

RESUMEN

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS EN LA
ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y
ANÁLISIS DE LA LECTURA
EN ESTUDIANTES DE
PRIMARIA

por

Iris Marín Reyes

Asesor principal: Gener José Avilés Alatríste

RESUMEN DE TESIS DE MAESTRÍA

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

Título: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Nombre del investigador: Iris Marín Reyes

Nombre y título del asesor principal: Gener José Avilés Alatríste, Maestro.

Fecha de terminación: mayo de 2019

Problema

En la actualidad, dentro del área educativa, a nivel nacional e internacional, se está dando un alto enfoque e interés por la enseñanza de estrategias didácticas que faciliten a los estudiantes la comprensión lectora, para que sean competentes en el análisis de textos desde temprana edad, especialmente en el nivel de primaria. El presente estudio procuró identificar cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por el docente, en la enseñanza de la comprensión y el análisis de la lectura en los estudiantes de primaria, así como también observar el funcionamiento y la eficacia de las estrategias didácticas para la comprensión lectora utilizadas por el docente y los estudiantes dentro del aula escolar.

Método

Se utilizó un instrumento estructurado, conocido como Cuestionario sobre Estrategias Didácticas (CED), que consta de 21 ítems con preguntas abiertas, cerradas dicotómicas y algunas de tipo escala Likert, para hacer un estudio de las estrategias didácticas que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ver si estos despiertan el interés de los niños hacia la comprensión de la lectura. En las preguntas se incluye un sondeo acerca de su conocimiento sobre estrategias didácticas innovadoras constructivistas, que proponen Slavin (2009) y Tompkins (2010), para usar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comprensión de la lectura, así como para saber cuáles son las estrategias didácticas que utiliza el docente durante este proceso y qué tan efectivas le han resultado.

También se utilizó una ficha de observación, para evaluar el funcionamiento y la eficacia de las estrategias didácticas que los docentes y estudiantes utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del aula escolar durante el periodo de lectura.

La muestra estuvo compuesta de 11 docentes de nivel primaria del colegio adventista "Ignacio Allende" de la ciudad de Poza Rica, Veracruz.

Esta investigación fue cualitativa, narrativa descriptiva. Cualitativa porque no se usaron escalas ni instrumentos que tuvieran que someterse a estadística sino simplemente se observó la realidad de los maestros y a alumnos en el centro escolar en lo referente a la comprensión lectora. También fue cualitativa descriptiva, porque se observaron las estrategias didácticas que los docentes utilizan y enseñan a sus estudiantes, durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Resultados

Hubo hallazgos significativos en la diversidad de estrategias didácticas que utilizan los docentes en estudiantes de primaria (tercer grado a sexto grado), para la comprensión y análisis de la lectura, en comparación con los docentes del primero y segundo grados. Debido a que los estudiantes de tercero a sexto grado tienen mayor fluidez en la lectura y escritura, entonces pueden utilizar por ellos mismos las estrategias didácticas para la comprensión lectora, mientras que algunos de los estudiantes de primero y segundo grados aún mostraban dificultad para leer y escribir, por lo tanto, el docente guía el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura utilizando algunas de las estrategias que pueden ser utilizadas para la comprensión y el análisis de la lectura.

Conclusiones

Las estrategias didácticas que utilizan los docentes para impartir su clase en la primaria, para la comprensión y el análisis de la lectura son asimiladas y practicadas por los estudiantes manipulándolas por ellos mismos, desarrollando así habilidades que les permiten colaborar en grupo para comprender, analizar y decodificar textos literarios, llevándolos a mejorar su competitividad en los siguientes grados escolares y profesionales.

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

Facultad de Educación

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS EN LA
ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y
ANÁLISIS DE LA LECTURA EN
ESTUDIANTES DE
PRIMARIA

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

por

Iris Marín Reyes

Mayo de 2019

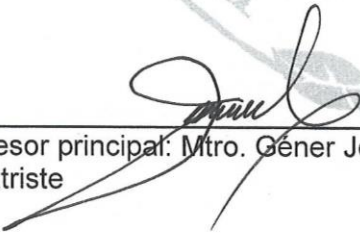
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA
DE LA COMPRESIÓN Y ANÁLISIS DE LA LECTURA
EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA


Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Gestión Docente

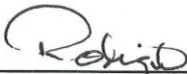
por

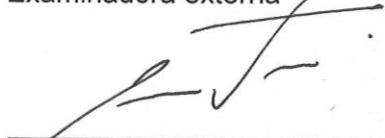
Iris Marín Reyes


APROBADA POR LA COMISIÓN:


Asesor principal: Mtro. Géner José Avilés
Alatríste


Mtra. Guadalupe Susunaga Navarro,
Examinadora externa


Miembro: Dr. Jaime Rodríguez Gómez


Dr. Ramón Andrés Díaz Valladares,
Director de Posgrado e Investigación


Miembro: Dr. Alonso Meza Escobar

30 de abril de 2019
Fecha de aprobación

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE TABLAS	v
RECONOCIMIENTOS	vi
Capítulo	
I. ANTECEDENTES Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA	1
Antecedentes.....	1
Problema de investigación	2
Objetivos	2
Justificación.....	2
Limitaciones	4
Delimitaciones.....	4
II. MARCO TEÓRICO	5
Definición del concepto.....	5
Beneficios de la lectura de comprensión.....	10
Definición de términos.....	16
Medición de conceptos	18
III. MARCO METODOLÓGICO.....	19
Tipo de Investigación	19
Población y muestra.....	20
Conceptualización	20
Medición de variables	21
Proceso de recolección de datos	22
IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	23
Descripción de los datos.....	23
Constitución de las clases y modalidad de las estrategias de lectura.....	36

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	37
Discusión.....	37
Conclusiones.....	40
Apéndice	
A. INSTRUMENTO	41
B. OBSERVACIÓN EN CLASE A LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES... ..	46
LISTA DE REFERENCIAS.....	49

LISTA DE FIGURAS

1. Gráfico circular para el reporte de las edades entre los niños del nivel primaria.	24
2. Gráfico de barras para el reporte de población estudiantil entre niños y niñas	33
3. Gráfico de barras apilada para el reporte de las estrategias más usadas por los docentes en clase	34
4. Gráfico de barras apilada para el reporte de las estrategias más usadas por los docentes de acuerdo a edades	35
5. Gráfico de barras para el reporte de estrategias de lectura más usadas a nivel preparación de los docentes en el nivel primaria	36

LISTA DE TABLAS

1. Principales resultados de las pruebas internacionales para México y el Estado de Veracruz	11
--	----

RECONOCIMIENTOS

Dedico este trabajo principalmente a Dios, quien merece toda la gloria, honra y gratitud, porque con su gran bondad y bendición llena mi vida; por ser mi apoyo, mi guía y fortaleza en mis momentos de dificultad.

Agradezco a mi madre Ethelvina Reyes, por ser el pilar más importante y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional. A mis hijos Edgar D. y Kevin I., por ser ellos el motor de mis sueños. A mi esposo Emerson L. Da Silva, por su apoyo y paciencia en este proyecto de estudio. A mis hermanos Roxana, Carmina, Rafael y Brenda, por su gran cariño y sus constantes oraciones.

Expreso mi gratitud al señor Edgar A. Ruiz Díaz, por todo su apoyo económico para el logro de este sueño; gracias por confiar en mí.

De igual manera, mis agradecimientos a la Universidad de Montemorelos y a cada uno de mis profesores, quienes con sus valiosos conocimientos me han permitido desarrollarme profesionalmente.

Finalmente, quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento al maestro Gener José Avilés, mi asesor principal, al doctor Jaime Rodríguez y al doctor Alonso Meza, quien durante todo el proceso de este proyecto siempre estuvieron dispuestos a brindarme su tiempo y todos sus conocimientos y experiencias.

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

Antecedentes

Con base en la experiencia de las aulas en el nivel de primaria elemental, se ha observado que existe una problemática en la comprensión lectora de los estudiantes de ese nivel, a causa de la falta de una adecuada utilización de estrategias didácticas de parte de los docentes, estrategias que guíen a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para crear una rutina diaria; estrategias didácticas que los ayuden a reforzar y estimular su entendimiento, conocimiento e ideas y con las cuales los niños sean capaces de retener y comprender lo leído sin memorizaciones, sino que puedan expresarlo con un pensamiento crítico y analítico. Y porque de este nivel elemental parte el fundamento de buenos hábitos de aprendizaje para la comprensión de la lectura para los siguientes niveles de su educación.

El interés de este trabajo de investigación se centra en observar en qué medida los docentes de primaria, utilizan estas estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje de la comprensión lectora, de modo tal que sus estudiantes sean capaces de aplicarlas por sí mismos durante su aprendizaje en la comprensión de la lectura, no solamente en este nivel de estudios sino como la adquisición de una competencia a lo largo de la vida.

Problema de investigación

El problema a investigar en este estudio fue el siguiente

¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por el docente, en la enseñanza de la comprensión y análisis de la lectura en los estudiantes del nivel primaria del Colegio Ignacio Allende de la ciudad de Poza Rica, Veracruz, durante el ciclo escolar 2017-2018?

Objetivos

Para la presente investigación se plantearon los siguientes objetivos:

1. Identificar las estrategias didácticas que utiliza el docente dentro del aula escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión lectora.
2. Observar el funcionamiento de las estrategias didácticas para la comprensión lectora utilizadas por el docente en estudiantes dentro del aula escolar.

Justificación

La comprensión lectora es uno de los elementos fundamentales del aprendizaje de los estudiantes, porque le permite entender lo que el autor quiere transmitir.

Por lo tanto, es muy importante el papel que desempeña el docente dentro del salón de clases, al transmitirles a sus estudiantes estrategias didácticas para demostrar cómo pueden analizar un texto y que posteriormente sus estudiantes las apliquen en la práctica, mejorando su comprensión lectora.

Entonces será significativo, hacer un sondeo acerca de esas estrategias que se utilizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de sus aulas y verificar si

están alcanzando resultados positivos en los niños, al momento que analizan sus lecturas.

Monroy Romero y Gómez López (2009) hablan de “la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar su aprendizaje de lo leído con el conocimiento previo” (p. 37).

Entre estas habilidades se encuentra la comprensión lectora, incluyendo el entendimiento de los textos que se leen, así como que los reflexionen, indaguen, analicen, relacionen e interpreten .

Existe entonces, la gran necesidad de promover en México el entrenamiento y capacitación de los alumnos en la comprensión lectora.

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2009), México ocupa el lugar 48 entre los 66 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en comprensión y análisis de lectura.

También el INEE (2009) señala que, de acuerdo con los resultados de la prueba Programme for International Student Assessment (PISA), el 81 por ciento de los estudiantes de secundaria en el país tienen competencia mínima e insuficiente para la realización de las actividades cognitivas complejas, mientras que el 63 por ciento de los alumnos de educación media superior se ubica en ese mismo nivel.

En el estado de Veracruz, en un estudio realizado a partir de los resultados de la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, Secretaría de Educación Pública, 2012), las ciudades de Xalapa, Córdoba

y Orizaba se encontraban entre las cinco mejor evaluadas del país en comprensión lectora.

Al actualizar los estudios con los resultados de la prueba Enlace 2013 (Secretaría de Educación Pública, 2013), se observó que las ciudades de Coatzacoalcos y Minatitlán tuvieron un significativo avance entre todas las ciudades del país, pasando del lugar 22 al 15 en comprensión lectora.

De acuerdo con el mismo autor, en la ciudad de Poza Rica de Hidalgo, Veracruz, los aprendizajes de los estudiantes en lectura mejoraron tanto en primaria como en secundaria.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2002) señala que la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

Limitaciones

Esta investigación se hizo desde el punto de vista del investigador; no se hizo triangulación.

Delimitaciones

Se presentan algunas delimitaciones de esta investigación:

Se ha decidido trabajar con 11 docentes del nivel de educación básica elemental del Colegio Ignacio Allende de la ciudad de Poza Rica de Hidalgo, Veracruz, en el período escolar 2017-2018.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Definición del concepto

Monroy Romero y Gómez López (2009) indican que las nuevas generaciones deben desarrollar habilidades, y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes. Entre las básicas, se encuentra la comprensión lectora que consiste en el entendimiento de textos que le permita la reflexión, la indagación y el análisis.

A partir de la década pasada, se ha producido una notable expansión de la evaluación educativa en el nivel internacional, la cual se ha centrado básicamente en los estudiantes, el currículo y el rendimiento de los sistemas educativos.

Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC-UNESCO) han promovido programas de comprensión lectora.

Para Goodman (1990), leer y la lectura en sí es un juego psicolingüístico de adivinanzas; es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones.

El mismo autor señala que existe un único proceso de lectura aplicable a todas las lenguas desde una perspectiva universal y multilingüe.

Mientras que para Guevara (citado en Manzano, 2000), el proceso de lectura es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, rescatar lo más profundo del pensamiento y la sensibilidad.

Manzano (2000) menciona que Romane realizó un estudio en 1884, en el que, después de hacer que unos sujetos leyeran un párrafo de diez líneas durante un periodo de tiempo, les pidió que escribieran todo aquello que recordaran sobre la lectura. Se encontraron diferencias entre los sujetos en cuanto al tiempo empleado para efectuar la lectura y lo que recordaban; observó que el recuerdo era imperfecto después de la primera lectura, pero que después de una segunda lectura muchos términos antes no recordados eran entonces reconocidos.

Thorndike (1917) ya hablaba de errores o dificultades que se producían en la lectura, tales como fallas en la identificación del significado de una palabra, asignación de poca o mucha importancia a una palabra o a una idea y respuestas pobres a conclusiones hechas a partir de la lectura.

Más tarde, el mismo autor confirma que la lectura no era pasiva ni mecánica, sino un proceso activo que involucra la organización y el análisis de ideas, como el mismo que se produce en los procesos de pensamiento considerados de alto nivel.

Carrasco Altamirano (2003) habla de la diferencia entre aprender a leer y leer; la escuela te enseña a leer, a reconocer un sistema de representaciones escritas, pero esto no significa que se aprenda a comprender.

De acuerdo con Dubois (1991, citado en Monroy Romero y Gómez López, 2009), son tres las concepciones teóricas que se han manejado en torno al proceso de lectura durante los cincuenta años previos, que son las siguientes: se concibe a la

lectura como un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información, se considera la lectura como un proceso interactivo y se comprende la lectura como el proceso de transacción entre el lector y el texto.

Con respecto al término transacción, Quintana (2003, citado en Monroy Romero y Gómez López, 2009) añade que se utiliza el término transacción,

para enfatizar el circuito dinámico, fluido en el tiempo, la interfusión del lector y el texto, en una síntesis única que constituye el significado al cual denomina “poema”. Este “poema” o nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. (p. 38)

Monroy Romero y Gómez López (2009) expresan lo siguiente:

En el área de lectura se han efectuado estudios como el de la IEA, el cual utiliza el término de capacidad lectora ya que de esta manera considera no puede ser entendido como una simple decodificación o lectura en voz alta, sino como un concepto más amplio y profundo cuyo objetivo central es la aplicación de la lectura en una serie de situaciones para distintos fines. Así pues, la IEA define a la formación lectora como: la capacidad para comprender y emplear aquellas formas de lenguaje escrito necesarias para la vida en sociedad y/o que son valoradas por el propio individuo. Mientras que, la OCDE para el estudio PISA (por sus siglas en inglés “Program for International Student Assessment” señala que la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad. (p. 37)

Según la OCDE (2003), el examen de PISA mide a partir de sus estándares, la capacidad lectora no solo en el ámbito académico, sino en varias situaciones, evaluando si los examinados están preparados para entrar a formar parte de la población activa y participar como miembros de sus respectivas comunidades.

El mismo autor dice que, en el examen de PISA, los reactivos de lectura están basados en las tres escalas siguientes: obtención de información, donde se muestra la capacidad de los estudiantes para localizar información en un texto; interpretación de textos, donde se ilustra la capacidad para construir significados y hacer inferencias

a partir de la información escrita y reflexión y evaluación, donde se informa sobre la capacidad del alumno para relacionar el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias.

El estudiante tiene que aprender a razonar y aplicar el pensamiento. Entonces se habla de una metacognición. Al respecto, Flavell (1996) dice que la metacognición es cualquier conocimiento o actividad cognitiva que regula cualquier aspecto de iniciativa.

Crespo A., García E. y Carvajal V. (2003) comentan que “el conocimiento metacomprendidos de la lectura es una representación mental, más o menos explicitable, de lo que es la lectura” (p. 172).

Si se parte de esta visión metacognitiva, entonces comprender se puede definir como la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, como son explicar, demostrar, ejemplificar, entre otras (Blythe y Perkins, citados en Maturano, Soliveres y Macías, 2002).

Según Carrasco Altamirano (2003), el comprender también se puede enseñar y una forma de cultivar la comprensión es enseñar y desarrollar estrategias de lectura.

Mélen y Borreux (citados en Monroy Romero y Gómez López, 2009) sugieren el entrenamiento en aspectos metacognitivos como una acción que favorece el nivel de comprensión lectora. Mientras que para Hernández Martín (2001), el éxito de un programa de entrenamiento en estrategias para mejorar la comprensión lectora se centra en el que enseña.

Rianudo, Chiecher y Donolo (2003) señalan que la lectura es un rubro importante para ser estudiado y ver el aprendizaje a partir del texto escrito, aun cuando no

se ha visto gran avance en la resolución de los problemas en cuanto al nivel de comprensión lectora en el mundo.

Algunos países han realizado estudios para encontrar soluciones ante los bajos nivel de lectura de sus habitantes. Al respecto, Hernández Martín (2001) dice que en España se ha investigado sobre la habilidad en la comprensión lectora y la expresión escrita, con la finalidad de elaborar modelos estratégicos para la mejora de la competencia comprensiva y expresiva de los alumnos. También en Francia se ha analizado el impacto de métodos que integran aspectos metacognitivos sobre la adquisición de competencias base en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria con problemas de retraso leve y problemas de conducta (Mélen y Borreux, 1999, citados en Monroy Romero y Gómez López, 2009). También Núñez L. y Crespo A. (1999), señalan que en Chile se ha investigado sobre los factores metacomprendivos que afectan la comprensión lectora en niños y jóvenes de primaria y secundaria.

En Argentina se realizó una investigación sobre estrategias cognitivas y metacognitivas que usan los alumnos universitarios de diferentes carreras a nivel licenciatura en la comprensión de un texto expositivo (Maturano et al., 2002).

En México, a pesar de que en el periodo 2001-2006 se promovió la lectura como política gubernamental y en particular como política del sector educativo con el programa “México un país de lectores” (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002), no hubo un avance significativo.

Aunque se han elaborado instrumentos para estudiar la variable comprensión lectora, como en el caso de Bazán Ramírez, Rojas Borboa y Zavala Guirado (2000),

quienes, en la Universidad Autónoma de Sonora, elaboraron y validaron un instrumento de evaluación de la comprensión lectora o la detección de lectores deficientes y el analizaron los efectos de un programa de entrenamiento metacognitivo en niños con problemas de lectura, tampoco hubo avance.

Andere Martínez (2003) dice que en el 2003 se evaluaron 11 países adicionales con respecto a la comprensión lectora. México se ubicó muy poco por encima de países latinos como Chile, Argentina, Brasil y Perú; este último se ubicó en la última posición.

Si leer está asociado con la comprensión y se aprende más fácil lo que se comprende, esto hace imperativo desarrollar métodos y estrategias que se adapten a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades del estudiante.

Se debe buscar con ello producir niveles más altos de comprensión inferencial, además de propiciar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Sin embargo, cuando se analiza el caso de México con respecto a las pruebas internacionales que son aplicadas (ver Tabla 1), se observa que el país obtiene puntaje bajo en comparación con otros países.

Beneficios de la lectura de comprensión

Desde el ciclo escolar 2012-2013, la Secretaría de Educación Pública en México ha dado mayor importancia a fomentar el amor y la comprensión de la lectura en los estudiantes. Incluso, se ha promovido el amor por la lectura en los medios de comunicación nacional.

Llamazares Prieto, Ríos García y Buisán Serradell (2013) señalan que “tradicionalmente se ha enseñado a leer solo por placer, sin analizar lo que el autor realmente

quiere decir. Sin embargo, los estudiantes deben tener la capacidad de analizar cada párrafo, identificando las ideas principales y dar un punto de vista crítico” (p. 309).

Esta habilidad solamente pueden lograrla los alumnos a través de adecuadas estrategias didácticas de lectura que el maestro enseñe y practique en forma rutinaria, para que sea una herramienta en el estudiante de uso diario.

Tabla 1

Principales resultados de las pruebas internacionales para México y el Estado de Veracruz.

PRUEBA	2009	2010	2011	2012	2013
PISA	425 puntos por debajo del promedio de la OCDE			424 puntos por debajo del promedio de la OCDE	
OCDE	493 puntos promedio			496 puntos promedio	
ENLACE	71.2 insuficiente y elemental 28.8 <i>Bueno y excelente</i>	66.7 insuficiente y elemental 33.3 <i>Bueno y excelente</i>	64.9 insuficiente y elemental 35.1 <i>Bueno y excelente</i>	62.1 insuficiente y elemental 37.9 <i>Bueno y excelente</i>	64.2 insuficiente y elemental 35.8 <i>Bueno y excelente</i>

Como señala Rosales Vilorio (2016), “la lectura, entonces, invita al niño a vivir una experiencia propia y ajena que conjuga todos esos saberes, de modo que no solamente se practica para ampliar un conocimiento específico, sino que le permite al lector identificarse, involucrarse y sentir” (p. 92).

El mismo autor añade que

el maestro debe propiciar la relación de lo nuevo con lo ya conocido a través de diferentes opciones para que el niño descubra nuevas cosas en esa experiencia que genera la lectura, de este modo puede establecer relaciones, analogías e

inferencias que estimulen el aprendizaje significativo y la construcción de nuevos conocimientos. (p. 94)

Según Slavin (2009), “se debe ayudar a los estudiantes a aprender habilidades y conceptos” (p. 129). El aprendizaje es mucho más que una memorización. Para que los estudiantes comprendan y sean capaces de aplicar ese conocimiento, ellos necesitan trabajar en cómo resolver problemas para descubrir las cosas por ellos mismos.

El autor señalado menciona que uno de los más importantes principios de la psicología educativa, es “que los maestros no pueden simplemente darles a sus estudiantes solo conocimientos. Los estudiantes deben construir su propio conocimiento en sus propias mentes” (p. 231). Los maestros pueden facilitarles este proceso, enseñándoles de manera que la información tenga sentido y sea relevante.

La colaboración que se produce en un salón de clases va más allá de lo sociológico, impactando fuertemente lo pedagógico.

Al respecto, Ortega Andrade, García Cruz y Romero Ramírez (2008) afirman lo siguiente:

El aprendizaje es colaborativo porque este es un proceso social donde se aprenden no solo los conocimientos pertinentes, sino también las maneras de pensar, valorar y utilizar las herramientas asociadas a un trabajo determinado e igualmente se aprende a aprender de los demás. (p. 59)

Tompkins (2010) comenta que “para que la enseñanza de estrategias didácticas tenga un buen funcionamiento en estos grupos cooperativos, los maestros deben explicar las rutinas a sus estudiantes y decir cómo deben trabajar en los grupos, demostrándoles todos los procedimientos y modelando las estrategias” (p. 18).

Ortega Andrade et al. (2008) proponen que

la lectura debe pasar de ser una obligación o un pasatiempo, a un recurso útil de aprendizaje en el ámbito educativo, que tenga repercusiones en la transformación de una sociedad dispuesta a considerarla como una actividad necesaria para fortalecer su desarrollo personal, profesional y del país. (p. 61)

Para que los estudiantes sean exitosos en los ámbitos personal y profesional, es necesario que desde los primeros años escolares aprendan estrategias didácticas que hábilmente puedan aplicar en la comprensión de lo que leen.

Además los autores anteriores afirman que

el aprendizaje es constructivo, debido a que los estudiantes no son receptores pasivos de la información, sino que construyen activamente su conocimiento y habilidades por medio de la interacción con el medio ambiente, y a través de la reorganización de sus propias estructuras mentales. Concluyeron en sus investigaciones, que los alumnos con base a lo que ya saben y lo que pueden hacer, procesan activamente la información nueva que encuentran y como consecuencia, derivan nuevos significados y adquieren nuevas habilidades, construyendo así un aprendizaje significativo. (p. 172)

Aprender nuevos saberes por cuenta propia conduce al estudiante a otro nivel de conocimiento, activando su capacidad intelectual de análisis y de comprensión. Como señala Solé (2009), los niños pueden, con el apoyo de sus maestros, enfrentarse a textos adecuados para que puedan comprender, analizar y hacer un análisis crítico.

El proceso tradicional de preguntas y respuestas es una técnica que solo conlleva a la memorización; sin embargo, cuando el estudiante analiza desde su punto de vista, utilizando con destreza estrategias didácticas, estas le permiten comprender lo leído y alcanzar niveles de aprendizaje que evolucionan su comprensión lectora.

Santiesteban Naranjo y Velázquez Ávila (2012) señalan lo siguiente:

La comprensión lectora constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad. Su enseñanza coadyuva al desarrollo intelectual y afectivo del estudiante, especialmente en el campo de

las lenguas extranjeras donde no solo facilita el acceso al conocimiento científico-cultural foráneo, sino que facilita el aprendizaje de la lengua meta. Las estrategias didácticas para la comprensión de la lectura, que adquiere cada estudiante desde sus primeros años de escuela, les abren posibilidades de ser activo y pensante, apto para analizar lo que lee, de manera reflexiva. (p. 104)

Por su parte, Hernández Martín (2001) recuerda “que la enseñanza de la lectura, en su aprendizaje formal tuvo diversos métodos en el pasado” (p. 1). En la actualidad se tiende hacia un enfoque equilibrado. Es necesario reorientar la enseñanza de la lectura y revisar su metodología.

Solé (2007) dice que la comprensión lectora requiere la intervención y la enseñanza sistemática de las destrezas. La estrategia por sí sola no genera ningún producto; es necesario que el docente la domine íntegramente aplicando la técnica adecuada para la consecución de los objetivos propuestos en el contenido.

Ocurre en algunos casos que el docente no está familiarizado con las estrategias didácticas de lectura; las conoce, pero no las domina en su totalidad y esto es crítico. “Es preciso ver la lectura no como una transferencia de información” (Chirinos Molero, 2012, p. 146), sino visualizarla como la herramienta que abre puertas al conocimiento.

Continuamente se deben planear capacitaciones para entrenar a los docentes en el adecuado uso de las estrategias didácticas, con el fin de que contribuyan a la mejora de la lectura desde los primeros años escolares (Álvarez Álvarez y Pascual Díez, 2013). Los estudiantes podrán, entonces, obtener las herramientas que les permitirán desarrollar al máximo el potencial de comprensión y análisis.

Núñez L. y Crespo A. (1999) encontraron que los docentes dan escasa importancia al desarrollo del conocimiento metacognitivo. Estos autores dicen que las estrategias didácticas metacognitivas activan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comprensión y análisis del contenido de la lectura.

Alba y Proaño (2013) dicen que

los estudiantes instruidos por docentes capacitados y familiarizados con las estrategias didácticas, responden positivamente durante la lectura guiada, utilizando las estrategias didácticas aprendidas, van más allá de lo que un texto dice, lo procesan y analizan. Cabe destacar entonces, que al desarrollar habilidades en el manejo de las estrategias de lectura para la comprensión, se adquiere una reflexión individual de lo que se percibe. Se va más allá de lo textual, “la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender de las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya se tiene. (p. 23)

Por su parte, Caldera de Briceño, Escalante de Urrecheaga y Terán de Serrentino (2010) señalan lo siguiente:

Esta preparación previa del docente, conducen al estudiante a un nivel de competencia mundial, “en la medida que el docente este capacitado teórica y estratégicamente para conducir la enseñanza y aprendizaje de la lectura, los estudiantes tendrán una visión distinta de la lectura y se acercaran a ella con herramientas adecuadas. (p. 35)

Entonces, la lectura pasará de ser una actividad receptora a una dinámica activa en búsqueda de respuestas a inquietudes

Solé (2007) destaca como esencial que “el aprendizaje de estrategias adecuadas para comprender los textos requiere una intervención explícitamente dirigida” (p. 14). Este proceso conlleva a los estudiantes a generar nuevas ideas entre lo implícito y lo explícito de un texto.

A medida que los estudiantes aplican estrategias didácticas en el proceso del aprendizaje de comprensión lectora, navegan a través de las diferentes fuentes de

información. Vidal Abarca (2019) dice que así los estudiantes “relacionan las nuevas ideas con las anteriores e interpretan las ayudas textuales para relacionar ideas” (p. 5).

Por su parte, Carrasco Altamirano (2003) señala que “los lectores que conocen las estrategias y las utilizan para restablecer la comprensión de un texto son lectores competentes” (p. 132).

Se puede concluir, entonces, que la comprensión es entender, interpretar y analizar las ideas expresadas por el autor de un texto y que la escuela, al proveer todos los recursos didácticos, tales como, libros por nivel, proyectores para leer libros en pantalla con aumento visual, computadoras, entre otras, facilita el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje

Definición de términos

A continuación se definen algunos términos utilizados en esta investigación.

Estrategias. Las estrategias de lectura son acciones aisladas o series de acciones que se realizan para lograr construir un significado al leer un texto (Carrasco Altamirano, 2003).

Comprensión lectora. La comprensión lectora es extraer el significado de un texto dado. “Es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del paisaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños” (Arango Giraldo, Aristizábal Alzate, Cardona Toro, Herrera Calle y Ramírez Calderón, 2015, p. 32).

Enseñanza. La enseñanza “es entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes” (Solé, 2007, p. 64).

Lectura. La lectura es “un instrumento fundamental en el proceso de adquisición de conocimiento; amplía la capacidad de aprendizaje desarrollando autoconciencia y autocontrol” (Arango Giraldo et al., 2015, p. 8).

Aprendizaje. El aprendizaje “son las habilidades con las cuales se aprenden los contenidos” (Arango Giraldo et al., 2015, p. 9).

Eficacia. La eficacia es la capacidad de alcanzar el efecto que se espera o se desea tras la realización de una acción (Pérez Porto y Merino, 2009).

Eficacia lectora. La eficacia lectora es el acceso al significado del texto en el menor tiempo posible, comprendiendo el mensaje que se lee.

Análisis. El análisis consiste en identificar los componentes de un todo, separarlos y examinarlos para lograr acceder a sus principios más elementales (Pérez Porto y Gardey, 2008).

Estrategias de comprensión de la lectura. Las estrategias de comprensión lectora son “un cúmulo de destrezas y saberes que el lector pone en juego para adquirir, recordar, relacionar y construir significado del texto leído” (Arango et al., 2015, p. 52).

Medición de conceptos

Esta investigación fue cualitativa narrativa y descriptiva, cuyo propósito fue hacer un estudio de las estrategias didácticas que los docentes utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, en el nivel básico de primaria, así como observar su funcionamiento en la clase cuando se está realizando el proceso de su aplicación por los estudiantes.

Fue cualitativa narrativa, porque tiene una perspectiva que la amplía, utilizando fuentes de información y análisis de las mismas, incluyendo la descripción de los hallazgos encontrados en la investigación.

También fue cualitativa descriptiva, porque se observaron las estrategias didácticas que los docentes utilizan y enseñan a sus estudiantes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se tomaron algunas referencias de investigadores que utilizaron métodos parecidos a los de esta investigación; por mencionar algunos, se puede decir que sus investigaciones proporcionaron algunas ideas y sugerencias para esta investigación.

Tababash Blanco (2007) “orienta su investigación dentro del enfoque cualitativo descriptivo, ya que tomó como fuente diferentes realidades, para buscar descubrir y analizar la cultura, así como el comportamiento de los seres humanos desde el punto de vista a quien investiga” (p. 148).

Alba y Proaño (2013) desarrollaron una investigación tipo exploratorio descriptivo porque consideran la población a ser investigada, aplicaron encuestas y presentan cuadros y gráficos estadísticos.

Se puede afirmar, entonces, que los diferentes conceptos que se abstraieron e incorporaron en esta investigación de la información recopilada de las diferentes fuentes bibliográficas, así como la aplicación de los instrumentos de medición y la observación a la muestra, apoyaron al desarrollo y proceso que permitieron comprender los aspectos relacionados sobre el problema investigado.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

Esta investigación fue cualitativa descriptiva narrativa. Cualitativa descriptiva, porque se observaron las estrategias didácticas que los docentes utilizan y enseñan a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se determinó su eficacia y funcionamiento en la práctica diaria como una herramienta que los estudiantes utilizan para el análisis y comprensión de la lectura.

Para realizar estas observaciones, se aplicó un cuestionario de 21 ítems para indagar las estrategias utilizadas por el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y qué tanto las conoce.

Este cuestionario incluyó preguntas de las estrategias didácticas que proponen Slavin (2009) y Tompkins (2010). También se utilizó una ficha de observación para evaluar el funcionamiento y eficacia de las estrategias didácticas que los docentes y estudiantes utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula escolar durante el periodo de lectura.

Esta investigación fue cualitativa narrativa con una perspectiva que amplía la investigación, utilizando fuentes de información y análisis de las mismas; incluyendo así mismo, la descripción de los hallazgos encontrados en la investigación de los docentes y alumnos observados, con el fin de dar a conocer la eficacia y funcionamiento

del manejo de las estrategias didácticas que son utilizadas en la primaria del Colegio Ignacio Allende de la ciudad de Poza Rica de Hidalgo, Veracruz.

Se decidió hacer esta investigación con esta metodología porque se analizan datos de distintas fuentes bibliográficas que dan apoyo al proceso. Posteriormente, se hace una narración con las evidencias obtenidas de las muestras recolectadas referentes a esta investigación, dándole confiabilidad descriptiva e interpretativa.

Esta investigación narrativa contiene las siguientes etapas: la elección de un tema para estudiar bibliográficamente, la elaboración y aplicación de un cuestionario y las observaciones que son registradas por escrito, el análisis del material recolectado de distintas fuentes bibliográficas y el informe en el que se narran las muestras y evidencias recolectadas, para facilitar al que lea la posibilidad de entenderlo y cumplir, además, con los estándares de objetividad, profundidad y comprensibilidad, logrando una coherencia narrativa.

Población y muestra

Se hizo un censo para considerar a los 11 docentes del nivel básico elemental del Colegio Ignacio Allende de la ciudad de Poza Rica de Hidalgo, Veracruz. Se aplicó un cuestionario de 21 ítems, con el fin de determinar el conocimiento, manejo y utilización que se tienen de la aplicación de estrategias didácticas para la comprensión lectora dentro del salón de clases y saber si estos despiertan el interés de los niños para aplicarlas por ellos mismos individual o grupalmente.

Conceptualización

Las estrategias didácticas son un proceso cognitivo mediante el cual se eligen,

coordinan y aplican una serie de actividades, teniendo en cuenta una planificación del trabajo a realizar, definiendo los objetivos que se pretenden alcanzar en la toma de decisiones conscientes que conllevan a la capacidad de organizar el conocimiento y la comprensión, logrando así un mayor nivel de conocimiento de los integrantes de un grupo. Por lo tanto, las estrategias didácticas sirven de herramientas a los docentes para mejorar su enseñanza dentro del aula escolar, aplicándolas de una manera tal que el alumno aprenda a manipularlas individualmente para incrementar su rendimiento escolar.

Medición de variables

Se aplicó un instrumento estructurado, conocido como Cuestionario sobre Estrategias Didácticas (CED), que consta de 21 ítems con preguntas abiertas, cerradas, dicotómicas y algunas de tipo escala Likert, para hacer un estudio de las estrategias didácticas que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y saber si estos despiertan el interés de los niños hacia la comprensión de la lectura. En las preguntas se incluye hacer un sondeo acerca de su conocimiento sobre estrategias didácticas innovadoras constructivistas, que proponen Slavin (2009) y Tompkins (2010), para usar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de la lectura, así como conocer cuáles son las estrategias didácticas que utiliza el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y qué tan efectivas le han resultado.

Para interpretar las variables de estrategias didácticas, eficacia y funcionamiento, se hizo un análisis descriptivo, mediante la observación a los estudiantes y docentes, durante la clase de lectura y, finalmente, fueron organizados los datos en una tabla de distribución de frecuencias y gráficos para visualizar los resultados.

El otro instrumento utilizado fue una Rúbrica para la Observación de Clase (ROC), mediante el cual se pretende identificar las acciones de los estudiantes cuando dedican tiempo a la lectura y a la comprensión del texto. Esta rúbrica fue utilizada por la investigadora durante una clase seleccionada accidentalmente y en común acuerdo con los docentes.

Proceso de recolección de datos

Para hacer la recolección de datos, se pidió permiso al director del Colegio Ignacio Allende de la ciudad de Poza Rica de Hidalgo, Veracruz. De esa forma, se pudieron aplicar los cuestionarios a los 11 docentes del nivel básico elemental y observar sus clases durante el tiempo que se imparte la clase de lectura.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Descripción de los datos

Los hallazgos de la investigación para conocer las estrategias utilizadas por el docente en la enseñanza de la comprensión y análisis de la lectura en los estudiantes de primaria del Colegio Ignacio Allende de la ciudad de Poza Rica de Hidalgo, Veracruz, durante el ciclo escolar 2017-2018, se describen a continuación.

Las características demográficas de los docentes del Colegio Ignacio Allende de la ciudad de Poza Rica, Veracruz, México encontraron que un 80% de los docentes son mujeres y un 20% son hombres. El 45% tiene edades entre 20 y 30 años; el 45% tiene edades entre 30 y 40 años y el 10%, edades entre 50 y 60 años. Los docentes cuentan con la siguiente formación profesional: el 70%, licenciatura en pedagogía; el 20%, licenciatura en ciencias de la educación; el 5%, licenciatura en educación primaria y el 5%, licenciatura en psicología. El 100% enseña únicamente en educación primaria.

En la Figura 1 se muestra la distribución de las edades de los niños de primaria del Colegio Ignacio Allende. Se encontró que los niños con edades de 6 a 8 años solo utilizan algunas estrategias didácticas que son guiadas por sus maestros, debido a que la gran mayoría, aún no saben leer ni escribir. Mientras que los niños de entre 8 y 12

años utilizan más estrategias didácticas por ellos mismos y el docente solo es el moderador.

Se encontró que el 20% de los docentes programa grupos pequeños durante el tiempo de lectura, pero no los agrupa de acuerdo con el nivel de lectura que se obtuvo al principio del año escolar, sino que se les permite formar grupos con quien ellos prefieran.

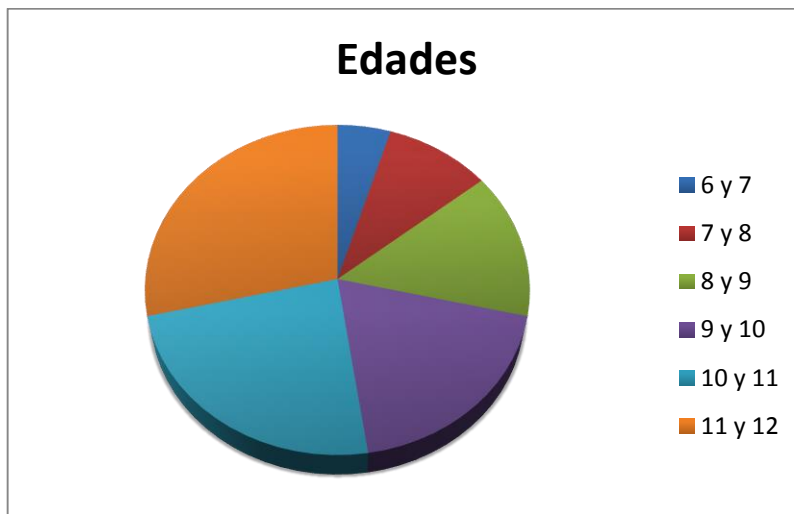


Figura 1. Gráfico circular para el reporte de las edades entre los niños del nivel primaria.

Algunas veces agrupan a los estudiantes de acuerdo con su nivel de lectura obtenido en los resultados de los exámenes que se hacen al inicio del año escolar y realizan rotaciones entre los grupos, para entrevistarse con ellos y realizar actividades y técnicas que enseñan a los estudiantes estrategias de lectura que facilitan individualmente a cada estudiante para desarrollar habilidades de análisis y comprensión de la lectura.

El 80% de los docentes prefiere trabajar con ellos en círculos de lectura en general, sin importar su nivel de lectura. Les gusta que sea lectura entre parejas, o que trabajen en grupos contestando algunas preguntas del libro de texto y el docente hace solo la función de moderador del grupo en general, mientras todos leen.

El 100% de los docentes, durante el tiempo de lectura, formula preguntas de predicción al grupo en general de lo que leen. El 90% utiliza el rotafolio u otro medio para escribir las predicciones acerca del libro que se lee, para después analizar y comparar lo que se predijo con lo que sucedió en el texto. El 10 % de los docentes no realizan esta actividad. El 100% de los docentes motivan a sus estudiantes a hacer inferencias y comentar mientras van leyendo cada párrafo.

Antes de iniciar la lectura de un libro de no-ficción y para motivar a sus estudiantes a interesarse en el libro que leerán, un 70% de los docentes utiliza la estrategia didáctica SQA (lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí), para indagar qué tanto saben sobre el tema e interesarlos a investigar lo que quieren saber.

Finalmente, por ellos mismos pueden analizar qué fue lo que aprendieron, comparándolo con lo que ya sabían antes de leer la nueva información. Un 30% de los docentes no realiza esta estrategia didáctica en sus clases.

Al finalizar la lectura comentada en el círculo de lectura en general, el 70% de los docentes enseña a los estudiantes a utilizar mapas conceptuales para una mejor comprensión de la lectura, dependiendo de las habilidades de los estudiantes.

El 30% no realiza esta actividad ni cuenta con estas herramientas en sus clases. El 100% de los docentes elaboran las siguientes preguntas de comprensión para la

clase en general: ¿cómo lo hizo?, ¿quién lo hizo?, ¿dónde pasó?, ¿cuándo sucedió? y ¿por qué sucedió?

También se utiliza el cubo de lectura, el cual contiene en cada cara las siguientes preguntas: ¿qué pasó?, menciona los personajes, ¿qué te gustó?, título de la historia, ¿dónde ocurrió? y ¿cuál es el final?

El 70% utiliza la estrategia didáctica con preguntas de secuencia al final de la lectura: ¿qué pasó al principio?, ¿qué pasó en medio? y ¿qué pasó al final? El 30% de los docentes respondió que no realiza parte de estas estrategias.

Durante el período de lectura, el 70% de los docentes utiliza libros de no-ficción por nivel, ya que los centros educativos adventistas no permiten el uso de libros de ficción en la enseñanza de la lectura.

Los estudiantes saben elegir libros de no-ficción, de acuerdo a su nivel de lectura. El 30% de los docentes respondió que en sus clases no se utilizan ni libros de ficción ni de no-ficción y mencionan que sus estudiantes no saben escoger libros por nivel.

Se puede observar que el docente recibe de parte de la institución educativa los siguientes materiales de apoyo didáctico para la enseñanza de sus clases: libros de ficción, un 10% contestó que *siempre*, 20% *en ocasiones*, y 70% respondió que *nunca*; libros de no-ficción, el 70% contestó que *siempre*, el 20% *en ocasiones* y el 10% *nunca*; pizarrones individuales para los estudiantes, ninguno respondió que *siempre*, el 10% que *en ocasiones* y el 90%, *nunca*; marcadores para pizarrón, el 10% dijo que *siempre*, ninguno que *en ocasiones* y el 90% contestó que *nunca*; proyectores audiovisuales, el

20% contestó que *siempre*, el 70% dijo que *en ocasiones* y el 10% que *nunca*; computadoras o laptops en el aula, el 40% dijo que *siempre*, el 30% *en ocasiones* y el 30% *nunca*; rotafolios y cuadernos grandes, el 20% contestó *siempre*, el 30% *en ocasiones* y el 50%, *nunca*; capacitación y entrenamiento para la enseñanza de estrategias didácticas para la lectura, el 20% contestó que *siempre*, el 70% *en algunas ocasiones* y el 10%, *nunca*; mesas individuales que se pueden mover para formar grupos de seis estudiantes, ninguno contestó que *siempre*, el 30% dijo que *en ocasiones* y el 70% contestó que *nunca*.

El 100% de los docentes considera de vital importancia los recursos didácticos que la institución educativa puede proporcionarle a su personal docente, a fin de estar mejor capacitado y preparado para la enseñanza.

El 100% de los docentes considera que es importante aplicar y enseñar estrategias de lectura como rutina diaria, para que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje y crear un gran impacto en la formación educativa de sus estudiantes a largo plazo.

También el 100 % de los docentes está de acuerdo con el uso y práctica diaria de las estrategias didácticas en el periodo de lectura y creen que contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis y comprensión.

Los docentes explicaron qué estrategias utilizan para enseñarles a los estudiantes a buscar pistas o claves del contexto, para darle significado a una palabra desconocida que de pronto aparezca en el texto que se encuentran leyendo.

En el caso de estudiantes de primer grado, como la gran mayoría está aprendiendo a leer, los docentes les piden que relacionen las palabras con los dibujos.

De segundo a sexto grado, los docentes enseñan a sus estudiantes a subrayar y anotar en un cuaderno especial asignado únicamente para escribir palabras desconocidas y usarlo como un diccionario. Inmediatamente que el estudiante se encuentra con una palabra no común para su vocabulario, el docente le pide al grupo en general que hagan inferencias acerca de lo que puede significar. De acuerdo a sus experiencias, los motiva a que regresen al texto y lo lean de nuevo en busca de pistas o claves del contexto. El docente va anotando esas inferencias y pistas en el pizarrón. Posteriormente, lo confirman con un diccionario.

Antes de comenzar con una nueva competencia, los docentes, en un 70%, realizan minilecciones con el grupo en general, para introducir las actividades de lectura que realizarán durante las rotaciones; esto incluye actividades de escritura, vocabulario, ortografía y lectura. El 30% no realiza estas actividades.

El 80% de los profesores realiza evaluaciones de lectura tradicionales; esto es, leer en voz alta enfrente del grupo en general y después contestar preguntas de comprensión. Otros utilizan una rúbrica mientras los estudiantes pasan uno por uno a leer enfrente de la clase.

Algunos docentes prefieren utilizar organizadores de información para evaluar la velocidad y la comprensión lectora. Evalúan también mediante los reportes de lectura que se envían a casa, y los estudiantes los devuelven el viernes. Mientras que el 20% de los docentes no realiza evaluaciones a sus estudiantes, según las respuestas del instrumento.

Se les preguntó a los encuestados si involucran a los padres de sus estudiantes en actividades de lectura apoyando desde casa. El 80% de los docentes respondió

que sí, mientras que el 20% contestó que no. Entre las actividades en que los padres colaboran con el docente desde su casa, están las siguientes:

1. En primer grado: diariamente los padres del estudiante les dictan en casa una lista de palabras por letra del abecedario y las que escriben mal, ellos hacen las anotaciones y correcciones de cómo deben escribirse. Igualmente, los padres firman la hoja de lectura del libro que están leyendo por día. Debido a que los niños están comenzando con la lecto-escritura, transcriben la lectura, leen y los padres les dictan algunas palabras.

2. En los grados de segundo hasta sexto, los padres trabajan junto con el docente en un proyecto llamado “tu sorbo de lectura”, en el que los estudiantes llevan un libro y una ficha de actividades a casa y por semana escriben un reporte acerca de lo que comprendieron del capítulo y se guarda en una carpeta especial de lectura.

3. Otra actividad es la “hora de leer”, que es un proyecto para los padres. Por semana se les da un tema del capítulo, con su respectiva actividad (se les da el lunes), y el reporte de lectura lo entregan el viernes en un cuaderno especial.

4. “La mochila viajera” es una bolsa o mochila que incluye un libro que se eligió en la junta de padres, un cuaderno y una hoja de actividades. Cada tercer día, un alumno se lleva la mochila y en su casa realizan las actividades correspondientes.

5. “Lectura semanal por capítulo”, en la que cada padre en su casa, después de la lectura, realiza las preguntas de comprensión que el docente ha enviado y anota las dificultades que presenta su hijo para la comprensión lectora.

6. Los docentes invitan a los padres a sus clases para leer un capítulo del libro que se eligió en la junta; este libro se va rotando entre cada padre de la clase, para leerlo y comentar con el grupo. No todos participan, pero sí una gran mayoría.

Los docentes mencionaron las siguientes estrategias didácticas que utilizan con los estudiantes y que no fueron mencionadas en el cuestionario a docentes (CED) (ver Apéndice A).

1. Lectura entre pares: en parejas, lee primero uno, mientras el otro escucha y explica lo que se leyó.

2. Grupos de discusión: se les asigna una lectura para que ellos dialoguen y respondan algunas preguntas.

3. Círculos de lectura: los alumnos trabajan respondiendo cuestionarios; el docente es solo el moderador.

4. Lectura arrebatada: a partir de imágenes pegadas en el pizarrón (dos o más), los estudiantes escriben un cuento inventado o una historia, utilizando los signos de puntuación y reglas ortográficas. Posteriormente, dan lectura a sus redacciones inventadas.

5. El cubo de la lectura: el docente tiene preparada una hoja asignada para trabajar. Los estudiantes leen (se pasa uno por uno a leer). Al terminar se utiliza “el cubo de la lectura”, que contiene seis preguntas, una en cada cara. Se selecciona a los alumnos para que pasen a rodar el dado; lo que marque, eso responden. Mientras se rueda el cubo y se responden las preguntas, los estudiantes van escribiendo sus respuestas en la hoja de reporte de lectura asignada al principio por el docente.

6. Armando la historia: todos los días el docente organiza grupos y les da porciones de la Biblia a los estudiantes por equipo, para que lean y hagan comentarios y preguntas. Inmediatamente, cada equipo va leyendo sus comentarios y así sucesivamente, van armando la historia de ese día.

A continuación se presentan los resultados de las observaciones a los docentes y a los estudiantes de primaria del Colegio Ignacio Allende de la ciudad de Poza Rica de Hidalgo, Veracruz, tal como se desprende de la información organizada en la ficha de observación (ver Apéndice B).

Durante el período de lectura, el 50% de los estudiantes conoce la rutina de las actividades que se realizan en el salón de clases; se observó que el 10% nunca realiza grupos pequeños de instrucción, sino círculos de instrucción en general. Hacen grupos o equipos para responder a cuestionarios o realizar actividades, pero el maestro no se sienta con un grupo pequeño para leer y comentar la lectura. Por lo tanto, en el 40% de los casos no se observó que los estudiantes hicieran rutinas de rotaciones en grupos pequeños en el tiempo de lectura, por la misma razón que el docente no organiza centros con grupos pequeños que les permita a sus estudiantes trabajar por 20 minutos en cada estación con actividades de escritura, vocabulario, lectura individual o en pares y después rotar a la siguiente estación, y así involucrarse con cada grupo para leer.

En esta institución educativa adventista, se observó que los estudiantes no utilizan libros de ficción. El 20% de los estudiantes demostró habilidad para reconocer y entender el significado si lo que leían era un libro de ficción o de no-ficción. El 80% de los estudiantes no supo distinguir entre estos dos géneros.

El 80% de los estudiantes hace predicciones e inferencias de lo que se va a tratar el libro que leerán. El 20% de los estudiantes no hacen esta actividad en clase durante la lectura compartida, según lo que se observó.

Después de haber leído el capítulo de determinado tema, el 60% de los estudiantes responden a preguntas de comprensión, utilizando mapas conceptuales, y conocen los pasos que se deben seguir en cada estrategia didáctica que han adquirido con la práctica diaria, después de leer para analizar y comprender a profundidad lo que leyeron. El 20% a veces lo hace, mientras que en el 20% no se observó. el 80% de los estudiantes demuestra habilidad para responder en forma verbal las preguntas de comprensión escritas en “el cubo de la lectura”, para después registrar sus respuestas en una hoja que contiene las mismas preguntas previamente elaboradas por el docente. El 20% de los estudiantes no realizaron esta actividad, según lo que se observó.

Cuando los estudiantes se encuentran con una palabra desconocida dentro del texto que están leyendo, el 80% la subrayan, la discuten en clase con el docente y buscan pistas alrededor del contexto para darle significado. Luego, la anotan en una libreta, para después buscarla en el diccionario y confirmar el significado. En el 20% no se observó que se aplicara esta estrategia didáctica.

En el salón de clase, el 90% de los estudiantes cuenta con material didáctico muy limitado para su aprendizaje. Usan el centro de cómputo solo en los días asignados por el profesor encargado de ese centro. La biblioteca en la clase no cuenta con diversidad de libros para que los niños lean durante el tiempo de lectura. La institución no proporciona a los salones de clase proyectores audiovisuales o laptops para apoyar

la enseñanza-aprendizaje. Se utilizan cuadernos, lápices, borradores y mesas individuales que pueden moverse para formar grupos; además, los estudiantes cuentan con sus libros de texto y diccionarios. El 10% a veces cuenta con algunos de estos materiales didácticos.

Constitución de las clases y modalidad de las estrategias de lectura

En la Figura 2 se presenta un reporte de la constitución de las clases por grado de primaria del Colegio Ignacio Allende, comparando la población estudiantil entre niños y niñas. En la gran mayoría de las clases se presentan diferencias importantes de población entre niños y niñas, lo cual no permite a los docentes organizar grupos de lectura mixtos.

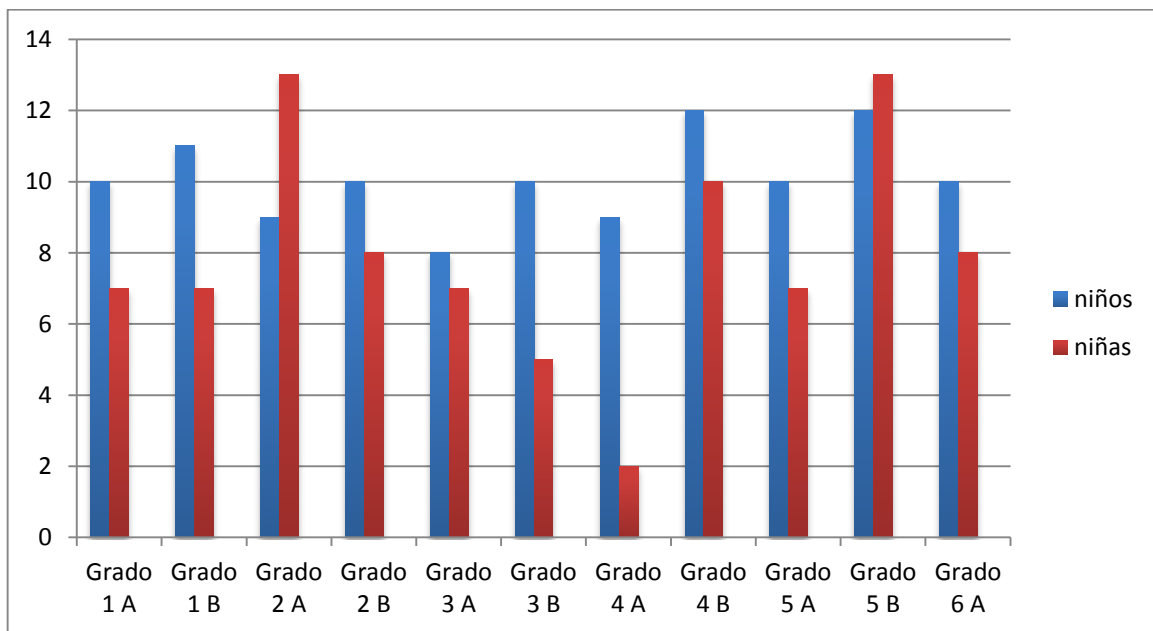


Figura 2. Gráfico de barras para el reporte de población estudiantil entre niños y niñas.

En la Figura 3 se presentan las estrategias más usadas por los niños del Colegio Ignacio Allende del nivel de primaria. Se encontró que las estrategias más usadas por los niños en el primer grado son la lectura comentada, la lecto-escritura, “tu sorbo de lectura”, “la mochila viajera” y “es hora de leer”.

En segundo grado son “tu sorbo de lectura”, “la mochila viajera”, “es hora de leer”, “la lectura arrebatada”, predicciones e inferencias, el cubo de lectura, claves del contexto, círculos de lectura y mapas conceptuales. En tercero, cuarto y quinto grados son: predicciones e inferencias, secuencia, el cubo de lectura, claves del contexto, círculos de lectura, SQA (lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí) y mapas conceptuales.

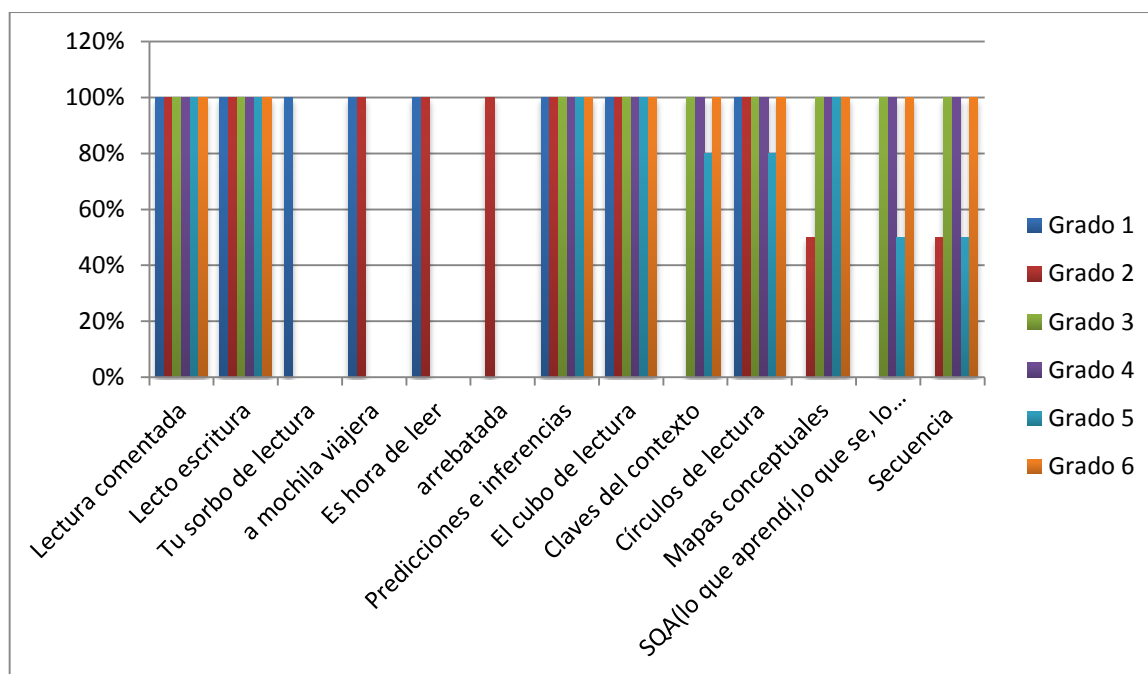


Figura 3. Gráfico de barras apilada para el reporte de las estrategias más usadas por los docentes en clase.

En la Figura 4 se presentan las estrategias didácticas más usadas en relación con la edad de los docentes. En esta ilustración se muestran por color que los docentes entre las edades de entre 26 y 28 años, aplican y manejan con mayor frecuencia y habilidad en clase las estrategias didácticas para la comprensión lectora, más que los docentes de edades de 34 a 38 años y que los docentes entre 50 y 53 años. Los números en el eje horizontal indican los niveles del primero al sexto grados que más aplican las estrategias didácticas.

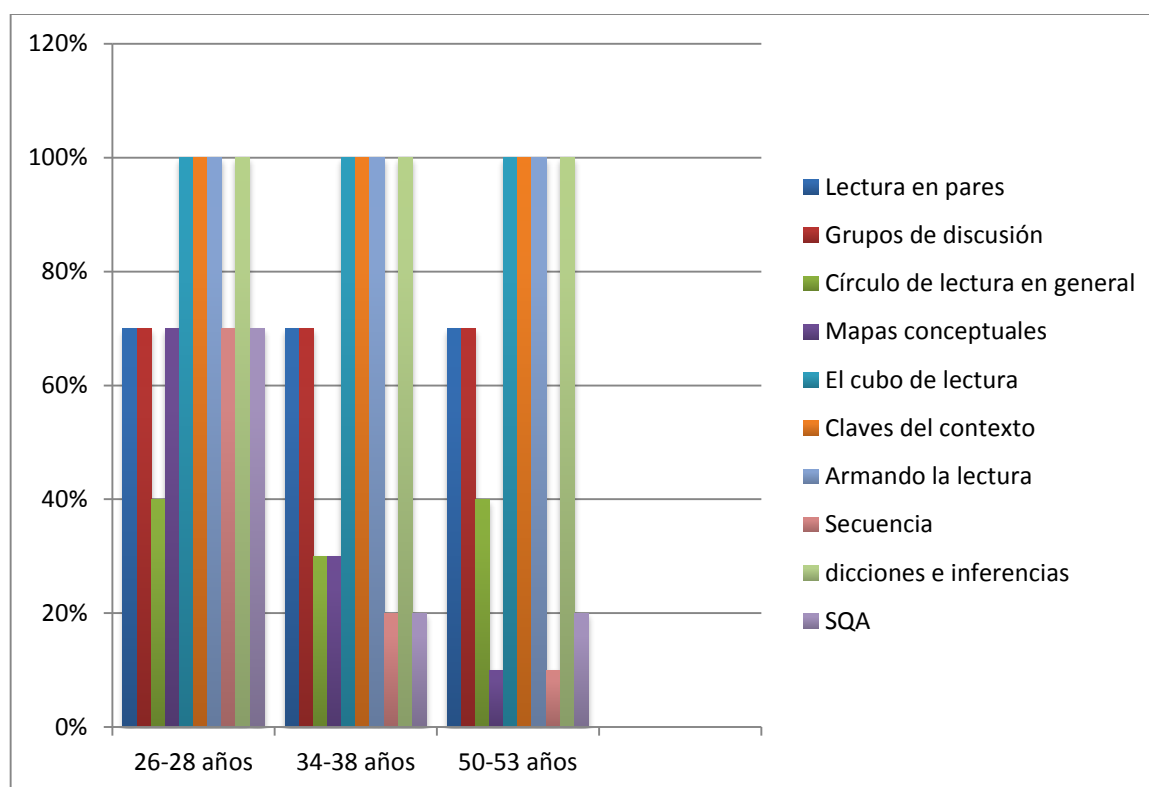


Figura 4. Gráfico de barras apilada para el reporte de las estrategias más usadas por los docentes de acuerdo a edades.

En la Figura 5 los números en eje vertical indican que los siete docentes de primaria del Colegio Ignacio Allende con preparación de licenciatura en psicología y ciencias de la educación utilizan con más frecuencia y habilidad estrategias didácticas para la comprensión lectora, en comparación con los otros docentes con preparación profesional en áreas de pedagogía y educación primaria. Las estrategias de lectura más usadas a nivel preparación de los docentes con licenciatura en pedagogía son claves del contexto, predicciones e inferencias y el cubo de lectura.

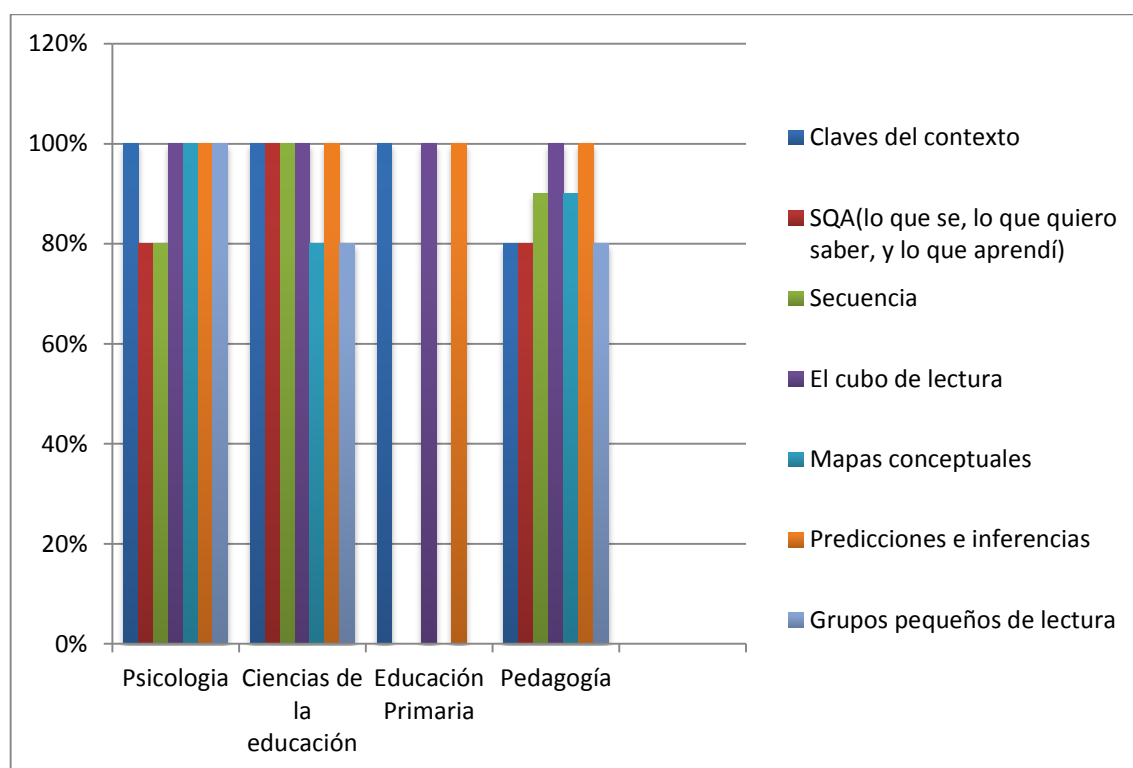


Figura 5. Gráfico de barras para el reporte de estrategias de lectura más usadas a nivel preparación de los docentes en el nivel primaria.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

Se ha argumentado en esta investigación que para que la enseñanza de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la comprensión y análisis de la lectura, tengan resultados positivos en el momento en que los estudiantes del nivel primaria los aplican y manipulan independientemente, depende en gran manera de la preparación académica, capacitación y familiarización con las estrategias didácticas del docente, que conducen al estudiante a un nivel de competencia mundial.

Los resultados de las observaciones a los docentes y estudiantes en clase determinaron que, en su gran mayoría, los docentes tienen establecida una rutina para trabajar en grupos cooperativos. Forman grupos o equipos como el alumno elija para responder preguntas de comprensión o realizar actividades de investigación por ellos mismos, profundizando y analizando lo que leen, aplicando así las estrategias didácticas aprendidas.

Lo antes mencionado es reforzado por Tompkins (2010) al comentar que “para que la enseñanza de estrategias didácticas tenga un buen funcionamiento en estos grupos cooperativos, los maestros deben explicar las rutinas a sus estudiantes y decir cómo deben trabajar en los grupos, demostrándoles todos los procedimientos y modelando las estrategias” (p.18) Otro aporte más a la importancia de la preparación del

docente, lo refieren Caldera Briceño, Escalante Urrecheaga y Terán Serrentino (2010), quienes señala que "en la medida que el docente este capacitado teórica y estratégicamente para conducir la enseñanza y aprendizaje de la lectura, los estudiantes tendrán una visión distinta de la lectura y se acercarán a ella con herramientas adecuadas" (p.35).

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede concluir que las estrategias utilizadas por el docente en clase durante la comprensión y análisis de la lectura tienen resultados positivos en el momento en que los estudiantes las aplican y manipulan de manera independiente. Los estudiantes desarrollan sus diferentes habilidades con las cuales, al trabajar en el grupo, se ayudan entre sí para hacer las interpretaciones de las preguntas de comprensión, logrando de esta manera un mejor análisis y conclusión de cada una de sus lecturas. Cada estudiante muestra un pensamiento crítico y analítico, con el cual reflexiona profundamente sobre el análisis de un determinado tema o libro. También los padres juegan aquí un rol muy importante en la enseñanza-aprendizaje de sus hijos, a pesar de que cada estudiante puede ser capaz de leer, analizar y comprender por cuenta propia.

Las estrategias utilizadas por los docentes dentro del aula escolar del primer al sexto grados, durante el proceso en la enseñanza de la comprensión y análisis de la lectura, fueron las siguientes:

1. En primer grado: la lectura comentada, lecto-escritura, "tu sorbo de lectura", "la mochila viajera" y "es hora de leer".

2. En segundo grado: “tu sorbo de lectura”, “la mochila viajera”, “es hora de leer”, “la lectura arrebatada”, predicciones e inferencias, el cubo de lectura, claves del contexto, círculos de lectura, armando la lectura, mapas conceptuales y secuencia de la historia.

3. En tercero, cuarto y quinto grados: predicciones e inferencias, el cubo de lectura, claves del contexto, círculos de lectura, mapas conceptuales, secuencia de la historia y SQA (lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí).

4. Una estrategia didáctica que es vital para todos los grados de nivel elemental, en la cual los docentes involucran la participación de los padres desde casa, para trabajar con el estudiante fue la lectura compartida. Esta estrategia didáctica juega un papel muy importante en la vida estudiantil de los alumnos. Los padres enfrentan, junto con sus hijos, retos desafiantes para la vida, porque el trabajar con libros de texto en casa ayuda a los niños a ser persistentes; y porque al leer juntos, discuten palabras y comparten puntos de vista críticos y analíticos, contrarios o similares a los que el autor del libro propone en lo que escribió.

Al culminar el proceso de investigación, se observan los resultados generales de la situación actual que se vive en las aulas educativas del nivel de primaria. Una vez procesados estos resultados, proporcionan una relación con los objetivos de investigación, identificando las estrategias que utiliza el docente dentro del aula escolar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión de la lectura, las cuales le permiten al estudiante desarrollar un pensamiento crítico y analítico. Se puede observar, así mismo, su funcionamiento cuando los estudiantes las aplican y utilizan en el momento de leer un texto.

Los primeros años escolares son clave para una buena competencia lectora; aquí se deben consolidar y aprender las principales estrategias didácticas, que son la base para el desarrollo lector. Las estrategias didácticas de lectura y comprensión son las habilidades que se tienen para comprender y descifrar lo que se lee. Es leer con pensamiento crítico, es ir reflexionando lentamente y analizando lo que se ha leído.

APÉNDICE A
INSTRUMENTO

Cuestionario sobre estrategias didácticas para la comprensión lectora
utilizadas por docentes del nivel primaria del Colegio Adventista
“Ignacio Allende” de la ciudad de Poza Rica, de Hidalgo, Veracruz.

por: Lic. Iris Marín Reyes

Se agradece, de antemano, su colaboración para contestar el presente cuestionario. Por favor, dedique un momento a contestar todas las preguntas, con las opciones que más se acerquen a su realidad.

Toda la información que nos proporcione, será utilizada con el propósito de analizar las estrategias didácticas, que los docentes utilizan dentro del aula escolar, durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, de los estudiantes del nivel primaria.

Sus respuestas serán completamente confidenciales y serán utilizadas exclusivamente para fines de investigación.

Fecha: _____ Edad: _____ Grado en que enseña: _____

Licenciatura en:

1. Durante el tiempo de lectura, ¿usted programa grupos pequeños, con un mínimo de seis estudiantes?

Si () No ()

2. Al formar los grupos, usted los agrupa de acuerdo al nivel de lectura obtenido en los resultados de los exámenes que se hacen al comienzo del año escolar, para facilitar la enseñanza- aprendizaje, análisis y comprensión de la lectura del estudiante.

Si () No ()

3. ¿Realiza rotaciones entre los grupos de entre 15 a 20 minutos diarios, para entrevistarse con cada grupo, y realizar actividades que enseñen a los estudiantes a desarrollar las estrategias didácticas para la comprensión y análisis de la lectura?

Si () No ()

4. Antes de leer con sus estudiantes, ¿usted formula predicciones acerca del título del libro, así como de los dibujos que se encuentran, tanto, en la portada, como en el contenido?

Si () No ()

5. Asimismo utiliza el rotafolio u otro medio para escribir las predicciones, y después de leer las páginas siguientes, ¿usted y sus estudiantes hacen comparación de esas predicciones, con lo que sucedió en la historia?

Si () No ()

6. Durante el proceso de la lectura comentada, ¿Usted motiva a sus estudiantes a hacer inferencias, acerca de lo que piensan que ocurrirá más adelante en la historia?

Si () No ()

7. ¿Al finalizar la lectura comentada con el grupo pequeño, ¿usted realiza actividades de comprensión tales como mapas conceptuales, previamente enseñadas a los estudiantes, y las tiene pegadas en una de las paredes de su salón de clase, para que el estudiante se le facilite recordarlas y reproducirlas en su cuaderno(mapa del círculo, mapa de burbujas, mapa de doble burbuja ?

Si () No ()

8. Al finalizar la lectura comentada en el grupo pequeño, usted realiza las siguientes preguntas de comprensión: ¿Cómo lo hizo?, ¿Quién lo hizo?, ¿dónde pasó?, ¿Cuándo sucedió?, ¿Por qué sucedió?

Si () No ()

9. Al finalizar la lectura comentada con su grupo pequeño, ¿utiliza la siguiente estrategia didáctica de comprensión, elaborada previamente por usted, en una hoja, con las siguientes preguntas: ¿Qué paso al principio?, ¿Qué paso en medio de la historia?, y ¿Qué pasó al final?

Si () No ()

10. Antes de iniciar la lectura de un libro de no-ficción, ¿usted realiza la estrategia didáctica, SQA (Lo que se, lo que quiero aprender, y lo que aprendí) para motivar a sus estudiantes a interesarse en el tema del libro, preguntándoles que tanto saben acerca del tema, que desean aprender del libro que leerán, y posterior a la lectura del libro, analizan que fue lo que se aprendió y discuten si lo que sabían y querían saber, fue respondido?

Si () No ()

11. ¿Utiliza en su periodo de lectura de grupos pequeños, libros de ficción y no ficción, por nivel?

Si () No ()

12. ¿Sus estudiantes saben escoger libros por nivel lectura en que se encuentran, ya sea de ficción o no-ficción?

Si() No()

13. ¿Qué tipo de material de apoyo didáctico, proporcionado por la institución, utiliza usted, para la enseñanza de estrategias de lectura durante el curso escolar, y con qué frecuencia?

Material didáctico	Siempre	En ocasiones	Nunca
1. Libros de ficción	()	()	()
2. Libros de No-ficción.	()	()	()
3. Pizarrones individuales.	()	()	()
4. Marcadores para pizarrón.	()	()	()
5. Proyector de audiovisuales.	()	()	()
6. Computadoras o laptops en el salón de clase.	()	()	()
7. Rotafolios y cuadernos grandes.	()	()	()
8. Capacitación y entrenamiento	()	()	()

para la enseñanza de estrategias didácticas para la lectura.			
9. Mesas individuales que se puedan mover para formar grupos de seis estudiantes.	()	()	()

14. Considera usted que estos recursos didácticos, son necesarios para la enseñanza de estrategias didácticas para la comprensión y análisis de la lectura?

Si ()

No ()

15. En su opinión, ¿considera usted importante la aplicación de estrategias didácticas, durante el tiempo de la lectura, como una rutina que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje, y a su vez les permita a los estudiantes, adoptarlas y aplicarlas por si mismos a lo largo de su formación educativa?

Si ()

No ()

16. ¿Piensa usted, que el uso diario de estas estrategias didácticas en la lectura, contribuyen a que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis y crítica?

Si ()

No ()

17. Durante el proceso de la enseñanza de estrategias didácticas en la lectura, de pronto se encuentran sus estudiantes con una palabra desconocida para su vocabulario, ¿Usted utiliza la estrategia didáctica de buscar claves del contexto en el mismo texto que se está analizando, para darle la definición a esa palabra, o simplemente utiliza el diccionario? Explique brevemente el proceso que usted realiza para esta actividad.

18. Antes de comenzar cada semana una nueva competencia, ¿Usted realiza con sus estudiantes minilecciones que introducen las actividades de lectura, que realizaran durante las rotaciones, esto incluye actividades de centros de escritura, vocabulario, ortografía, y lectura?

Si ()

No ()

19. ¿Realiza evaluaciones semanales del progreso de la lectura de sus estudiantes?, si su respuesta fue Si, puede explicar brevemente que tipo de evaluaciones usted aplica.

Si ()

No ()

20. ¿Usted involucra a los padres de sus estudiantes, apoyando en casa con las actividades de lectura, tales como enviándoles libros para que lean en casa, escribir resúmenes de lo que leyeron, y confirman con su firma que su niño está leyendo cada noche? Si su respuesta es afirmativa, explique como lo hace.

Si ()

No ()

21. ¿Hay alguna estrategia didáctica que usted utiliza con los estudiantes durante la clase de lectura, que no se haya mencionado en este cuestionario?.

Por favor, describa su estrategia en la parte de abajo en las líneas asignadas, y si necesita más espacio, siéntase en confianza de usar la última página en blanco de este cuestionario.

APÉNDICE B

**OBSERVACIÓN EN CLASE A LOS DOCENTES
Y ESTUDIANTES**

Escuela: Colegio Ignacio Allende- Poza Rica, Veracruz

Asignatura: Lectura

Tema: : Estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de la comprensión y análisis de la lectura en los estudiantes del nivel primaria.

Fecha: _____ Hora: _____

Grupo: _____ Nombre del Observador: _____

ASPECTOS A OBSERVAR ESTUDIANTES	S	A/V	N	N/O	Ob- serva- ciones
Los estudiantes conocen la rutina de rotaciones durante los grupos de lectura. (Si aplican grupos de lectura).					
Los estudiantes demuestran habilidad para reconocer y escoger entre los libros de ficción y no ficción conforme a su nivel de lectura.					
Los estudiantes hacen predicciones e inferencias acerca de lo que sucederá en el cuento, mientras van leyendo.					
Utilizan mapas conceptuales para responder a preguntas como: ¿cuáles son los eventos del cuento? ¿qué paso al principio?, ¿qué paso en medio?, ¿qué paso al final?, personajes, ambiente, problema y solución, causa y efecto).					
Demuestran habilidad para responder al docente las preguntas de comprensión: ¿cómo lo hizo?, ¿dónde lo					

hizo?, ¿dónde paso? ¿cuándo sucedió?, ¿por qué sucedió?					
Utilizan claves del contexto para darle la definición a una palabra desconocida encontrada dentro de un texto.					
Los estudiantes cuentan con material de apoyo didáctico para su aprendizaje (biblioteca en clase) pizarrones individuales, marcadores para pizarrón, proyectores audiovisuales, computadoras o laptops, cuadernos, lápices, borradores, mesas individuales, diccionarios)					

Siempre: S	A veces: A/V	Nunca: N	No Observado: N/O
------------	--------------	----------	----------------------

OBSERVACIONES:

REFERENCIAS

- Alba, M. C. y Proaño, J. C. (2013). *La fluidez y comprensión lectora, en el área de lengua y literatura en los niños de 8-11 años de tercero y cuarto año de educación básica, del centro educativo "Carlos Freile Zaldumbide" en el periodo escolar 2010-2011: Propuesta alternativa* (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica del Norte, Quito, Ecuador.
- Álvarez Álvarez, M. D. C. y Pascual Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 27-53.
- Andere Martínez, E. (2003). La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?: una reseña crítica. *RMIE*, 10(25), 597-610.
- Arango Giraldo, L. R., Aristizábal Alzate, N. L., Cardona Toro, A., Herrera Calle, S. P. y Ramírez Calderón, O. L. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Caldas, Colombia.
- Bazán Ramírez, A., Rojas Borboa, G. y Zavala Guirado, M. (2000). Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 115-132.
- Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D. y Terán de Serrentino, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
- Carrasco Altamirano, A. (2003) La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(1), 129-142
- Chirinos Molero, N. M. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima*, 17, 142-153.
- Crespo A., N., García E., G. y Carbajal V., C. (2003). Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. *Onomazein*, 8, 161-174.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica* (3ª ed.). Buenos Aires: Aique.
- Flavell, J. H. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice-Hall.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista Lectura y Vida*, 11(2), 1-16.
- Hernández Martín, A. (2001). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de ESO: diseño y desarrollo de tres programas de instrucción. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 53(1), 53-71.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). *México en Pisa 2009*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/pdf/P1C125.pdf>
- Llamazares Prieto, M. T., Ríos García, I. y Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 309-326.
- Manzano, M. (2000). *Impacto del léxico en la lectura de comprensión en los estudiantes de la secundaria técnica No 1 en el Estado de Tlaxcala* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Tlaxcala: Tlaxcala, México.
- Maturano, C. I., Soliveres, M. A. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 20(3), 415-426.
- Monroy Romero, J. A. y Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
- Núñez L., P. y Crespo A., N. (1999). ¿Cómo evaluar el conocimiento que tienen los lectores acerca de sus procesos de lectura? *Onomazein*, 4, 265-283.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Aula XXI. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2003). *Primeros resultados de PISA 2003: resumen ejecutivo*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/informe_pisa2003.pdf
- Ortega Andrade, N. A., García Cruz, R. y Romero Ramírez, M. (2008). Reconceptualizando a la lectura como recurso de aprendizaje. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 8, 40-64. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icsa/LI_ProcCogn/Norma_Orte/8.pdf

- Pérez Porto, J. y Gardey A. (2008). *Concepto de análisis*. Recuperado de <https://definicion.de/analisis/>
- Pérez Porto, J. y Merino, M. (2009). *Concepto de eficacia*. Recuperado de <https://definicion.de/eficacia/>
- Rianudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Rosales Vilorio, M. V. (2016). El acto de leer: una experiencia en educación primaria. *Educere*, 20(65), 91-98.
- Santiesteban Naranjo, E. y Velázquez Ávila, K. M. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didáctica y Educación*, 1, 103-110.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Evaluación nacional del logro académico en centros escolares*. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Evaluación nacional del logro académico en centros escolares*. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Slavin, R. E. (2009). *Educational psychology: Theory and practice* (12ª ed.). New Jersey: Pearson.
- Solé, I. (2009) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/447/44770306/>
- Tababash Blanco, N. (2007) Aula abierta: un acercamiento a las estrategias didácticas utilizadas en la experiencia curricular. *Revista de Ciencias Sociales* 116, 145-155
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century. A balanced approach* (6ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Thorndike, E. L. (1917). *The Thorndike arithmetics books*. Chicago: Rand McNally & Company.
- Vidal Abarca, E. (2019). *10 claves para que aprendas a comprender*. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/77941970/10-claves-para-ensenar-a-comprender-ESO-Eduardo-Vidal-Abarca>