EDITORIAL
NAVEGANTE

COMPRENSIÓN LECTORA Y COMPETENCIA LÉXICA:

Relevancia en la educación superior



MITZY DEL POZO AEDO

COMPRENSIÓN LECTORA Y COMPETENCIA LÉXICA:

Relevancia en la educación superior

Mitzy Del Pozo Aedo

Mitzy Del Pozo Aedo

Correo de contacto: mitzy.delpozo@unsaac.edu.pe

Perfil: Licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Andina del Cusco

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Andina del Cusco

Ha realizado estudios de investigación sobre la comprensión lectora de textos académicos en la Educación Superior.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1590-5761

Afiliación: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-628-7623-40-8

© Mitzy Del Pozo Aedo

2023

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.8387063

© Editorial Navegante

www.editorialnavegante.com

Este libro es resultado de la investigación *Competencia léxica y comprensión lectora de textos científicos en estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018*, realizada en la Universidad Andina del Cusco.

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia

Published in Colombia

CONTENIDO

ÍNTRODUCCIÓN **10**

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA **13**

1.1. La lectura como una herramienta para la vida **14**
1.1.1. La práctica de la lectura **16**
1.1.2. La lectura y la comprensión ¿diacrónicas y sincrónicas? **18**
1.2. El docente lector y del lector **21**
1.2.1. La formación universitaria del docente **22**
1.2.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje **24**
1.3. Llegar al estudiante **27**
1.3.1. Exigencias y responsabilidades de la escuela, universidad y sociedad **30**
1.3.2. La formación de un hábito **32**

CAPÍTULO II

LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR **34**

2.1. Aspectos generales de la competencia léxica en la educación **35**
2.1.1. La competencia léxica en el desarrollo académico **36**
2.1.2. La disponibilidad léxica **39**
2.2. Evaluación preliminar de la competencia léxic **41**
2.2.1. El léxico disponible y el vocabulario **42**
2.2.2. Hacia una extensión del registro léxico **45**
2.3. Un vocabulario para un mundo **47**
2.3.1. Uso capital para la investigación **48**
2.3.2. La competencia léxica en la competencia de la interdisciplinariedad **49**
2.3.3. Buen acervo, buen profesional **51**

CAPÍTULO III

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA COMPETENCIA LÉXICA EN EL PERÚ **53**

3.1. Los índices de comprensión lectora peruanos **53**
3.1.1. Las pruebas PISA **56**

3.1.2. Los censos del MINEDU 58
3.2. Competencias lingüísticas: Incidencia en la vida académica 60
3.2.1. La realidad de la educación preuniversitaria 62
3.2.2. La expectativa de la educación universitaria 62
3.3. Estrategias para una mejora y difusión 65

CAPÍTULO IV

COMPETENCIA LÉXICA Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR 70

4.1. Objetivos 70
4.1.1. Objetivo general 70
4.1.2. Objetivos específicos 70
4.2. Hipótesis 71
4.2.1. Hipótesis general 71
4.2.2. Hipótesis específicas 71
4.3. Tipo y diseño de la investigación 71
4.4. Población, muestra y muestreo 73
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 73
4.6. Análisis descriptivo 73
4.6.1. Variable competencia léxica 73
4.6.2. Variable comprensión lectora 79
4.7. Análisis inferencial 85
4.7.1. Prueba de normalidad 85
4.7.2. Prueba de hipótesis 85
4.8. Discusión de resultados 87
4.9. Conclusiones 88
4.10. Recomendaciones 90

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES ACERCA DE "COMPETENCIAS EDUCATIVAS PERUANAS EN DESARROLLO: LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA COMPETENCIA LÉXICA" 91

REFERENCIAS 96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. *Etapas básicas de la lectura* **28**

Figura 2. *Competencia léxica* **75**

Figura 3. *Competencia inferencial de la competencia léxica* **77**

Figura 4. *Competencia referencial de la competencia léxica* **78**

Figura 5. *Comprensión lectora.* **80**

Figura 6. *Comprensión literal de la comprensión lectora.* **81**

Figura 7. *Comprensión inferencial de la comprensión lectora* **83**

Figura 8. *Comprensión crítico-valorativo de la comprensión lectora* **84**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. *Estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora*..... 27
Tabla 2. *Estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora*..... 31
Tabla 3. *Relaciones entre lo léxico y los aspectos fundamentales de la lengua* 38
Tabla 4. *Criterios de evaluación para determinar el léxico disponible*..... 41
Tabla 5. *Premisas de la enseñanza de vocabulario*..... 44
Tabla 6. *Niveles de riqueza y dominio den vocabulario académico* 52
Tabla 7. *Promedio del Perú en comprensión lectora.* 57
Tabla 8. *Porcentajes de rendimiento en comprensión lectora*..... 59
Tabla 9. *Operacionalización de variables.*..... 72
Tabla 10. *Resultado de la variable competencia léxica*..... 74
Tabla 11. *Resultados de la dimensión competencia inferencial de la competencia léxica* ... 76
Tabla 12. *Resultados de la dimensión competencia referencial de la competencia léxica* 78
Tabla 13. *Resultados de la variable comprensión lectora*..... 79
Tabla 14. *Resultados de la dimensión comprensión literal*..... 81
Tabla 15. *Resultados de la dimensión comprensión inferencial.* 83
Tabla 16. *Resultados de la dimensión comprensión crítico-valorativo*..... 84
Tabla 17. *Prueba de normalidad.*..... 85
Tabla 18. *Matriz de correlación entre variables generales.* 86

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria del Perú se ha caracterizado por tener alta demanda de calidad en las competencias educativas tanto de docentes como de estudiantes. En el paradigma contemporáneo de las competencias y de la sociedad del conocimiento se exige que estos posean cualidades fundamentadas en la actividad de la investigación (García, 2020). No obstante, esta requiere, a la vez, del ejercicio y buen desempeño de las competencias pertinentes.

Las competencias lingüísticas son pilares fundamentales de lo anterior porque ellas posibilitan y garantizan prácticamente todo aquello en que el lenguaje participe, o sea, en todo. La educación universitaria busca producción de conocimientos, es decir, productos de la redacción y de las lecturas de diversa índole que ejerzan los estudiantes (García et al., 2020). Tales requerimientos se basan en competencias que son del interés del presente documento: la comprensión lectora y la competencia léxica.

Estos dos pilares con los que el proceso educativo universitario puede optimizarse requieren de un esfuerzo conjunto por parte de los agentes universitarios, que son los educandos y los docentes. Como es harto sabido, ambas en el contexto peruano están valoradas de manera que los estudiantes o no alcanzan los niveles adecuados o simplemente les son esquivos. Las razones de estas deficiencias se pueden deber a la falta de hábito y costumbre, pero hay otros factores por los cuales este negativo comportamiento constituye un problema social (Castellar et al., 2021).

Asimismo, las posibles soluciones a este problema no deben ser débiles panaceas educativas, sino constituirse en políticas sociales con incidencia en la personalidad de los estudiantes. De este modo, sus competencias pueden optimizarse al punto que, cuando culmine sus estudios, pueda decirse con propiedad que su profesionalismo valió su esfuerzo y dedicación.

En los dos primeros capítulos se aborda de manera especial las competencias lingüísticas líneas arriba referidas. En ambas la consideración al lenguaje en general y sus prácticas en la educación como son la lectura, la escritura y la comunicación son de mención pertinente ya que en estas prácticas se manifiesta el nivel de las competencias, además de que estas últimas las afianzan.

En el capítulo primero referido a la comprensión lectora, principal índice de falencias en la educación peruana, se aborda su importancia para la vida académica y la cotidianidad, a la vez que constituye una herramienta educativa para el acceso a dominios epistémicos diferentes. En el capítulo segundo, la competencia léxica es abordada más allá de su limitado significado de vocabulario. La extensión de su concepto toca las bases de la educación lingüística y del lenguaje de la comunidad a la que profesionalmente se inserta, la disponibilidad léxica.

En los capítulos tercero y cuarto se abordan estas competencias en un plano local, la educación peruana, la cual, por sus limitaciones y desempeño, es digna de observar pues

si bien constituye un problema patente para otros países, su solución puede ser muy útil, aportando a la comunidad latinoamericana en general. El quinto y último capítulo trata de consideraciones finales de este respecto, de índole teórica y práctica.

I

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Uno de los pilares del aprendizaje y la educación es la práctica de la lectura. Su ausencia significa un sinsentido en estos ámbitos culturales y humanísticos porque la misma práctica y difusión de estos se dio a través de ella (Rodríguez A. , 2020). Actualmente, la lectura, como práctica común y frecuente ha sido alterada por distintas causas epocales, las cuales han mermado la unidad fundamental de esta actividad, la comprensión de la misma.

Sin atender profundamente a este problema, el presente capítulo, más bien, trata los modos en cómo puede ser disciplinada esta deficiencia. La labor del docente, alineada a los estamentos de la institución educativa e indirectamente de la sociedad, es determinante en ello pues, esta capacidad es educada con mayor eficiencia en la escuela y potenciada u optimizada en la universidad.

El otro elemento importante atendido en este respecto es el papel del estudiante. Como individuo de una sociedad del conocimiento abierta, este recibe un cúmulo indeterminado de información que será leída. Su nivel de compresión lectora y sus intereses ordenan a tal cúmulo a un fin, ya sea como distracción ya sea como oficio investigador.

Sin embargo, no todos pueden acceder a este tipo de niveles, no porque sean reticentes, sino por dificultades en la misma formación y en el mismo criterio del profesor. Ambos temas de este respecto son tratados en los acápites referidos al profesor y al estudiante, porque son ellos los protagonistas en la formación de esta capacidad, y por tanto de universitarios que en el futuro serán agentes de cambio de la sociedad (Guerrero, 2020).

1.1. La lectura como una herramienta para la vida

La capacidad constitutiva del ser humano que ha cobrado relevancia en las investigaciones actuales, desde las ciencias hasta la filosofía, es el lenguaje. Esta capacidad, además de ser la condición de posibilidad de la comunicación, proporciona ella misma herramientas para que el ser humano se desarrolle en diversos ámbitos de la vida, ya sea en los procesos de socialización como en los procesos de introspección personal, el lenguaje domina la vida humana.

Como sistema de símbolos (Romero y García, 2019) admite la interpretación de mensajes en distintos niveles de complejidad. Generalmente, los más difíciles no se presentan en los procesos de socialización de la vida cotidiana porque, en el intercambio común de las palabras, los niveles de abstracción y las capacidades cognitivas correspondientes a estos se limitan a las referencias inmediatas del contexto en que se habla.

En otras palabras, la comunicación cotidiana no exige una capacidad de comprensión y abstracción altas porque el mismo contexto en que se desarrolla no lo amerita (Guerrero, 2020). Sin embargo, constituye un primer nivel con el cual es posible acceder a otros, existiendo estos dentro de contextos más específicos. La sociedad y sus individuos tienen distintos modos de relacionarse y dividirse. Desde estratos sociales hasta sectores laborales manejan códigos que pueden ser aprendidos.

Pero, pareciera que esta descripción se circunscribe solamente al terreno del habla pues en ella el intercambio de mensajes, símbolos e intenciones es directo e inmediato, por tanto, de exigencia de abstracción mínima, lo que razonablemente lleva a relacionar al habla con lo más cotidiano del lenguaje. Sin embargo, otro medio no menos importante ni con menos incidencia es la escritura. Las fuentes documentales de un acontecimiento, un hecho, un fenómeno, una ficción, también encubren un mensaje con distintos niveles de complejidad (Juárez, 2021).

En la cotidianidad de la sociedad, ambas están presentes, por ejemplo, en los medios de comunicación como las redes sociales y la prensa. Plataformas de libre acceso a un público masivo. Los titulares de un diario y la información en redes invitan a sus consumidores a la escucha y lectura de su contenido (Guerrero, 2020). Dependiendo del tipo que sea este, aquellos se esforzarán por entenderlo, siendo el más complejo aquel que implique una investigación previa, y de hecho confiable.

La vida académica implicada en la producción de tal material exige la comprensión de su contenido a sus miembros. De hecho, la llegada de sus mensajes al público depende de cuán entendido sea este último respecto de los temas tratados e investigados. Si bien en el habla o comunicación directa puede educarse tal público, este no escatimará en la adquisición de una fuente documental perenne que pueda consultar, ya sea por medio físico o virtual. En pocas palabras, ese público interesado es un público lector (Suaiden, 2018).

Como tal, una de las primeras exigencias de este conjunto de personas es la capacidad de comprensión lectora, sin ella simplemente no se podría comprender ni entender lo leído. Y para ello existen dos requisitos necesarios para todos estos lectores: la comprensión del lenguaje oral y la fluidez de la lectura (Plaza, 2021). El primero porque la sola comprensión del lenguaje es clave para entender los medios en que se practica, sea oral, escrito, gestual, etc. Además, las reglas o patrones que se descubren atendiendo al lenguaje mismo ubican la comprensión del lector o, mejor dicho, la guían.

Si bien este requisito – como algo que debe ser cumplido – funciona más como condición ya que la interacción entre humanos produce naturalmente la comunicación, es decir, que no se necesita de vastos conocimientos para entablar un simple intercambio de mensajes. El requisito como tal es la disposición, hábito o costumbre por la lectura, la fluidez mencionada en el párrafo anterior, que, por efecto, educa en conocimientos, asimismo, desarrolla habilidades de gran provecho al lector (Benítez, 2021).

1.1.1. La práctica de la lectura

La práctica de la lectura tiene distintos factores que motivan su inicio, su proceso y optimización, como su deserción. Es innegable que tenga efectos educativos positivos para el estudiante lector. Razón por la cual, distintas entidades se han preocupado por su cuidado y mejoramiento en estos últimos tiempos (Vargas y Molano, 2017). La actividad de la lectura no supone una exclusividad frente a otras actividades, pero sí dedicación y disciplina en algunos casos.

La lectura, a través de los tiempos, ha sido entendida de distintas maneras porque era una actividad concentrada en la escritura. Así pues, las concepciones que se tenían de aquella venían de esta última. Como indica Rodríguez A. (2020), esta era practicada por los esclavos, más tarde, por los clérigos que defendían su *status quo*, hasta llegar a la edad moderna en la que la lectura, principalmente de libros, fue determinante para la educación de aquellos que otrora no podían ser educados y, también, para el avance de la ciencia y técnica, pues, la lectura de los clásicos y de los científicos modernos habría nuevas perspectivas de cambio epocal en los lectores.

Ya que, en ella todo el mundo se enteraba de un suceso, hecho, asunto, fenómeno, fantástico o no, la lectura de libros que contenían información de todo tipo y calidad contribuía a la formación intelectual, si bien no necesariamente crítica, de la civilización. En estos tiempos, la consideración que se tiene de ella ha cambiado, también, de forma, si bien de contenido no. Dos son las características principales en esta edad contemporánea y posmoderna: la alta difusión de información y la presencia, cada vez más dominante, de los medios virtuales como los dispositivos electrónicos y sus software' s (Pérez, 2020).

La incidencia de estos medios de comunicación, que interpelan al interesado en sus contenidos, será mucho mayor en el futuro al punto de que los libros serán reliquias o instrumentos rudimentarios de lectura. No obstante, la preferencia de uno u otro dependerá de la costumbre ocular de las generaciones futuras, aunque otro tipo de lectura que también

evolucione sea la que está configurada en *braille*, para aquellos con discapacidad visual ávidos de la lectura (Nadal et al., 2021).

En todo caso, los medios de lectura siempre evolucionan. Pero el contenido evoluciona y se mantiene, dependiendo de las características de los escritores como de la sociedad que recibe los escritos. A través de los tiempos, la temática y calidad de contenido han sido objetos de cambio, teniendo resultados lecturables de distinto nivel de complejidad, lo que exigía una bien trabajada capacidad de comprensión.

Por ejemplo, en la Grecia clásica se tenían autores como Platón y Aristóteles cuyos escritos gozan de fama – hasta ahora – por su complejidad, sobre todo aquellas que escribieron en su madurez. Simultáneamente a ellos hubo otros escritos como los trágicos cuya temática y contenido era menos compleja, pero exigía cierto nivel comprensión (Ochoa y Rengifo, 2021), que con el paso del tiempo ha ido madurando como la calidad del contenido de los medios de lectura.

Pero también los temas de lectura han devenido de los más complejos a los más simples, lo que puede significar un fenómeno social. Esto puede entenderse quizá como una disminución en la frecuencia de la lectura a pesar de que haya medios de lectura en todos los rincones en que el individuo se mueve. La publicidad, el internet y los diarios de prensa que se venden en los quioscos son medios que contienen escritos de contenido simple, ya que su fin principal es inducir al consumo del producto que ofrecen. Es por ello que sus presentaciones, sus escritos, también estén compuestos de pocos, si no un solo párrafo, cuya lectura no exige un nivel de comprensión alto.

Un problema que se puede derivar del exceso de difusión de este tipo de contenidos, lo que en otros términos se puede entender como una renuencia a la complejidad de parte de sus agentes, puede resultar en la disminución de las preferencias y disposiciones a una lectura de contenidos totalmente distintos cuyos valores justamente se encuentra en la historia y en su contenido mismo (Mata, 2016). Tal visión no se aleja de la realidad actual

pues son las mayorías que consumen este tipo de contenidos y temáticas olvidándose, con el tiempo, de obras capitales que hicieron del ser humano un ser inteligente como tal.

En consecuencia, la práctica de la lectura se ha hecho una necesidad, que va más allá del solo placer de la lectura, aunque en esta última se apoye para avanzar. En el ámbito educativo, aquella cobra protagonismo ya que, en los contenidos de enseñanza, más los lineamientos y exigencias de la llamada sociedad del conocimiento (Colorado y Ojeda, 2021), se tienen como expectativa la formación de ciudadanos que sepan tomar decisiones racionalmente sin desmedro de otros. O sea, entablar diálogo, uno profesional y culto, cuya imagen sea transmisible a los demás miembros de la sociedad civil.

Así pues, la práctica de la lectura tiene una dimensión intelectual y una dimensión social de merecida atención. Si se quiere formar intelectuales y críticos que contribuyen al desarrollo de la sociedad, aunque parezca un requisito mínimo, es preciso educar la capacidad de distinción, el buen criterio, y la inteligencia emocional. Todo ello se forma y desarrolla no solo con dinámicas psicomotrices, sino también a través del acceso a la cultura y un fortalecimiento de la capacidad de comprensión, ambos mediante la lectura.

1.1.2 La lectura y la comprensión ¿diacrónicas y sincrónicas?

La práctica de la lectura es la actividad de leer un escrito a la vez que el lector entiende lo leído. O sea, la lectura es un proceso conjunto de asimilación y procesamiento de información escrita o redactada digitalmente. Este proceso cerebral se logra a través de la capacidad de compresión lectora, que, en términos generales, es el acto de "edificar la representación cognitiva del sentido de un escrito" (Plaza, 2021, pág. 2235). Es decir, que comprender un texto es comprender su sentido.

La lectura y su comprensión, llamada a partir de ahora comprensión lectora, están íntimamente vinculadas con la comprensión lingüística, esto es, la comprensión de los elementos, en conjunto, del sistema de símbolos que se usan en todo acto de comunicación.

Y esto inicia con la interacción en el habla común, es por ello que el habla es anterior a la lectura, en cuanto a la formación del individuo.

Además, es con el habla que el individuo, cuando niño, se relaciona por primera vez con el mundo, siendo sus padres los agentes que lo introducen en el mundo de significados y, por ende, del sentido de todas las cosas. Una buena interacción de su parte tiene como resultado una buena formación – inicial – de la comprensión lingüística. En efecto, los resultados de un niño con estos factores son el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y una disposición al estudio, lo que garantiza a futuro un buen desempeño académico (Rogde et al., 2020).

La compresión del sentido de un texto por parte del niño es algo que se logra a través de la lectura de un escrito simple y con una intención educadora acorde a la cultura que domina su entorno. Los padres así pueden leer con él las fábulas de Esopo y de Higino, de prosa simple y de enseñanzas inferidas sin complicaciones, que conforman un sentido fácil de comprender y que ayuda al niño a formar otros conocimientos por asociación, si bien son referidos a los actos de la vida cotidiana.

De hecho, la comprensión del sentido de estas fábulas en particular, ayudan al niño a ubicar los actos y las intenciones de los personajes. Así como también los tiempos en los que se dan, sus repercusiones dentro del relato y, extrapolándolas a su vida cotidiana, dentro de la sociedad. Estos ejercicios mentales sencillos, potenciados la mayoría de veces por preguntas inquisidoras, son constituyentes de la comprensión lectora (Martínez et al., 2020).

Con este tipo de ejercicios y con la frecuencia en que son practicados, la lectura del texto y la comprensión lectora estarán en sincronía, serán inseparables. Justamente esa unidad cognitiva que se busca es la que proporciona al niño, más tarde adulto, un nivel de comprensión que cada vez más se va ascendiendo cuanto más complejo es el contenido de lo que lee (Guadalupe, 2021). Es por esa razón que aquellos ávidos lectores de libros

o, llamados popularmente ratones de biblioteca, se forman desde niños. De una simple actividad, se forma un hábito, luego una costumbre y finalmente un modo de vida.

Sin embargo, esta formación depende de factores circunstanciales de diversa índole, personal o social, que incidan determinantemente en la comprensión lingüística. Estos pueden ser emocionales, en el sentido del acercamiento y trato de los padres, que muy bien pueden no ser conscientes de la importancia de la lectura. Para ello usan la televisión, los juguetes, las consolas de videojuegos exclusivamente con fines distractivos cuyo efecto, valga la redundancia, distrae un proceso determinante de aprendizaje.

El exceso de la distracción en conjunción con un poco interacción lingüística tiene efectos negativos en la comprensión lingüística del niño, por lo que repercusiones habrá en su futura formación (Juárez, 2021). La desmotivación por la lectura es la gran consecuencia, causa a la vez de la evasión y deserción universitaria. El simple hecho de no comprender el sentido global de un texto simple es un desencadenante de la aversión por la lectura, principalmente de libros complejos y extensos.

La falta de comprensión lingüística y el exceso de simplicidad en la interacción hablada, distraen la formación de la capacidad de la comprensión lectora. Lo que lleva a una falta de sincronía entre la lectura misma y la comprensión de lo que se lee, en ese sentido es que se puede dar referencia a una presente diacronía entre estos elementos de la unidad del proceso cognitivo referido anteriormente. Es más, ese desnivel tiene repercusiones en el mismo habla, en los hábitos y en el modo de vida del individuo.

La diacronía existente en la comprensión lectora trae dificultades al lector, o al que, con aquella formación, quiere o tiene que ser lector. La más común es la falta de motivación cuando le asignan un ejemplar extenso, no necesariamente complejo, de manera que constituya una obligación para él. El recorrido por las páginas puede bien ser fluido y rápido, pero en aquel, no necesariamente retiene la información esencial para construir el sentido del libro (Plaza, 2021).

Es común, y hasta problemático que exista ese desnivel, esa descoordinación, fruto de una simultaneidad o sincronía que nunca fue lograda a su tiempo. La cuestión al respecto, entonces, es que la lectura es lectura de caracteres, pero no de oraciones, la comprensión es global pero no se manifiesta en este tipo de prácticas. Entonces, otra consecuencia, que constituye un problema social, es que las acciones del estudiante pueden degenerarse por decisiones que vayan en detrimento de su propia educación (Hernández, 2021).

La deserción al mundo académico, uno que se abre con la costumbre de la lectura, supone una brecha en la educación y en la futura adquisición de oportunidades en una sociedad de la información cada vez más competitiva. La buena comprensión lectora, en la que existe tal sincronía, es una capacidad que puede educarse, sea cual sea el estado en que se encuentre el estudiante. Depende de la práctica y la dirección tomadas por el lector novel consciente de esos problemas.

1.2. El docente lector y del lector

La lectura es un proceso cognitivo determinante en el aprendizaje de los escolares y en la generación de conocimientos de parte de los universitarios. Estas atribuciones cambiantes se deben a la naturaleza del lector, cambiante en relación con los niveles de su aprendizaje escolar. Pero también con su aprendizaje social y socioafectivo. Como indican Hoyos y Gallego (2017) las experiencias de la vida y la consciencia de las experiencias que rodean la cotidianidad del lector permiten tener una lectura amena, siempre y cuando el contenido de esta se asocie temática e intencionalmente con la realidad factual o con la psicológica de aquel.

El conjunto de las ideas del autor del texto que el estudiante lee y comprende producen una gama de efectos sobre este, experimenta emociones como la empatía, el desagrado, la alegría, etc., si es que se trata de un texto narrativo. Si es uno argumentativo comparte o se aleja de la posición del autor. En síntesis, incorpora nuevos conocimientos a su mente, puede asumir posiciones críticas y evaluativas respecto de esas posiciones, incluso puede

llegar a sentir el placer estético del estilo del autor, ventajas que destacan Vargas y Molano (2017).

Pero, antes de que el lector pueda gozar de estos beneficios de la lectura, primero tuvo que aprender a sistematizar la multiplicidad de información que recibe de estas fuentes la cual tiene distintos modos de ordenarse. La capacidad de distinción prístina que posee un lector novel va de acuerdo a sus preferencias inmediatas. Pero, no hay un real sentido de responsabilidad con la objetividad de la información obtenida, hay carencia de pensamiento crítico, de interpretación y de reflexión, condiciones de la educación y de la sociedad (Cáceres et al., 2018).

En otras palabras, el lector novel no puede procesar de manera correcta y rigurosa el cúmulo de información asimilada, por lo que necesita un guía en ese horizonte de sentido que forma él mismo prematuramente. La labor directiva del docente entra a tallar en la experiencia lectora del estudiante. De hecho, el fin de esta es que aquel pueda tener una disposición educada a la lectura como una comprensión lectora óptima que complemente tal disposición. Lo que se puede entender como una autonomía de aprendizaje (Mata, 2016), o por lo menos, una formada predisposición a ello.

1.2.1. La formación universitaria del docente

La lectura no es solo un asunto de niños o estudiantes, los mismos profesores deben ser lectores por naturaleza y profesión. En verdad ellos fueron lectores noveles alguna vez, lo que les permite retener experiencias referidas a esta práctica, como también métodos y temáticas que le ayudaron en su desarrollo personal como lector experimentado (Mercader et al., 2019). Sumado a ello, también su experiencia universitaria y sus correspondientes resultados, que hicieron de él un docente como tal.

En concordancia con ello, el profesor no puede ser necesaria y exclusivamente el transmisor de conocimientos. Menos que esta transmisión se limite a la comunicación oral. Más bien, la labor del docente lector es procesar y sistematizar la información y, luego,

transmitirla mediante el habla en la clase. En este caso, el otrora universitario realiza tal función de manera eficaz debido a su formación en los niveles de educación superior.

En ella, la lectura misma adquiere un nivel de fluidez y ritmo de lecturas elevados, lo mismo con su capacidad de comprensión lectora, la cual se desarrolla en función de los niveles de complejidad del contenido de sus lecturas. Materias y labores exclusivas de la universidad como la formación investigativa y la investigación formativa ejercitan esas capacidades de comprensión, de reflexión y de discernimiento para el docente (Dávila et al., 2019).

El acto de aprender a aprender, eslogan de estos enfoques pedagógicos, implica usar la lectura como medio de descubrimiento y adquisición de conocimientos en sentido estricto. Así pues, aquel se capacita en identificar y, consecuentemente, proponer problemas significativos con los cuales debe desarrollar sus competencias de comprensión lectora y pensamiento crítico, de este modo, el estudiante universitario, ahora docente escolar, está en la capacidad de resolver tales problemas planteados y poder enseñar, guiar, a sus alumnos en la clase (Aldo y López, 2018).

Otra capacidad que el docente debe tener desarrollada, y que se infiere de lo anterior, es el pensamiento crítico. Este agregado de la comprensión funciona o se puede entender como una aplicación aguda de esta pues consiste en descubrir las falacias y las conclusiones que no tienen un sustento claro, lo que invita a la búsqueda de información. Es demás decir que ello implica un ejercicio de comprensión e interpretación.

Las virtudes de esta capacidad rodean la ecuanimidad pues el lector crítico evalúa y asume una postura o la crítica, negándola justificadamente o siendo capaz de cambiar de enfoque en que esta examina sus objetos de estudio. Incluso, puede aceptar sus propios errores metodológicos y cambiarlos por otros más satisfactorios; esto es lo que se llama metacognición. Un proceso en que el lector crítico da cuenta de sus criterios errados y los cambia conscientemente, corrigiéndose en su pensamiento y hasta en su modo de actuar (Yarlequé et al., 2020).

Con una formación en lectura crítica y pensamiento crítico, el docente en ejercicio de su profesión, evalúa el rendimiento de sus alumnos respecto del contenido de su clase. Da cuenta de los factores que atraviesan sus cortas vidas para adecuar el modo en que se desarrollan las clases, lo que no significa disminuir el ritmo y la exigencia en desmedro del cumplimiento de los lineamientos escolares o universitarios.

La disciplina es correctiva y ayuda a mejorar y adquirir cualidades, pero el educando no necesariamente reúne las condiciones que permiten ello. Por ejemplo, su estado de inteligencia emocional. El docente o, más propiamente ahora, tutor que dirige este elemento subjetivo de la educación establece estrategias para optimizar el rendimiento de sus estudiantes, el resultado apunta a un buen término, del que la comprensión lectora, si bien es un factor más en este ámbito, es determinante para llevar a cabo una formación como tal (Pérez, 2018).

1.2.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

En la educación escolar y universitaria, el hábito de la lectura está muy presente y el nivel de comprensión lectora varía entre ellas. En la última más que en la otra por razones pedagógicas y de adecuación. El concepto que se tiene de la universidad, de manera general, es más extenso que el de la escuela por el hecho de que en aquella siempre se están en constante adquisición, procesamiento, gestión y producción de conocimientos. La escuela por su parte – respetando este sentido de generalidad – se limita a las dos primeras.

Ello indica que los niveles de complejidad de comprensión lectora son más elevados en una que en la otra. Pero, en ambos tipos de educación siempre está inserta la dinámica básica de lo más simple a lo más complejo (León et al., 2019). Y ese es un criterio considerado por el profesor ya que este es consciente que, a pesar de que todos sus estudiantes estén en la misma clase, no todos están en los niveles exigidos y tienen dificultades para acceder a ellos.

Desde la educación básica, las estrategias buscan facilitar la práctica de la lectura

y generar el interés por ella. Pero estas se dirigen exclusivamente al desenvolvimiento académico del estudiante. Tratan de promover y desarrollar sus competencias lectoras a fin de que este por sí mismo tenga la iniciativa y disciplina de leer y terminar un texto cualquiera.

La lectura dirigida por los docentes tiene muchas formas de llevarse a cabo como el número de intervenciones del profesor en el aprendizaje del estudiante, Para Benavides et al. (citados por Cáceres et al., 2018) en ambos niveles educativos hay tres etapas transversales consecuentes con aquellas competencias. En la etapa de orientación, la lectura está dirigida a captar el sentido general del contenido del texto, es por ello que el profesor ofrece una aproximación general del tema, pues no es necesario que el estudiante siquiera sea un entendido, o profesional, en aquel. De hecho, se puede entender como un primer acercamiento o introducción al tema en cuestión.

En la etapa de la práctica de la comprensión de lectura, el docente simultáneamente a los procesos de lectura, promueve el uso de estrategias por parte de sus alumnos. Así pues, establece técnicas como la memorización, el parafraseo, la selección y clasificación de ideas, etc., llamadas estrategias cognitivas. Pero también promueve las estrategias metacognitivas, globales en relación a las cognitivas. Estas son la planificación, el monitoreo y la evaluación del proceso de lectura en su totalidad (Cáceres et al., 2018).

Esta etapa también contempla la acción de parte del docente quien, para fomentar estas estrategias, debe garantizar las condiciones de las mismas. Esta gestión de recursos va desde el control de los tiempos, el uso de herramientas de memoria como las mnemotecnias o informes generales, el uso de alicientes para la lectura, ya sean imágenes, fotografías, incluso películas, aunque estos recursos son más productivos cuando ya se tiene un hábito, siquiera, de lectura.

En la etapa de evaluación se supone que los estudiantes han culminado los textos o partes determinadas de ellos, capítulos o conjunto de capítulos. En ella el seguimiento

se da a manera de inspección de información retenida y generación de ideas a partir de ella. Con esta condición, el docente puede realizar dinámicas de reflexión que permitan al estudiante exteriorizar sus ideas respecto de la lectura.

Si ellos han comprendido bien, sus ideas no se alejarán del sentido del texto, a pesar de que haya ejercicios de extrapolación y análisis contextual que sitúan lo leído en otros ámbitos temáticos. Toda esta labor de evaluación formativa se realiza a través de las tareas impuestas: cuestionarios y formularios, o cualquier ejercicio de escritura; pero también ejercicios orales como las participaciones en clase, las exposiciones, etc. (Plaza, 2021).

Algo no menos importante dentro de toda la labor docente en comprensión lectora es ubicar a los estudiantes en los tipos de texto. Si bien estos también varían en nivel y el uso pedagógico de estos se restringen al nivel básico. En la educación escolar se lee con mayor frecuencia textos narrativos que filosóficos y científicos debido a que, por un lado, son más sencillos de aplicar las estrategias y porque, a través de sus tropos, ofrecen una historia que puede generar tantas cuantas preferencias haya de los lectores. Los otros tipos de texto también lo hacen, pero en menor medida. Prueba de ello es que el lector novel inicie por la narrativa antes que por textos argumentativos complejos (Martínez et al., 2020).

Estas preferencias que un lector novel pueda tener, para satisfacerlas voluntariamente y sin restricciones, a veces tienen que alejarse de lo que manda la currícula institucional. El carácter extracurricular de la práctica de la lectura es un factor también contribuyente a la maduración de la comprensión lectora porque, con esta, el estudiante lector adquiere más referencias, las cuales puede relacionar en las lecturas de clase, estableciendo nexos estratégicos para seguir y no desistir la lectura de un texto que no es, primeramente, de su interés.

El docente y demás educadores son conscientes de este tipo de recursos. La cuestión también es que los estudiantes sepan gestionarlos correctamente (Elche et al., 2019). Y eso, justamente, puede ser efectivo con el ejercicio de las estrategias enseñadas por aquel.

Y son muchas. Como muestra la tabla 1, una clasificación de las más comunes, que van de la mano con los niveles de complejidad de la lectura y, por tanto, con los niveles de comprensión lectora.

Tabla 1. *Estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora.*

LITERAL	ORGANIZATIVO	INFERENCIAL	VALORATIVO	CRÍTICO
Reconocimiento y retención de recursos del texto	Clasificación de los elementos textuales	Deducción de las ideas del texto	Apreciación sobre la temática del texto	Emisión de juicios acerca de la temática del texto
Reconocimiento y retención de elementos del texto como nombres, personajes, aspecto de los personajes, tiempo, entre otros	Esquematización del escrito	Interpolación de las ideas del lector al texto (agregados que este considere pertinentes)	Apreciación sobre el contenido y forma del texto (ideas, estructura y estilo del texto)	Emisión de juicios acerca del contenido y forma del texto
Reconocimiento y retención de las ideas principales	Síntesis y resumen de ideas	Extrapolación de ideas principales y secundarias (Contrastar su validez en la realidad del lector)	Apreciación sobre la posición del autor	Emisión de juicios acerca del autor
Reconocimiento y retención de las ideas secundarias				
Reconocimiento y retención de las interrelaciones causa – efecto				

Nota. Adaptado de Zorrilla, citado por Plaza (2021).

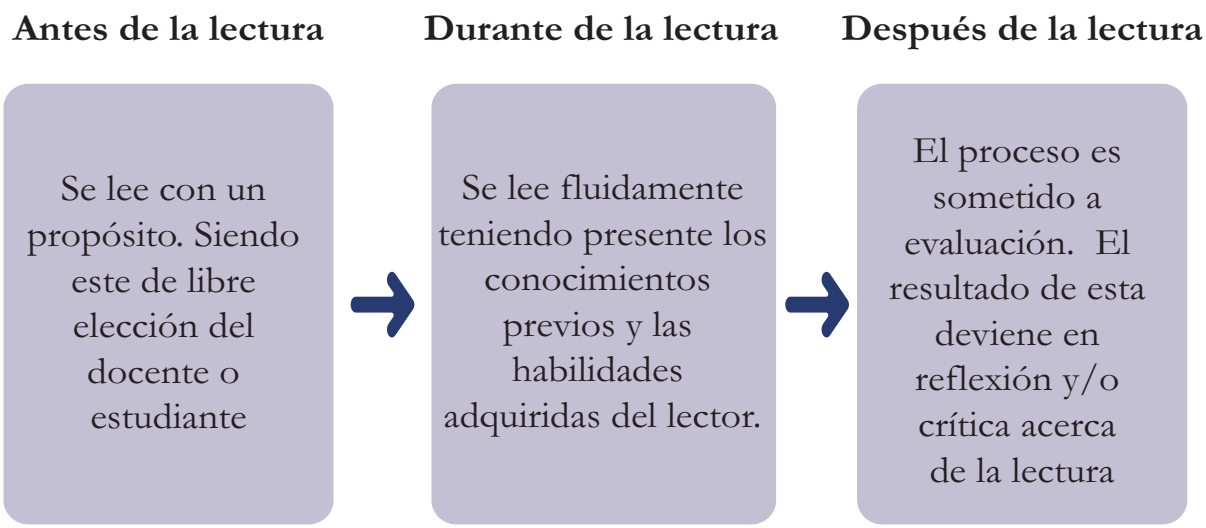
1.3. Llegar al estudiante

La labor del docente o profesor termina en donde empieza la labor del estudiante. La enseñanza de la comprensión lectora invoca la acción del estudiante pues la del profesor es tácita si se atiende al concepto mismo de enseñanza. Aquel es un agente, es decir, sujeto que inicia una acción, en este caso él es quien lee como también es quien se da cuenta de

la calidad de su comprensión del texto. Asimismo, da cuenta de sus propias capacidades y limitaciones respecto de su desarrollo correspondiente.

La lectura, como ya se viene tratando antes, es una actividad que demanda atención de parte del lector, así como un proceso de ordenamiento, sistematización u ordenamiento, de ideas para, luego, ser sometidas a la reflexión. El debido proceso consta de esas tres etapas (figura 1) que, si son correctamente realizadas, la formación estudiantil será óptima.

Figura 1. *Etapas básicas de la lectura.*



Nota. Adaptado de Monroy y Gómez, citados por Plaza (2021).

Sin embargo, la ruptura del hilo textual, la no desarrollada comprensión del texto y la deserción a la lectura son problemas recurrentes. El diagnóstico de ellos a veces parte no de la educación familiar o estado emocional, sino de la misma labor docente. Una desventaja, que este puede entender como una lectura eficaz, es la comprensión literal del texto, en otros términos, entender el texto por el texto mismo.

La limitante real es que la comprensión no atiende al sentido del texto mismo, lo cual genera vacíos manifestados por interrogantes justificadas que ulteriormente pueden devenir en dificultades vinculadas a la práctica de ejercicios de inferencia y crítica, partes constituyentes de la comprensión lectora de niveles complejos.

Como indican Vargas y Molano (2017) esta manera de enseñar lectura corresponde al exclusivo desarrollo de una habilidad para decodificar las palabras del texto, que olvida, si no obvia, el reconocimiento y, por ende, el manejo de un código propio del escrito y de su autor que debe ser contemplado en la comprensión del escrito. De lo anterior se deduce que la comprensión lectora va más allá de la sola decodificación.

La insistencia de un docente en este rastreo conceptual no hace más que reforzar un mecanismo artificioso que, ante un texto que no se acomode a su mecánica, resulta menos provechoso y desmotivador. La comprensión lectora va más allá de este mecanismo del texto mismo. Lo que le abre nuevos campos de exploración y perspectiva con los cuales puede afianzar esa capacidad.

Al respecto, sostiene Guthrie (citado por Hoyos y Gallego, 2017) que el lector capaz de construir activamente significados y de reflexionar sobre su propio proceso lector adquiere una automaticidad en la lectura. En contraposición al mencionado mecanicismo del que resulta una lectura entorpecida pues, la mayor parte de las veces, el estudiante se detiene en párrafos de texto con el fin de retener la información y así, mediante recortes particulares del texto intentar captar el sentido general (Recio, 2019).

Información, si bien importante, no diferenciada ni contrastada con la idea principal del texto. Esto puede también generar confusiones entre estas y las ideas secundarias, alterando la ilación a la vez que se evidencian cada vez más vacíos en esa comprensión. El docente debe ser consciente de ello, sus clases de lectura tienen que adecuarse a la búsqueda del sentido universal del texto, no a una singular decodificación de párrafos y secciones. De lo que se trata al final la formación en lectura es comprender y explicar elementos de la

estructura cohesiva del texto leído (Vargas & Molano, 2017), estructura que se rompe al seccionarse el mismo.

Si bien hay otros problemas y factores como las circunstancias familiares y sociales, la más relevante a este respecto es esa confusión de métodos de lectura, más aún si tal se perpetúa a lo largo de toda su educación. Obviamente para un lector novel esta pesada carga significa una obligación sin sentido (Elche et al., 2019). La llegada del profesor al alumno está emparentada con la innovación de este método, con la aclaración de esa confusión y con la búsqueda del sentido del texto.

1.3.1 Exigencias y responsabilidades de la escuela, universidad y sociedad

El estudiante que esté siendo formado en la comprensión lectora, ya sea en el nivel de educación básica, que sí puede ser llamado – propiamente – una formación, ya sea en el nivel de educación superior, que constituye más un reforzamiento, debe cumplir con lo establecido por la institución educativa ya que ella tiene objetivos y estrategias claras respecto a ella (Tabla 2).

Lo que busca esta es que, desde un inicio, el estudiante posea una imaginación, creatividad y capacidad intelectual proporcional al contenido informativo y formativo que lee. Naturalmente esta impone los temas de lectura, acordes a las creencias de la sociedad, que permiten su correcta realización (Rodríguez A. , 2020). Estos empiezan con temáticas determinadas en los libros escolares, que contienen fragmentos literarios con temática pertinente a su edad.

En la educación superior no es necesario el uso de esos recursos porque la motivación viene desde la mentalidad del estudiante. Pero los alicientes están en los beneficios que pudiera conseguir el buen educando. Estos objetivos de corte científico y democrático son los que guían al lector estudiante a poseer el pensamiento crítico esperado.

Por otro lado, la presencia de recursos didácticos como los esquema y figuras constituye si bien un aliciente o motivación, es parte de la propuesta educativa que tiene como tarea optimizar ese hábito, es más, dentro de sus objetivos actuales se contempla conceptos como los de interdisciplinariedad e investigación, algo que va más allá de la currícula estricta (Ochoa y Rengifo, 2021).

Tabla 2. *Estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora.*

OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS	ORGANIZATIVO
Objetivo: Fomentar el gusto a la lectura desde la asignatura (a corto plazo) Estrategia: Definir estrategias de comprensión lectora en cada asignatura, con la intención de desarrollar habilidades básicas de comprensión durante el proceso formativo	Uso del conocimiento previo (aprendido en clase) para darle sentido a la lectura. La información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido, o con los esquemas existentes.
Objetivo: Promoción y desarrollo de competencias lectoras por semestre (a largo plazo) Estrategia: Seleccionar en cada semestre al menos una asignatura que promueva el desarrollo de las competencias lectoras desde una perspectiva transversal	Capacidad de síntesis de la información cuando leen, esto es una captación inicial del sentido del texto. (habilidades cognitivas)
Objetivo: promover la activación de los procesos cognitivo y estimular el aprender a aprender desde una perspectiva analítico-reflexiva Estrategia: Estimulación de una lectura placentera, lo cual impacta en la comprensión de los contenidos académicos establecidos en el currículo	Capacidad de análisis de la información. Con la captación inicial del sentido pueden llevar a cabo la distinción de ideas principales y secundarias de los textos que leen. (habilidades cognitivas)
Objetivo: Promover el debate y reflexión del contenido de la lectura en el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje Estrategia: generar espacios de debate y reflexión en cada asignatura y a lo largo de la formación entera, como recurso necesario para aprender a aprender donde se recuperen los contenidos abordados en la lectura objeto de análisis (aprendizaje dialógico)	Capacidad de deducción o inferencial, practicada continuamente durante y después de la lectura. Esto incluye la formulación de preguntas porque esta capacidad permite visualizar vacíos, problemas y consecuencias de las que no se tiene respuesta.

OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS	ORGANIZATIVO
Objetivo: Aplicar una metodología teórico-práctica, centrada en el trabajo en equipo y la reflexión-analítica Estrategia: promover la comprensión lectora de forma gradual y ascendente a través de ejercicios de discernimiento, síntesis y deducción (ejercicios de comprensión lectora)	Habilidad de monitoreo respecto de su comprensión durante todo el proceso de lectura. Con ella procura el cuidado de su lectura. Así es consciente de la calidad de ésta y utiliza diversas estrategias para corregir sus errores, una vez se percatan de la situación. (habilidades metacognitivas)
Objetivo: Promover un ejercicio de reflexión de las prácticas educativas, en función recuperar las experiencias de los docentes de las diferentes asignaturas Estrategias: Inclusión de los lectores en debates actuales sobre la institución. Para atender principalmente las limitaciones de las habilidades de comprensión lectora que se ven reflejadas en gran medida en los resultados de aprendizajes de los estudiantes en todas las asignaturas	Disposición a tomar los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión y para mejorar su desarrollo. Los buenos lectores saben lo que hay que hacer en el momento en que se dan cuenta de que no entienden lo que están leyendo. Además, los lectores competentes están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

Nota. Adaptado de Cáceres et al. (2018).

1.3.2. La formación de un hábito

Mantener un ritmo de lectura, cuando no se tiene un hábito siquiera, precisa de disciplina (León et al., 2019). Lo común que se piensa es que este proceso solo dependa de la voluntad del que quiera ser lector, sin embargo, hay alicientes que pueden distraer ese deseo, por lo que las estrategias para la lectura vienen externamente, o sea, son ejercicios que el mismo lector se impone, o impuestos el profesor.

Cuando uno inicia en la lectura lo más común que se practica es lectura en voz alta. También, se usa un material de lectura que posea esquemas, cuadros y dibujos que,

aunque no en gran medida, contribuyen a seguir la ilación del texto. Estos elementos complementan algún detalle que en la lectura se obvió o no se entendió. Tal es el caso de algunos textos literarios que describen aventuras, a veces algunas ediciones traen consigo figuras de esa temática (Osuna, 2019).

Entre otros recursos para formar un hábito que pueda convertirse en costumbre de lectura, está la motivación. Como es un concepto subjetivo, el criterio propio de un lector individual vale tanto como el de otro, de hecho, cada uno tiene su propio ritmo y propia consciencia de su desarrollo. Las competencias que se adquieren tienen un nivel también. No es lo mismo un lector aficionado que un lector académico.

Ellas se desarrollan en correspondencia con las habilidades, estrategias cognitivas y metacognitivas, de tal modo que el lector tenga sus propias herramientas y voluntad para ir a un texto sin que tenga distracciones que lo desvíen. En ese sentido, el aprendizaje de lectura, en conjunción con la comprensión lectora, apuntan a un aprendizaje autónomo del estudiante, escolar o universitario, pero más con este último, ya que las competencias investigativas que le exige la universidad requieren de un nivel alto en complejidad de esta capacidad (García, 2020).

En fin, la comprensión lectora también va de la mano con el desarrollo de otras actividades no necesariamente lecturables, como la comprensión de imágenes o sucesiones de ellas, la dicción y buen desenvolvimiento en público, mayor apertura al diálogo, análisis y síntesis, etc. Todos estos presentes en la vida cotidiana actual que poco a poco, con sus productos de alto consumo, merma este hábito intelectual.

II

LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación actual de la sociedad del conocimiento exige a todos sus participantes a tener una apertura a la información especializada, profesional y crítica. Ello implica que, en su desarrollo educativo, los agentes sociales que son los universitarios hayan desarrollado capacidades pertinentes. Lo que los caracteriza de manera específica son aquellas que corresponden directamente a las carreras por las que optaron; pero de manera general, el universitario y el docente universitario tiene que tener una trayectoria en investigación (Santos et al., 2021).

Este requisito global a todo universitario no es menos que aquellas competencias especializadas, es más, las complementa. Pero para que lo haga correctamente este tiene, a la vez, que tener fortalecida y desarrollada su propia costumbre en la lectura. Sin ella no puede siquiera producir conocimientos rigurosos pues con ella se accede a información que, por definición, amplía el conocimiento. Pero, a la vez, tiene que ordenarlo, analizarlo y sistematizarlo con el fin de hacer trabajos de investigación en su campo.

Para ello, él o ella tienen necesariamente, la misma carrera universitaria les exige, que introducirse a un mundo nuevo de conceptos de especialidad. Gran parte de la educación universitaria consiste en ello, sea cual sea la carrera. Y tal introducción supone el aprendizaje, la memoria y el conocimiento de cómo aplicar esos términos especializados (Alejos, 2017).

Tal mundo es lo que en la actualidad se denomina disponibilidad léxica, mientras que el conocimiento previo de este, con el cual entra, es el léxico disponible. Ambos conceptos de la pedagogía lingüística que no hacen otra cosa que fortalecer la competencia léxica del estudiante, requisito fundamental que se aúna con la lectura y la comprensión lectora en vistas de la profesionalización de el novel investigador.

2.1. Aspectos generales de la competencia léxica en la educación

La competencia léxica se puede entender como la capacidad de dominio de vocabulario, por lo que su enseñanza estaría centrada en el aprendizaje y memorización de palabras, o sea, vocabulario. Sin embargo, esto no puede ser más que reduccionista. La competencia léxica comprende, además de ello, un conocimiento de las conexiones y, por tanto, de las aplicaciones de las palabras en estructuras mayores que las comprendan. En otras palabras, esta competencia aborda el aprendizaje de palabras, pero también el aprendizaje de su estructura particular, morfología, y su funcionamiento en un sistema léxico, sintaxis (Oramas, 2020).

Si bien esta consideración de la pedagogía lingüística actualmente es positiva porque saber este tipo de conocimientos transversales disminuye la dificultad de aprender muchas otras materias que, si no ligadas, están en constante dinamismo por la investigación. El aprendizaje de estas materias se complementa con esta competencia ejercida en la práctica de la redacción y la dicción.

No obstante, por mucho tiempo la enseñanza del léxico o vocabulario ha sido considerada como el pariente pobre de la enseñanza de la lengua en general (De la Maya y Ramos, 2019), infravalorada y muy superada por la enseñanza de la gramática. En cuanto a consideraciones se refiere, los lingüistas teóricos la subvaloraban por el hecho de que su estudio era uno que atendía a la diversidad siempre cambiante de la lengua, de donde principios esperados no pueden surgir sino mediante un análisis teórico de las mismas, no recopilatorio.

Así pues, el método estructuralista postuló el concepto de léxico como un concepto de objeto estático que tenía que ser analizado desde un punto de vista extremadamente formalista, obviándose de su dimensión semántica y de su dimensión pragmática, tema al que hoy en día se le presta demasiada atención por la riqueza teórica y práctica que se puede aprovechar en las aulas (García et al., 2020).

Esto hacía que la enseñanza de la lengua fuera mecanicista, una desventaja que se evidenciaba cuando el aprendiz no podía resolver un ejercicio cuya configuración fuera de difícil resolución o, mejor dicho, que no se acomodaba al análisis mecánico por el mismo hecho de que la estructura analizada escapaba a tal mecanismo supuesto; y esto porque su enseñanza se daba al margen del uso común y real de la lengua. Estas tenían que ser analizables solo con fuentes más actuales y con otros métodos que llegaran al estudiante (Aabidi, 2019).

En contraposición con este formalismo teorético, el método comunicativo, cognitivo y sociolingüístico aceptó ese dinamismo real de la lengua, lo asimiló y lo introdujo dentro de los tópicos de interés en la enseñanza universitaria y, por tanto, en la investigación (García et al., 2020). Para ello incluyó, como propuesta refrescante, a la literatura como disciplina importante porque en ella se manifiesta ese dinamismo lingüístico. Esto, nuevamente, porque la sola teoría no acomoda la realidad a los hechos, es al revés.

Es así que la competencia léxica no se reduce al aprendizaje de palabras de las que se analiza aisladamente su estructura y se memorizan desinencias, variaciones, significados de manera aislada, sin contextualizar, nociones teóricas cuya interiorización se dificultaba por el hecho que no se sabía dónde y en qué contexto ubicarlas y usarlas. Esto claramente denotaba una división en el aprendizaje y en la realización de tal competencia. El dominio de las palabras se bifurcaba y se tenía la enseñanza de las palabras, por un lado, solamente el vocabulario entendido de manera tradicional como registro léxico, y la enseñanza de las palabras aunadas y con sentido, en las lecturas.

2.1.1. La competencia léxica en el desarrollo académico

En el ambiente universitario, aunque de manera rudimentaria también en la escuela, el desarrollo de la competencia léxica va en dos direcciones: formación en el ámbito de la especialidad y en la situación de la acción comunicativa, siendo esta última con la que se puede hacer diferencias con el lenguaje y competencia léxica en general. (Moreno et al., 2019).

Empezando por esta última, aquella tiene que ver con el ejercicio de la lectura, la escritura, el aprendizaje, el pensamiento y la comunicación resultante de ellos. Todas ellas además de ser pilares de un buen desarrollo académico necesitan del aprendizaje de palabras (Alejos, 2017) correspondientes al contexto universitario, pertinentes en el desarrollo académico.

Es en ese sentido que el enfoque comunicativo exhorta a que no debe enseñarse palabras de forma aislada. Estas unidades léxicas, que son como se denomina a las palabras como tales, admiten por su lado distintos tipos de combinaciones según su naturaleza morfológica. En materias respectivas al lenguaje como la literatura, por poner uno de tantos ejemplos, son aquellas en donde esas combinaciones morfológicas salen a relucir (Osuna, 2019).

Muy bien enlazar esta materia con el lenguaje teórico, según la exigencia universitaria, parece ser un asunto nimio porque este método parece más bien afianzar conocimientos básicos que corresponden a ese nivel educativo. Sin embargo, no todos aquellos que han sido formados en el aprendizaje de palabras aisladas, según el enfoque tradicional, están en las mismas condiciones de competencia léxica.

En el marco de la enseñanza de lengua para fines específicos (LFE), un enfoque contemporáneo emparentado con la situación de acción comunicativa, los esfuerzos del docente están concentrados en el dominio de un código determinado con el fin de establecer una comunicación especializada a futuro. Así, la adquisición de aquellas competencias comunicativas se divide en sociolingüística, pragmática y lingüística (Moreno et al., 2019).

En la sociolingüística se tiene como principio la adecuación y variación lingüística, o dialectal, en ella la inclusión de la literatura es más que pertinente, inclusive se puede tener en cuenta otras fuentes no necesariamente escritas. En el pragmático corresponde al principio de cooperación que comprende al aspecto discursivo, funcional y organizativo de un grupo lingüístico (Rodríguez y Sánchez, 2018). Esta dimensión de las competencias

es la que más aborda la práctica de la lingüística, es por ello que el enfoque es de acción comunicativa.

En la dimensión lingüística corresponde el principio de la corrección y dirección del uso del lenguaje. Es la más teórica porque comprende seis competencias básicas: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica (Rodríguez, 2020). Ellas están emparentadas, con mayor afinidad con la lectura y la comprensión lectora, competencias de la situación comunicativa que interesan a este respecto.

Entonces, en esta dirección del desarrollo de la competencia léxica, la lengua es considerada en su desenvolvimiento cotidiano, teniéndolo en cuenta dentro del ambiente universitario. Todas ellas son practicadas de manera conjunta, no son excluyentes, porque se una va con la otra, la sociolingüística comprende a la pragmática, y esta, a su vez, a la lingüística. Pero, si aún un teórico léxico quisiera sistematizar teóricamente, con fines educativos, estas tres atenderá a los aspectos principales de la lengua: la semántica, la sintaxis y la pragmática. Estando consideradas las tres en relación con lo léxico (tabla 3).

Tabla 3. *Relaciones entre lo léxico y los aspectos fundamentales de la lengua.*

RELACIONES DE LO LÉXICO	EXPLICACIÓN
Relaciones léxico-semánticas	Uso del conocimiento previo (aprendido en clase) para darle sentido a la lectura. La información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido, o con los esquemas existentes.
Relaciones léxico-sintácticas	Se establecen entre las palabras, y que ponen de manifiesto fenómenos de concordancia, predicación, complementación, argumentos, adjuntos, pronominalización, sustitución, conexión textual, entre otros, responsables de la cohesión o coherencia formal, en relación con las dimensiones semántica y la pragmática del discurso.

RELACIONES DE LO LÉXICO	EXPLICACIÓN
Relaciones léxico-pragmáticas	Se establecen a partir del uso del léxico en su dependencia al contexto, en los diferentes actos del habla, que influyen en la dimensión semántica y sintáctica del discurso

Nota. Adaptado de García et al. (2020).

Teniendo en cuenta estas relaciones se puede afirmar taxativamente que la situación de la acción comunicativa es el ambiente en que todos los participantes pueden entenderse sin filtros porque manejan las competencias anteriormente mencionadas de acuerdo al nivel educativo en el que todos los usuarios están insertos (Rivas, 2021). Estando así con matices o en el mismo nivel, es que su educación lingüística y de la carrera elegida puede avanzar de forma simultánea a fin de que el grupo adquiera las competencias homogéneamente.

Pero este ambiente que cada vez se va especializando necesita de un soporte conceptual que permita el correcto desenvolvimiento del estudiante en esas competencias de acción comunicativa. Además, con el uso adecuado de ellos el estudiante, puesto a prueba, hace gala de los conocimientos adquiridos como también del nivel de profesionalismo esperado por la universidad y la sociedad.

2.1.2. La disponibilidad léxica

La dirección del desarrollo de la competencia léxica correspondiente a la formación en el ámbito de la especialidad se puede entender como la especialización del código cotidiano en que se desenvuelve el estudiante universitario (De la Maya y López, 2020). Se espera que estas habilidades lingüísticas, fortalecidas con este nuevo aspecto de la competencia léxica, permitan al estudiante saber aplicar y contextualizar correctamente una palabra aprendida.

La introducción a este lenguaje especializado implica el adiestramiento en un área determinada del conocimiento en general, por tanto, necesita una capacidad de buen manejo de los recursos apropiados (Alejos, 2017), o sea, habilidad de aplicación de los

conocimientos aprendidos. Así como la comprensión lectora implica una comprensión lingüística del sentido de los textos, la especialización de un lenguaje nuevo implica una posesión de un registro extenso de una cantidad de palabras referentes al área de interés.

Este caudal léxico es básicamente la cantidad de conceptos o unidades léxicas que posee el estudiante en su memoria. Con ese registro es que él se inserta a un mundo cuya propiedad lingüística primordial es la disponibilidad léxica [DL] (Perdomo y Alfonso, 2021). Esta se manifiesta en un contexto cuyo tema de comunicación es determinado, en el caso de un ámbito científico, la DL puede darse en una especialidad como en una rama que comprende esa especialidad.

Pero, más que un concepto acabado, o sea, uno cuyo significado no admite más agregados, admite la inclusión constante de unidades léxicas en su inventario. De hecho, la dimensión de situación de la acción comunicativa permite ese dinamismo en la producción de conocimientos y la consecuente ampliación del inventario de la disponibilidad léxica de la especialidad.

Con la investigación es que el estudiante puede obtener en su lexicón mental más palabras que surjan de la disponibilidad léxica del entorno en que se desenvuelve (Barriel, et al., 2017). Aquella competencia implica la recopilación de unidades léxicas o categorías semánticas, denominándose así porque parte de la investigación es una profundización de orden concepto-semántico, es decir, que los significados son estudiados con el fin de precisarlos. Con ellos se configura o reconfigura epistémicamente los conceptos a aprender.

La enseñanza introductoria a la disponibilidad léxica del ámbito especializado va de la mano con la enseñanza del léxico o vocabulario correspondiente. Esto tiene la finalidad de que las palabras o unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del estudiante (Molina, citado por Rodríguez, 2020). Y así, en conjunto, desarrollar la competencia léxica del estudiante.

2.2. Evaluación preliminar de la competencia léxica

En el proceso formativo, el profesor es quien está observando la evolución del caudal léxico de sus estudiantes. Lo esperado es que su disponibilidad léxica se haya enriquecido a final de curso. Pero para garantizar ello no debe simplemente reducir su evaluación a un cuestionario de pregunta-respuesta sin consideraciones, lingüísticas, externas. Justamente en esta se da énfasis a las dimensiones de la situación de la acción comunicativa.

Primero, tener una perspectiva sociológica en su evaluación porque con ella puede determinar el nivel sociocultural, que corresponde a su nivel de economía, movilidad geográfica, y la amplitud de sus relaciones interpersonales. Con esto viene lo segundo, la identificación del léxico de interés, o sea, qué palabras o conceptos nuevos en su vida académica son de su interés, dentro del área del profesor evaluador. Para que con esta información se pase a lo tercero. La prueba de la disponibilidad léxica, la cual evalúa cuánto es que saben, en cuanto a vocabulario, de aquello que forma parte de su interés académico.

El método usado generalmente es el de la prueba asociativa de fluidez categorial (Santos et al., 2020), escrita u oral, configurado a modo de pregunta-respuesta y respondido en un tiempo determinado. En ella se evoca todo el léxico posible de los estudiantes en cuestión. En la siguiente tabla 4 se muestran algunos criterios para determinar ese conocimiento, que se ha llamado en este tiempo léxico disponible del estudiante.

Tabla 4. *Criterios de evaluación para determinar el léxico disponible.*

CATEGORÍAS	SIGNIFICADO
Por categoría natural	Corresponde a ejemplares de cosas. En términos de la gramática clásica estos son los sustantivos genéricos.
Por categoría bien definida	Corresponde a determinadas cosas o clases de cosas o fenómenos

CATEGORÍAS	SIGNIFICADO
Por categoría ad hoc	Corresponde a palabras cuyo significado se ordena a un interés, propósito o finalidad específica (abstractos)
Por categoría radial	Corresponde a cosas cuyo significado se entiende con la relación íntima y necesaria que tiene con otras
Por categoría esquema	Corresponde a objetos relacionados con su ubicación espacio-temporal real (concretos)

Nota. Adaptado de (Santos et al., 2020).

Esta configuración permite, primero, un acercamiento del mismo estudiante a sus propios conocimientos. Esto es, una iniciativa del parte del profesor para que este tome consciencia de la cantidad de elementos que tiene su lexicón mental. Esto último es positivo en el sentido integral de la educación. Este tiene que ver con la consideración global e integradora de cada sección del conocimiento enseñado en cada materia. Así, el estudiante se da cuenta de dos cosas importantes: el limite de su vocabulario y habilidades afines, y el posible resultado de un buen manejo de lo anterior.

2.2.1. El léxico disponible y el vocabulario

El léxico disponible es el conjunto de unidades léxicas disponibles en el mismo idioma y difundidos por medios físicos, o por medios virtuales para su correcta consulta y asimilación. De hecho, este léxico disponible es aquel que pertenece al mundo cotidiano. Las unidades semánticas usadas son probadas, en cuanto a su existencia, en la misma cotidianidad. Es por esta razón que el léxico disponible es colectivo (Hernández y Tomé, 2017).

En ese sentido se puede ser entendido como un repertorio léxico. En otras palabras, este constituye el conocimiento léxico previo a su introducción a la disponibilidad léxica de su especialidad, que lo complementa. Así pues, a medida que este avanza se va complejizando

debido al mismo nivel de enseñanza y contenido de los temas que implican vocabularios técnicos.

Este concepto, también, es identificado con otro elemento lingüístico muy común. Ambos son de registro abierto, o sea, ambos admiten nuevas palabras. El vocabulario es "la herramienta de concreción verbal del pensamiento humano" (Alejos, 2017, pág. 61). Antes es necesario distinguir dos asuntos importantes. El vocabulario como lexicón mental y el vocabulario como herramienta pedagógica.

El lexicón mental, es el registro de las palabras o unidades léxicas ubicadas en la memoria del estudiante. De hecho, con ellas él se desenvuelve en su cotidianidad. Este concepto es cognitivo, procesual y dinámico (Bastidas, 2019). Estas mismas características se acomodan al significado usual de vocabulario, de hecho, cuando cualquier persona pregunta o hace una afirmación por los conocimientos de palabras en general se refiere, indirectamente, a estas características específicas. Es por ello que el concepto de léxico disponibles se acomoda mejor a esta consideración.

Pero, el vocabulario como herramienta pedagógica es un recurso memorístico para el estudiante (Zapico et al., 2019). Con él puede retener distintas palabras y significados, de distinta manera ya sea aislada o teniendo en cuenta la estructura morfológica de las mismas. Es prácticamente un registro físico de esas palabras que puede usar mientras lee o redacta. De este modo puede afianzar su aprendizaje y su lexicón mental. Su uso no es inválido, pero que, de este modo, mecánico y memorístico, sea enseñada la competencia léxica es cuestionable.

En ambos casos, dominar el vocabulario implica tres cosas: conocer las palabras, conocer los objetos a que se refieren las mismas y tener estrategias para usarlas adecuadamente y con eficacia, como sostiene Cassany (Citado por Alejos, 2017). Pero también esto implica un conocimiento de las acepciones de las palabras de acuerdo las circunstancias y/o especialidad de un conocimiento.

No es vano ni nimio entonces que materias como la literatura sean introducidas. Esas capacidades mencionadas por Cassany no tratan sino de captar el sentido de las palabras en su propio dinamismo. No las considera estáticas porque hacerlo significa mermar algo que, en el aprendizaje, lectura e investigación, funciona eficientemente. Para suplir ello, el docente tendrá en cuenta lineamientos especiales para su enseñanza (Tabla 5).

Tabla 5. *Premisas de la enseñanza de vocabulario.*

ENSEÑANZA DE LA LENGUA
El vocabulario de un hablante nativo continúa expandiéndose durante su adultez
Conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de encontrarla
Conocer una palabra implica conocer las limitaciones impuestas a su uso de acuerdo con las variaciones de función y situación
Conocer una palabra significa conocer el comportamiento sintáctico asociado con esa palabra (su función dentro de la oración)
Conocer una palabra implica conocer su forma subyacente y las derivaciones quede esta palabra pueden surgir
Conocer una palabra implica conocer la red de asociaciones entre esa palabra y otras palabras de la lengua
Conocer una palabra significa conocer el valor semántico de esa palabra
Conocer una palabra significa conocer muchos de los otros significados asociados con esa palabra

Nota. Adaptado de Richards, citado por Valdés (2020).

Esto significa que la enseñanza lingüística y, por inclusión, la competencia léxica en el ambiente educativo, que a este respecto es el universitario, es por definición una educación del uso natural de la lengua adquirido previamente a la educación misma. Por

lo que es muy razonable que aquella venga apoyada en la consideración de contenidos de diverso tipo, las dimensiones de la acción comunicativa en específico. Así el aprendizaje de palabras nuevas permite una extensión de las habilidades lingüísticas ya consabidas en la cotidianidad del que aún no se ha recibido en esta educación por competencias.

El cumplimiento de estas competencias no es exclusivo del estudiante, el profesor debe también poseerlas, y en un alto nivel pues como un hablante público sus palabras influyen significativamente en los futuros ciudadanos, sus estudiantes, como indica Barrera (referenciado por Alejos 2017). Su labor es determinante, pero directiva. Y el papel del estudiante es también el de un agente, por ello es importante que este dé cuenta de sus limitaciones de su repertorio de palabras, más si son de especialidad.

El léxico en general se concibe como una de las bases de los procesos productivos de comprensión, análisis y construcción y reconstrucción de significados y sentidos, como sostén de la gramática, como puente de la comunicación y organizador del sistema conceptual (Lamus, 2017). Por lo que, si este peligra por una metodología inadecuada, la escuela tiene la necesidad de resolverlo.

Como problema teórico y metodológico, el tratamiento del léxico, la disponibilidad y el léxico disponible, siempre estará en relación con esos procesos productivos e intelectuales, la competencia léxica siempre está en función del desarrollo de la competencia comunicativa (García et al., 2020) de los estudiantes, de los profesores, y de todos aquellos que estén inmersos en el mundo académico.

2.2.2. Hacia una extensión del registro léxico

La enseñanza del léxico, vocabulario en el sentido más general, desde antes hasta hoy, se ha basado en tres modelos cada uno dando mayor o menor relevancia a un aspecto cognitivo de las unidades léxicas. El primero, enfatiza en la memoria porque tiene como objeto la interiorización del significado a través del reconocimiento y posterior análisis.

El segundo enfatiza en el razonamiento porque parte de una deducción del significado de la palabra a través del contexto. El tercero enfatiza la metacognición a través del reconocimiento de mecanismos morfológicos de las palabras, algo que no puede alejarse ni de la memoria pues estos se aprenden, ni del contexto pues tales consideraciones son integrales para la formación de un significado general. (Rodríguez, 2020)

Este último aspecto de corte integral aúna en una sola metodología de enseñanza los aspectos léxicos, semánticos y gramaticales, lo que constituye un modo de enseñanza dinámico pues la lengua es una unidad que, en su uso, no es disgregada sin atentar con el significado universal del conjunto de unidades léxicas. Eso se prueba atendiendo a habilidades comunicativas que permiten el entendimiento mutuo en todos los procesos de la educación (Rivas, 2021).

Sin embargo, ese entendimiento no puede ser posible si los mismos individuos no poseen la capacidad fundamental de comprensión lingüística. Esto es, que puedan comprender el sentido de los mensajes que son, en este caso, conjuntos de unidades léxicas estructurados con diversos criterios y formas propias del lenguaje que no se aprenden en la escuela ni pueden ser pensados inmediatamente. Se puede dar cuenta de ellos, pero no es que de su pensamiento su actividad empiece. Cuando existen falencias de formación previa (Zapico & Zapico, 2018) en la adquisición natural del lenguaje, incluso, pueden confundirse muchas unidades léxicas y semánticas.

Debido a ello, la enseñanza del léxico al estudiante tiene que comprender las combinaciones de forma y de significado, y la correcta distribución de las unidades léxicas en conjuntos de palabras, o sea, en frases, oraciones, párrafos y textos completos. (Rodríguez, 2020). Es por ello que una metodología mecánica, memorística, y analítica, siendo esta una consideración aislada de la sola unidad léxica, no puede satisfacer las competencias lingüísticas como la comprensión lectora, por poner un ejemplo.

Como la labor docente está empeñada en transmitir y procesar la información,

durante el proceso educativo va tomando registro de cómo son sus estudiantes evaluando su léxico disponible o, simplemente, vocabulario. Así él puede configurar el modo en que puede hacer que sus clases sean interiorizadas sin que haya una disminución en el nivel universitario (Santos et al., 2021). De este modo es que puede afianzarse la competencia léxica del estudiante.

Un texto académico requiere que su autor investigue, ordene, clasifique, critique, jerarquice, evalúe, etc., siempre dentro de su especialidad. La disponibilidad léxica será aprendida en función a cómo vaya avanzando en su desarrollo académico, apoyado no solo en la disciplina y el estudio, sino en la mejora de sus propias competencias como son la escritura y la lectura, de un valor epistémico alto porque con ellas el vocabulario o léxico disponible se hace concreto (Valdés, 2020). Y en esa práctica es que se puede decir que el estudiante cada vez más está inmiscuido en la especialidad.

2.3. Un vocabulario para un mundo

El acceso a la disponibilidad léxica de una especialidad significa un paréntesis al lenguaje de la vida cotidiana, no se cancela, pero se la pone en cuestión, o también se subordina a aquella. Para Gadamer "no sólo el mundo es mundo en cuanto que accede al lenguaje: el lenguaje sólo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo" citado por Guerrero (2020, pág. 109). De lo que se infiere que el acceso a una especialidad, un mundo de determinados conocimientos, significa un acceso a su lenguaje.

El estudiante, generalmente, cuando inicia una carrera, o incluso cuando opta postular a una determinada carrera, siente una inclinación que no necesariamente es porque haya de por medio preferencias de gusto personal. A veces sólo se inclina a ella porque descubrió un concepto extraño para él. Sea cual sea la fuente en donde la escuchó o leyó, motivará en él un deseo por saber algo más que sólo el significado que pueda hallar en el diccionario.

En ese proceso de descubrimiento aquel dará cuenta de que el concepto no está

aislado, ni siquiera puede ser considerado de manera aislada. Inclusive tiene equivalentes sinónimos que o bien afianzan su entendimiento o bien confunden aún más. Lo que implica un tiempo considerable en el aprendizaje del mismo. Toda esta travesía investigativa no es otra cosa que una introducción a la disponibilidad léxica de un dominio del conocimiento al que, por curioso, entró.

Es de más decir que tal acceso implica cierto esfuerzo para mantenerse. Los vocabularios como registros físicos ayudan al estudiante como también sus ansias por ampliar, aclarando, el contenido de su lexicón mental. Esta motivación y presunción a la búsqueda de claridad de conceptos son elementos psicológicos-teóricos cruciales para un buen desarrollo académico, representados solamente por la cantidad de productos epistémicos que idee y que publique (Aabidi, 2020).

2.3.1. Uso capital para la investigación

La enseñanza de las competencias exigidas por la universidad implica un esfuerzo multidimensional y de manera conjunta. La lectura, la comprensión lectora, y la escritura, la redacción académica, son elementos principales para cumplir los requerimientos de la universidad acordes con la sociedad. Una de ellas es la producción de conocimientos. Pero en todas ellas el lenguaje es transversal, está presente en todas y cada una. En ellas el lenguaje se transforma, se estructura, se sistematiza etc.

La comunidad académica es el primer destinatario de esos trabajos antes que la sociedad misma, por el hecho de que sus integrantes están insertos en el lenguaje especializado. Ellos revisan el producto. Está claro que someten a prueba su veracidad pues existe un compromiso con la verdad y el rigor. Pero también existe un compromiso con la sociedad en general. Esta responsabilidad social es la que respalda la exigencia de claridad del lenguaje (García et al., 2020), en este caso, del manuscrito científico.

Las competencias léxico-productivas del investigador satisfacen tal responsabilidad.

La capacidad de producir textos en una lengua determinada y con suficientes recursos lingüísticos que manifiesten el nivel de desempeño académico y de competencia lingüística hace del investigador un erudito como tal. No en valde este tipo de académicos siempre están en constante revisión de la lengua de su tiempo.

Pero este alto nivel se logra con el proceso de alfabetización académica (Juárez, 2021). Este hace referencia al proceso de inmersión en la disponibilidad léxica. La mención de su tardía mención es porque ella sólo tiene cabida en la investigación. En esta actividad epistémica el estudiante o docente, ambos investigadores, se enriquecen a nivel conceptual y estructural. Justamente, este comprende la dinámica de las lenguas y de las especialidades.

Así, la alfabetización académica inhiere en el estudiante el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las especialidades o áreas profesionales (Valdés, 2020). El éxito del proceso consiste en lograr que el estudiante desarrolle aquellas competencias que le permitan entender el estudio de ciertas cuestiones morfológicas como un camino, mnemotécnico si se quiere, para acceder al componente léxico, de tal manera que el aprendizaje de las unidades léxicas y semánticas no sea ajeno a él en cuanto a las actividades cotidianas se refiere (Rodríguez T. , 2020). La cuestión es para afianzar la actividad investigativa que es compleja aun cuando se tienen las herramientas léxicas necesarias.

2.3.2. La competencia léxica en la competencia de la interdisciplinariedad

La educación universitaria que, por supuesto, es científica y profesional puede sobrepasar el ámbito de la especialidad, lo cual no significa una desventaja, sino lo contrario. Pues, cuando el estudiante universitario, una vez egresado de su escuela profesional, y con los conocimientos extracurriculares que pudo adquirir está en las condiciones suficientes para desempeñarse en ámbitos, si bien no heterogéneos, afines a lo que estudio, puede desempeñarse óptimamente (Zapico y Zapico, 2018).

Con el conocimiento de la lengua, un elemento humano transversal al propio conocimiento, se tiene ya una competencia de comprensión lingüística en óptimas condiciones, con ella otros métodos de comprensión (Martínez et al., 2020), pero de otras áreas del conocimiento las cuales, si bien implican un nivel de complejidad distinto al que el lector haya optado, con ellos puede manejarlos, si no con profundidad, sí correctamente, pero de manera limitada.

Complementariamente a ello también posee un conocimiento de ortografía, que facilita la comunicación escrita a los usuarios del idioma (Rodríguez y Sánchez, 2018) mediante la corrección de lapsogramas y cacogramas. Ello es importante porque le permitirá discernir cuáles son las fallas, tanto de otros como de sí mismo, en la lectura y redacción de tales trabajos científicos.

La disponibilidad léxica también sirve de base para la inmersión en un idioma de interés, de hecho, la eficacia de la enseñanza de idiomas extranjeros, en particular el español como lengua extranjera, se debe a que lo que se imparte es caudal o disponibilidad léxica de un territorio, centralizado y dominante en donde se concentra el uso estándar de la lengua a aprender (Aabidi, 2019). O sea, aprender un idioma implica aprender el uso del mismo en un territorio determinado que fija lo que es común a todos los dialectos existentes.

En oficios como la interpretación, se exige que tanto el caudal lingüístico como la comprensión lingüística estén en niveles óptimos porque el trabajo que les compete trata de llevar el sentido de un conjunto de palabra, escritas u orales, de un código lingüístico a otro (Oramas, 2020). Por lo que un conocimiento extenso de la disponibilidad léxica de ambos idiomas sería una ventaja.

Poseer estas competencias favorecen el desarrollo integral del estudiante. Una correcta comprensión lingüística y competencia léxica son capacidades que le permite extenderse más allá de un ámbito epistémico. La capacidad de comprensión y el repertorio léxico son complementos cruciales porque implican el desarrollo de la memoria, el razonamiento, la

capacidad visual y auditiva al momento en que ocurre la dicción, y demás cualidades de un intrépido investigador que se mueve en distintos dominios del conocimiento (Rodríguez y Sánchez, 2018).

2.3.3. Buen acervo, buen profesional

La gran extensión y aumento del contenido del vocabulario o lexicón mental incide directamente en la calidad de la redacción, como también es un componente importante de la fluidez en el habla (De la Maya y Ramos, 2019). Esto no es más que la manifestación de la correlación existente entre el vocabulario y las destrezas y habilidades lingüísticas.

De hecho, la competencia léxico-productiva del estudiante, docente e investigador es un buen predictor de un buen desempeño académico, pero sobre todo intelectual (Zapico y Zapico, 2018). Cuando el supuesto profesional se expresa, su repertorio léxico o lexicón mental se manifiesta. Si es que este no se ha formado él mismo en esta habilidad entonces sus expresiones carecerán de sustancialidad, ausencia de estilo y finura cuando no hay un correcto uso de ciertos elementos de la lengua como los conectores lógicos que son los que más se evidencian, torpeza en la dicción, e inseguridad (Alejos, 2017)

El aumento de caudal léxico y la optimización de las competencias lingüísticas tiene resultados positivos que consisten en una capacidad óptima de comprensión y una capacidad eficaz transmisión de información lingüística (Rodríguez T. , 2020). Lo cual prueba su capacidad para la docencia. Sumado a ello, sus publicaciones académicas no hacen más que confirmar el carácter investigador que posee. En pocas palabras, un buen profesional tiene un amplio registro de palabras con las cuales se desempeña en su trabajo.

De manera general, el aumento de la amplitud del vocabulario puede incidir en el desempeño académico y social del estudiante, que con la complementariedad de estos elementos se vuelve un profesional como tal. En la tabla 6 se puede observar cómo es que existe una evolución en ese proceso. No es vano manifestarlo puesto que denota una

situación real que puede ser un aliciente para un estudiante real.

Tabla 6. *Niveles de riqueza y dominio den vocabulario académico.*

NIVEL	RIQUEZA DEL VOCABULARIO	DOMINIO DEL VOCABULARIO
Iniciático	Buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios, apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario
Profesional	Buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales, muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado

Nota. Tomado de Moreno et al. (2019).

Como afirma Roméu (citado en García et al.,2020) el conjunto de saberes de la disponibilidad léxica, su aplicación consciente y autorregulada según cualquier contexto, mediante el establecimiento de relaciones léxico-semánticas, léxico-sintácticas y léxico pragmáticas, se desarrollan procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales que manifiestan un saber, un saber hacer, el saber hacer y un saber ser del estudiante, futuro profesional.

III

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA COMPETENCIA LÉXICA EN EL PERÚ

Las competencias lingüísticas antes tratadas han sido consideradas dentro de la educación educativa peruana con índices que indican el nivel en el que están. Aunque los resultados en ella no sean positivos, los diagnósticos son relevantes porque interpela al cambio y a la reforma educativa y pedagógica de la enseñanza, sobre todo la universitaria. En este capítulo, los índices vistos corresponden a la educación básica, pues, como se sabe, ella es la base para la educación superior (Viramontes et al., 2019).

Y como parte de un todo, los niveles formativos anteriores a los superiores tienen que estar en concordancia y mantener una unidad fuerte que garantica un desenvolvimiento óptimo del estudiante. Sin embargo, cuando hay deficiencias, los problemas surgen. En este caso las competencias de este que se han considerado importantes, pues se alinean al fin investigativo propuesto por la universidad, son las anteriormente tratadas en los dos capítulos anteriores.

Es harto sabido que la comprensión lectora de los estudiantes tiene un nivel bajo y ello repercute en las aulas universitarias (Muelle, 2020). Para mejorar ello a partir del diagnóstico se establecen proyectos. Estos, aquí, reseñados y cuya dirección se considera importante, son cruciales para el desarrollo del país y de los individuos singulares.

3.1. Los índices de comprensión lectora peruanos

La lectura es una actividad humana que consiste en el recabamiento de información que brinda un texto y, conjuntamente, en la comprensión de su sentido global. Así, el lector se educa por sí mismo pues es una actividad personal. Si esta cambia de contexto, o sea, que

se circunscribe al ámbito propiamente académico como es el caso del nivel básico y el nivel superior, esa característica adquiere otro matiz. El estudiante lee para tener conocimientos con los cuales se desempeñará en la sociedad en el futuro (Mata, 2016).

Este requisito ya visto anteriormente es global. Ya sea en países que se dicen de primer mundo como también en los periféricos latinoamericanos, la lectura es una actividad imprescindible en la educación y en el desarrollo personal. Pero, si la educación en general presenta problemas de deficiencia metodológica e institucional, la misma sociedad presentará deficiencias, muy visibles, en sus costumbres. En el caso del Perú es patente esto.

Respecto del sector educativo, en general el nivel de comprensión lectora de los estudiantes peruanos es bajo. Este panorama se torna más crítico si se presta atención a los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos humildes o de entornos rurales (Junyent, 2016). Al representar la comprensión lectora un proceso sofisticado de construcción coherente de significados, los niños de edades tempranas que no gozan de las condiciones adecuadas para el desarrollo de esta capacidad se ven seriamente afectados en los primeros años de su etapa educacional.

Conseguir una efectiva comprensión de un texto no es tarea sencilla. De acuerdo con postulados teóricos, la comprensión de lectura consta de cuatro estadios: 1) el nivel superficial, 2) el nivel de comprensión básico, 3) el nivel interpretativo y 4) el nivel de comprensión de lectura crítica o valorativa (Alegre, citado en Costa y Cecilia, 2016). Cada nivel implica un grado dificultad mayor al anterior, de modo que la relación con el texto se vuelve cada vez más compleja.

Mientras que en el primer nivel el lector solo es capaz de captar los aspectos fonológicos y acústicos del texto, cuando la lectura se hace en voz alta; ya en el último este debe ejercer una participación activa sobre el texto, desplegar una lectura subjetiva y estimular sus propios juicios valorativos sobre el mundo. De hecho, cuando la comprensión lectora

adquiere mayor precisión y complejidad a medida que se ejercita escalando desde niveles básicos hasta los más complejos y elevados.

Siguiendo esa línea, según lo reseñado por Bofarull et al. (citados en (Errázuriz, et al., 2020), se entiende la comprensión lectora como un conjunto de habilidades. El primer paso (el nivel superficial) consiste en la localización de detalles, esto es, identificar y parafrasear elementos concretos. Luego se desarrollan las habilidades de ilación simple (el nivel de comprensión básico): la capacidad de rescatar el sentido de algunos términos a partir del contexto, poder establecer relaciones de causa-efecto o de contraste y comparación. La última etapa de comprensión tiene que ver con el surgimiento de habilidades de ilación compleja (el nivel interpretativo), por medio de las cuales el lector finalmente es capaz de precisar el tema y la idea principal del texto, así como de ofrecer conclusiones.

Bien es cierto que la perspectiva teórica sobre la comprensión lectora reseñada por Bofarull no contempla el cuarto nivel que previamente ha sido señalado: el nivel de comprensión de lectura crítica o valorativa. Esta fase de exégesis profunda del texto es pieza fundamental para que el estudiante desarrolle el razonamiento lógico. A este nivel, el lector puede descifrar una gran cantidad de signos lingüísticos y paralingüísticos en el texto.

Ahora bien, la facultad de decodificación sígnica, producto de la lectura crítica, no agota su relevancia en el plano textual, sino que posibilita la comprensión del origen contextual de los mensajes que se producen (Vivanco, 2018). En otras palabras, gracias a la habilidad de lectura crítica, el lector-estudiante está apto para, no solo desprender significados del texto, sino relacionar los contenidos de lo leído con tu entorno histórico-social.

La enseñanza tradicional de la comprensión lectora se basa en el enfoque cognitivo, según el cual la criticidad está implícita en la mente del lector. La evaluación desde ese ángulo se orienta puramente en el contenido y la configuración estructural del texto. Empero, esta

clase de preguntas que se centran en demasía sobre el texto omite la correspondencia de lo leído con el contexto y, de este modo, poco o nada se estimula la conciencia crítica del lector (Zárate, 2019).

En el Perú, este escenario se encuentra en estado problemático, pues la lectura como actividad ordinaria no ha sido internalizada por la mayoría de la sociedad. En un contexto en el que el texto no es un elemento con el que el estudiante esté profundamente familiarizado, no solo en la esfera escolar o académica, sino también a nivel del entorno cercano del hogar, la evolución de la comprensión lectora sufre serios obstáculos.

A esto se suma el carácter tradicional de la enseñanza escolar en torno a la comprensión de textos y la ausencia de modalidades y estrategias innovadoras mediante las cuales se reactualice una genuina lectura crítica de los materiales de lectura (Guerrero, 2020). Es por eso que desde hace años la comprensión lectora significa un enorme desafío para el país, al mismo tiempo que se torna más urgente la ejecución de políticas educativas públicas idóneas y la consolidación de las que se encuentran en curso. Se trata simultáneamente de cómo se enseña y quiénes tienen las condiciones de recibir la enseñanza.

3.1.1 Las pruebas PISA

En el Perú, las políticas educativas públicas han tenido una relación complicada con el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes. El estado de la educación en el país demuestra que en los últimos ha habido una reducción del grupo de niños en la primaria y adolescentes en la secundaria, y posteriormente en los niveles superiores, que no dominan la habilidad de comprensión lectora. No obstante, existen problemas severos que permanecen omitidos en la agenda estatal: las brechas educativas presentes en las zonas rurales del país y la ausencia de modalidades alternativas de educación básica en función del género, discapacidad o etnicidad (Guadalupe et al., 2017).

A este respecto, las pruebas PISA (*Programme for Internatioanl Student Assessment*)

representan un indicador valioso para tener en clara perspectiva el estado de rendimiento de los estudiantes peruanos en el nivel secundario. La finalidad central de las evaluaciones PISA es ofrecer a los países participantes un diagnóstico de la situación educativa de sus alumnos tomando en consideración, además, los contextos específicos de cada país: su condición socioeconómica y cultural (Muelle, 2020).

Como ocurre también para el resto de los países de América Latina, los resultados de las pruebas PISA para el Perú son austeros. La primera vez que el Perú participó en la evaluación PISA (2000) quedó en la última posición del ranking habiendo obtenido 327 puntos, calificación por debajo del promedio dispuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Si bien muchos años después, en 2018, el puntaje obtenido fue de 401 puntos, esta calificación no logra aproximarse al promedio de la OCDE. En vista de los hechos, en dieciocho años de diversas administraciones estatales, el problema de la comprensión lectora en el país ha arrojado mínimos resultados alentadores y con el tiempo parece un obstáculo difícil de superar (Tito et al., 2021).

Tabla 7. *Promedio del Perú en comprensión lectora.*

2000		2009		2012		2015		2018	
OCDE	Perú	OCDE	Perú	OCDE	Perú	OCDE	Perú	OCDE	Perú
496	327	493	370	496	384	493	398	487	401

Nota. Tomado de Tito et al. (2021).

Frente a la condición crónica del sistema educativo peruano expuesto por los resultados de las pruebas PISA, en 2012, el MINEDU impulsó la Reforma Magisterial.

Los lineamientos centrales de la reforma apuntaban a consolidar el criterio meritocrático en el fomento de incentivos salariales y en la participación en concursos públicos. Asimismo, se estableció un régimen laboral único y se fomentó la capacitación docente. A pesar de estos progresos aparentes, el rendimiento de los estudiantes peruanos en las pruebas PISA da cuenta del pobre nivel del Perú en comparación con el resto de países de la región (Taboada, 2019).

3.1.2. Los censos del MINEDU

Los organismos del Estado encargados del sector educativo disponen de sus propios mecanismos de sondeo a nivel nacional para comprender el estado de la comprensión lectora en los estudiantes peruanos. De todas, debido a su alcance a todo el territorio nacional, la herramienta estatal de medición más notable es la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). La ECE es una evaluación impulsada por el Ministerio de Educación (MINEDU) que tiene como objetivo medir el rendimiento educativo de los estudiantes de escuelas públicas y privadas en el país. Se realiza con miras a identificar los logros de aprendizaje obtenidos en el sistema educativo, del mismo modo que se busca plantear nuevos metas en función de problemas estructurales que permanezcan vigentes.

Un estudio analítico de los resultados de este censo pone en escena el modo en que la agrietada realidad nacional es un factor determinante para el progreso competente de las habilidades de comprensión lectora. El rendimiento en la competencia lectora se ve perjudicado en aquellos estudiantes que no dominan el castellano como lengua materna o en los que carecen de acceso a servicios de electricidad. Los efectos negativos recaen, por supuesto y como ya se ha visto, en las escuelas de zonas rurales (Asencios, 2016).

Tabla 8. *Porcentajes de rendimiento en comprensión lectora.*

COMPRENSIÓN LECTORA				
	En inicio	En proceso	Satisfactorio	Total
Pobre Muldimensional	73.8	48.6	29.3	50.1
Pobre Monetario	61.3	40.9	24.3	41.9
Padre con solo primaria	65.4	43.2	28.2	45.0
Castellano como idioma materno	77.0	91.2	97.1	89.1
Colegio con biblioteca	40.5	61.8	69.9	58.6
Colegio con laboratorio	16.4	31.4	41.0	30.1
Colegio privado	4.7	13.2	28.2	14.8
Colegio Polidocente	53.5	79.4	90.3	75.7
Área rural	72.7	40.9	22.0	44.1
N observaciones	344	704	341	1389

Nota. Adaptado de Asencios (2016).

Una investigación sobre las brechas de equidad en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) entre los años 2007 a 2014 muestra transformaciones a lo largo del tiempo de dichas brechas en tres niveles: género de los estudiantes, zonas de residencia (área urbanas o rurales) y gestión de los centros educativos (estatales o privados).

En el campo específico de la comprensión lectora, la brecha de equidad de género evidenció un incremento sostenido con el tiempo. Con respecto al área de residencia, la brecha primero expresa un patrón de agravamiento, para luego tender a decrecer. Sin

embargo, esta última señal de progreso no debería ser tomada como un éxito incuestionable, pues los niveles de rendimiento lector de los estudiantes siguen siendo bastante exiguos (Guadalupe et al., citados por Murillo y Carrillo, 2020).

En suma, el bajo desempeño de los estudiantes peruanos en las evaluaciones internacionales y nacionales de comprensión lectora obedecen a dos factores concretos. Por un lado, tiene que ver con la falta de estrategias de enseñanza novedosas que estimulen la conciencia crítica del lector-estudiante cuando este se aproxima al texto. Urgen nuevas metodologías de lectura crítica en las escuelas, por medio de las cuales el estudiante pueda razonar lógicamente y sea capaz de proyectar los sentidos que se extraen del texto en el contexto que lo rodea: una lectura cada vez menos asocial y más política (Zárate, 2019).

De otro lado, están las profundas brechas sociales (ya sean socioeconómicas, geográficas, de género o discapacidad) que hasta el momento no ha sido remediadas por políticas educativas públicas decisivas. Si bien el Estado peruano ha invertido en reformas magisteriales, las estrategias de inyección económica al sistema educativo son insuficientes a la luz de los hechos.

3.2. Competencias lingüísticas: Incidencia en la vida académica

Una sociedad en la que sus integrantes no tengan como actividad rutinaria a la lectura, es una sociedad sin memoria, ignorante y sin visión del futuro, pues con ella se accede a la cultura y a otros ámbitos del conocimiento que no solo son útiles, también poseen un intrínseco valor para la formación humana y ética. Justamente, los logros de la humanidad han sido en parte por la opción de lectura libre de parte de diversos intelectuales que existieron y existen en el mundo (Valdés y Mariscal, 2018).

Estos avances, a la vez, se lograron por las capacidades intelectuales de estos lectores que poco a poco educaban su mente con nuevos datos como nuevas perspectivas. La lectura libre, ya sea como un acto antaño prohibido, ya sea como un derecho en la época moderna,

proporcionaba dotes en las capacidades del ser humano. En los últimos años, estudios han profundizado en la psicología del aprendizaje con el fin de poder fijar estas fuentes humanas del conocimiento y, si hubiera alguna deficiencia, mejorarlo (Jiménez y Manzanal, 2018).

Es así que se fijaron las competencias educativas. El nuevo modelo educativo que se basa en ellas las ubica no como requisitos a cumplir, sino como cualidades propias del estudiante que él mismo tiene que afianzar (Lizitza y Sheepshanks, 2020). Según lo tratado en los anteriores capítulos, las competencias más importantes y transversales a las demandas de la sociedad, necesidad de investigación y adquisición de habilidades lingüísticas, son la competencia de comprensión lectora y la competencia léxica, referida esta última a la amplitud del vocabulario, léxico disponible o lexicón mental, todos ellos sinónimos que hacen referencia al repertorio léxico de los alumnos.

Estas competencias se encuentran íntimamente ligadas por ser ambas competencias lingüísticas, además de lo que se indicó antes, que estas cualidades son complementarias e integradoras. A simple vista se puede inferir que los índices de comprensión lectora son correlativos en números a los de la competencia léxica. Sin embargo, no es así ya que una cosa es la comprensión del sentido del texto, de donde se puede extraer y deducir una cantidad de información sólo definida por el mismo texto o el mismo grupo de textos. Otra cosa es la cantidad de unidades léxicas, y sus respectivas relaciones y características gramaticales, que se adquieren mientras uno concurre la disponibilidad léxica de un ambiente académico determinado. Son complementarias pero distinta.

Así pues, según (Murga, 2020), el nivel de comprensión lectora y competencia básica, si bien están emparentadas, distan en proporciones en el ámbito preuniversitario. Es así que en la academia pre-San Marcos, estudiantes de ingeniería que, si bien tienen una formación muy rica en la disponibilidad léxica de su área, son formados de acuerdo a la especialidad de ciencias por lo que llevan física, química y matemáticas, su comprensión lectora de textos filosóficos, de índole más humanística y que son afines a su carrera, es regular.

3.2.1. La realidad de la educación preuniversitaria

El nivel preuniversitario en el Perú constituye una especie de filtro, o centro de manufactura, en el cual los alumnos formados en el nivel básico acceden para tener mayores posibilidades de ingreso a la universidad. Considerar esta sola función constituye un problema al momento de abordar el papel de esta nueva institución en la sociedad pues su presencia afecta a los niveles educativos más conocidos.

Si bien sus resultados son óptimos pues su fin es formar a estudiantes aptos para resolver un examen de dos horas teniendo como competencias a la alta capacidad de memoria y a las mecánicas estrictas de aplicación epistémica (Manrique, 2018). De este modo el estudiante no necesariamente desarrolla estas competencias comunicativas determinantes para el desarrollo universitario, al cual se pretende acceder.

La fluidez se debe tomar como un proceso simultáneo a la comprensión, en contraposición a esa estricta mecánica de fórmulas para aplicar. Esta característica de la lectura es el reflejo del proceso que el lector realiza en su educación. Sin embargo, el problema de este nuevo nivel es que no necesariamente desarrolla eso, a pesar de que los mismos profesores inviten a sus alumnos a la lectura.

Una verdadera interacción con el texto y su contenido, y la posterior relación la redacción, con el estudiante puede plasmar el patrón de sentido encontrado en el texto con eficacia. De este modo puede desarrollar sus propias competencias. Las personas que ya cuentan con esta capacidad, tienen ventajas significativas sobre los que aún no la tienen, proyectándose hacia un mayor éxito en las actividades que demanda la educación universitaria y que a futuro le servirán como profesional (Viramontes et al., 2019).

3.2.2. La expectativa de la educación universitaria

La universidad es una institución que funciona en orden al dinamismo de la sociedad, si a esta le aqueja un problema, el conocimiento que en ella se produce va dirigido a la

solución de aquella dificultad. La idea es que la necesidad básica y fundamental de la práctica y aplicación del conocimiento, en vistas del bien general, se cumpla. En todos los países de índices de desarrollo alto, los de primer mundo, sostienen tal idea mediante el desarrollo científico de sus instituciones educativas y de sus egresados.

En el Perú, según la ley Nº 30220, la actual ley universitaria, establece como requisito indispensable de la educación universitaria a la investigación científica. Esta inicia su incidencia en la educación superior con el requisito para el egreso del estudiante universitario: la presentación de un trabajo de investigación (Perdomo et al., 2020). Este es propiamente el resultado de toda la experiencia del pregrado del estudiante.

Este trabajo no es de naturaleza optativa, lo significa que es necesario y condicionante. Si bien la percepción estudiantil puede que no sea positiva por la aparente premura de su implementación, la situación real era que la educación superior peruana necesitaba de una reforma en orden a la actualización de la propia educación. Se trataba de cambiar estructuralmente todo el sistema educativo (Alfaro, 2019).

Esto se manifiesta con las publicaciones académicas provenientes de sus estudiantes y egresados profesionales. Se supone que ellos en la universidad se empapan de altos conocimientos con los cuales se puede afirmar que están capacitados para cualquier trabajo que requiera esa experiencia. Tal es el caso de aquellas ligadas a la investigación científica. Justamente, el fin de la universidad, como una institución de educación superior, aspira a ser parte de la comunidad científica a nivel mundial (Ticse et al., citados por Gebera et al., 2020).

La gran expectativa, pues, de estas instituciones es que el estudiante universitario peruano salga de su formación de pregrado con ciertas competencias que lo doten de habilidades y estrategias con las cuales afrontar cualquier problema correspondiente a su carrera. Pero esto implica también un éxito en el plan que este debe seguir, el cual debe manifestar un alto grado de calidad.

Justamente los impulsores de esta reforma universitaria tenían como consigna el establecimiento de una educación de calidad (Ríos et al., 2021). Esta consiste en que, teniendo la expectativa presente, las universidades como entes físicos necesitaban garantizar condiciones básicas en beneficio de sus agentes universitarios. Estos son la infraestructura, la oferta educativa, el contenido y profesionalización de los planes de estudio, y los docentes.

Por el lado de la infraestructura, lo pertinente a mencionar son los laboratorios utilizados en áreas de ciencias principalmente. Laboratorios de química, física, ciencias de la salud y hasta de lingüística, son necesarios pues afianzan el aprendizaje de los estudiantes. En ellos el uso de computadoras de generación actual, o de alta gama como se le conoce actualmente, les proporciona de softwares de utilidad actual, así también, con estos últimos, pueden ser también fuentes de apoyo para investigaciones que vayan más allá de la institución, o sea interdisciplinares, interinstitucionales e/o internacionales (Macazana et al., 2021).

La oferta educativa u oferta académica es el conjunto y composición de planes de estudio y de carreras disponibles en la universidad (Lanza, 2020). La calidad se evidencia en la cantidad de especializaciones de una misma área que la institución ofrezca a la sociedad. De eso depende también la buena percepción que se tenga de la misma, y, por ende, el prestigio. Es por esta razón también, que haya mayor apertura en la competitividad cuando se postula porque a mayor cantidad de carreras, mayor es la admisión de estudiantes a la universidad.

Pero un gran número de carreras no necesariamente es signo de calidad. Puede que la relación sea inversa, lo que constituiría un problema social y económico porque, primero, la educación que se impartiría tendría deficiencias y sus egresados no estarían aptos para entrar a un trabajo que requiere un nivel óptimo en esos casos. Y también porque mantener una carrera implica un costo que no traería beneficios pues los resultados serían defectuosos. Más bien, el apoyo económico debe justificarse en los resultados más óptimos (Maura et al., 2018).

Justamente este requisito de calidad se evidencia en los contenidos del plan de estudio, su configuración y orden en que están concatenados, y también la calidad de los docentes. Estos requisitos son los que más inciden en el estudiante universitario pues él vive el plan y recibe directamente las clases de los docentes. La idea es que el estudiante pueda llevar cursos que desarrollen un enfoque integral para que sea competente no sólo en su área de especialidad (Andamayo y Castillo, 2021). También en áreas afines a la suya.

Respecto de los profesores, su evaluación es responsabilidad de la misma universidad mediante los concursos docentes que se programan antes del semestre académico. Así como pasa con el examen de admisión, existe una competencia entre los profesores. En ella se evalúan sus capacidades, que de hecho consisten en su trayectoria como investigadores. Ellos como productos de la educación universitaria, también, están cumpliendo con las competencias exigidas. La expectativa de la universidad es que sus egresados tengan una trayectoria dentro de la misma (Paz y Torchiani, 2020).

3.3. Estrategias para una mejora y difusión

El cumplimiento de las expectativas de la sociedad y de la institución educativa, amparada por la implementación de una resolución legal, a veces y lamentablemente, no siempre se cumple. O, mejor dicho, son implementadas bajo una nueva configuración y disposición por el hecho de que las anteriores no se cumplieron al punto que índices estadísticos afirmen que la educación peruana necesita de un drástico y exigente reforzamiento. Sobre todo, en aspectos educativos que competen a las competencias cognitivas y a las competencias lingüísticas.

Las primeras tienen que ver con la memoria y la autoconciencia, ambas determinantes para que se dé el conocimiento (Vásquez et al., 2021). El simple hecho de tenerlas en condiciones normales permite que el estudiante pueda clasificar, ordenar, evocar, codificar y demás ejercicios intelectuales que se hacen diariamente. Solo que en el proceso educativo estos se optimizan para que tal proceso abarque más dominios del conocimiento con

facilidad sin que se menosprecie el rigor.

En sintonía con ello, las competencias lingüísticas abarcan el campo de la lengua y la comunicación. Como se vio anteriormente, ellas permiten un correcto desenvolvimiento en todos los aspectos de la vida. Pero en el proceso educativo tiene un rol fundamental porque sin ella ni siquiera se entendería el mensaje del contenido de un conocimiento adquirido. La lectura y la redacción son actividades en los que la lengua es transversal, y que funcionan aún mejor con las capacidades intelectuales de las competencias cognitivas (Rogde et al., 2020).

La conjunción de ambas lleva a que el alumno tenga facilidades en el mismo proceso educativo y que no tenga dificultades cuando este tenga la disposición a aprender por sí mismo mediante estas actividades. La lectura en particular es la que se practica con mayor frecuencia porque las grafías leíbles rodean toda la vida de la sociedad. Pero los niveles de la misma cambian, y el estudiante presto al aprendizaje optará por los contenidos más complejos, de este modo su comprensión lectora, así como su repertorio léxico se amplían y, por tanto, él se adapta cada vez más a lo que en capítulos anteriores se denominó disponibilidad léxica. Es allí cuando el estudiante cada vez más se acerca a la profesionalización.

Las estrategias de mejora deben ir en concordancia con esas ideas pues son parte de los requerimientos de la sociedad del conocimiento. El Perú, que es uno de los países con mayores índices de deficiencia en comprensión lectora, y por ende en competencias lingüísticas y hasta cognitivas (Muelle, 2020). Su gestión debe planificar las posibles soluciones que, si bien el tiempo apremia, serán a largo plazo. Se trata de un cambio de método de enseñanza, de un cambio en las actividades diarias de aquellos y, globalmente, de un cambio cultural.

Una buena política educativa tiene que incidir tanto a nivel social como al nivel personal del alumno. Si por política democrática se entiende, e manera limitada, un gobierno

participativo, este exige a un ciudadano activo en ella. Así, el gobierno y sus medidas, además de representar a la sociedad civil, establece medidas que ayuden la situación de este agente social. Pero esa situación no es solamente una cuestión de semblante, también es una de personalidad y subjetividad. En consecuencia, las medidas políticas que se tomen incidirán, se espera positivamente, en las mentes de sus ciudadanos, en este caso, estudiantes (Aguilar et al., 2018).

Pero, si debe hacerse una distinción entre propuestas de índole política y transformadora, en concordancia con lo anterior, esta debe constar del nivel social del efecto de la propuesta y el nivel personal o, si se quiere, individual, de la propuesta. Ambos no son excluyentes, más bien uno influye en el otro, aunque a largo plazo pues un cambio de esta envergadura no tiene efectos inmediatos.

En la dimensión social lo que se espera, respecto de estas competencias lingüísticas es que sean performativas, en el sentido de que por el mismo hecho de practicarse son objetos de cambio. Iniciativas que se están dando actualmente en el contexto de la pandemia son programas de difusión de lectura como LimaLee, entre otros, que consisten en la apertura de las fuentes bibliográficas culturales peruanas a aquellos que no pueden acceder por distintos motivos.

Este proyecto en particular es positivo porque aúna en un mismo espacio estudiantes universitarios y la población interesada en esta actividad. El punto de reunión es claramente uno en donde se desenvuelven las capacidades intelectuales que se buscan afianzar (LIMA LEE, 2021). Es por ello que estas propuestas son pertinentes ante una sociedad no acostumbrada a la lectura y, más aún, golpeada por una pandemia que dificulta el acceso a espacios libres como las bibliotecas públicas.

Estos incentivos de cultura, iniciativas de parte de los entes públicos, si bien tienen tales efectos, no son aún políticas educativas como tales. Aquellas no son solo proyectos motivacionales de culturalización de las personas. La educación es una cuestión de formación

humana, sobrepasa las simples motivaciones de uno pues lo somete a responsabilidades legítimas (Segura, 2017).

En ese sentido, cambios en el sistema, aunque mínima, como la comunicación virtual entre los docentes y los estudiantes se transformó en el sentido de que se insertaron medios tecnológicos, así como también la posibilidad de que los padres puedan realizar un seguimiento a tal desarrollo. Si se afianzó algo es que el niño tiene mayor tiempo para buscar opciones informativas de su interés, claramente ello direccionado por el profesor. Y algo que se ajusta a ello son las competencias de comprensión y la léxica pues, frente al monitor, lo que el estudiante tiene es la posibilidad de acceder a la disponibilidad léxica de alguna especialidad.

La interacción estudiante-docente se afianza e el sentido virtual, el registro del avance del estudiante está disponible a toda hora, si es que hay disponibilidad de internet. Así, la llegada de los consejos de estudio que aquel puede dar al dicente tiene más llegada a todos los estudiantes de la clase. Justamente este proceso es el que compete al nivel personal o individual de la política educativa, afianzar esa interacción capital (Sierra y Gómez, 2021).

Las estrategias que los estudiantes pueden adoptar en su vida diaria, o sea, en su vida personal y las costumbres que la encubren pueden ser administradas tanto por los que gestionan su formación, el colegio y el profesor, como también de fuentes externas a esta, como son los cursos extensivos, recomendaciones de generadores de contenido en plataformas virtuales, etc.

En ambos, la finalidad es que el estudiante por sí mismo, por motivación o iniciativa propia, tome las riendas de sus responsabilidades para con sus estudios y sin la tutela u observancia estricta de un supervisor, padre o tutor, estudie con total libertad y gusto. De lo que se trata pues es que los estudiantes de manera individual optimicen sus propias competencias siendo ellos mismos los que las disciplinen. De este modo, se puede hablar

de un desenvolvimiento autónomo, y en tal ritmo de vida si bien hay esfuerzos, se padecen conscientemente y con gusto porque los gustos personales se identifican con el cumplimiento de las responsabilidades.

En el estudio propio, el estudiante puede hacer uso de esquemas cognitivos y metacognitivos con los cuales se organiza la información con el fin de retenerla y aprovecharla para la investigación (Novoa et al., 2020). Como esta implica un proceso de búsqueda y razonamiento, estos recursos mantienen el hilo de la investigación, a la vez que presentan la información de tal manera que pueda ser consultada y tomada en cuenta en ejercicios en que toda ella se use simultáneamente.

Tal es el caso de la redacción de un tema. Si se ha investigado bien, el estudiante que investigó intentará, y de hecho lo logrará, hilar toda esa información mediante un enfoque que él mismo cree pertinente, siempre manteniendo un orden y un estilo que pueda ser identificable para sus profesores y posibles lectores (Errázuriz et al., 2020). Así, el investigador en curso no hace más que afianzar sus competencias lingüísticas sintácticas, semánticas y pragmáticas, que a este respecto constituyen la comprensión lectora y la competencia léxica.

IV

COMPETENCIA LÉXICA Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Teniendo en cuenta los temas y lineamientos tratados anteriormente, a continuación, se presenta un estudio sobre la incidencia de todos estos factores educativos en la formación de los alumnos de educación de la Universidad Nacional de San Antonio de Abad. Las competencias lingüísticas, la comprensión lectora y la competencia léxica, son vistas desde su aplicación pues, en ella estos aspectos teóricos muestran sus virtudes y sus disposiciones de mejora, aun cuando el panorama educativo no sea el óptimo.

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo General

Determinar la relación entre la competencia léxica y la comprensión lectora en estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018.

4.1.2. Objetivos específicos

Determinar el nivel de competencia léxica de los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018.

Determinar los niveles de comprensión lectora de textos científicos en los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018.

Determinar la relación de los niveles competencia léxica y comprensión lectora de

textos científicos de los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018.

4.2. Hipótesis

4.2.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre la competencia léxica y la comprensión lectora de textos científicos en los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018.

4.2.2. Hipótesis específicas

El nivel de competencia léxica de textos científicos en los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco 2018; es bueno.

El nivel de comprensión lectora de textos científicos en los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco 2018; es regular.

La relación de los niveles de competencia léxica con los niveles de comprensión lectora de textos científicos es significativa en los estudiantes décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad San Antonio Abad del Cusco, 2018.

4.3. Tipo y diseño de la investigación

El trabajo de investigación corresponde al enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional porque pretende determinar la relación existente entre las variables competencia léxica y comprensión lectora de textos científicos, teniendo como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en la población o contexto en particular. El trabajo de investigación se enmarca en la investigación de diseño no experimental.

Tabla 9. *Operacionalización de variables.*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Competencia léxica	La competencia léxica consiste tanto en el conocimiento de las palabras y conceptos a los que se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación (Cassany, 1998)	La competencia léxica se expresa en función de la competencia inferencial y de la competencia referencial	Competencia inferencial	Conoce el significado de la palabra y sus conexiones	Ordinal
			Competencia referencial	Capacidad de proyección de la palabra en el mundo real.	Ordinal
Comprensión lectora	La comprensión lectora se concibe como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas y de las estrategias que se llevan en todo el proceso (Solé, 2012)	La comprensión lectora se expresa en función de la competencia literal, competencia inferencial y competencia crítico valorativo.	Comprensión Literal	Identificación de hechos o ideas explícitas.	Ordinal
			Comprensión Inferencial	Interpretación y comprensión de información implícita	Ordinal
			Comprensión crítico valorativo	Planteamiento de juicios y recreación.	Ordinal

4.4. Población, muestra y muestreo

La población de estudio es de 88 estudiantes matriculados en el décimo semestre correspondiente al semestre académico 2018-II, de las seis especialidades de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, en el que se aplicó criterio de exclusión por asistencia irregular, excluyendo a 11 estudiantes. El tipo de muestreo del trabajo de investigación, es un muestreo no probabilístico por conveniencia; para lo cual se trabajó con 77 estudiantes.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el presente trabajo de investigación se hizo uso de la encuesta como técnica. Se utilizaron dos cuestionarios, como instrumentos de recolección de datos para medir la Competencia Léxica y para medir la Comprensión lectora de textos científicos de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018.

4.5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validación del test para evaluar la competencia léxica se consideró en base al criterio de juicio de expertos. La confiabilidad de los instrumentos se determinó a partir de una prueba piloto y fue analizada a través de Alfa de Cronbach, resultando con una confiabilidad alta.

4.6. Análisis descriptivo

4.6.1. Variable competencia léxica

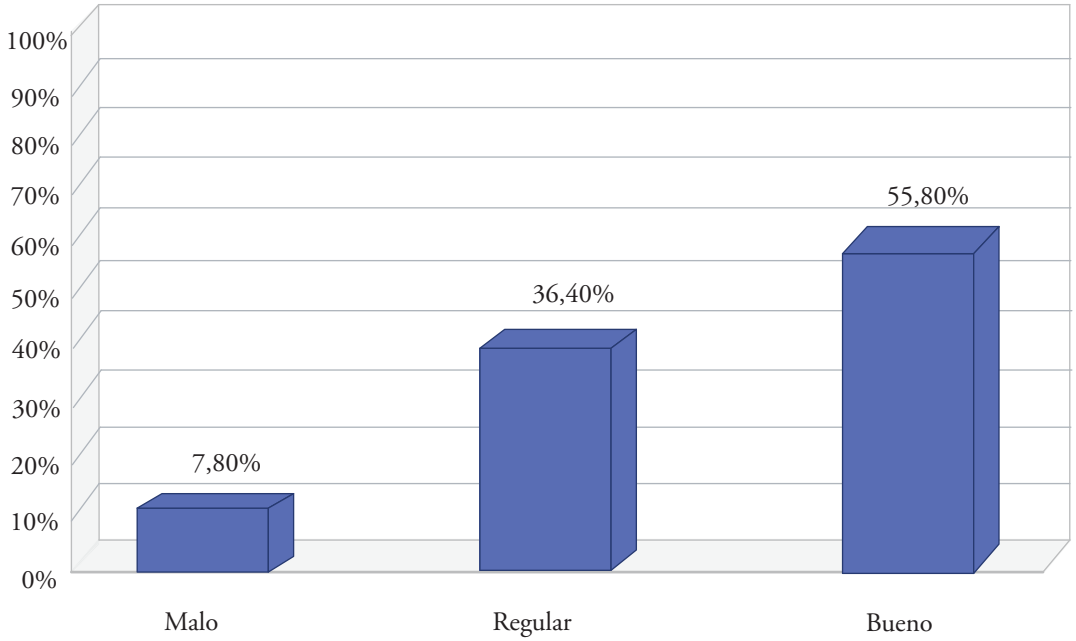
La competencia léxica está constituida por dos aspectos o dimensiones independientes pero en interacción continua, hablamos de una dimensión inferencial y una dimensión referencial, los resultados obtenidos, muestran que un gran porcentaje de los estudiantes

dado por el 55,8% presentan un nivel de competencia léxica bueno, lo que significa que con respecto a la capacidad de conocer la palabra y la capacidad de usarla o proyectarla en el mundo real del individuo, donde se da el salto del conocimiento declarativo al procedimental "el saber qué hacer con lo que se sabe" esta competencia está presente en los estudiantes, lo que se manifiesta en la lectura de textos científicos donde logran leer, comprender y determinar conclusiones a partir de las ideas del texto. El 36,4% presentan un nivel regular de competencia léxica, es decir, tiene dominio de algunas palabras es capaz de hacer generalizaciones sobre las clases de palabras, pero tiene dificultades al momento de utilizar ambas dimensiones de la competencia léxica en la ejecución de la consigna. Se observa un 7,8% de estudiantes que no tienen la competencia léxica desarrollada, este grupo de estudiantes evidencia serias dificultades tanto para el reconocimiento de la palabra como para su uso en un contexto coherente y cohesionado.

Tabla 10. *Resultado de la variable competencia léxica.*

	f	%
Malo	6	7,8
Regular	28	36,4
Bueno	43	55,8
Total	77	100,0

Figura 2. *Competencia léxica.*



Dimensión Competencia inferencial

Los procesos implicados en la dimensión inferencial de la competencia léxica son: la decodificación de la palabra, su reconocimiento visual y el acceso a su significado (su valor semántico). En el test para medir la competencia léxica, los primeros 10 ítems, están destinados a medir la dimensión inferencial, cuyo objetivo es que los estudiantes apliquen además del reconocimiento visual, destrezas como la inferencia semántica y el hallazgo de sinónimos, los ítems consignan términos propios del ámbito educativo en preguntas de selección múltiple de cuatro alternativas, donde una de las alternativas presenta la correcta definición del término de manera coherente y precisa. La segunda alternativa, si bien presenta la definición del término hace uso de redundancias, inclusiones o imprecisiones. La tercera alternativa presenta rasgos de la definición, pero en su contenido existe contradicción temática o inconexión de ideas. Finalmente, en la última alternativa se presenta una definición imprecisa, se presentan palabras parónimas que alteran la idea del enunciado (como en la frase: "la pertenencia de la ética en la enseñanza" por "la

pertinencia de la ética en la enseñanza").

Los resultados obtenidos exponen que la gran mayoría de estudiantes, determinado por el 76,6%, muestran competencia inferencial alta, demostrando la capacidad de realizar inferencias semánticas, la definición y el hallazgo de sinónimos en el texto, así como tener a su disposición estrategias para recuperar un lexema en su léxico mental y saber el valor semántico de la palabra, produciendo la respuesta que se le ha solicitado.

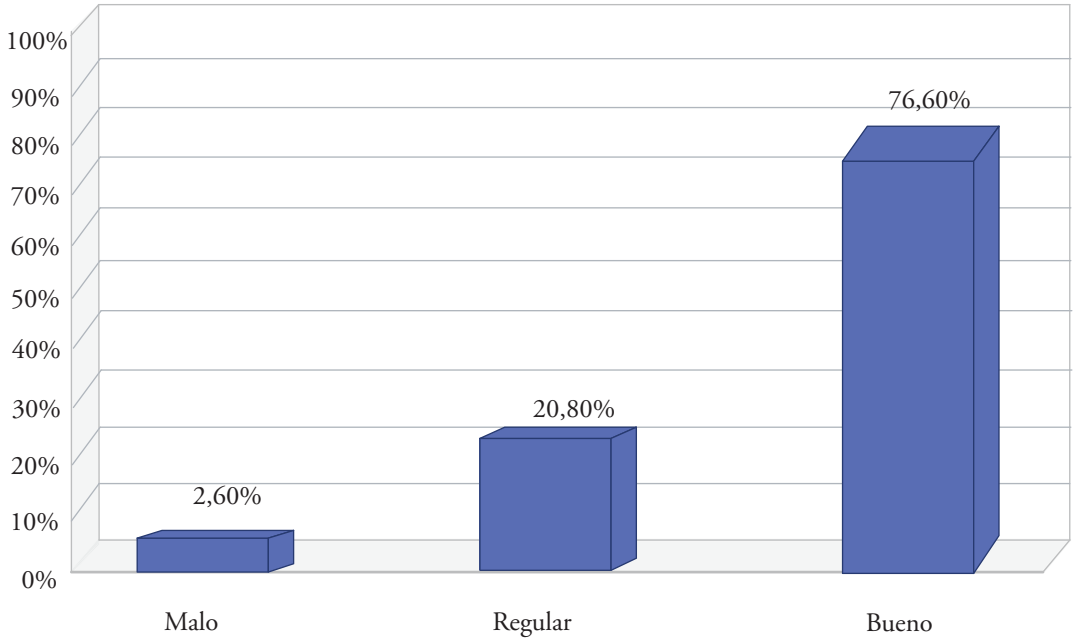
Se debe de resaltar también los niveles porcentuales regulares que alcanzaron el 20,8% del total de estudiantes, quienes no muestran un conocimiento idóneo de la palabra, es decir, tienen una información general e imprecisa, por ejemplo, saben que "estrategia" tiene una connotación positiva, pero desconocen su significado específico.

Un bajo porcentaje conformado por el 2,6% de estudiantes tiene problemas para realizar el reconocimiento del término, dificultades para distinguir una palabra de una pseudopalabra, que es un término que carece de significación léxica, este grupo de estudiantes acusa también de inconvenientes con la red de conexiones de la palabra, ya que conocer una palabra implica saber "encajarla" en estas redes de asociaciones.

Tabla 11. *Resultados de la dimensión competencia inferencial de la competencia léxica.*

	f	%
Malo	2	2,6
Regular	16	20,8
Bueno	59	76,6
Total	77	100,0

Figura 3. *Competencia inferencial de la competencia léxica.*



Dimensión Competencia referencial

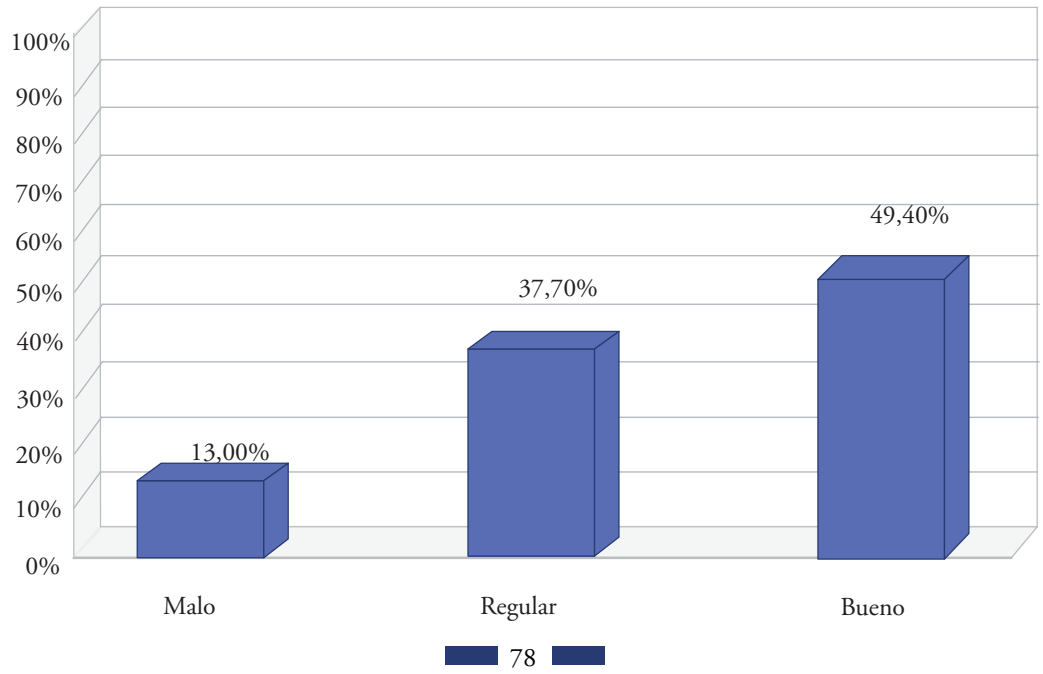
En el test para medir la competencia léxica, los últimos 05 ítems, están destinados a medir la dimensión referencial de la competencia, determinado por la capacidad de proyección de las palabras en el mundo real, para los efectos del test, se hace referencia a la proyección de la palabra en su contexto. En cada ítem referido a la dimensión referencial se presenta un enunciado o texto breve, sobre el cual se tiene cuatro alternativas conteniendo una o más palabras, debiendo determinar la alternativa que contiene los términos relacionados con la premisa. Los resultados muestran un valor elevado en la escala alta, 49,4% , lo que significa que los estudiantes son capaces de proyectar las palabras en mundo real, interpretar los términos dentro de una frase y aplicarlo pertinentemente en un contexto determinado, es decir conocen el comportamiento sintáctico de las palabras, así como su forma radical y las derivaciones que se pueden hacer a partir de ella; se observa también un importante número de estudiantes que muestran un nivel regular 37,7%, cifra determinada por los estudiantes que cuentan con la competencial referencial en proceso, por ejemplo, desconocen otros significados relacionados con la palabra, cuando

aparece junto a otra palabra o dependiendo del contexto oracional. Un grupo menor pero importante, que es el 13% de estudiantes muestra baja competencia referencial, lo que acusa una incapacidad para aplicar las palabras a situaciones reales de su uso dentro de la lengua, estos estudiantes tienen dificultades en la deducción del significado de la palabra aún con ayuda del contexto, así como para reconocer las claves textuales (las palabras que están antes y después del vocablo que se quiere entender), prestan poca atención a la morfología, es decir, sobre el conocimiento etimológico de las palabras, como fijarse en su lexema (raíz) y afijos (prefijos y sufijos), por ejemplo en la palabra meta-aprendizaje.

Tabla 12. *Resultados de la dimensión competencia referencial de la competencia léxica.*

	f	%
Malo	10	13,0
Regular	29	37,7
Bueno	38	49,4
Total	77	100,0

Figura 4. *Competencia referencial de la competencia léxica.*



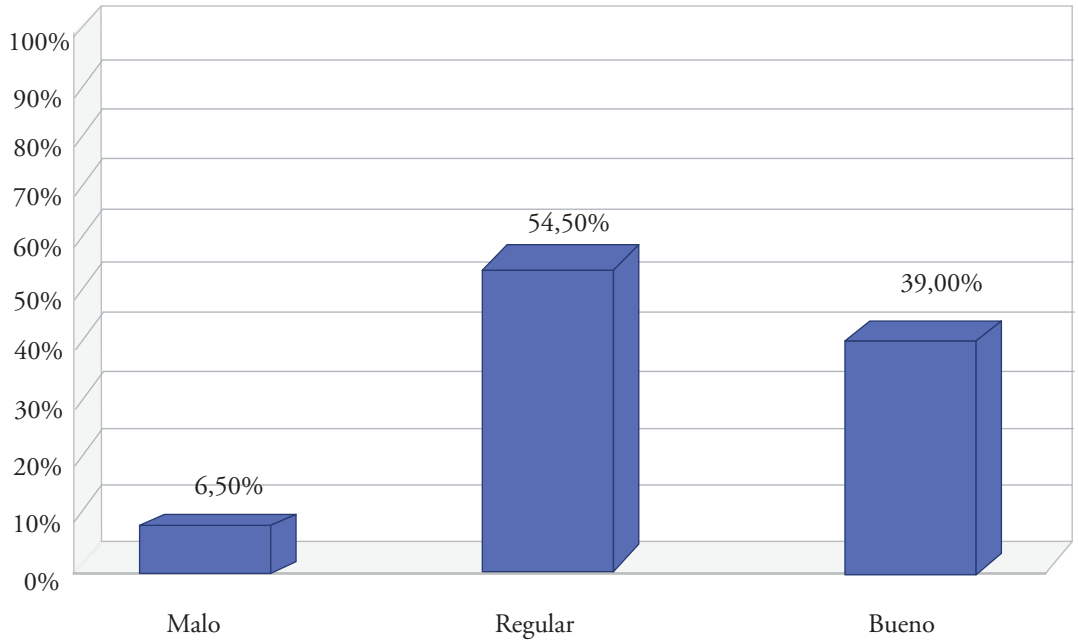
4.6.2. Variable comprensión lectora

Los resultados muestran que hay un valor significativo de estudiantes, el 54,5%, que tiene dificultades en su comprensión de los textos científicos; lo cual implica inconvenientes en la forma de asimilar la información que ofrece el texto, fallas en la recuperación de los conocimientos previos y la falta de autorregulación del proceso de comprensión. El 6,5% demuestra un nivel de comprensión lectora del texto científico en nivel bajo, lo que supone deficiencias aún más severas y el 39% de estudiantes ha logrado las competencias para una comprensión lectora del texto científico. Se pone de manifiesto en los resultados generales de la variable comprensión lectora de textos científicos existe una correlación positiva con la competencia léxica de los estudiantes, dado por un grado de incidencia de una sobre la otra.

Tabla 13. *Resultados de la variable comprensión lectora.*

	f	%
Malo	5	6,5
Regular	42	54,5
Bueno	30	39,0
Total	77	100,0

Figura 5. *Comprensión lectora.*



Dimensión Comprensión literal

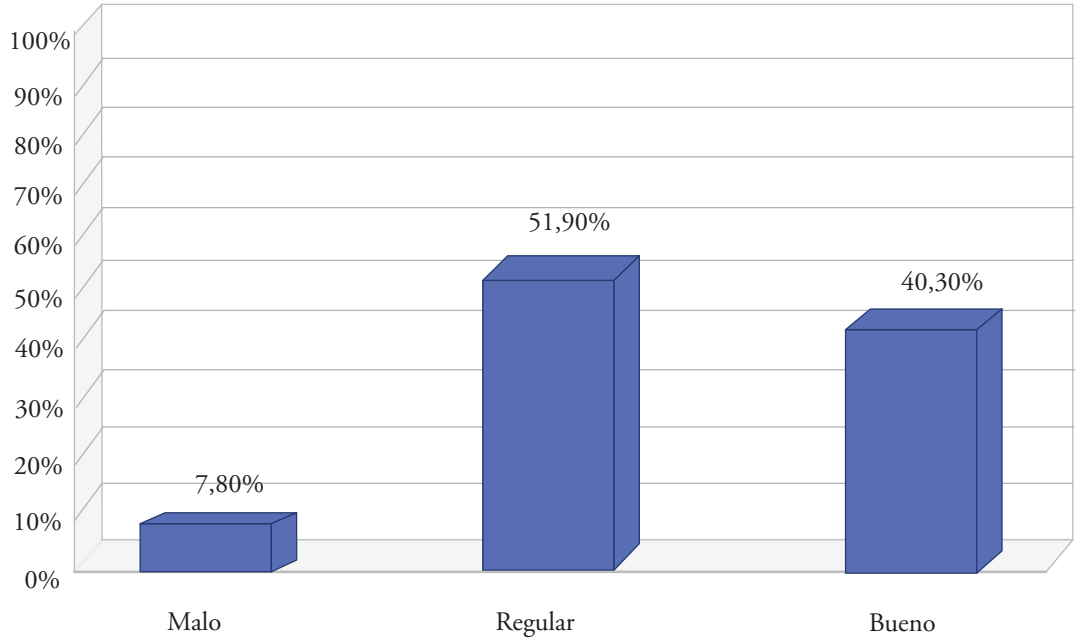
Los resultados obtenidos de la aplicación del test para medir la comprensión lectora de textos científicos, construido por la investigadora, presenta dos textos lineales y no lineales, con la intención de hacer su lectura dinámica y lograr la atención del estudiante. Ambos textos presentan tres preguntas de alternativa múltiple sobre su contenido, cada una de las preguntas están en referencia a una dimensión de la comprensión lectora. Los ítems 1 y 4 tienen como objeto el cuestionamiento sobre la dimensión literal del texto. Los resultados estadísticos obtenidos muestran que en la fase básica del proceso de comprensión lectora, la mayoría de estudiantes tiene un nivel regular de comprensión literal del texto científico, dado por el 51,9% de estudiantes, quienes a pesar de tener la capacidad de extraer la información explícita e identificar el tema central, tienen dificultades para determinar la idea principal e ideas secundarias, lo cual será un obstáculo a la hora de extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores. En menor número se encuentran los estudiantes que poseen un nivel alto de comprensión literal del texto científico, que es el 40.3% del total de

estudiantes, quienes logran identificar la ruta de desarrollo del texto, además de comprender el significado y sentido de las palabras en el contexto, identifican sus relaciones dentro del texto. Este grupo de estudiantes responde exitosamente a la pregunta ¿Qué dice el texto? Un menor número de estudiantes que son el 7,8% muestran un nivel bajo de comprensión literal del texto científico, determinado por dificultades al seleccionar o distinguir las ideas del texto; aún más no pueden establecer los hechos explícitos de los textos, perdiendo el hilo de su lectura lo que impide la interconexión de las ideas, tampoco logran identificar relaciones causa-efecto dentro del texto.

Tabla 14. *Resultados de la dimensión comprensión literal.*

	f	%
Malo	6	7,8
Regular	40	51,9
Bueno	31	40,3
Total	77	100,0

Figura 6. *Comprensión literal de la comprensión lectora.*



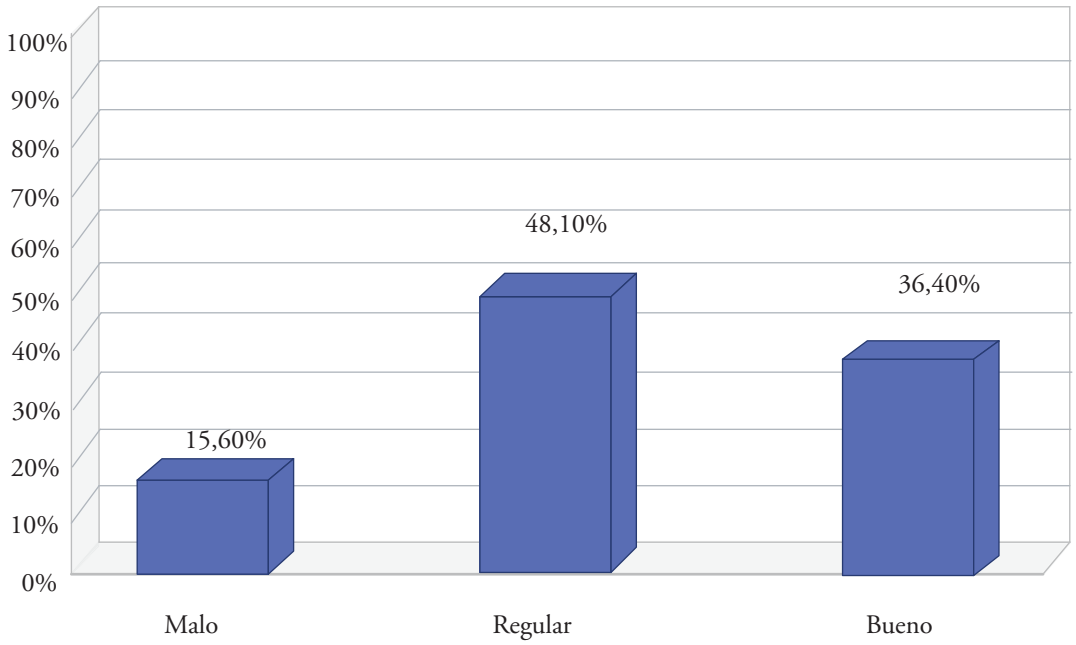
Dimensión Comprensión inferencial

En el test para medir la comprensión lectora de textos científicos, los ítems correspondientes a la medición de la dimensión inferencial son los números 2 y 5 del test, donde se presenta cuestionamientos correspondientes al nivel inferencial del texto. Según los resultados obtenidos, se observa que la mayoría de los estudiantes muestran una comprensión inferencial regular, lo que indica que conoce las voces presentes en el texto, reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran el texto, así como es capaz de reconocer las estrategias discursivas del texto científico (usadas por el autor para convencer, refutar, informar), también puede identificar el tema del que se trata el texto, cómo está organizado, qué ideas expresan el significado general, pero carece de estrategias para esquematizar y relacionar dichas ideas dentro del texto, al mismo tiempo acusa dificultades para establecer conclusiones a partir de información implícita en el texto. Mientras que en menor número 36.4% de los estudiantes muestran una compresión inferencial bueno, evidenciando el logro de una comprensión global del texto científico, inferir significados de frases hechas según el contexto, es capaz de predecir resultados estableciendo las relaciones entre las ideas expuestas por el autor para derivar aquellas que están implícitas en el texto, es decir logró inferir lo que el autor dice entre líneas, respondiendo exitosamente a la pregunta ¿Qué valoración puedo hacer del mensaje del texto? Los resultados de la aplicación del instrumento para medir la comprensión lectora de textos científicos, muestra que un menor número de estudiantes del décimo semestre de la Carrera Profesional de Educación, 2018, el 15,6% muestra una comprensión inferencial baja, determinado por su deficiente reconocimiento de léxico científico y su componente semántico dentro del texto, así como no lograr establecer la forma cómo se organiza la información dentro del texto ni determinar conclusiones a partir de información brindada en el texto, Carece de habilidades para Inferir efectos previsibles a determinadas causas, así como de entrever las causa de determinados efectos.

Tabla 15. *Resultados de la dimensión comprensión inferencial.*

	f	%
Malo	12	15,6
Regular	37	48,1
Bueno	28	36,4
Total	77	100,0

Figura 7. *Comprensión inferencial de la comprensión lectora.*



Dimensión Comprensión crítico-valorativo

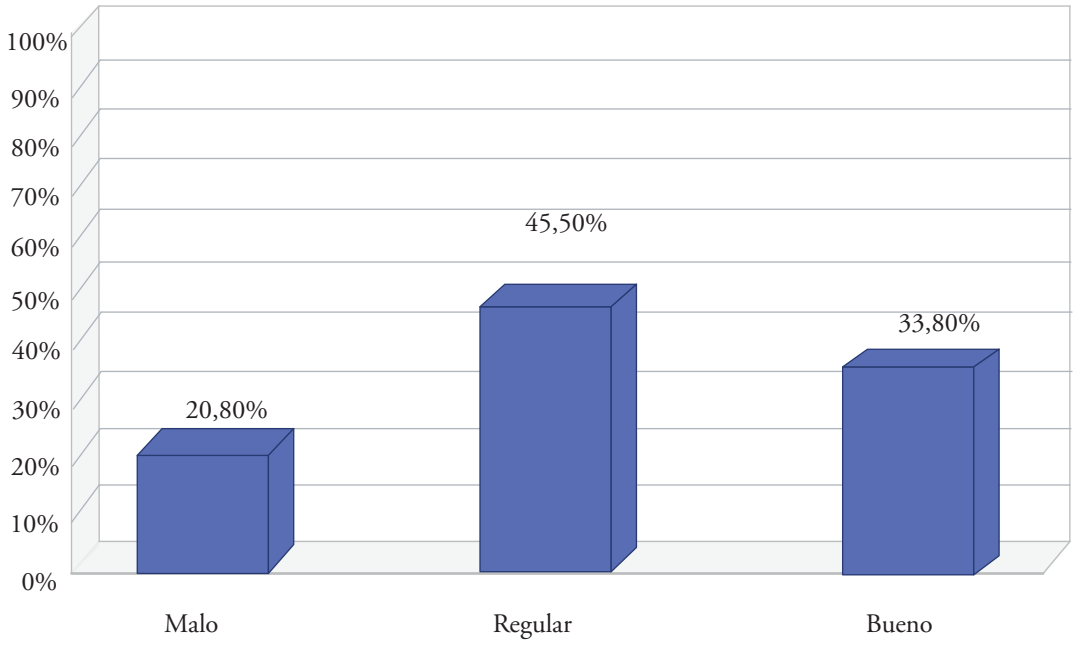
Los resultados obtenidos muestran que una gran parte de los estudiantes dado por el 45,5% de los estudiantes encuestados son capaces de cuestionar la posición que asume el autor del texto frente al tema que trata, pero evidencia dificultades para relacionar las ideas

expuestas por el autor con sus propias experiencias personales y establecer generalizaciones con respecto a la realidad social, incluyendo todos sus conocimientos que según su criterio enriquecen o aclaran el significado del texto. El 33,8% respondería exitosamente a la pregunta ¿Para qué me sirve el texto? Ya que en ellos se manifiesta un nivel alto de la dimensión crítico valorativo de comprensión lectora de textos científicos.

Tabla 16. *Resultados de la dimensión comprensión crítico-valorativo.*

	f	%
Malo	16	20,8
Regular	35	45,5
Bueno	26	33,8
Total	77	100,0

Figura 8. *Comprensión crítico-valorativo de la comprensión lectora.*



4.7. Análisis inferencial

4.7.1. Prueba de normalidad

En este acápite, se usó la prueba de normalidad para saber qué tipo de prueba utilizar en la contratación de hipótesis, verificando la normalidad o no en la distribución de los datos por medio del estadístico de Shapiro-Wilk. Para determinar si hubo o no normalidad en los datos se tuvo en cuenta el nivel de significancia para dicha decisión.

Tabla 17. *Prueba de normalidad.*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Competencia léxica	,364	77	,000
Comprensión lectora	,384	77	,000

Corrección de significación de Lilliefors.

La prueba muestra valores de 0,364 y 0,384, respectivamente y niveles de confianza de 0.000 y 0.000 los cuales son menores al 0,05, el cual quiere decir que no tiene distribución normal. Por ello, se utilizó una prueba no paramétrica y como la intención del estudio fue medir la relación entre las variables se determinó usar la prueba del coeficiente de Rho Spearman.

4.7.2. Prueba de hipótesis general

Ho: No existe relación entre la competencia léxica y la comprensión lectora de textos científicos en los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018.

Ha: Sí existe relación entre la competencia léxica y la comprensión lectora de textos científicos en los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018.

Tabla 18. *Matriz de correlación entre variables generales.*

		%	Competencia léxica (Agrupada)	Comprensión lectora (Agrupada)
Rho de Spearman	Competencia léxica (Agrupada)	Coeficiente de correlación	1,000	,877**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	77	77
	Comprensión lectora (Agrupada)	Coeficiente de correlación	,877**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	77	77

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Respecto a la tabla anterior muestra un coeficiente de 0,877 correspondiente a una correlación considerable y un nivel de significancia de 0.000 menor al 0.05. Por ello, se da por aceptado la hipótesis del investigador, afirmando así que, existe relación entre la competencia léxica y la comprensión lectora de textos científicos en los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018.

4.8. Discusión de resultados

Posterior al procesamiento de la información, se obtuvieron resultados que responden a la hipótesis general y específicas; es así que se demostró que del total de estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018, alrededor del 50% presentaron una competencia léxica entre mala y regular, mientras que más del 50% de la muestra de estudio presentaron una compresión lectora entre mala y regular, lo cual perjudica su preparación como futuros profesiopnales y, por ende, el perfil de egreso de los estudiantes. Resultados similiares se obtuvieron al evaluar los datos descriptivos de la dimensión competencia referencial de la variable competencia léxica. En cambio, al evaluar los resultados de la dimensión competencia inferencial, buena parte de la muestra de estudio posee un nivel bueno de esta dimensión (76,60%).

Con respecto a las dimensiones de la variable comprensión lectora (comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítico - valorativo), el 50% de los estudiantes tienen un nivel regular de las mismas, y más del 30% obtuvieron un nivel bueno.

En relación a la correlación existente entre la competencia léxica y la comprensión lectora para la muestra de estudio, se estimó el coeficiente de Spearman, resultando en un Rho = 0,877, con una significancia menor que 0,05.

Una de las mayores dificultades que se presentaron en la elaboración del trabajo de investigación, fue el acceso a la información para poder construir las bases teóricas; ya que la mayoría de los textos son parte de revistas científicas. Así mismo el acceder a población de estudio debido a que muchos estudiantes presentaban una asistencia irregular por lo cual se aplicaron criterios de exclusión en la población de estudio.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo son similares a los obtenidos por Riffo et al. (2014), quien desarrolló un trabajo intitulado “Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media”; donde demostró

la relación existente entre la competencia léxica, la comprensión lectora y el rendimiento académico, éstos resultados de la relación entre las variables es un hallazgo relevante porque demuestra al igual que el trabajo de investigación desarrollado el vínculo existente entre ambas variables.

Sobre el resultado del nivel de competencia léxica los resultados obtenidos en el presente trabajo demuestran que existe un alto nivel, estos resultados se asemejan a los obtenidos por Alejos que, en el año 2017, realizó un trabajo de investigación intitulado "Competencia léxica, un pilar fundamental para los procesos de lectura y escritura universitaria"; donde demostraron el alto nivel de los estudiantes universitarios en los procesos de lectura.

Los resultados obtenidos en la variable comprensión lectora fueron regulares; estos resultados se asemejan a los obtenidos por Cabanillas Alvarado que realizó un trabajo de investigación en el año 2004; intitulado "Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga"; donde se determinó que el nivel de los estudiantes era regular referido a la comprensión lectora y posteriormente este estado fue mejorando.

Es presente estudio implicó evaluar el desempeño de los estudiantes sobre el proceso del desarrollo de su competencia léxica y la comprensión lectora; cuyos resultados muestran muchas debilidades más aun en la segunda variable; para poder realizar el presente estudio se recurrió a la teoría establecida.

4.9. Conclusiones

Del coeficiente de Spearman al 95% de confianza se concluye que existe relación significativa entre la competencia léxica y la comprensión lectora de textos científicos en los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018.

Con respecto a la competencia léxica de los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018, el 55,8% presenta un nivel bueno, seguida del 36,4% de nivel regular y el 7,8% de estudiantes presentan una competencia léxica mala. De la información se infiere que los estudiantes por egresar tienen un buen desempeño de la competencia léxica, presentan un alto grado de conocimientos de las palabras, sus conexiones en el discurso, además de tener la capacidad de usarlo en el contexto adecuado con coherencia, pertinencia y corrección.

Sobre la comprensión lectora de textos científicos de los estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018, el 39% de los estudiantes presenta un nivel bueno, seguido del 54,5% con un nivel regular y el 6,5% de estudiantes presenta una comprensión lectora de textos científicos de nivel malo. Lo que demuestra que la gran mayoría de estudiantes viene logrando las competencias lectoras a nivel del texto científico.

Sobre la relación de las dimensiones competencia léxica con respecto a las dimensiones de la comprensión lectora, se observa que el porcentaje más alto de relación se da entre la dimensión inferencial de la competencia léxica y la dimensión crítico valorativo de la comprensión lectora que es de 51,9% de relación. Con respecto a la dimensión referencial de la competencia léxica y la dimensión crítico valorativo de la comprensión lectora cuyo resultado es de 50,2% de relación. De esta información, se desprende que las dimensiones inferencial y referencial de la competencia léxica tienen mayor incidencia en la comprensión crítico valorativo del texto científico, la información hallada es importante porque demuestra que al desarrollar la competencia léxica de los estudiantes mediante la lectura, análisis e interpretación de texto investigativo se puede desarrollar el nivel superior de la comprensión lectora de textos científicos.

4.10. Recomendaciones

Al Director del Departamento Académico de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, implementar programas de conocimiento y desarrollo de las competencias léxicas para mejorar la comprensión lectora de textos científicos, donde se desarrolle estrategias de agrupación semántica, taxonomía de términos, hallazgo de sinónimos, parónimos y otros en el discurso oral y escrito, entre otros que permitan a los estudiantes no solo interpretar los textos científicos; sino que los impulse a elaborar sus propios textos con la intensión de publicarlos, lo que generará que sus competencias sean mayores y mejores. Para este fin podrían realizarse talleres con la participación de docentes y estudiantes de todas las especialidades de la Escuela Profesional de Educación y con el financiamiento de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación.

Al Director de la Escuela Profesional de Educación, implementar talleres que permitan un acercamiento al texto científico mediante el desarrollo de la comprensión lectora, implementando estrategias como la exposición teórica de nociones para comprender las características del conocimiento científico y de los textos científicos, promover la elaboración de textos o artículos científicos; ello permitirá a los estudiantes desarrollar habilidades y destrezas centradas en el léxico como herramienta instrumental y cognitiva, las que a su vez les permitan incrementar su comprensión y producción de artículos científicos y otros textos con los que tengan que interactuar en el ámbito académico, laboral y social.

A los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, la investigación ha evidenciado el valor que representa la competencia léxica para los procesos de lectura y escritura en la universidad, por lo que es necesaria la intervención pedagógica para su desarrollo y afianzamiento, se sugiere la promoción de eventos o concursos sobre elaboración de diccionarios pedagógicos, inferencias sobre artículos científicos, redacción y composición de textos, los que incrementan la motivación hacia el aprendizaje y ampliación del repertorio léxico en los estudiantes.

V

CONSIDERACIONES FINALES ACERCA DE "COMPETENCIAS EDUCATIVAS PERUANAS EN DESARROLLO: LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA COMPETENCIA LÉXICA"

La educación superior ha tenido un gran cambio desde aproximadamente veinte años, finales del siglo pasado, con la inserción del modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias. Este modelo tiene como base la valoración e impulso del desempeño del estudiante, entendiéndolo como una interpelación hacia el mismo para que de él surjan motivaciones que garanticen resultados positivos a su propia formación, según las afirmaciones de Cázares y Cueva (citados por Lizitza y Sheepshanks, 2020).

Se puede entender también como un modelo que reconoce la complementariedad de la responsabilidad del estudiante hacia la labor docente. Y por esta razón es que, con propiedad, se les puede denominar como agentes del proceso educativo. El reconocer ese dinamismo inmanente es clave puesto que lo demás que se deriva de este modelo estará alineado con tal elemento a fin de afianzarlo, hacerlo eficiente y eficaz en su desenvolvimiento social.

La sociedad del conocimiento, como se denomina a la actual, es la que establece los lineamientos de esta competencia en función a las necesidades que la atraviesan. En específico, sus necesidades de corte epistémico e intelectual son tan importantes como otras porque ellas marcan la pauta de las aplicaciones técnicas. Sin conocimiento riguroso no hay aplicación fiable (García, 2020).

De este modo, estas necesidades articulan un plan de estudios concreto que, de manera general y transversal, estará marcada con la huella de la investigación. Una actividad para nada desdeñable y de la que el estudiante no puede, ni tiene, que desistir. De hecho, un buen trabajo de investigación que este pueda producir no solo manifiesta el grado de

conocimientos aprendidos de memoria de manera sistemática. También la calidad de sus capacidades intelectuales y habilidades de comunicación (Rivas, 2021).

Justamente esta calidad se debe al buen manejo del lenguaje académico con el que llegó hasta la culminación y presentación de tal trabajo. De manera sucinta, esto se debe primero, a su dedicación y desempeño como alumno en su experiencia universitaria. Segundo, a la costumbre que adquirió en ella, en este caso, el investigador universitario es por naturaleza un lector ávido. Tercero, a la capacidad de comprensión lectora que con el tiempo dedicado se fue ejercitando hasta alcanzar un nivel alto. Y cuarto, no menos importante, el buen aprendizaje del léxico de la especialidad que le corresponde y las consecuentes estrategias de su empleo en la investigación, en la presentación de la misma, en su lenguaje común, dentro de su campo y en su vida profesional.

Las dos primeras y más visibles se deben a estas últimas que, si bien son vistas y evaluadas por los docentes universitarios, ambas son competencias que se centran en la personalidad, si se quiere, de los estudiantes. Esto significa que el desempeño educativo que ellos tienen que cumplir va de la mano con la responsabilidad de cumplimiento de estas. En pocas palabras, estas competencias pertenecen al propio estudiante universitario, aunque también al docente investigador (Pérez, 2018).

Ambas competencias, por su mismo dinamismo, están sujetas a mejoras y optimizaciones, altas y bajas, como la vida universitaria misma. Es por ello que tal característica inmanente debe ser educada, dirigida y evaluada. Así, la competencia de comprensión lectora y la competencia léxica en buenas condiciones, esto es, en niveles altos que manifiesten un alto grado de profesionalismo, no hacen otra cosa que manifestar un buen desempeño académico y un futuro prometedor.

De manera general se tiene en cuenta que un buen desempeño académico se basa en un desempeño previo en la escuela. Según Zapico y Zapico (2018) en el nivel secundario

principalmente los futuros universitarios tienen una formación determinante en cuanto a estas competencias. De hecho, es en ellas que la lectura se hace un hábito usual y cotidiano, que en el futuro tiene que aspirar a una costumbre. Lo mismo con la amplitud y extensión del repertorio léxico que este maneje.

Sin embargo, se tiene la creencia de que la lectura y el repertorio léxico, entre otros, son parte de la cultura general, y que por tanto no requieren de una intervención pedagógica, sobre todo esto se manifiesta en aquellos que postulan e ingresan a la universidad cuando emiten pensamientos de desconfianza, si no de rechazo y cuestionamiento, a la existencia de cursos, en los primeros años, de lengua y redacción (Alejos, 2017).

Para estos, el asunto lingüístico está resuelto y solamente lo que se tiene que aprender respecta a la totalidad de la especialidad por la que optaron. Y eso compete a la lectura, pero lectura como recabamiento de información y sistematización mecánica, lo cual no necesariamente es bueno pues el lector se limita a ser un simple recabador de información, no un crítico que se alinee o disienta del sentido global del texto.

Esta desventaja metodológica afecta directa y negativamente el carácter investigador de los estudiantes, de manera que en vez de aquello opten en su vida profesional por otro tipo de campos procedimentales, pero con menos oportunidades dada la altísima competencia, en el sentido agónico de la palabra, en el ámbito laboral (Vera et al., 2020). Cosa que a veces contradice las expectativas de la universidad.

Algo que señalar es que las competencias son integrales. Del mismo modo que los derechos humanos, estas no son excluyentes entre sí, sino que se complementan recíprocamente, y garantizan otras competencias exigidas como también a las subcompetencias en que se dividen (Castellar et al., 2021). Así pues, la satisfacción de estas competencias contribuye a la otra. Leer es un proceso de adquisición de información y procesamiento mediante la comprensión, ello es posible porque tal información está compuesta por contenidos nuevos compuestos por palabras nuevas, o sea, un nuevo léxico.

Si la educación previa no garantizó estas competencias como hábitos, el ingresante universitario no tiene otra opción que empeñarse en desarrollar y optimizar tales competencias, ya que el clima de la institución universitaria lo demanda. Pero esto también es parte de la docencia universitaria; ver y diagnosticar el nivel de sus educandos. De acuerdo a esto es que se ejecutan políticas de alfabetización, respecto de la competencia léxica, y, estrategias para lograr el nivel esperado de comprensión lectora (Rodríguez A. , 2020).

El ambiente que puede formarse es uno que reconoce la independencia del estudiante, sus libertades son consideradas al momento de elegir un tema de su interés durante su formación investigativa. Con ella, él no tiene límites en la búsqueda de fuentes pertinentes, por tanto, él mismo puede desarrollar sin problemas y, por inercia, tales competencias académicas (Romero y García, 2019). La labor docente está en dirigir asertivamente ese avance.

Teniendo en cuenta todo este entramado teórico, la educación superior peruana ha tenido retrocesos en esta área, particularmente el de la comprensión lectora, cuyos índices escolares son bajos en ambos niveles, primaria y secundaria. Ya sea por la metodología usada, ya sea porque en ellos no se establecen planes para habituar a la lectura, el estudiante de educación básica tiene un desempeño regular en esta área, solo potenciada mecánicamente por la metodología preuniversitaria cuyos objetivos se reducen a una resolución efectiva del examen de admisión, algo particular y de momento. No los forma humanísticamente.

Si bien la educación actual, básica y superior, pueden interpelar y disponer al alumno en la lectura, no necesariamente mantienen su práctica, esto significa que no regulan el proceso, por lo que el plan educativo debe contemplar esa deficiencia educativa, que con el pasar del tiempo hasta la actualidad se ha convertido en un problema social (Castellar et al., 2021).

Las herramientas son muchas, desde la formación investigativa del docente quien, apoyándose en ella, da las pautas con las cuales el estudiante puede optimizar esas competencias, hasta la motivación más burda, en el buen sentido de la palabra, que pueda venir de la cultura popular. De lo que se trata es afianzar y fijar un hábito, y para ello se debe avanzar desde lo más próximo e inmediato que se tenga.

Las situaciones de acción comunicativa son fundamentales al respecto, además de que con ellas el profesional se ve como uno, pues con un correcto manejo de términos de su disponibilidad léxica no hace más que manifestar sus conocimientos especializados. Actualmente existen proyectos virtuales que afianzan también la competencia léxica con sus contenidos, como el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica [PPHDL, link: http://www.dispolex.com/] (Santos et al., 2021) cuya función no es otra que introducir a los universitarios noveles a un mundo nuevo que ocupará parte de su vida por cinco años. Depende ellos su desenvolvimiento y su futura profesionalización.

REFERENCIAS

Aabidi, L. (2019). La disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: dos décadas de investigación científica. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (28), 1-25. Obtenido de https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92157659003/92157659003.pdf

Aabidi, L. (2020). La disponibilidad léxica en español de alumnos marroquíes de enseñanza media: resultados generales. *Philologica Canariensia*, (26), 1-19. Obtenido de https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/PhilCan/article/view/1247

Aguilar, A., Rojas, A., Nieto, B., Gomezaquira, D., Díaz, E., Orduz, F., & Flórez, M. (2018). *La investigación educativa: reconociendo la escuela para transformar la educación*. Colombia: Universidad Simón Bolívar. Obtenido de http://hdl.handle.net/20.500.12442/2275

Aldo, G., & López, M. (2018). Propuesta de estrategia de aprendizaje para la lectura crítica en la formación investigativa en un grupo de estudiantes de ingeniería industrial. *Revista de Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 5(9), 71-89. doi:10.21017/rimci.2018.v5.n9.a42

Alejos, B. M. (2017). Competencia léxica, un pilar fundamental para los procesos de lectura y escritura universitaria. *Acción Pedagógica*, 26(1), 60-68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344974

Alfaro, C. (2019). Sistemas de enseñanza en la universidad peruana. Aproximaciones a la Ley N° 30220. *Mast'ariy*, 1(5), 48-54. https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/

mastariy/article/view/175

Andamayo, D., & Castillo, J. (2021). Sistema universitario de calidad. *Visionarios en ciencia y tecnología*, 6(1), 17-43. https://revistas.uroosevelt.edu.pe/index.php/VISCT/article/view/75/123

Asencios, R. (2016). *Rendimiento escolar en el Perú: Análisis secuencial de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes*. Banco Central de Reserva del Perú.

Barriel, M., Villavicencio, Y., & Fernàndez, I. (2017). *La enseñanza y aprendizaje del vocabulario en las clases de español como lengua extranjera en situación de inmersión sociocultural.* Editorial Universitaria de la República de Cuba. Obtenido de link.gale.com/apps/doc/A534956233/IFME?u=anon~59bc7e7f&sid=googleScholar&xid=63ba53ca

Bastidas, E. (2019). El uso de mapas mentales en la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: Aplicación didáctica en el español jurídico. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad,* (88), 182-210. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6959077&orden=0&info=link

Benítez-Vargas, B. (2021). Habilidades lectoras. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Nº3*, 8(16), 84-85. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/7364

Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH.* [Tesis de Doctorado en Educación]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2371

Cáceres, M., Pérez, C., & Zúñiga, M. (2018). Reflexiones teórico-metodológicas que sustentan el papel de la lectura y su comprensión en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el currículo universitario. *Universidad y Sociedad*, 10(4), 110-119. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000400110&lng=es&tlng=en

Cassany, D. (1998). *Enseñar Lengua* (4ta ed.). España: GRAÓ.

Castellar, A., Villadiego, D., Gamero, H., & Gamarra, J. (2021). Plan de acompañamiento académico: Incidencia en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(2), 256-271. doi:https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35917

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perù: análisis y perspectivas de la educación básica.* GRADE. https://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf

Colorado, D., & Ojeda, M. (2021). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la Lectura dialógica. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 35(87), 151-170. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58321

Costa, C., & Cecilia, S. (2016). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco*. [Tesis de Maestría] . Lima: Universidad Ricardo

Palma. Obtenido de http://168.121.49.87/bitstream/handle/urp/990/PsPA%20Chaud_CS.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Dávila, F., Moreano, Y., & Fernández, D. (2019). Pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en la investigación formativa de los estudiantes universitarios. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (7), 1-18. Obtenido de https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1141/179

De la Maya Retamar, G., & Ramos, I. (2019). Estudio del conocimiento léxico en FLE de estudiantes españoles de Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 527-543. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/57773/4564456549691/0

De la Maya, G., & López, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros. *Tejuelo,* (32), 359-390. https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/11479

Elche, M., Sánchez, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI,* 22(1), 215-237. doi:10.5944/educXX1.21548

Errázuriz, M., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). ¿ Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549-589. doi:https://doi.org/10.1590/1984-6398202015350

García, Á., Oramas, M., & Lamus, T. (2020). La enseñanza del léxico como eje central en los procesos productivos. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 175-189. Obtenido de https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1391

García, F. (2020). La sociedad del conocimiento y sus implicaciones en la formación universitaria docente. En G. Toledo Lara (Ed.), Políticas, Universidad e Innovación: Retos y Perspectivas (págs. 133-155). Barcelona, España: Bosch. Obtenido de http://repositorio.grial.eu/handle/grial/2119

Gebera, O., Postigo, G., Cáceres, E., Gambarini, W., & Fuse, F. (2020). Perfil docente del profesorado del subsistema de estudios generales de universidades peruanas. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*(31), 13-24. Obtenido de https://www.proquest.com/openview/98a5ad117991d23cc9f4923428be4198/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393

Guadalupe, J. (2021). Involucrando a la familia en la comprensión lectora en los estudiantes del nivel primario. *Alborada De La Ciencia*, 1(1), 25-30. https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/albor/article/view/977/1130

Guerrero, S. (2020). Lenguaje y representaciones sociales: lectura, escritura y prensa. *Revista Encuentros*, 18(1), 105-118. doi:https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2193

Hernández, E. (2021). Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones. *Sinéctica,* (56), 1-21. doi:https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-008

Hernández, N., & Tomé, C. (2017). *Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitiva. En F. Del Barrio* (Ed.), Palabras, Vocabulario, Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía (págs. 99-122). Venecia: Edizioni Ca' Foscari. Obtenido de https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-170-6/978-88-6969-170-6-ch-07_nmmSszY.pdf

Hoyos, A., & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(, 51), 23-45. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359

Jiménez, L., & Manzanal, A. (2018). ¿ Aplican los alumnos las estrategias de aprendizaje que afirman aplicar?: control de la comprensión en textos expositivos. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación,* (20), 7-13. doi:https://doi.org/10.5093/psed2018a2

Juárez, G. (2021). La escritura: minimiza la ignorancia y transforma la realidad. *Revista Neuronum*, 7(1), 296-297. http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/321

Junyent, A. (2016). La comprensión lectora en los niños peruanos. *Economía y sociedad*, (89), 32-38. https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2017/01/la_comprension_lectora_en_los_ninos_peruanos_a._junyent.pdf

Lanza, A. (2020). Evolución del concepto de Valor Capital de Marca para universidades. *Quipukamayoc*, 28(56), 95-102. http://dx.doi.org/10.15381/quipu.v28i56.17322

León, J., Martínez, J., Jastrzebska, O., & López, Á. (2019). *Estudios para la comprensión*

lectora. Una escalera para comprender el mundo. España: Plena Inclusión. Obtenido de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5724/Estudio_sobre_la_comprensi%c3%b3n_lectora.pdf?sequence=1

LIMA LEE. (2021). *Descubre Lima desde casa*. Obtenido de Municipalidad de Lima: https://www.descubrelima.pe/lima-lee/

Lizitza, N., & Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), 89-107. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7592063.pdf

Macazana, D., Romero, A., Sito, L., & Salamanca, E. (2021). Procedimiento para la gestión de la internacionalización de la educación superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 1-25. doi:https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2585

Manrique, A. (2018). *Factores de la educación preuniversitaria vinculados a la formación integral de los estudiantes del nivel secundario de la educación básica regular*. [Tesis de Licenciatura] . Perú: Universidad Católica Sedes Sapientiae. Obtenido de http://repositorio.ucss.edu.pe/handle/UCSS/566

Martínez, M., Dalouh, R., & Soriano-Ayala, E. (2020). Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contextos interculturales. *MODULEMA*, 4(1), 5-23. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7351760

Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos, (*4), 16-26. Obtenido de file:///C:/Users/User/Downloads/7931-Texto%20del%20art%C3%ADculo-35605-1-10-20210531.pdf

Maura, C., Ulloa, D., & Villa, E. (2018). La eficiencia del gasto público del sistema de educación superior en el Ecuador. *Revista mktDescubre-ESPOCH FADE,* (11), 15-23. Obtenido de http://revistas.espoch.edu.ec/index.php/mktdescubre/article/view/149

Mercader, J., Badenes-Gasset, A., Abellán, L., & Siegenthaler, R. (2019). Perfil motivacional temprano de estudiantes con dificultades de acceso al léxico y comprensión lectora en educación primaria. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 413-420. doi:https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1514

Moreno, A., Zagalaz, M., & González, C. (2019). Didáctica del español con fines médicos y estrategias para el desarrollo de la competencia léxica. *Doblele : revista de lengua y literatura,* (5), 139-161. doi:10.5565/rev/doblele.62

Muelle, L. (2020). Factores socioeconómicos y contextuales asociados al bajo rendimiento académico de alumnos peruanos en PISA 2015. *Apuntes,* (86), 117-154.

Murga, M. (2020). *Niveles de competencia léxica y sus implicancias en la comprensión lectora básica de los estudiantes preuniversitarios*. [Tesis de Licenciatura]. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.12672/14496

Murillo, F., & Carrillo, S. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(2), 7-32. doi:https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.130

Nadal, L., Torras, A., Sánchez, M., Costa, À., Cruañas, A., & Iglesias, G. (2021). Actividades de lectura grupales online en época de confinamiento para alumnos con discapacidad

visual: «Taller de lectura» / «Padrins lectors». RED Visual: *Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (77), 294-304. doi:https://doi.org/10.53094/OWBN5663

Novoa, P., Núñez, L., Sánchez, F., Flores, F., Díaz, J, & Uribe, Y (2020). PreferenciasMapas mentales armónicos (MMA) como estrategia metacognitiva para la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 101-110. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467663403008

Ochoa, E., & Rengifo, K. (2021). Antecedentes y fundamentos teóricos de los cursos de contenido disciplinar con lectura y escritura: un acercamiento al contexto latinoamericano. *Educatio Siglo XX*I, 39(1), 21-40. doi:https://doi.org/10.6018/educatio.452021

Oramas, E. (2020). Herramientas metodológicas para desarrollar la competencia léxica de los estudiantes de interpretación. *Islas*, 62(195), 122-131. Obtenido de file:///C:/Users/User/Downloads/1198-1839-1-SM.pdf

Osuna, M. (2019). *El uso de textos literarios en la enseñanza de E/LE - Los textos literarios en el desarrollo de la competencia léxica*. [Tesis de Maestría]. Repositorio de la Universidad de Jaén. Obtenido de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/11940/1/OsunaFernandezCristinaM_TFM_1718.pdf

Paz, S., & Torchiani, R. (2020). Un modelo de acreditación que asegure la mejora de la calidad de un programa de estudios. Experiencia en el nivel universitario. *Publicaciones,* 50(4), 141-156. doi:https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.17787

Perdomo, B., Portales, M., Horna, I., Barrutia, I., Villón, S., & Martiínez, E. (2020). Calidad de las tesis de pregrado en universidades peruanas. *Revista Espacios*, 41(2), 1-5. Obtenido de https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/a20v41n02p05.pdf

Perdomo, N., & Alfonso, R. (2021). La resemantización de vocablos en estudiantes de bachillerato: una mirada desde los estudios de disponibilidad léxica. *Amauta*, 19(37), 1-16. Obtenido de http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/2885

Pérez, M. (2020). El aprendizaje autónomo en la educación superior, modalidad virtual: una lectura desde las antropotécnicas: Una lectura desde las antropotécnicas. *Academia y virtualidad*, 13(1), 80-92. doi:https://doi.org/10.18359/ravi.4361

Pérez, E. (2018). La inteligencia emocional como predictor del hábito lector y la competencia lectora en universitarios. *Investigaciones sobre lectura,* (10), 30-54. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6799319.pdf

Plaza, J. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2232-2245. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2503/5222#

Recio, S. (2019). Velocidad de lectura, prosodia, y resultados. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 18(2), 115-137. https://www.researchgate.net/publication/342278064_Velocidade_de_leitura_prosodia_e_resultados_de_compreensao

Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M., & Castro, G. (2014). Competencia léxica,

comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*(30), 165-180. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n30/art09.pdf

Ríos, L., Aguilar, C., Ríos, R., Cueto, R., Arévalo, L., Yalta, B., & Ruiz, S. (2021). Cumplimiento de las condiciones básicas de calidad de acuerdo a la ley universitaria 30220. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 5(4), 5757-5773. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.721

Rivas, E. (2021). Transformación de la acción comunicativa en comunidades de aprendizaje. *Revista Helios*, 5(1), 103-123. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Elier-Nieto-2/publication/353316860_Transformacion_de_la_accion_comunicativa_en_comunidades_de_aprendizaje/links/60f31f66fb568a7098b93db0/Transformacion-de-la-accion-comunicativa-en-comunidades-de-aprendizaje.pdf

Rodríguez, A. (2020). *Alfabetización, lectura y sociedad. Una mirada desde la historia.* México: Universidad Autónoma de México. http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/11

Rodríguez, F., & Sánchez, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica,* (31), 153-171. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00153.pdf

Rodríguez, T. (2020). El desarrollo de la competencia léxico-semántica a través de la morfología léxica. *Revista de Filología, (*40), 275-288. doi:https://doi.org/10.25145/j.

refiull.2020.40.13

Rogde, K., Hagen, A., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (Julio de 2020). *La instrucción de la comprensión lingüística tiene un efecto leve sobre la comprensión generalizada del lenguaje y un efecto insignificante sobre la comprensión lectora.* Obtenido de CAF Development of Bank of Latin America: https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1600

Romero, A., & García, M. (2019). La importancia de la comprensión lectora para un mejor desempeño académico. En R. Olivares, N. Rodríguez, & N. Reyes (Edits.), Avances de la innovación y el emprendimiento social en México (1era ed., págs. 119-136). Yucatán, México: Universidad Tecnológica Metropolitana. Obtenido de file:///C:/Users/User/Downloads/LibroAvancesdelaInnovacionyelEmprendimientoSocialenMxico.pdf

Santos, I, Trigo, E., & Romero, M. (2020). Propuesta de una taxonomía de los centros de interés en los estudios de disponibilidad léxica. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada,* 36(4), 1-28. Obtenido de https://www.scielo.br/j/delta/a/J3HSySZsr9D7RKYSmt5RJKq/abstract/?lang=es#

Santos, I., Trigo, E., & Romero, M. (2021). Predictores de la competencia léxica del futuro profesorado. *Estudios filológicos, (*67), 223-245. doi:https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132021000100223

Segura, S. (2017). La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 289-304. http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/381/pdf

Sierra, M., & Gómez, J. (2021). La pandemia y los retos para la educación. *Revista*

Academia y Virtualidad, 14(1), 9-11. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7959910.pdf

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. doi:https://doi.org/10.35362/rie590456

Suaiden, E. (2018). La biblioteca pública y las competencias del siglo XXI. *Profesional De La Información*, 27(5), 1136-1144. https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.17

Taboada, M. (2019). *Resultado de la prueba PISA en el Perú: análisis de la problemática y elaboración de una propuesta innovadora.* [Tesis de Licenciatura]. Perú: Universidad de Piura. Obtenido de https://hdl.handle.net/11042/3949

Tito, J., Melitón, A., Zegarra, J., Huayhua, E., & Reyes, M. (2021). Polìticas educativas públicas para la solución del problema de la comprensión lectora. *Revista de Investigaciòn Científica*, 3(2). doi:https://doi.org/10.47190/nric.v3i1.142

Valdés, G. (2020). Competência léxica e escrita acadêmica: análise da aprendizagem em um curso de escrita universitário. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(1), 1-10. doi:10.35699/1983-3652.2021.24560

Valdés, I., & Mariscal, I. (2018). La consolidación del hábito lector en un mundo globalizado: la mediación familiar y docente. *Aula de Encuentro*, 20(2), 95-115. doi:https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.6

Vargas, L., & Molano, V. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. *Pensamiento y Acción*, (22), 130–144. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/7403

Vásquez, S., Chávez, K., Loyola, S., Paucar, E., Vásquez, S., & Altez, E. (2021). Competencias cognitivas y comprensión lectora, en estudiantes del Área de Comunicación, nivel de educación secundaria, 2020. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias* De *La Educación*, 5(18), 523–536. doi:https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.193

Vera, R., Gómez, R., & Toapanta, V. (2020). Expectativa laboral del egresado universitario. *Revista Conrado*, 16(S1), 157-163. Obtenido de https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1536

Viramontes, E., Amparán, A., Núñez, L., & Flores, S. (2019). Comprensión lectra y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura,* (12), 65-82. doi:10.37132/isl.v0i12.264

Vivanco, G. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Boletín Redipe*, 7(1), 86-94. Obtenido de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/419/416

Yarlequé, L., Javier, L., Nuñez, E., Navarro, L., & Padilla, M. (2020). Pensamiento Crítico, Resolución de problemas y Comprensión lectora en ingresantes a la universidad. *Socialium*, 4(2), 349-376. doi:https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.604

Zapico, M., Degregori, L., & Berardo, I. (2019). ¿Hay una disminución en la cantidad de vocabulario de los ingresantes a carreras de nivel superior? Análisis longitudinal. *Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 173-191. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7211873.pdf

Zapico, M., & Zapico, M. (2018). La competencia léxico-productiva como predictor del desempeño académico. *Ensayos Pedagógicos*, 13(1), 223-243. doi:http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-1.10

Zárate, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista signos*, 52(99), 181-206. doi:https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181



EDITORIAL
NAVEGANTE