Evaluador(a):

Nombre	JUDITH ROSARIO RIVAS BAZAN	Fecha: 10-05-2022
Grado Académico - Especialidad	MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCATIVA	

Anexo 7:

Matriz para la organización de la información

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	HALLAZGOS		
		Entrevista 1	Observación 1	Observación 2

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	HALLAZGOS		
		Entrevista 2	Observación 1	Observación 2

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	HALLAZGOS
-----------	--------------	-----------

		Entrevista 3	Observación 1	Observación 2

Anexo 8:

Codificación de la información hallada: Informante docente

Entrevista docente	Guía de observación
Entrevistado 1, pregunta 1	E1_P1
Entrevistado 1, pregunta 2	E1_P2
Entrevistado 1, pregunta 3	E1_P3
...	...
Entrevistado 2, pregunta 1	E2_P1
Entrevistado 2, pregunta 2	E2_P2
Entrevistado 2, pregunta 3	E2_P3

...	...
Entrevistado 3, pregunta 1	E3_P1
Entrevistado 3, pregunta 2	E3_P2
Entrevistado 3, pregunta 3	E3_P3
...	...
Observaciones de clase	Codificación
Docente observada 1, sesión 1	DO1_S1
Docente observada 1, sesión 2	DO1_S2
Docente observada 2, sesión 1	DO2_S1
Docente observada 2, sesión 2	DO2_S2
Docente observada 3, sesión 1	DO3_S1
Docente observada 3, sesión 2	DO3_S2

Anexo 9:

Consentimiento Informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES³

Estimada participante,

Solicitamos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Antonella Lucía Jaramillo Molinari*, estudiante de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Charito Távara*. La investigación, denominada "*Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de una Institución privada de Lima*" tiene como propósito analizar la relevancia de la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora a través de un entorno virtual.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente del área de Comunicación y su función de ejecutar el Plan Lector. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 y 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de un año, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: ajaramillo@pucp.edu.pe o al número 947118759. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (*marcar una de las siguientes opciones*):

	Declarada , es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre.
	Confidencial , es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Correo electrónico del participante: _____

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha

