
Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 206-216

Para citar utilice este ARK: <https://n2t.net/ark:/47886/16790873>

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16790873>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Recibido: 16-05-2025 · Aceptado: 27-07-2025

Impacto del método de lectura objetiva en estudiantes universitarios: análisis en la CUN¹, Santa Marta

Impact of the Objective Reading Method on University Students: Analysis at CUN, Santa Marta

Jaa'inraka tü Aashaje'era Lotusukoo namüin na ekirajaakana julü'u Molo'usukoo: asanaa tü CUN Santa Marta

Annabell Manjarrés Freyle

<https://orcid.org/0009-0004-9859-7411>

amanjarresf@unimagdalena.edu.co

Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

Resumen

El propósito principal de esta investigación fue analizar el método de lectura objetiva en el nivel literal, diseñado por Herrera (2017), en los estudiantes matriculados en la asignatura Comprensión y Producción de Textos de la Corporación Unificada Nacional (CUN), sede Santa Marta. Previo a la implementación, se realizó una evaluación diagnóstica y una encuesta socioeconómica: la primera para identificar los niveles de comprensión lectora y la segunda, con el fin de relacionar los hábitos de lectura con los resultados obtenidos. El método se aplicó en distintos momentos del proceso académico: examen parcial 1, talleres y examen final. Los datos revelaron que el 65 % de los estudiantes mejoró su comprensión lectora literal gracias a las estrategias cognitivas empleadas. No obstante, las estrategias textuales no fueron plenamente comprendidas por aquellos con deficiencias en gramática y una actitud poco favorable hacia el aprendizaje.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura objetiva, método de lectura, nivel de identificación, nivel literal.

¹ Corporación Unificada Nacional

Abstract

The general objective of this research was to evaluate the objective reading method at the literal level, proposed by Herrera (2017), in the students enrolled in the course Reading and Writing Skills at the Corporación Unificada Nacional (CUN), Santa Marta branch. Before applying the method, a diagnostic assessment and a socioeconomic survey were conducted: the former aimed to assess the students' reading comprehension levels, and the latter to correlate their reading habits with the results obtained. The method was evaluated at different stages: midterm exam 1, workshops, and final exam. According to the results, 65% of the students improved their reading comprehension at the literal level thanks to the cognitive strategies of the method. It was concluded that the textual strategies were not assimilated equally due to two reasons: a poor background in grammar and an unfavorable learning attitude.

Keywords: reading method, reading comprehension, objective reading, literal level, identification level.

Palitpüchiru'u

Ke'ireeka jaa'in tü achajawaakat atüüjawaa jaa'u kasa jia asanawaa jukua'ipa jamüin ji'yataain tü Aashaje'era Lotusukoo, nuku'malakat Herrera (2017), namaa na ekirajaakana aashajirakana jünain tü ekirajawaakat Comprensión y Producción de Textos de la Corporación Unificada Nacional (CUN), kepiakat Santa Marta, jüpülapünaa juttuin, aa'innüsü wanee jiyaawatia otta wanee jamüin nepijaaya: Palajatükaa jüpüla jütüjaaya jaa'u jetsüin natüjia jünain aashaje'era otta tü wanee, jüpüla jamüin ki'rale naya jünain aashaje'era jüchikijee jütüjaanüin jaa'u antünakat anain. Oo'ulakünüsü ti'a katata'awai eere jia atumaa jümaa nekiirajaain. Asakiraa palitchon 1, ekirajünüshii otta asakinnüshii jajattia. Atüjaana aa'ulu eein 65% na ekirajaakana anaataakana natüjia aashaje'eraa, akalüjaa ju'lakünüin tü atüjaakat jünain ekiiru'ujee. Eeka nnojolin atüjaanüin aa'u jupushua'a tü aashaje'ennakat natuma na me'raajüinkan jukua'ipa anüikiikat.

Püchi katsüinsükat: ayaatawaa aashaje'eruushi, Lotoo aashaje'era, aashaje'eriaa, ayaawatia.

Introducción

Leer, como han señalado varios autores, es comprender los textos; este ejercicio requiere un conjunto de estrategias cognitivas y textuales que hacen competente a un buen lector. Es ampliamente conocido que la mayoría de los jóvenes en Latinoamérica ingresan a la universidad conscientes de que sus habilidades se limitan a sus conocimientos previos y a una formación gramatical poco rigurosa (Quintero y Vela, 2016). En Santa Marta, Colombia, el distrito donde se desarrolló esta investigación, los resultados de la formación académica se evidencian año tras año en las pruebas de estado Saber 11. En 2018, un año antes de llevarse a cabo la investigación, la ciudad ocupó el penúltimo lugar a nivel nacional, solo por delante de Quibdó, según el informe de calidad de vida *Santa Marta, ¿cómo vamos?* (2018). El mismo informe sugiere “desarrollar un plan de capacitación docente y de incentivos por resultados que permita y promueva mejoras en la enseñanza” (p. 24). Asimismo,

propone actualizar los currículos y emplear herramientas pedagógicas innovadoras en los colegios del distrito. Sin embargo, cuando los estudiantes ingresan a la universidad, descubren que la mayoría de quienes enseñan competencias comunicativas no tienen el perfil adecuado para dictar esta materia, ni cuentan con posgrados o especializaciones en el área, solo títulos afines a las humanidades. Además, son pocos los orientadores que proponen métodos efectivos para mejorar el proceso de lectura y escritura.

Mejorar las competencias comunicativas es fundamental, pues implica consolidar los conocimientos básicos necesarios para un buen desempeño profesional. El informe *Santa Marta, ¿cómo vamos?* acierta al sugerir la necesidad de articular la academia con los sectores público, privado y la sociedad civil en torno a un proyecto de ciudad, es decir, formar profesionales para la vida (Delgado y Morin, 2017). La transdisciplinariedad de los educadores, según Carlino (2005), consiste en que los docentes de todas las áreas del saber deben preocuparse por desarrollar habilidades en comunicación, asignando lecturas con metodologías que permitan a los alumnos comprender un texto de manera literal, inferencial y crítica.

De acuerdo con los objetivos educativos planteados por el ente rector de la educación en Colombia, las habilidades comunicativas son competencias básicas fundamentales. La propuesta de lineamientos para la formación basada en competencias en la educación superior establece que es necesario "leer comprensivamente distintos tipos de texto, mediante la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas" (Ministerio de Educación, s/f). En este caso el objetivo general del estudio fue evaluar el método de lectura objetiva en el nivel literal en los estudiantes de la asignatura Comprensión y Producción de Textos de la CUN, sede Santa Marta, con el fin de determinar los avances en las capacidades lectoras. El trabajo se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, implementación del método de lectura objetiva, evaluación de su efectividad y análisis de los resultados.

Método de lectura objetiva en el nivel literal

Los niveles de comprensión lectora son tres: literal, inferencial y crítico. En el literal, el lector reconoce la información relevante del texto (idea principal y secundarias, tema, contexto, personajes); en el inferencial, construye el sentido global del texto, relaciona y jerarquiza las ideas de los párrafos; y en el nivel crítico, reflexiona sobre el contenido y emite su punto de vista (Unesco, 2009; Gordillo y Flórez, 2009; Murillo y Martínez, 2016).

La mayoría de los estudios sobre métodos de comprensión lectora se centran en los niveles inferencial y crítico-intertextual, y relegan el nivel literal, porque asumen que quien infiere y analiza ha comprendido la información básica. Sin embargo, los estudiantes suelen utilizar la intuición como método de lectura, infiriendo u opinando de manera arbitraria sobre el contenido de los textos sin identificar previamente la intención comunicativa del autor (Herrera, 2017).

En 2017, el investigador colombiano Miguel Ángel Herrera publicó el primer capítulo de su tesis doctoral “Cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión: método de lectura objetiva”. Su propuesta enseña estrategias cognitivas y textuales para que los estudiantes identifiquen la información relevante en distintos tipos de textos en la fase de identificación, donde deben reconocer el tema, las ideas principales y secundarias, el tipo de texto y su propósito comunicativo. Leer críticamente en este nivel implica que el lector no actúe de manera pasiva ni intuitiva, sino que tenga intenciones claras, busque información para una mejor comprensión y se mantenga activo en el proceso (Herrera, 2017, p. 28).

Herrera sistematiza métodos y estrategias probadas con éxito por otros investigadores, con un enfoque en el nivel literal y en las estrategias de identificación de las ideas principales según las diferentes tipologías. Un indicio para determinar que un estudiante lee críticamente en este nivel es su dominio de las estrategias cognitivas y textuales. Así, la identificación de la idea principal es una actividad fundamental en las asignaturas de comprensión y producción de textos (Alvermann, 1990; Cunningham y Moore, 1990).

Para Herrera, las estrategias cognitivas y textuales que un estudiante necesita para leer objetivamente en el nivel de identificación o literal son la síntesis y la categorización. Las estrategias cognitivas se entienden como procedimientos autorregulados que facilitan el aprendizaje consciente. La síntesis, por ejemplo, es una destreza que consiste en la abstracción de conceptos, mientras que la categorización requiere clasificar dichas nociones hasta identificar el tema, expresado como un sustantivo abstracto, y la idea principal, que emerge del texto en forma de oración. Estos procedimientos guardan similitud con las macrorreglas textuales propuestas por Van Dijk y Kintsch (1983): supresión u omisión, selección, generalización e integración o construcción.

Las estrategias cognitivas del proceso lector pueden enmarcarse dentro de las fases de aprendizaje de Gagné: motivación, aprehensión, adquisición, recuerdo, generalización, desempeño y retroalimentación. Podríamos decir que la fase de motivación en el proceso lector corresponde a la prelectura; en este primer momento es necesario dar a conocer los objetivos de aprendizaje, identificar los tipos de texto, activar los conocimientos previos, plantear un propósito de lectura y formular algunas predicciones. Las fases de aprehensión y adquisición suceden durante la lectura, donde es fundamental hacer una pausa para comprender el significado de las palabras, realizar conexiones, elaborar inferencias, visualizar o imaginar, e incluso llegar a autocuestionarse (Calero, 2017). Las de recuerdo y generalización corresponden a la poslectura: aquí el estudiante debe sintetizar o resumir; para el caso del método de lectura en estudio, redactar el tema y la idea principal. Finalmente, en las etapas de desempeño y retroalimentación, el alumno aplica habilidades metacognitivas y motivacionales para autoevaluar la comprensión lectora.

Metodología

El método de lectura objetiva se aplicó a 20 estudiantes de la asignatura Comprensión y producción de textos, curso transversal del primer semestre en la Corporación Unificada Nacional (CUN). Estos alumnos pertenecían a los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales, Diseño Gráfico y Diseño de Modas.

Se llevó a cabo un estudio mixto, enmarcado en el paradigma sociocrítico, dentro del campo de la Investigación Educativa. Se realizaron tres tipos de valoraciones — diagnóstica, formativa y sumativa— para valorar el proceso de implementación del método de lectura objetiva. Para cada una de ellas se diseñaron cuatro instrumentos de recolección de datos: una encuesta socioeconómica, una prueba diagnóstica y dos exámenes, Parcial 1 y Examen Final.

La encuesta socioeconómica se aplicó el primer día de clases a través de un formulario de Google. Consistió en un cuestionario de 15 ítems de selección múltiple con única respuesta, cuyo objetivo fue indagar sobre hábitos de lectura, métodos de estudio, obstáculos para comprender los textos y metodologías de enseñanza recibidas en el bachillerato.

Una vez aplicada la encuesta, se realizó la prueba diagnóstica para evaluar el nivel de comprensión literal de los estudiantes. Esta incluyó dos textos: uno continuo (argumentativo) y otro discontinuo (caricatura), junto con diez ítems de selección múltiple. Según la Tabla No.1, el 50 % de los alumnos obtuvo calificaciones inferiores a 2.9, es decir, un desempeño "deficiente" de acuerdo con el rango evaluativo del Reglamento Estudiantil de la CUN (2011). Ningún estudiante obtuvo notas excelentes (4.0-5.0) y solo el 15 % alcanzó resultados superiores a 3.0 (desempeño regular).

Tabla No.1. Calificación de prueba diagnóstica

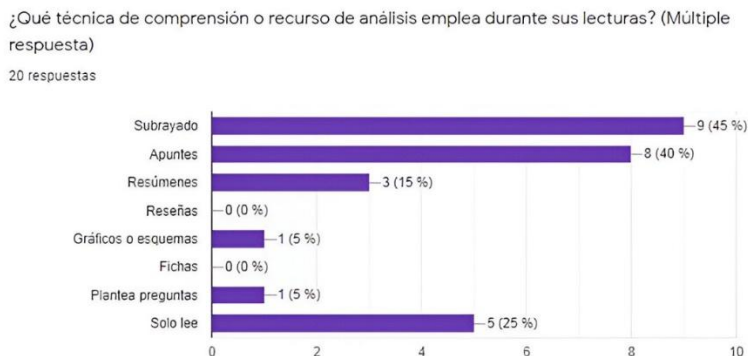
Notas según rango	No. Alumnos evaluados	Porcentaje
1.0-1.9	7	35
2.0-2.9	10	50
3.0-3.5	3	15
3.6-4.5	0	0
4.6-5.0	0	0
Total	20	100

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba diagnóstica coinciden con las respuestas obtenidas en la encuesta. Factores como el desinterés y la falta de tiempo se mencionan en segundo lugar (30 %) como las mayores dificultades para leer, mientras que en primer lugar se ubica el cansancio (40 %), y en último lugar, la pereza y la pérdida de concentración (25%). Al preguntarles sobre las técnicas de comprensión lectora que utilizan, el 45% de los estudiantes señaló el subrayado como la estrategia más frecuente, seguido de la

toma de apuntes (40%) y la elaboración de resúmenes (15%). Además, el 25% mencionó que opta por continuar la lectura con la esperanza de captar la idea global del texto al finalizarla (Ver Figura 1).

Figura 1. Encuesta: Ítem 7



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la evaluación diagnóstica reflejan lo expresado por los estudiantes en la encuesta: las estrategias de comprensión que emplean se limitan a la intuición, con escaso rigor y poco compromiso hacia los textos asignados.

Con respecto a la forma en que se evaluó a los estudiantes durante el bachillerato, las pruebas orales y la entrega de trabajos escritos representaron el 50 %, seguidas por las pruebas escritas con preguntas abiertas (cuestionarios) (35 %) y la entrega de trabajos creativos (audiovisuales, obras de teatro, etc.) (20 %). Es llamativo que los esquemas gráficos, como los mapas conceptuales y los cuadros sinópticos, que son indudablemente más exigentes por requerir la jerarquización de ideas y conceptos, se mencionaron en menor medida (10 %).

El método de lectura objetiva se implementó durante tres semanas. La didáctica utilizada incluyó talleres grupales (en el aula) e individuales (en casa). En la primera semana se activaron los conocimientos previos sobre las ideas principales y las categorías gramaticales, y se presentaron las competencias que los estudiantes debían adquirir en cada nivel de lectura. En la segunda semana se instruyó sobre los diferentes tipos de texto y los métodos correspondientes para identificar las ideas principales y el tema según la tipología textual. En la tercera y última semana, se reforzó la identificación de la idea principal mediante un taller instructivo que incluyó la redacción de resúmenes.

En la semana 5 se aplicó la evaluación parcial 1, que consistió en un texto narrativo seguido de diez ítems de selección múltiple que evaluaron la identificación del tema, la idea principal, las categorías gramaticales, las secuencias narrativas, el léxico, entre otros aspectos.

Los resultados de la evaluación parcial 1 mostraron un avance gradual en las calificaciones. Como puede verse en la Tabla No.2, el 50 % de los alumnos obtuvo notas superiores a 3.0, ubicándose en el rango de “regular” a “buen desempeño”. En comparación con la prueba diagnóstica, el rango inferior de “bajo valor” disminuyó en un 10%. No obstante, en esta fase de la investigación, el rango “deficiente” (2.0-2.9) se mantuvo en un 40%, lo que representa un 10% menos en comparación con la evaluación diagnóstica (50%).

Tabla No.2 Calificación Parcial 1

Notas según rango	No. Alumnos evaluados	Porcentaje
1.0-1.9	2	10
2.0-2.9	8	40
3.0-3.5	9	45
3.6-4.5	1	5
4.6-5-0	0	0
Total	20	100

Fuente: elaboración propia.

El cuarto instrumento fue el examen final, que consistió en un texto expositivo acompañado de ocho ítems de selección múltiple y dos de redacción. En estos últimos, se exigió, por un lado, escribir la idea principal del texto en una oración y, por otro, identificar las ideas principales de los párrafos mediante la redacción de un resumen.

Los resultados de la Tabla No.3 muestran un avance significativo en el examen final en comparación con la prueba diagnóstica. Más del 50 % de los estudiantes logró identificar el tema, el tipo de texto y el léxico. Sin embargo, en la identificación de la idea principal, solo el 40 % pudo redactarla en una oración. El resto se acercó a su identificación, pero al redactarla no lograron resumirla en una sola oración; en su lugar, escribieron frases nominales u opiniones. Esto evidencia que los conocimientos gramaticales son determinantes para el éxito de una lectura crítica en el primer nivel de comprensión y, por consiguiente, son necesarios para alcanzar una verdadera competencia comunicativa.

Tabla No. 3 Calificación Examen final

Notas según rango	No. Alumnos evaluados	Porcentaje
1.0-1.9	1	5
2.0-2.9	6	30
3.0-3.5	9	45
3.6-4.5	3	15
4.6-5-0	1	5
Total	20	100

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el método de lectura objetiva en el nivel literal, propuesto por Herrera (2017), ayudó a mejorar la comprensión lectora del 65 % de los estudiantes en el segundo semestre de 2019. Este resultado demostró que las estrategias cognitivas propuestas por el método son efectivas, a pesar de ciertas limitaciones, como el desconocimiento de normas gramaticales por parte de los estudiantes. Estas estrategias requieren una mayor intensidad horaria y apoyo institucional que se preocupe por la modificación del currículo, con el fin de lograr el axioma de la lectura crítica.

Tabla No.4 Comparativo rango de notas

Rango	Nota	% Prueba diagnóstica	% Parcial 1	% Examen final
Muy bajo	1.0-1.9	35	10	5
Deficiente	2.0-2.9	50	40	30
Regular	3.0-3.5	15	45	45
Buen desempeño	3.6-4.5	0	5	15
Excelente desempeño	4.6-5.0	0	0	5
Total		100	100	100

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla No. 4, por ejemplo, se muestra el progreso de los resultados de la evaluación formativa. Se observa una notable disminución en el porcentaje de estudiantes ubicados en los rangos "muy bajo" y "deficiente". Sin embargo, aunque el rango "buen desempeño" aumentó, el promedio de desempeño regular se mantuvo en la segunda y tercera prueba.

Por otro lado, la recopilación de datos cualitativos se llevó a cabo después de la socialización de la nota final, un momento que se aprovechó para conocer la opinión de los estudiantes. La mayoría indicó que, si bien el método proporcionó herramientas valiosas para comprender los textos, estas solo funcionan si se aplican de manera consciente y disciplinada. El principal desafío del método de lectura objetiva consistió en las estrategias textuales, dado que diferenciar una oración de una frase nominal, redactar un resumen y distinguir entre un adjetivo y un adverbio, según expresaron, requería más tiempo y atención. Esta confesión explica por qué les fue más fácil identificar la idea principal en la prueba de selección múltiple con única respuesta que en aquella en la que se les exigió redactarla.

Los estudiantes ubicados en los rangos "muy bajo" y "deficiente" afirmaron que el método les parecía complicado, por lo que continuar sus lecturas utilizando la intuición como guía para subrayar las ideas que consideran principales seguía siendo su mejor opción. Para este grupo, la comprensión de un texto va más allá de la identificación de las ideas principales; consideran que acercarse a la idea global es suficiente para demostrar la asimilación de los contenidos. En este contexto, la desmotivación y una actitud poco receptiva pueden ser obstáculos para que cualquier método de comprensión lectora funcione (Solé, 2010; Herrera, 2017, p. 24).

Conclusión y discusión

El método de lectura objetiva ayudó a mejorar el desempeño del 65% de los alumnos inscritos en la asignatura Comprensión y Producción de Textos durante el período 2019-B de la CUN, sede Santa Marta. Esto indica que el número de alumnos con desempeños deficientes o regulares se redujo en comparación con la prueba diagnóstica. Aunque los resultados no fueron óptimos, sí permiten visualizar un horizonte alentador, dado que es posible determinar que el método podría ser más efectivo si la institución se comprometiera a adoptarlo en su diseño curricular.

Las estrategias cognitivas fueron más fáciles de adoptar, debido a que procesos como la abstracción, la síntesis de información y la jerarquización de ideas se facilitan gracias a las orientaciones brindadas durante la instrucción del método, lo cual favorece la metacognición. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las estrategias textuales, que exigen dominar un conocimiento previo específico —en este caso, el gramatical— que les permita expresar ideas por escrito.

Existen múltiples causas que explican por qué los alumnos poseen un escaso conocimiento de gramática: el compromiso limitado de las instituciones educativas en el bachillerato, una intensidad horaria deficiente, metodologías ineficaces de los docentes de otras disciplinas al asignar textos, y factores actitudinales de los estudiantes frente a su propia formación. “Las metodologías pedagógicas programadas están basadas en la transmisión de conocimientos enciclopédicos y no en la mejora de las habilidades escriturales”, afirma Bustamante (2015).

Es imprescindible instruir a los alumnos de los primeros semestres universitarios en métodos y estrategias de comprensión lectora que realmente sean efectivos. La simple asignación de textos con cuestionarios y didácticas creativas puede generar una afinidad con el tema leído; sin embargo, no conduce a métodos más eficaces, sino a la intuición. Un ejemplo de los resultados de una lectura intuitiva es el subrayado de múltiples ideas en un párrafo sin especificar cuál de ellas engloba a las demás.

Se espera que un futuro profesional se enfrente a textos académicos integrando los conceptos asimilados en el aula, que lea desde la intención comunicativa del autor y, posteriormente, infiera, compare y sintetice para establecer una postura crítica. Este tipo de lectura objetiva en el nivel literal solo se construye a partir de un proceso disciplinado y consciente del estudio de la microestructura textual.

Además, los docentes de todas las áreas del saber necesitan ser formados en la implementación del método de lectura objetiva en el nivel literal para garantizar que sus alumnos capten los conocimientos básicos de los textos que asignan y puedan, a su vez, reproducirlos verbalmente y por escrito. Lo anterior constituye, sin duda, un compromiso fundamental de toda institución universitaria, como lo proponen Carlino, 2005; González y Vega, 2010; Hernández y Ramírez, 2013, y Cortés et al., 2019, en sus estudios e investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Alvermann, D. E. (1990). *Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales*. Ed. Alianza, Madrid.
- Bustamante, A. (2015). *Investigación educativa y diseño de programas por competencias*. Verbum, 10(10), 117-137.
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*, en Comprension-lectora.org. <https://comprension-lectora.org/desarrollo-del-pensamiento-estrategico-los-lectores>
- Carlino, P. (2005). *Escribir y leer en la universidad, una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cortés, B. J., Castañeda, P. J. y Acosta, D. J. (2019). “Comprensión lectora de estudiantes universitarios. Factores asociados y mecanismos de acción”. Revista Venezolana de Gerencia, vol. 24, núm. 87, 2019. Universidad del Zulia.
- Cunningham, J. W. y Moore, D. W. (1990). “El confuso mundo de la idea principal”, en Baumann, J.F.R. (ed.): La Comprensión lectora ¿cómo trabajar la idea principal en el aula. Madrid, Aprendizaje/Visor.
- Delgado, C. J. y Morin, E. (2017). *Reinventar la educación, abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- González, B. y Vega, J. (2010). “Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda”. Revista Civilizar 10 (18): 101-116, enero-junio.
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). “Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios”. Revista Actualidades Pedagógicas 53 (2009): 95-107 Web. 25 febrer del 2015.
- Hernández, N. E., y Ramírez, B., R. (2013). “Comprensión de textos expositivos en la facultad de Medicina. Caso universidad San Martín-Pasto”. Revista Investigación e Innovación. Año 2 Vol. 2 N° 2 – 2013 (Págs. 1-14) ISSN - 2322-9292.
- Herrera, D. M. (2017). *Cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión*. Editorial Medios interactivos. Barranquilla, Colombia.
- Mineducación (s.f.). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias de educación superior, en [mineducacion.gov.co](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf) https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Murillo, Á. y Martínez Z. (2016). *Manual de interpretación lectora, comprensión y producción de textos I*. Bogotá: Universidad Pedagógica.

Quintero M. y Vela Y. (2016). “Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios”. *Rastros Rostros*, 18(32).

Santa Marta, Cómo vamos (2018). “Informe de calidad de vida”, en [santamartacomovamos.org](http://santamartacomovamos.org/publicaciones/125-informe-de-calidad-de-vida-2018-smcv.html) <http://santamartacomovamos.org/publicaciones/125-informe-de-calidad-de-vida-2018-smcv.html>

Solé G. I. (2010) *Estrategias de lectura*. Bogotá: Editorial Grao.

Unesco (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE. Chile: Salesianos Impresores S.A.

Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.

Biodata

Annabell Manjarrés Freyle: Comunicadora social y periodista. Escritora. Especialista en Investigación y docencia universitaria, Magíster en Educación con énfasis en lectoescritura. Docente en la Universidad del Magdalena. Tallerista de escritura creativa. Autora del libro *Vía alterna 2+3 años de periodismo cultural*, Editorial Unimagdalena, 2019. Sus poemas y cuentos han sido publicados en distintas antologías nacionales e internacionales.