



ISSN: 2448-6574

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA PISA

Lizet González Cázarez

lizetgc@hotmail.com

Resumen

Esta investigación se enfoca en la implantación de un curso sobre estrategias propias para desarrollar la competencia lectora, fundamentada en el marco teórico del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), mediante actividades cognitivas del proceso lector basadas en estrategias operacionales provenientes de distintos autores.

El diseño se organiza mediante actividades cognitivas que implican procesos de lectura y se distinguen en tres grupos: 1. Estrategias que permiten procesar la información (I. Selección II. Anticipación, integración y verificación III. Valoración). 2. Estrategias para la correspondencia de información en las unidades de lectura del PISA. 3. Estrategias para autorregular el procesamiento.

La metodología se basa en la socio-formación integral, en el proceso metacognitivo y en la evaluación, por medio de niveles de dominio, de matrices apegadas al Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes; con la finalidad de conformar quince sesiones de un proceso secuencial y obtener evidencias de desempeño y de conocimiento de jóvenes de educación secundaria.

Los resultados demostrados conducen al establecimiento de niveles progresivos para identificar el grado en el que el alumno utiliza el conocimiento, a través del uso de diferentes habilidades y destrezas que le permiten tener una capacidad de resolución y ejecución más compleja sobre los textos.

Palabras clave

Estrategias, Evaluación, Desarrollo de competencias, Comprensión de lectura, Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos.



ISSN: 2448-6574

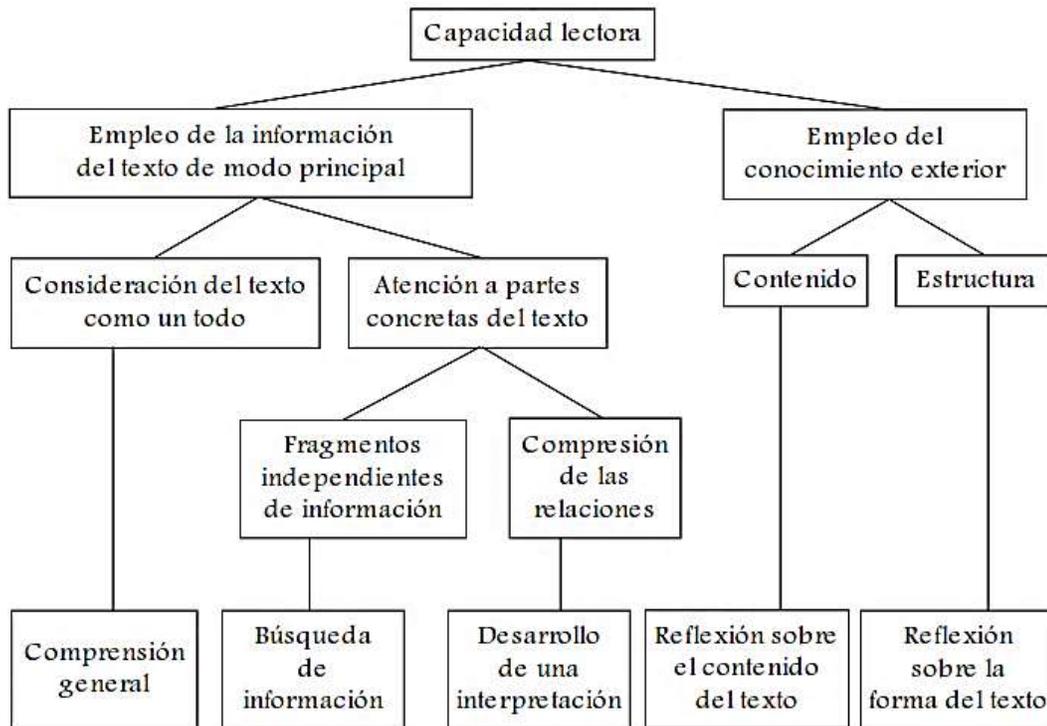
Estrategias para desarrollar la competencia lectora PISA

La competencia lectora en PISA

La noción de la comprensión lectora ha ido cambiando, hoy en día alude a un proceso cognitivo basado en conocimientos y destrezas que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en función a distintos contextos. La necesidad de tratar el proceso lector en los márgenes del aula surge, en el presente, como un recurso esencial que parte de la noción de competencia y productividad necesarias para desempeñarse en la sociedad moderna. Bajo esta luz el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) desarrolló una prueba estandarizada destinada a evaluar los desempeños educativos en estudiantes de 15 a 16 años en los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), dicha prueba propone fundamentalmente propiciar la reflexión entre los participantes sobre la política y metas educativas con el fin de orientar la observación a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica.

La lectura como habilidad superior se sustenta en diversos modelos teóricos bajo el enfoque cognoscitivo, por ejemplo, los siguientes tres: A) La perspectiva interactiva de la lectura surge a finales de los 60's tras la gramática generativa transformacional de Noam Chomsky y la teoría de los esquemas de David Rumelhart; dicha perspectiva estipula que los elementos del texto generan en el lector expectativas a distintos niveles y la información procesada en cada nivel es un *imput* para el siguiente. B) El proceso constructivo de la comprensión de Van Dijk y Kintsch establece el estudio de distintos niveles de representación que se definen cuando un individuo está leyendo y en el cómo se interactúan para alcanzar su concepción. C) Estudios sobre el desempeño en la resolución de tareas de lectura, gestionan la organización de tareas de lectura en dos grupos: Macroaspectos y Microaspectos, Los primeros son variables de la tareas de lectura y han demostrado tener importancia al determinar la dificultad de la mismas sobre una escala concreta. Los Microaspectos son cinco amplias particularidades de lectura que cubren distintos niveles de conocimiento.

Figura 1: Categoría de aspectos o niveles de desempeño de la capacidad lectora



Fuente:(OCDE, 2000, p. 34).

Los cinco Aspectos se organizan en tres categorías: por la falta de preguntas o reactivos que pudieran medir, por separado cada uno de los procesos y por razones estratégicas de aplicación evaluativa.

El modelo implica que lo primero, que se necesita para leer un texto y llevar a cabo cada proceso parcial de lectura, es descodificar el *código de superficie*, «el texto en sí », es decir, el orden exacto de las palabras y sintaxis de las cláusulas. Una vez que accedemos a este nivel textual y literal, proseguimos a descubrir el significado subyacente en el *texto base*. El cual constituye una representación en la memoria y no sólo una secuencia de proposiciones. Además, establece una estructura jerárquica de *macroproposiciones* que corresponden a los temas más y menos importantes del mismo, según el lector los asigne. Esta *microestructura* se va modificando gracias al uso de tres estrategias lingüísticas (*supresión, generalización y construcción*) hasta lograr una *macroestructura* del texto, es decir, las ideas más globales de éste. En el proceso de



ISSN: 2448-6574

descodificar el *código de superficie* y de crear el *texto base*, siempre se debe llegar a realizar el modelo de *situación del texto*. Este tercer nivel representa toda la información que está fuera del pasaje textual, pero que es sacada de los datos del mismo. Y se constituye por la interacción del texto explícito y el conocimiento sobre el mundo que previamente tenga el lector.

De tal forma que las tres *Categorías de aspecto* se relacionan ampliamente con el modelo *estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos* de Teun van Dijk y Walter Kintsch (1978). De modo que: 1. Acceder y recuperar (obtener información) corresponde a procesos sobre el código de superficie; 2. Integrar e interpretar (desarrollo de una comprensión general y elaboración de una interpretación) se sustenta en las estrategias lingüísticas para elaborar el *texto base*; 3. Reflexionar y evaluar (reflexión y valoración sobre el contenido y forma del texto) se consolida en la relación del texto y el conocimiento previo del lector.

La rúbrica

Para evaluar la competencia lectora en los alumnos, la prueba se concentra en las destrezas que incluyen la localización, selección, interpretación y valoración de información a partir de una serie completa de textos. Para su conformación suman dos factores de importancia:

a) Utilizar textos que leen los alumnos y determinar su finalidad dentro y fuera del aula; organizados por las diferentes *Categorías de diversidad y situación*

La *diversidad* consiste en dos clasificaciones de diferentes tipos de textos: *formato de texto* (continuo, discontinuo, mixto y múltiple) y *tipo de texto* (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción). Mientras que la *situación* puede entenderse como una clasificación de tareas de lectura basadas en el uso para el que están destinados los textos, estas variables se basan en fines supuestos, y no sólo en el lugar donde se realiza la actividad lectora, sino con ambientes extraescolares. Por ejemplo: personales, públicos, profesionales y educativos.

b) Organizar el área para representar una escala de dificultad. Así los ejercicios de esta evaluación tienen tres dimensiones a las que se les otorgan diferentes valores para que sean operativas tanto en el diseño de la prueba, en la presentación de datos y en la interpretación de resultados.



ISSN: 2448-6574

Las tareas expresadas en *preguntas e instrucciones* dirigidas a los alumnos pueden ser consideradas desde una perspectiva macro o micro. En el nivel de macroaspectos, las tareas pueden identificarse dentro de cinco aspectos amplios de lectura que cubren distintos niveles de conocimiento. En el nivel de microaspectos, existen tres variables que tienen un papel importante a la hora de determinar la dificultad de las tareas sobre una escala concreta.

Sobre el *formato de respuesta* se emplean preguntas de elección múltiple y las que requieren la elaboración de la respuesta. Las unidades de reactivos están organizadas por un estímulo introductorio (texto, tabla, gráfica, figura, etcétera), seguido por cuestionarios asociados a éste. En cada unidad se pueden integrar entre tres y cinco interrogantes de diferente formato.

La *puntuación* recae significativamente en el mapa de niveles y las descripciones de los diferentes tipos de operaciones que en él se representan. Éste se constituye por distintas clases de tareas dentro del campo de la competencia lectora.

Comprensión y estrategias de lectura

La transferencia del texto a la conciencia del lector se logra únicamente si éste último tiene aptitudes propias para tal acto. Iser (1987) señala que la comprensión se genera tras la comunicación que se realiza en la medida que el texto aparece en el lector como correlato de la conciencia. Apunta, además que la lectura es un proceso de un efecto cambiante de carácter dinámico entre el texto y el lector, donde el primero aporta una estructura que produce actos que conducen a su interpretación (repertorio de estrategias), mientras que el segundo actualiza la estructura del acto.

Las estrategias, al igual que las habilidades, son procedimientos utilizados para regular una actividad determinada, ya que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta. Las estrategias de aprendizaje son apoyos cognitivos que se emplean para desarrollar habilidades de pensamiento. Sus características principales consisten en no detallar, ni prescribir completamente el curso de una acción. Son independientes y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá una adecuada contextualización para el problema u objetivo del que se trate. Implican autodirección



ISSN: 2448-6574

y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Bajo esta noción las actividades cognitivas del proceso lector que establece PISA implican estrategias operacionales que se distinguen en tres grupos: 1. *Estrategias que permiten procesar la información (I Selección II Anticipación, integración y verificación; III Valoración.* 2. *Estrategias para la correspondencia de información en las unidades de lectura PISA.* 3. *Estrategias para autorregular el procesamiento (metacompreensión),* referidas a tres componentes: *planificación del conocimiento de las habilidades y estrategias, supervisión de recursos y control o evaluación.* (Dado el tiempo trataremos únicamente sobre las primeras).

Estrategias que permiten procesar la información

Estrategias de Selección.

La capacidad para localizar y obtener información solicita al lector dominio de la lectura selectiva o explorativa, la cual consiste en estrategias de prelectura y predicción. Para ello resulta imprescindible que el lector *reconozca sus objetivos y expectativas.* Dado que, ayuda a determinar las estrategias adecuadas para lograr una interpretación del texto. Solé (2006) distingue diversos objetivos genéricos. (Ver tabla 1)

La comprensión también depende de los conocimientos y experiencia previa del lector, ya que comprender es establecer relaciones entre las informaciones proporcionadas por un estímulo escrito y las existentes en la memoria del sujeto. *Activar el conocimiento previo.* Se trata de identificar información general, determinada por aspectos del texto que puedan accionar conocimiento previo, pertinente según los objetivos de lectura.

Otro punto esencial consiste en preparar al lector en cuanto a la *velocidad de lectura óptima,* la cual consiste en la habilidad para pronunciar o –descodificar en la lectura en silencio- palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído. Diferentes estrategias apoyan dicha habilidad, además de técnicas como *scanning* y *skimming,* que son procesos con los que se lleva una alta velocidad de lectura y permiten al lector buscar información. (Ver tabla 1). *Hojear* también es útil para seleccionar material, no se profundiza en la lectura pues se obtiene una idea general del contenido, sin perderse entre tanta información.



ISSN: 2448-6574

La capacidad de ver al texto de forma integral y *seleccionar la idea general*, así como la capacidad de *ver una parte del texto en su relación con otras*, solicita del lector un dominio sobre la lectura analítica al utilizar técnicas que permiten aprovechar los elementos que el discurso escrito proporciona (palabras, orden de los elementos, estructura, etc.). A partir de estas características se puede reestructurar o esquematizar el tema mediante la *elaboración de paráfrasis*.

Tabla 1: Estrategias centrales de selección correspondientes la categoría acceder y obtener.

Categoría de Aspecto	Proceso	Consiste en:	Actividades centrales
ACCEDER Y OBTENER	OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	<p>Relacionar la información otorgada en la unidad de pregunta con su conocimiento previo.</p>	<p>Determinar el objetivo de lectura. objetivos genéricos: obtener una información precisa, ó de carácter general, para aprender, seguir las instrucciones, revisar un escrito propio, por placer, comunicar un texto a un auditorio, practicar la lectura en voz alta y dar cuenta de que se ha comprendido.</p> <p>Velocidad de lectura óptima (estándar nivel secundaria: 160 palabras por minuto).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scanning: se utiliza cuando el lector sabe lo que está buscando, por lo que está concentrado en encontrar una respuesta en particular. Implica mover los ojos rápidamente por la página. • Skimming: es una lectura rápida o construcción de una sencilla y rápida comprensión del texto, se utiliza con el propósito de obtener una visión general del material de lectura.

Estrategias de anticipación, integración y verificación.

La integración se centra en demostrar que se comprende la coherencia del texto. El desarrollo de una interpretación requiere que los lectores amplíen su primera impresión a fin de alcanzar una comprensión más específica sobre la lectura. Lo cual implica localizar información entre distintas partes y atender detalles específicos. (Ver tabla 2)

Inferir y llevar a cabo deducciones implica activar el uso de información e ideas durante la lectura aunque no estén explícitamente en el texto. Dependen del conocimiento del mundo por parte del lector y se consideran necesarias para la comprensión y para la coherencia de la interpretación que se produce en el transcurso de la lectura. Solé (2006) apunta al respecto:

En definitiva, las interpretaciones que –a partir de las predicciones y su verificación- vamos realizando en el curso de la lectura, implican la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han llevado a leerlo, y nos permiten ir orientando nuestra lectura de una manera cada vez más precisa y crítica, haciéndola más eficaz. (p. 26).

Para que el lector se desempeñe como un sujeto activo, necesita hacer predicciones ante el texto basadas en algunas características del mismo (tipo de texto, su organización, algunas marcas, títulos, ilustraciones, informaciones externas al texto, etc.). Sobre las cuales se hacen hipótesis o anticipaciones, y deben encontrar verificación o ser cambiadas por otras.

Tabla 2: Estrategias centrales de anticipación, integración y verificación correspondientes a la categoría integrar e interpretar.

Categoría de Aspecto	Proceso	Consiste en:	Actividades centrales		
INTEGRAR E INTERPRETAR	COMPRESIÓN GENERAL DEL TEXTO	Realizar inferencias sobre el texto basado en sus primeras impresiones.	<ul style="list-style-type: none"> Inferir Identificar el tema principal Seleccionar o elaborar el título de un texto. 	Establecer una jerarquía entre ideas al construir un esquema mental, síntesis o resumen del texto.	Utilizar los marcadores de secuencia del discurso en el formato (uso de diferentes tipografías). Para llevar a cabo deducciones.
	DESARROLLAR UNA INTERPRETACIÓN	Alcanzar una comprensión más completa enlazando distintas informaciones.	Deducir: <ul style="list-style-type: none"> relaciones al procesar información implícita o explícita de una o más fuentes. intenciones del autor utilizando información del texto y del conocimiento del lector. 	Procesar la organización del contenido mediante una comprensión lógica desde un nivel local (dos oraciones) hasta uno global (relaciones de causa y efecto).	Identificar y enumerar los elementos que apoyan la información. Deducir el significado lexical de palabras desconocidas mediante diversas técnicas.



ISSN: 2448-6574

Mencionaremos someramente las estrategias centrales de anticipación, integración y verificación:

Identificar la idea principal implica el *establecimiento de una jerarquía entre ideas*, puntos primordiales y enunciados de apoyo. Las ideas más importantes del texto desarrollan el tema y pueden aparecer como hechos, inferencias del autor u opiniones. (Cfr. Argudín, 2001, p. 86).

Construir la síntesis o resumen del texto con la finalidad de apreciar lo que es más importante. Para ello es necesario *identificar* los puntos principales, *distinguir* y *enumerar los enunciados o elementos de apoyo* (idea principal e ideas secundarias), para luego observar las relaciones que guardan con el objetivo de *procesar la organización del contenido mediante una comprensión lógica al construir un esquema mental*.

Otro punto esencial consiste en instruir sobre estrategias de lectura propias para enfrentar los problemas que evitan la comprensión. Se recomienda utilizar diversos métodos como: *elaborar posibles títulos de un texto*, suprimir la información trivial, desechar la que se repita, determinar cómo se agrupan las ideas importantes en el párrafo para englobarlas en una frase, *emplear los marcadores de secuencia del discurso en el formato para llevar a cabo deducciones* y afrontar la incompreensión de algún elemento al *deducir el significado desconocido mediante diversas técnicas*.

Estrategias de Valoración.

La capacidad de conectar la información encontrada en el texto con el conocimiento externo requiere que el lector evalúe las afirmaciones del contenido contrastándolas con su propio conocimiento, además de saber cómo justificar y mantener su propio punto de vista.

Es fundamental que el lector evalúe la confiabilidad y argumentación del texto desde estrategias utilizadas de forma sistemática que remitan a una visión articulada y global de distintos elementos como *la contextualización de la fuente* y su acervo cultural. De igual modo se debe instruir en métodos para *distinguir el propósito y el objetivo del autor* mediante el análisis del lenguaje, con el objetivo de reconocer cómo se está presentando la información y así comenzar un diálogo con el texto.

Es indispensable mantener dicho diálogo con el texto y distinguir lo que el autor intenta demostrar, porque esto ayuda a organizar y establecer límites al tema en nuestro esquema mental de conocimiento, mediante *la identificación clara de las hipótesis centrales y secundarias*. De esta manera es posible refutar o aceptar dicha información con argumentos objetivos, tras *identificar las contradicciones internas y debilidades del texto*. Y así poder reflexionar si dicho texto es confiable o no, permitiendo asumir una posición frente a él.

Tabla 3: Estrategias centrales de valoración correspondientes la categoría reflexionar y evaluar.

Categoría de Aspecto	Proceso	Consiste en:	Actividades centrales		
REFLEXIONAR Y EVALUAR	SOBRE EL CONTENIDO	<p>Buscar elementos en el texto y otras fuentes de información, utilizando la capacidad de razonar de manera abstracta y controlada al poner a prueba modelos mentales potenciales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluarla relevancia o pertinencia de algunas informaciones presentes en el texto. • Aportar argumentos externos a él. 	<p>Evaluar la fuente del texto por medio del análisis de sus elementos.</p> <p>Estrategias metacognitivas de supervisión y evaluación.</p>	<p>Preguntas de reflexión: para comparar, contrastar o formular hipótesis en base al texto.</p> <p>Preguntas de evaluación: para realizar un juicio a partir de criterios externos al texto.</p>
	SOBRE LA FORMA	<p>Razonar, analizar críticamente y distinguir hechos de opiniones.</p> <p>Reconocer el uso de técnicas de persuasión por medio de matices en el lenguaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la utilidad de un texto para un propósito específico. • Evaluar el uso de técnicas textuales según un objetivo. • Identificar el estilo y propósito del autor. 	<p>Diferenciar las ideas que desarrollan el tema del texto entre hechos, inferencias u opiniones.</p> <p>Identificación de las contradicciones internas y debilidades del texto con la finalidad de reconocer su confiabilidad y tomar una posición frente a él.</p>	<p>Identificar las hipótesis centrales y secundarias para organizar el discurso en nuestro esquema mental de conocimiento.</p>

Metodología

La metodología utilizada en la secuencia didáctica sobre competencia lectora impartida a los grupos, muestra de esta investigación, se caracteriza por el énfasis en la socio-formación integral, el proceso metacognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices apegadas a la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Estos rubros ayudan a identificar el grado en el que el alumno utiliza el conocimiento, usando diferentes habilidades y destrezas que le permitan



ISSN: 2448-6574

tener una capacidad de resolución y ejecución más compleja sobre los textos. La estructura cognitiva se sustenta, en el mapa de niveles de competencia lectora PISA, al establecer una planeación de quince sesiones basadas en las evidencias del desempeño. Las cuales son los productos que se obtienen a partir de las actividades de aprendizaje; estructuradas bajo un subtema y su unidad de competencia. Actividades de aprendizaje con el facilitador y aprendizaje autónomo, criterios de evidencias guiados por los niveles de dominio y estrategias de metacognición. Del mismo modo, el progreso secuencial se apoya en evidencias de conocimiento, las cuales consisten en tres pruebas: diagnóstica, intermedia y final, así como un cuestionario sobre actividades de lectura.

Conclusiones

En un análisis general de los resultados, se observa que los estudiantes no siguen un progreso lineal, sino un desarrollo particular, al revisar los porcentajes sobre el desempeño cognitivo demostrado, se nota un cambio secuencial, guiado por el establecimiento de niveles de menor a mayor complejidad y el manejo de estrategias en orden progresivo similar al que demostraron durante las sesiones.

Bajo esta visión el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) fungió como base al evaluar la competencia lectora mediante una serie de procesos que los lectores deben desarrollar; tras la aplicación de la presente investigación, se puede determinar que el proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado habilidades, esquemas y prácticas de lectura diferentes. Así que la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y diversos procesos que les han sido enseñados como parte de la competencia lectora también difieren; dado que la comprensión es un proceso, resulta imprescindible enseñar al lector a identificar y organizar la información dentro del texto, a su vez, relacionarla con su conocimiento previo, además de reflexionar sobre la forma y el contenido bajo cualquier diversidad de textos.

El programa para desarrollar la lectura es más complejo que enseñar estrategias aisladas, supone instruir a los lectores sobre el proceso de comprender y reflexionar. Sin embargo, trabajar en el aula sobre la base teórica que brinda el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes ofrece una gran ventaja práctica que se refleja en resultados favorables sobre el



ISSN: 2448-6574

proceso de aprendizaje. Si bien la duración del programa de la planeación fue corto, se demostró que poco menos de la mitad obtuvo un progreso sustancial, puesto que los estudiantes con estrategias más eficaces realizaron operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido, teniendo en cuenta no solamente lo incluido en el texto sino también sus esquemas de conocimiento propios. Se demostró, a su vez, que existe una fuerte correlación entre el tiempo de lectura realizado por los estudiantes (de una y dos horas al día) y el progreso alcanzado, puesto que al contar con una mayor experiencia en el proceso lector la obtención de información es más organizada, pues no se limita a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión más amplia entre las afirmaciones y los esquemas de conocimiento previo.

Referencias

- Argudín Y. (2001). *El libro del profesor. Desarrollo del pensamiento crítico*. México: Plaza Valdés.
- Arnaud Bobadilla A. (2011). *Enfoque por competencias*. 5º Congreso nacional de educación. Antología. México: SNTE
- Català G.; Molina E. y Monclús R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. España: GRAÓ.
- Cázarez González F. (2002). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México: Trillas.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Panorama educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- Kirsch I. (2001). The International Adult Literacy Survey (IALS): *Understanding What Was Measured*. Princeton. NJ: Educational Testing Service. Recuperado el 1 de julio de 2013 desde: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf>
- López A.; Núñez V.; Méndez M. (2011). *Competencias para el México que queremos. Hacia PISA 2012. Manual de alumnos*. México: SEP.
- Marcelo R. M. (1991). *Técnica de la lectura veloz*. México: Paidós.



ISSN: 2448-6574

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. Madrid: INCE. Recuperado el 16 de mayo de 2013 desde: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassess>

(2013). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: OCDE

Pabón F. (2012). *Estrategias y orientaciones para la formación en competencias y pensamiento complejo*. México: Inova

Puente A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Robles H. (2012). *Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.

Saulés E. S. (2012). *La competencia lectora en PISA, Influencias, innovaciones y desarrollo*. México. INEE. Recuperado el 13 de enero de 2013 desde: www.inee.com.mx.

Solé I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Tobón S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1978). *Toward a Model of Text Comprehension and Production*. En *Psychological Review*. Volumen 85, Nº 5, pp. 363 – 394.

Wolfgang I. (1987). *El acto de leer, teoría del efecto estético*. España: Taurus