

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

**Una aproximación al estudio de la relación que
tienen las estrategias de comprensión lectora
que los docentes enseñan y el nivel de
comprensión lectora que presentan los alumnos**

An approach to the study of the relationship between the
reading comprehension strategies that teachers teach and
the reading comprehension level of students

Dulce Yeni de la Cruz Reyes

tutti_999@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0005-7015-152X>

Centro Regional de Educación Superior

Paulo Freire

México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3928>

Artículo recibido: 02 de mayo de 2025

Aceptado para publicación: 16 de mayo de
2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3928>

Una aproximación al estudio de la relación que tienen las estrategias de comprensión lectora que los docentes enseñan y el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos

An approach to the study of the relationship between the reading comprehension strategies that teachers teach and the reading comprehension level of students

Dulce Yeni de la Cruz Reyes

tutti_999@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0005-7015-152X>

Centro Regional de Educación Superior Paulo Freire
México

Artículo recibido: 02 de mayo de 2025. Aceptado para publicación: 16 de mayo de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar las estrategias de comprensión lectora que más utilizan los docentes para enseñar a comprender, así como examinar la relación de éstas con el nivel de comprensión lectora de los alumnos. El presente estudio es descriptivo y empleó una metodología mixta, para lo cual utilizó instrumentos como entrevistas, pruebas de comprensión y tests para recabar datos y analizar los resultados obtenidos. Los resultados evidencian que las estrategias predominantes de enseñanza de la comprensión lectora son las cognitivas sobre las metacognitivas. Las primeras impactan mayormente en el nivel literal, aunque hay actividades recurrentes y forman parte de dichas estrategias para favorecer el proceso de comprensión, estas quedan reducidas a la simple extracción de información. Mientras que las segundas son poco favorecidas, lo que se traduce en una escasa formación en autorregulación de la lectura. Se han privilegiado las actividades en las que los alumnos tienen que responder, se les enseña a contestar, pero muy rara vez a cuestionar lo que se lee o a generar un diálogo con el texto. En este sentido, es necesario que los estudiantes asuman un rol activo y que el docente sea un guía que promueva el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en el proceso de comprensión lectora.


Palabras clave: comprensión de textos, nivel de comprensión lectora, estrategias cognitivas y metacognitivas

Abstract

The objective of this research was to identify the reading comprehension strategies most commonly used by teachers to teach comprehension, as well as to examine the relationship between these strategies and the students' reading comprehension level. The present study is descriptive and employed a mixed methodology, using instruments such as interviews, comprehension tests and tests to collect data and analyze the results obtained. The results show that the predominant strategies for teaching reading comprehension are cognitive over metacognitive. The former have a greater impact on the literal level, although there are recurrent activities and they are part of these strategies to favor the comprehension process, they are reduced to the simple extraction of information. While the latter

are little favored, which translates into a scarce training in self-regulation of reading. Activities in which students have to answer have been favored, they are taught to answer, but very rarely to question what is read or to generate a dialogue with the text. In this sense, it is necessary for students to assume an active role and for the teacher to be a guide that promotes the development of autonomy and self-regulation in the reading comprehension process.

Keywords: text comprehension, level of reading comprehension, cognitive and metacognitive strategies

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: de la Cruz Reyes, D. Y. (2025). Una aproximación al estudio de la relación que tienen las estrategias de comprensión lectora que los docentes enseñan y el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (3), 24 – 44. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3928>

INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos se hace necesaria en todos los escenarios de los niveles educativos y se considera una habilidad crucial para el aprendizaje escolar; la mayoría de lo que se aprende viene generalmente apoyado en libros de texto, fichas, apuntes, archivos digitales y otros documentos en distintos formatos, los cuáles, si no se sabe leer, evidentemente, no se pueden descifrar y mucho menos comprender el texto y ser críticos con él.

La comprensión lectora es un proceso que ha presentado dificultades en el ámbito escolar y en los resultados de diversas pruebas, reiteradamente evidencian los bajos porcentajes obtenidos en comprensión lectora.

Numerosos estudios tanto a nivel internacional como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (por sus siglas en inglés PISA) y a nivel nacional, por ejemplo, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE), el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) y las pruebas diseñadas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) han realizado evaluaciones en torno al nivel de comprensión lectora en los estudiantes mexicanos de secundaria, en las cuales los resultados arrojados muestran que casi la mitad de la población se encuentra en un nivel insuficiente de lectura. De acuerdo al informe de MEJOREDU (2020), los resultados de la prueba PISA en 2018, el 44.7% de alumnos mexicanos presentaron bajos niveles en comprensión lectora.

A nivel nacional, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su último informe de 2019, la aplicación de la prueba PLANEA 2017 en Lenguaje y comunicación, 34% de los estudiantes de tercero de secundaria que egresan alcanzan el nivel I de desempeño (insuficiente); 40% logra el nivel II (básico); 18%, el nivel III (satisfactorio), y sólo 8 % obtiene el nivel IV (sobresaliente).

Datos más recientes, los estudiantes de escuelas telesecundarias de la zona noreste de la ciudad de Xalapa, seleccionada para este estudio, no alcanzaron los niveles de desempeño en comprensión lectora exigidos, lo cual se aprecia en los resultados de las pruebas PLANEA aplicada en 2019, en promedio, un 35 % de los estudiantes se ubica en el nivel insuficiente, 44% en el nivel básico, 20% satisfactorio y 1% en el nivel sobresaliente. Estos resultados son poco alentadores.

Si bien esta problemática es generalizada y puede tener orígenes multifactoriales, ya sea por parte del lector, el contexto sociofamiliar, o educativo. Es en la escuela donde se recae la tarea de la formalización de enseñanza del desarrollo de habilidades asociadas a leer.

Investigaciones recientes señalan que prevalece un papel pasivo en los estudiantes durante la enseñanza de la comprensión lectora, tal es el caso del trabajo realizado por Iturra et al. (2019) en la que hallaron en su estudio que las prácticas más comunes en la enseñanza de la comprensión lectora es donde el docente asume un papel protagonista desde el inicio del proceso, los resultados evidencian que hay actividades recurrentes que pueden constituir patrones, aun cuando dichas actividades propician el diálogo en un inicio, son actuadas por el docente a través de un discurso monológico. Es decir, es el maestro quien cuestiona, recapitula o construye la síntesis o aspectos más relevantes del texto, restando oportunidades a los estudiantes para que desarrollen estrategias metacognitivas para supervisar su proceso de comprensión.

Aprender a leer y a escribir son objetivos prioritarios de la educación y se espera que al final del nivel básico de escolaridad los alumnos puedan leer textos acordes a su edad de manera autónoma. A medida que se avanza en los grados escolares, aumentan las exigencias de una lectura independiente de los estudiantes y se espera que la usen como medio de acceso al aprendizaje de contenidos nuevos.

Sin embargo, esto no se ha logrado en la realidad escolar. La enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, son escasas o de manera deficiente, donde quedan reducidas meramente a la recuperación de información de manera literal, realización de lecturas de manera mecánica e inconsciente que muchas veces no logran percatarse de sus propias dificultades o necesidades lo cual imposibilita que los alumnos sean capaces de autocontrolar el proceso de comprensión lectora y acceder a nuevos conocimientos.

Para poder avanzar en el desarrollo de lectores autónomos es necesario enseñar estrategias de comprensión, citando a Solé (2009, p.59) éstas las considera como “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”. Desde la posición de la autora, al ser concebidas como procedimientos, estas se inscriben en contenidos de enseñanza, por lo tanto, deben ser enseñadas, de tal manera que permitan no solo comprender, sino también saber cómo comprender, detectar y gestionar las dificultades que se le presenten, de esta manera enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de herramientas para aprender a aprender.

A raíz de las proposiciones anteriores y la problemática expuesta anteriormente surgen diversas preguntas para abordar el problema de investigación ¿Qué tipos de estrategias de lectura utilizan los docentes para enseñar a los alumnos a comprender textos?, ¿Qué relación existe entre las estrategias de comprensión lectora que enseñan los docentes y el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los alumnos?

En este sentido, se plantearon los siguientes objetivos:

- Detectar las estrategias de lectura que más frecuentemente utilizan los docentes para enseñar la comprensión lectora.
- Identificar el nivel de comprensión lectora y las tareas cognitivas que prevalecen a fin de impulsar estrategias que contribuyan a elevar las tareas cognitivas que permitan el avance hacia el nivel crítico en comprensión lectora.
- Analizar la relación entre las estrategias que el docente emplea en la enseñanza de la comprensión de textos y el impacto que tienen en los niveles de comprensión lectora.

METODOLOGÍA

El presente estudio persiguió el tipo de investigación descriptiva a través de una metodología de investigación mixta, citando a Sampieri (2014, p.565) señala que “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” ante un fenómeno educativo complejo como lo es la comprensión lectora, este tipo de metodología permitió apreciar que un enfoque puede visualizar perspectivas que el otro no, las debilidades de cada uno son subsanadas por su “contraparte”, llegando a ser mutuamente complementarios.

Las escuelas secundarias donde se llevó a cabo el estudio, son de carácter público y pertenecen al sistema federal de la modalidad de telesecundaria, cabe mencionar que esta modalidad se caracteriza porque un solo docente imparte la enseñanza de todas las asignaturas, quien complementa el aprendizaje con el uso de recursos audiovisuales para cada materia.

La población estudiada corresponde a la zona noreste de la ciudad de Xalapa. Cuentan con 33 grupos de clase asistidos por un total de 33 docentes. Estas instituciones contienen a 700 estudiantes de los tres grados escolares, estos jóvenes tienen edades que oscilan entre los 12 y 16 años, las colonias de

donde asisten son diversas las cuales se caracterizan por estar en un grado de marginación medio alto.¹

La primera parte de la investigación consistió en aplicar una evaluación de comprensión lectora que utilizó los reactivos liberados de PISA 2018 y otros de adaptación propia, a una muestra de 249 alumnos.

En una segunda parte se realizaron entrevistas a 9 docentes acerca de cómo enseñan la comprensión lectora. Así mismo se les aplicó un test para conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas que enseña para favorecer la comprensión lectora.

DESARROLLO

La lectura es sin duda una actividad inherente al aprendizaje, como parte de las actividades cotidianas en el hecho educativo está se encuentra presente en todo momento. Sin embargo, leer implica ir más allá del reconocimiento de las palabras y reproducir fielmente las ideas en un texto.

En la concepción de Umberto Eco (1993), un texto se concibe como “una cadena de artificios lingüísticos que se deben actualizar...para ello se requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector” (p. 74), bajo esta condición, el autor postula la necesidad de participar en un proceso interactivo y dialógico con el texto, pues éste contiene elementos implícitos, o incompletos, por lo que el lector debe intervenir estratégicamente para generar nuevos significados.

Partiendo de esta concepción, esta investigación se sustenta en el modelo interactivo de la lectura, considerando los planteamientos de Solé (2009) en donde señala que durante este proceso “no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector” (p.19). La información que brinda el texto a diferentes niveles, interactúa a la vez con la capacidad de decodificación, expectativas, experiencias y conocimientos previos del lector.

El proceso de lectura inicia cuando el lector comienza a realizar predicciones acerca de lo que va a leer, generando perspectivas acerca del texto, tales como el tema, la estructura, el propósito, si se ajusta a lo que es conocido o no. Estas expectativas aparecen porque los individuos tienen conocimientos previos acerca de lo que va a leer, pero también cuentan con recursos lingüísticos y culturales que les proporciona una cierta interpretación del mismo. En este tenor, la interrelación se alcanza cuando interactúan como referentes el contexto, el texto y el lector (Bofarull, 2001)

Por otro lado, Cooper (1990) concibe a la comprensión como “el proceso de elaborar el significado por la vía de emprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el contexto” (p.25), esta reconstrucción se da a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto leído.

Por su parte, Gómez et al. (1995) sostiene que la lectura es un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se configura como un proceso constructivo personal al reconocer que el significado no pertenece al texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de retroalimentación en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido propio al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

Retomando a Solé (2009) en la comprensión “intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”(p.18), hay causas atribuibles al texto como es

¹ Según Plan Municipal de Desarrollo Xalapa 2018-2021

la claridad y coherencia, el tipo, medio o formato en el que se lee, por ejemplo en el caso de los textos continuos, específicamente expositivos, aumentan las dificultades de comprensión debido a la alta densidad léxica especializada como lo sostiene Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014), aunado a esto la lectura se ha complejizado con la presencia de textos electrónicos ya que demandan destrezas y habilidades más allá de las necesarias para la comprensión de lectura impresa convencional lineal.

En este sentido, para llevar a cabo el proceso de comprensión de textos, paralelamente se requiere, además de manejar con destreza las habilidades de decodificación, también aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas, hacer uso del bagaje de conocimientos para interpretar el texto y emplear estrategias que permitan regular la comprensión de textos en sus diferentes tipos, medios y formatos.

De tal forma que la comprensión lectora no es el resultado de una réplica y retención de las ideas del autor, sino una nueva construcción personal llena de significados, donde el lector establece relaciones entre lo que sabe y lo que lee, interpreta lo que el autor quiere decir, desentraña ideas e intencionalidades, actualiza el sentido del texto y además emite una valoración crítica del contenido y estructura de lo que se lee.

Cabe precisar que aprender a leer y leer no son lo mismo, Carrasco (2003) afirma que la escuela enseña a leer, a reconocer un sistema de representaciones escritas, pero esto no significa que se aprenda a comprender y propone que comprender también se puede enseñar y una forma de fomentar la comprensión es enseñar y desarrollar estrategias de lectura.

Para definir el concepto de estrategia Santiuste, et.al (1996) la concibe como un plan de acción para lograr un objetivo determinado, además agrega que en el caso de la comprensión lectora estas constituyen parte de una secuencia de procedimientos que "permiten un procesamiento adecuado de la información y un enfrentamiento eficaz con las exigencias de la situación" (p.79).

Desde la perspectiva de Solé (1992) distingue que las estrategias no solo implican la existencia de un conjunto de acciones sino también la conciencia de un objetivo y el autocontrol, es decir que pueden ser ajustadas en función del objetivo.

Por su parte Dubois (1986) las describe como "un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información" (p. 49). Aunado a esto, señala que los lectores usan estrategias para relacionarse con el texto, de tal forma que pueda construir el significado o comprenderlo, destacando que se pueden desarrollar y modificar durante la lectura.

Partiendo de estas concepciones, a manera de síntesis las estrategias de lectura son una secuencia de acciones planeadas deliberadamente para obtener, procesar, interpretar y evaluar la información, las cuales son flexibles y pueden ajustarse en función de las situaciones o necesidades que se presenten entre el texto y el lector.

Existe una gran diversidad de categorizaciones sobre los tipos de estrategias para comprender, por ejemplo, Goodman (1986) las clasificó en cinco tipos: Muestreo o lectura rápida, predicción, inferencia, confirmación y corrección.

Palincsar y Brown (1984) proponen que la enseñanza de estrategias de lectura debe contemplar: el establecimiento de objetivos de lectura, la activación del conocimiento previo, focalizar la atención a lo más relevante, evaluar la consistencia interna del texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, formular preguntas para verificar si se va comprendiendo y elaborar inferencias de diversos tipos.

En adición a estas estrategias, diversos autores como Millan (2010), García (1993) y Calero (2017) plantean que las estrategias pueden ser: cognitivas y metacognitivas. Las primeras se definen como “procedimientos mentales que realiza el lector durante el procesamiento de información del texto escrito con el objetivo de comprender su significado” (García 1993, p. 105) estas estrategias son variadas y se complementan entre sí, se pueden identificar cinco tipos:

Estrategias de focalización: El lector concentra su atención en la información del texto que considera relevante. Esta en función de las características del texto, los propósitos y expectativas del lector. Algunos ejemplos son: detectar ideas principales y palabras clave, diferenciar ideas esenciales de las secundarias para ello se pueden tomar notas, subrayar, elaborar esquemas, etc.

Estrategias de organización: Mediante estas estrategias el lector organiza de forma distinta la estructura del texto con el objetivo de hacerlo más accesible y significativa. Reorganiza el texto a partir de la importancia jerárquica de acontecimientos o ideas, ordenar según lugar, tiempo, duración; elaborar secuencias de causa-efecto, inducción-deducción. Algunos de ejemplos son: Elabora resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, entre otros.

Estrategias de resolución de problemas: Están encaminadas a resolver problemas que se encuentran durante la lectura, por ejemplo, dificultades para comprender palabras, oraciones, relaciones entre oraciones. Las estrategias puede ser: buscar en el diccionario las palabras desconocidas, inferir significados a partir del contexto, deducir el significado descomponiendo la palabra, releer, parafrasear, generar imágenes mentales, entre otras.

Estrategias de elaboración: Permiten integrar la información del texto con los conocimientos previos del lector, se lleva a cabo la interpretación y generación de nuevos significados. Por ejemplo: comentar y valorar el texto, generar analogías relacionadas con el tema, reescribir el texto, formular hipótesis, realizar preguntas y elaborar conclusiones.

Estrategias de comprobación: Estas intentan valorar la consonancia del texto con los conocimientos previos del lector, así mismo verificar, ya sea rechazando o comprobando las interpretaciones dadas al texto. Así mismo comprobar la consistencia interna y lógica del texto.

Este último aspecto está relacionado a evaluar la calidad del texto. Para ello Solé (2009) propone algunas preguntas como guía: ¿Tiene sentido el texto? ¿Presenta coherencia entre sus ideas? ¿El mensaje que desea expresar es claro? ¿Posee una estructura lógica y argumentada?, preguntas que obligan a tomar distanciamiento del texto y examinar con objetividad su calidad y relevancia.

En cuanto a las estrategias de tipo metacognitivo estas se refieren al conocimiento y control que el lector tiene sobre sus propios procesos de comprensión lectora, es decir que están organizadas en dos dimensiones: en el qué y el cómo (Milán, 2010), en este tenor comprender un texto implica no solo tener conocimiento de las posibles estrategias cognitivas que se pueden utilizar y qué se quiere lograr, también es necesario saber cómo y cuándo utilizar esas estrategias, para lograr la comprensión de la lectura.

Están relacionadas con los procesos de planificación, supervisión y evaluación que permiten plantear metas para la lectura, comprobar si se están alcanzando y rectificar oportunamente en caso sea necesario. Santiuste (1996) las describe de la siguiente manera:

Planificación: En esta fase se determinan los objetivos o metas de la lectura, se recuperan los conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema, el plan de acción y las estrategias a utilizar, teniendo además en cuenta las características del texto, las capacidades del lector y las condiciones

ambientales. Es importante, que el lector se plantee preguntas sobre lo que ya sabe acerca del tema, lo que necesita saber, y los conocimientos que tiene sobre sus estrategias cognitivas.

Supervisión: En esta fase se busca comprobar si se va comprendiendo según lo planificado, en caso de no estarse logrando, identificar las dificultades y posibles causas; si las estrategias utilizadas son eficaces y pertinentes para alcanzar el objetivo trazado.

Evaluación: Esta fase hace referencia, tanto a los procesos que se han llevado a cabo durante la lectura, como a los resultados de comprensión lectora. La evaluación de los resultados implica constatar el nivel alcanzado en la comprensión. La evaluación de los procesos circunscribe toda la actividad lectora, desde el establecimiento de objetivos y el grado de consecución de los mismo, las dificultades que se presentaron, las estrategias utilizadas, su eficacia y modificaciones realizadas hasta el resultado de la comprensión.

Estas estrategias no se llevan a cabo de manera mecánica pues implican una toma de conciencia y reflexión, que el lector debe hacer en su proceso de lectura para comprobar qué sabe o comprende, cómo lo comprende y cómo evalúa su comprensión ante un texto en particular para tomar decisiones pertinentes que le ayuden a conseguir su objetivo de lectura.

Para conocer el grado en que el alumno lleva a cabo las tareas cognitivas en la lectura, así mismo valorar las tareas de competencia, es necesario agruparlos en niveles que permitan valorar no solo la progresión si no también el nivel en que se encuentran para partir de ahí y diseñar estrategias que le ayuden a avanzar a niveles más superiores en la comprensión lectora.

De acuerdo con Cervantes, et al (2017) el nivel de comprensión lectora se refiere al grado de desarrollo que consigue un lector para obtener, procesar, evaluar y aplicar la información contenida en un texto.

Ahora bien, teniendo en cuenta que en la comprensión se llevan a cabo distintos procesos, estos se encuentran asociados a una determinada categoría, algunos autores como Jenkinson (1976) y Smith (1989), fueron los pioneros en proponer tres niveles de comprensión, siendo hasta ahora los más conocidos y usados, los cuales se encuentran asociados a las tareas cognitivas que PISA (2018) propone:

Tabla 1

Tareas cognitivas asociadas a cada nivel de comprensión lectora

Niveles	Tareas
Literal	Acceder y recuperar: están enfocadas a reconocer el significado de las palabras además de localizar y extraer información.
Inferencial	Integrar e interpretar: las cuales se relacionan a la capacidad que el alumno tiene de generar inferencias, jerarquizar, sintetizar e interpretar información no solo de uno, sino de varios textos
Crítico	Reflexionar y evaluar: estas tareas abordan la capacidad que se tiene para emitir juicios argumentados, reflexionar sobre el contenido y la estructura del texto, en estas tareas también se encuentra la evaluación de la calidad y la credibilidad del texto.

Fuente: elaboración propia

El avance progresivo de estos niveles de lectura que presentan dichos autores depende del desarrollo de procesos cognitivos que, con la práctica, permitirán el desarrollo de la comprensión lectora analizando la información que presentan los textos.

Con el afán de mejorar estos niveles, es habitual en las aulas la realización de actividades que tienen que ver con la localización de las ideas principales, la elaboración de esquemas, y mapas conceptuales, o de resúmenes (Ripoll et al., 2007). Sin embargo, estas actividades no parecen elevar los niveles de comprensión lectora ni solucionar las dificultades durante el proceso de comprensión, de tal modo que estas tareas van cayendo en una encrucijada sin sentido que impide avanzar hacia el nivel crítico.

En este sentido cobra relevancia la tarea docente de replantearse las prácticas y estrategias que enseña para desarrollar dicha habilidad, Solé (2006), Gutiérrez y Salmerón (2011) y Ramírez et al. (2015) proponen la enseñanza de la comprensión lectora haciendo uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, organizándolas en tres momentos: el antes, durante y después de la lectura.

Tabla 2

Estrategias utilizadas para la enseñanza de la comprensión de textos

Momento antes de la lectura	Momento durante la lectura	Momento después de la lectura
Establecer metas de la lectura.	Comprobar las hipótesis formuladas	Responder preguntas de comprensión lectora
Observar el texto a fin de reconocer su estructura	Realizar y/o responder preguntas a medida que se avanza en la lectura	Elaborar resúmenes, esquemas o mapas conceptuales a partir del contenido de un texto
Definir una estrategia de lectura	Subrayar los conceptos clave o palabras desconocidas	Examinar, revisar y evaluar la estrategia empleada en función del objetivo de lectura
Reconocer y aclarar los conceptos	Tomar nota de los conceptos o ideas relevantes	Plantear la formulación de preguntas a partir del contenido de un texto
Establecer hipótesis o predicciones antes de la lectura	Aplicar la estrategia de vocabulario contextual	Conectar experiencias personales, el mundo y el texto leído.
Activar los conocimientos previos	Releer partes confusas	Valorar la calidad y credibilidad de la información
		Identificar el propósito y la postura del autor

Nota: Adaptada de Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de lenguaje y comunicación de séptimo año básico (p.219) por Ramírez et al., 2015, Estudios Pedagógicos, 41(2).

La comprensión lectora es una construcción del conocimiento, y por lo tanto, requiere ser enseñada y aprendida de manera formal e informal, sistemática y deliberada a través de un proceso de acompañamiento en los tres momentos para que progresivamente el alumno vaya desarrollando habilidades de monitoreo y supervisión sobre su proceso lector.

Calero (2017) propone estimular el pensamiento estratégico, a través de la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas, es decir no solo comprender un texto sino también a ser conscientes cómo comprenden, ya que de lograrlo los lectores tienen una potente herramienta de la mente que, con

la práctica, les posibilita utilizarla de un modo autónomo cuando se enfrenten a la comprensión de nuevos textos durante de su vida escolar.

De lo anterior se puede deducir que las estrategias de enseñanza dentro del contexto de la comprensión lectora deben dirigirse, en los tres momentos, a desarrollar en los estudiantes estrategias no solo de comprensión de textos sino también de autorregulación para reflexionar sobre la adquisición, internalización y utilización de estrategias metacognitivas, de tal manera que estas sean herramientas sean utilizadas por los alumnos para cooperar activa y conscientemente con los textos que leen.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con respecto a la aplicación de la prueba de comprensión lectora a estudiantes, se utilizaron reactivos tomados de PISA 2018, esto con el fin de evaluar el nivel de comprensión lectora actual que presentan los alumnos. La tabla muestra los resultados alcanzados por escuela y por promedio.

Tabla 3

Niveles de comprensión lectora alcanzados en cada escuela y el promedio obtenido

Escuela	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico
Rafael Lucio	58%	43%	31%
Carolino Anaya	56%	43%	34%
Francisco J. Clavijero	49%	37%	27%
Promedio	54%	41%	31%

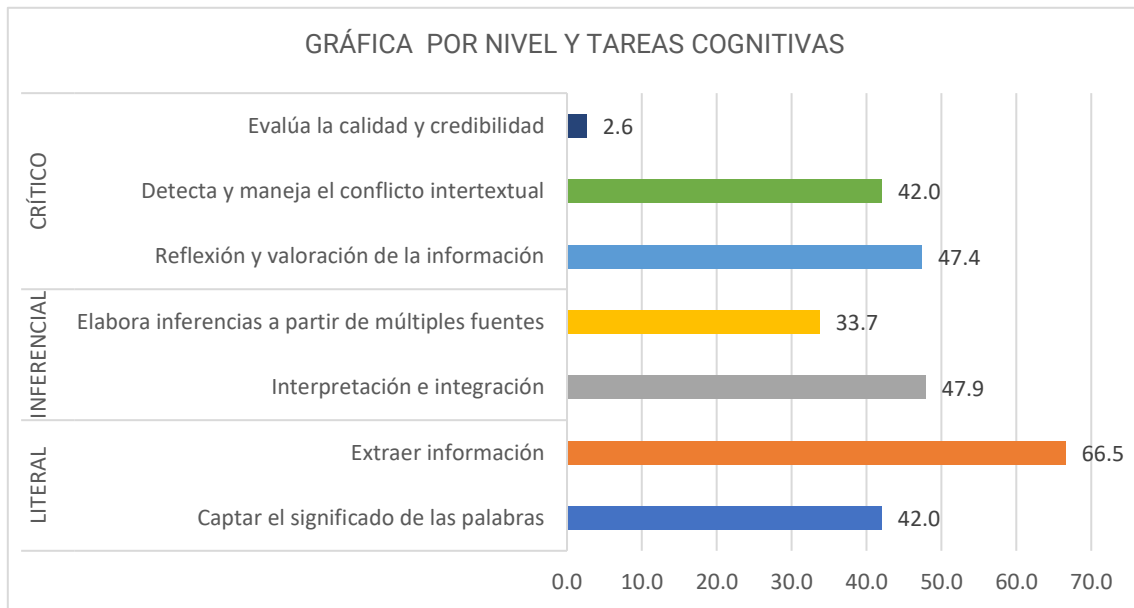
Fuente: elaboración propia.

En esta tabla, el grado de comprensión lectora que más predomina es el nivel literal, en las tres escuelas la población estudiada coincide en dicho nivel al destacar sobre los niveles inferencial y crítico, en promedio el 54% de los alumnos lograron responder correctamente los reactivos correspondientes al nivel literal, es decir que consiguieron captar el significado de las palabras, localizar y extraer información. Mientras que el nivel inferencial y crítico está por debajo de la media, siendo el nivel crítico el más bajo. Esto confirma los resultados obtenidos en años anteriores, el problema persiste.

Continuando con el análisis de los resultados obtenidos de la prueba se analizó la frecuencia que ponen en marchas las tareas cognitivas asociadas a cada nivel.

Gráfico 1

Niveles de comprensión lectora y las tareas cognitivas evaluadas en distintos ítems



Fuente: elaboración propia.

La tarea cognitiva que sobresale es la de extraer información la cual está asociada al nivel literal, esto tiene una estrecha relación con el nivel obtenido en las tres escuelas. Sin embargo, es necesario resaltar que la tarea cognitiva más baja en el nivel literal fue captar el significado de las palabras, de aquí que se evidencia un escaso vocabulario léxico; en el nivel inferencial, elaborar inferencias a partir de múltiples fuentes o textos diversos fue donde se obtuvo un nivel menor, es decir localizar información que no está explícita, pero se puede deducir a partir de diversa información recopilada.

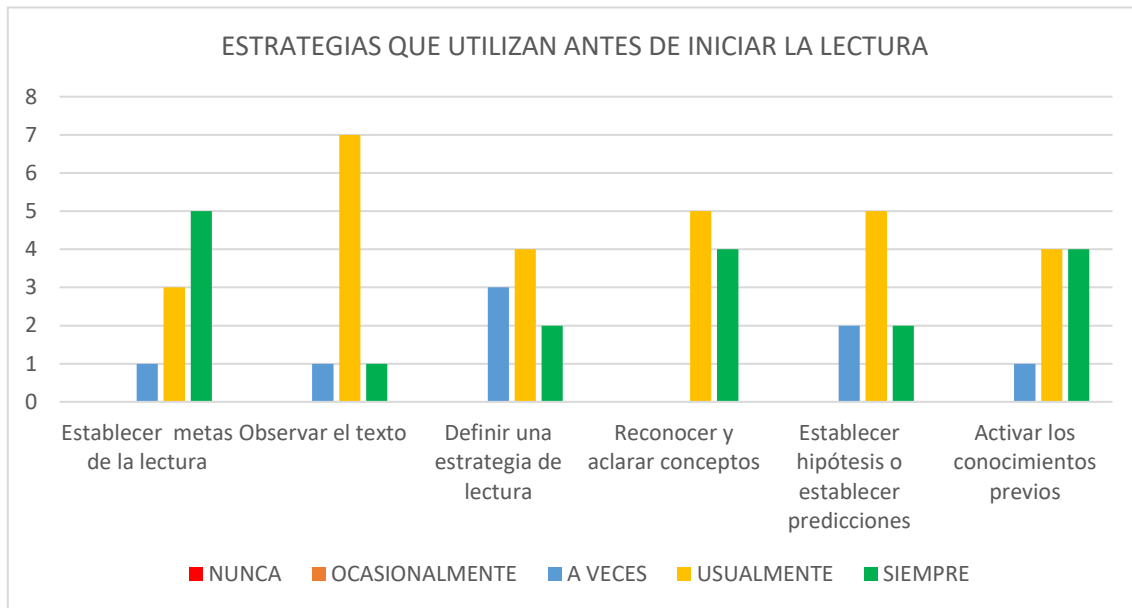
Para el nivel crítico la tarea que resultó más baja fue evaluar la calidad y credibilidad de textos, seguido después de detectar la postura de autores acerca de un mismo tema. Cabe destacar que la mayoría de las tareas evaluadas están por debajo de la media, a excepción de extraer información literal en un texto.

Con la finalidad de conocer el tipo de estrategias y el nivel de frecuencia que los maestros hacen uso de éstas, se aplicó un test, el cual contiene una serie de estrategias de planeación, supervisión y evaluación, que se ocupan en las diferentes etapas del proceso lector: antes, durante y después.

Calero (2017) apunta que la enseñanza de estrategias debe contemplar no solo el desarrollo de estrategias cognitivas sino también estrategias metacognitivas. Las estrategias cognitivas se ocupan para entender el texto mientras que las metacognitivas se utilizan para decidir qué estrategias cognitivas emplear y también para regular el proceso lector. Sustentado en esta propuesta, se aplicó el test y la entrevista para conocer la frecuencia de utilización de las estrategias mencionadas en la tabla 2.

Gráfica 2

Etapa de planificación: antes de la lectura



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a esta primera etapa que corresponde a la planificación, se puede afirmar que buena parte de los maestros utilizan siempre o usualmente la mayoría de estrategias que se relacionan con reconocer y aclarar conceptos, esta estrategia es de tipo cognitivo la cual contribuye a la tarea de captar el significado de las palabras, es decir al nivel literal, sin embargo en el examen la valoración de la tarea cognitiva captar el significado de las palabras fue notablemente baja, desconocieron el significado de ciertas palabras así mismo no lograron deducir sinónimos.

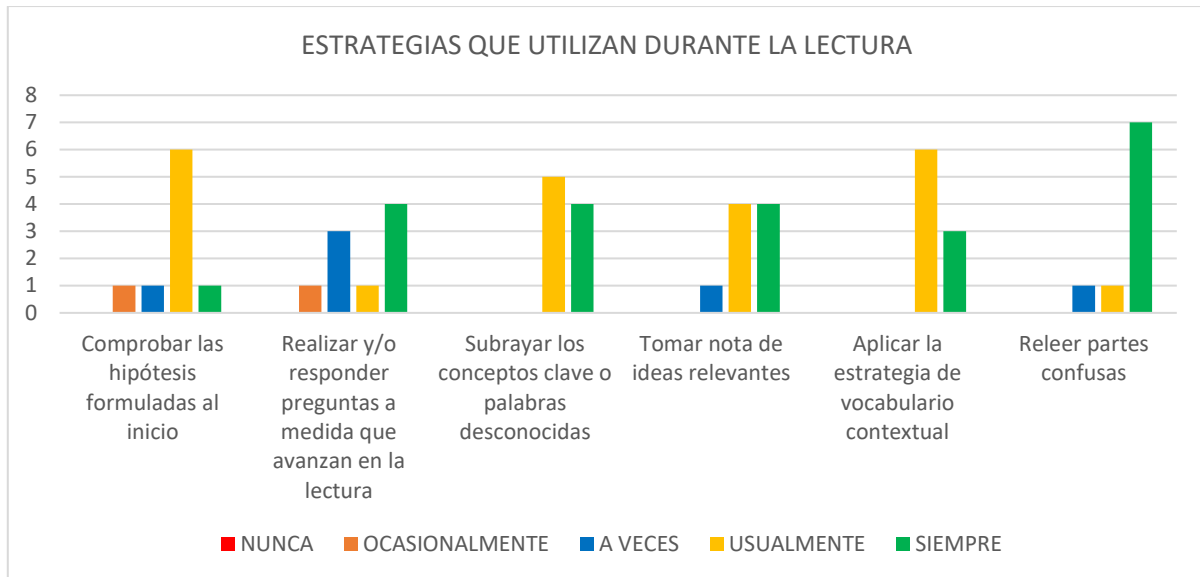
Por otra parte, la activación de conocimientos previos esta encauzada hacia una estrategia de tipo metacognitiva. En la entrevista los docentes, mencionaron que al inicio de una lectura es recuperación de aprendizajes previos para valorar lo que saben del tema, uno de los docentes manifestó: "Trato de recuperar aprendizajes previos, que saben del tema y ya una vez que tenemos la idea general de lo que vamos a ver o lo que vamos a trabajar ya empezamos con la lectura" lo cual es necesario para comenzar para establecer una interacción con el texto.

Dos docentes mencionaron que promueven la lectura del título para realizar inferencias, esto con el fin de formular predicciones acerca de lo que tratará el texto. Cabe precisar que inferir y predecir no es lo mismo; la predicción, consiste en suponer que cierta información que no está disponible aún lo estará en alguna parte del texto; mientras que la inferencia, consiste en sacar conclusiones a partir de algunos datos o pistas que se tengan, el lector completa la información apoyándose con lo que dispone en el texto, (Barbosa y Peña, 2014, p. 137).

Algunos, en ocasiones se han decidido a orientar el proceso a partir del establecimiento de una meta de lectura, realizar una hojeada general del texto a fin de reconocer la estructura del texto, sin embargo, en las entrevistas no se mencionan, solo en la encuesta por lo que es necesario incentivar estas estrategias donde el alumno reconozca la intención y propósito comunicativo del texto así mismo es necesario continuar con la elaboración de predicciones o el establecimiento de hipótesis. Continuando con los hallazgos en la siguiente etapa, los resultados fueron los siguientes

Gráfica 3

Etapa de supervisión: durante la lectura



Fuente: elaboración propia.

En la etapa de supervisión, se puede afirmar, que la estrategia de releer partes confusas es la más trabajada por el colectivo docente con sus estudiantes, seguida de subrayar las palabras o conceptos clave, toma de notas, el vocabulario contextual, sin embargo vale la pena resaltar que la estrategia de realizar y/o responder preguntas a medida que se avanza en la lectura difiere la frecuencia entre los maestros, así mismo la estrategia comprobar las hipótesis que se hacen antes de iniciar el proceso para continuar formulando más predicciones sobre el contenido y darle sentido al texto, que si bien predomina usualmente, también un docente señaló que en ocasiones, otro a veces y uno siempre, por lo es importante que se sigan fortaleciendo estas dos últimas estrategias mencionadas anteriormente.

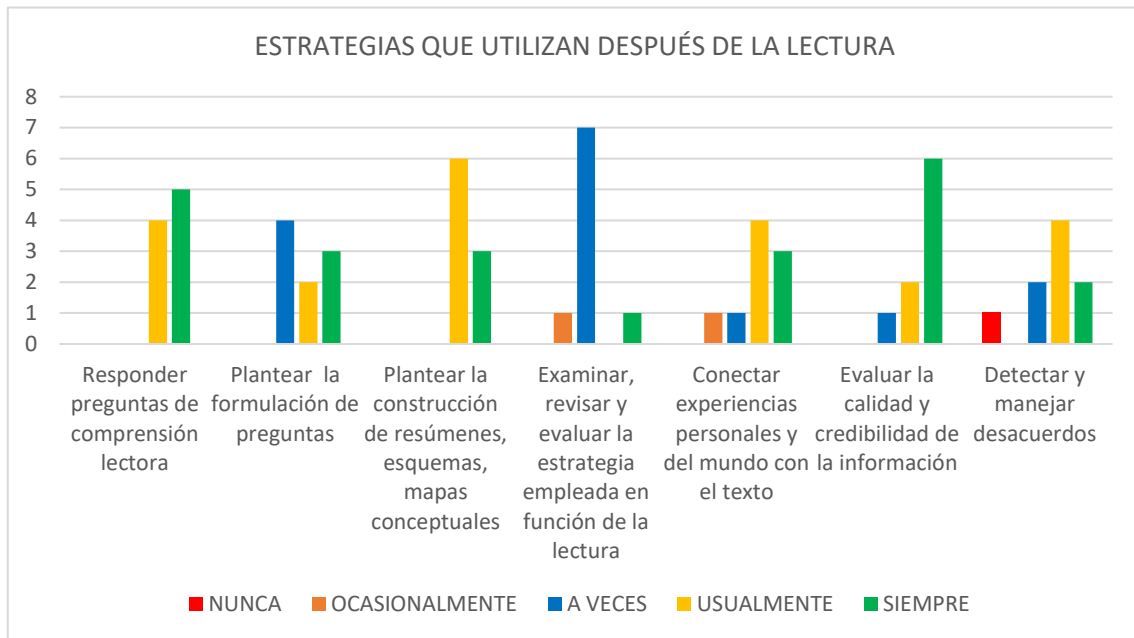
En adición a lo anterior, durante la entrevista, cinco docentes señalaron que llevan a cabo la lectura comentada por párrafos en donde van sacando ideas clave o disparadores de ideas, cuatro de nueve docentes promueven el subrayado de ideas principales y un docente además de lo anterior fomenta la toma de notas, tres docentes señalan que cuando los alumnos no entienden algún concepto hacen una búsqueda de palabras desconocidas ya sea en el diccionario o en Google.

Derivado del test y la entrevista, se puede concluir que las estrategias más utilizadas durante la lectura son de tipo cognitivo especialmente de focalización que tienen relación con el subrayado de conceptos o ideas principales y de resolución de problemas en la que se solicita releer para localizar la información, estas estrategias tienen relación estrecha a tareas cognitivas pertenecientes al nivel literal. Aunque la actividad de releer también asume un carácter metacognitivo al reconocer que no ha cumplido con el objetivo de hallar la información que se requiere.

Para la última etapa, los resultados arrojados por los docentes, fueron los siguientes:

Gráfico 4

Etapa de evaluación: después de la lectura



Fuente: elaboración propia.

En esta última etapa, las estrategias más utilizadas por los maestros corresponden a realizar preguntas de comprensión lectora y la elaboración de resúmenes o esquemas para evaluar el aprendizaje de los contenidos de la lectura. De esta manera estas estrategias abonan principalmente al nivel literal e inferencial.

La estrategia que no se utiliza regularmente es la de examinar, revisar y evaluar la estrategia empleada en función del objetivo de lectura con el fin de que el estudiante se autoevalúe o coevalúe a su compañero para monitorear su estado de comprensión textual.

Otra estrategia que pocas veces se lleva a cabo es que los alumnos formulen preguntas con relación al texto leído, es de resaltar que ni durante la lectura ni al final de esta los alumnos plantean preguntas entorno al texto, prevalece el cuestionamiento por parte de los docentes, por lo que es necesario fortalecer esta estrategia, enseñándoles a plantear preguntas destacando los tres niveles de comprensión.

Las estrategias metacognitivas en el momento (después) figuran muy poco y esto se ve reflejado en los resultados obtenidos en los exámenes sobre todo en la tarea de reflexión y valoración de la información.

El total de entrevistados al final de la lectura promueven la elaboración de resúmenes, esquemas, dibujos y responder preguntas asociadas a la lectura de los textos. Solo un docente refirió que ha promovido el planteamiento de preguntas por parte de los alumnos, cabe mencionar que cuando éstas se realizan son para extraer información del contenido, una maestra expresa “yo les digo que deben recuperar las preguntas básicas siguiendo el esquema de la noticia” refiriéndose a las preguntas qué,

quién, cómo, cuándo, dónde, por qué, por lo que se puede evidenciar que estas contribuyen y se mantienen en un nivel literal de comprensión.

García y Ortiz (2019, p.3) señala que “la lectura no es decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura, o una simple identificación de palabras”. De esta manera el proceso de comprensión textual no solo debe implicar el reconocimientos y significado de las palabras ni la formulación de preguntas por parte del profesor a los estudiantes, sino que ellos mismos sean capaces de formular sus propias preguntas.

También los resultados de este test señalan que la frecuencia de la estrategia detectar acuerdos y desacuerdos sobre diversas posturas, es fluctuante entre los docentes. Es decir, las respuestas son diversas, no hay consistencia, la importancia de tomar una postura frente a un texto permite identificar la postura de cada autor, contrastar y formarse una postura argumentada personal y conocer la perspectiva de otros frente a un mismo tema.

Lo anterior permite establecer relaciones de diferencias, confrontar los propios argumentos hasta el punto de cambiar de postura o de llegar a convencer a otros con argumentos sólidos. Esta estrategia va encaminada a desarrollar tareas cognitivas de orden superior que conllevan a un nivel crítico de comprensión lectora que en correspondencia con los resultados obtenidos en el examen fue muy bajo.

Con respecto a la estrategia de conectar experiencias personales, el mundo y el texto leído, las respuestas son variables, un poco más de la mitad de los docentes entrevistados señalan usualmente, cuatro señalan que siempre, uno ocasionalmente y otro a veces, para este caso vale la pena resaltar el pensamiento de Freire (1991) en el cual manifiesta que el lenguaje y la realidad mantienen una relación dinámica. La comprensión del texto involucra la percepción de relaciones entre el texto y el contexto de ahí la necesidad de vincular la palabra a la experiencia del lector estableciendo de este modo una relación entre el lector, el texto y el contexto. Por tanto, es necesario continuar fortaleciendo esta estrategia para elevar la comprensión de textos a un nivel crítico.

Con respecto a evaluar la calidad y credibilidad de la información la mayoría de los docentes señalan que llevan a cabo al final de la lectura, seis afirman que siempre les piden a los estudiantes identificar y tener en cuenta que la fuente de información sea válida, confiable y actualizada, dos indican que lo realizan usualmente y uno a veces. Cabe destacar que esta respuesta dada en la encuesta tiene una estrecha relación con lo que mencionaron en la entrevista, sobre todo en textos digitales ya que siempre enfatizan a los alumnos que deben consultar fuentes confiables y seguras. Sin embargo, en el examen se evidencia como la tarea cognitiva más baja. Evaluar la calidad del texto, confiere al lector la capacidad de juzgar el texto. Como jueces, los alumnos deben conocer elementos básicos de los textos, como su género y estructura propia, lenguaje apropiado, autor, cuando y donde se publicó, entre otros.

Resulta de vital importancia que desde cada asignatura se ejerciten las estrategias señaladas anteriormente, de tal manera que potencien las tareas cognitivas, que bien trabajadas conducirán a que el alumno pueda comprender los textos y aprender a dominarlas de forma consciente para lograr una lectura profunda y trascendental de manera autónoma.

Tabla 4

Ejemplo de preguntas guía para autorregular el proceso de comprensión lectora

Preguntas para autorregular el proceso de comprensión lectora	
De tipo cognitivo para comprender	De tipo metacognitivo para pensar como comprendemos
¿Qué predicciones puedo hacer a partir del título o de la imagen que está en la portada? ¿Qué tipo de estructura tiene el texto? ¿Cómo es su tipografía textual? ¿Es continuo o discontinuo? ¿Contiene imágenes, gráficos, etc? ¿Qué, cómo, cuándo, dónde...? ¿Cuál es la idea principal? ¿Cuál es el tema central? ¿De qué o quién se habla? ¿Cuál es el significado de...? ¿Por qué...dice...? ¿Qué conclusiones puedo obtener de lo que acabo de leer? ¿Qué harías si...? ¿Qué hubiera hecho si...? ¿Qué otro título le pondría? ¿Qué sentí cuando...? ¿Cuál es el propósito del autor al escribir esto? ¿Qué postura tiene el autor? ¿Qué preguntas puedo hacerle al autor? ¿En qué contexto escribió esto el autor? ¿Qué relación tiene esto con el entorno o el mundo? ¿Qué relación tiene esto conmigo? ¿Cómo podría calificar esta información...? ¿La información es de calidad y confiable?, ¿Las fuentes donde leí son de instituciones u organizaciones especializadas/científicas en el tema?	¿Para qué voy a leer? ¿Cuál es mi propósito? ¿Me recuerda algo este título? ¿Necesito detener o ir más despacio en la lectura y reflexionar sobre...? ¿Puedo comprobar mis predicciones? ¿Soy capaz de hacer conexiones entre... y...? ¿Tengo suficiente información para sacar conclusiones de lo que he leído o debo volver a leer? ¿Puedo explicar con mis propias palabras lo que he leído? ¿Para qué me sirve esto que leí? ¿Cómo valoro la habilidad para comprender? ¿Cumplí con el propósito de la lectura que tenía al comenzar a leer? ¿Qué hice bien? ¿Qué dificultades tuve? ¿Cómo las resolví? ¿En qué debo mejorar para comprender mejor lo que leo?

Fuente: elaboración propia.

Dada la saturación de información en los medios de comunicación esta puede llegar a distorsionarse, quedando vulnerable a caer en la desinformación o en la creencia de las fake news, por ello se hace imperante la necesidad de enseñarles a curar la información, es decir, evaluar, distinguir e identificar la información relevante y real, esto es, enseñarle al alumno a valorar críticamente el texto. A continuación, se presentan algunas preguntas que pueden orientar este proceso:

Tabla 5

Preguntas para orientar y evaluar la calidad del texto

Actualidad	Confiabilidad	Autoridad	Propósito	Credibilidad
¿Qué tan reciente es la información? ¿Es lo suficientemente actual para el tema?	¿Qué tipo de información está incluida en el recurso? ¿El contenido del recurso es principalmente	¿Quién es el creador o autor? ¿Quién es el editor o el patrocinador? ¿Son respetables/conocidos?	¿Es un hecho u opinión? ¿Es parcial? ¿El creador o autor está intentando	¿Utiliza y cita fuentes de la información? ¿Las fuentes son fiables? ¿Qué tipo de dominio tiene?

	opinión o contiene argumentos? ¿El creador proporciona referencias o fuentes de datos o citas?	¿Hay anuncios/comerciales en el sitio web donde está alojada la información?	venderte algo? ¿Cuál es la intención del texto?	¿Es público, educativo o de organizaciones reconocidas? ¿Es coherente con la realidad?
--	---	--	--	---

Fuente: elaboración propia.

Respecto a textos digitales o leídos en la red, es necesario aprender a diferenciar los hechos de las opiniones, detectar acuerdos y desacuerdos de diversas posturas en textos múltiples, sobre todo cuando el propósito de leer sea para investigar y argumentar para integrar información de diversos textos. Para esto último es pertinente el uso de conectores y modelar la construcción de argumentos sustentados en datos y hechos confiables, realizar en el pizarrón ejemplos a fin de que ellos puedan darse cuenta de cómo deben ir redactando sus textos.

CONCLUSIÓN

La comprensión lectora es un pilar esencial en el aprendizaje del alumno, una base sin la cual el estudiante encontrará enormes dificultades para aprender y acceder a nuevos conocimientos en las distintas asignaturas, así como desarrollar procesos de expresión oral y escrita en diversos contextos tanto académicos como sociales.

El nivel de comprensión lectora se encuentra estrechamente relacionado con las estrategias que el docente utiliza para enseñar a comprender textos, se prioriza la evaluación de la comprensión lectora, se busca indagar lo que han leído, cuánto información ha recuperado o extraído de un texto. Es habitual que el profesor plantee las preguntas al grupo; o que las actividades relacionadas después de la lectura tengan mayor peso a la extracción de ideas contenidas en el texto, en un sentido literal o inferencial básico.

Se ha privilegiado actividades en donde los alumnos tienen que responder, se enseña a contestar, pero muy rara vez a cuestionar lo que se lee, nula o escasamente a generar un diálogo con el texto y el autor, ¿Por qué no plantear situaciones en las que los alumnos deban construir preguntas interesantes para el texto, y plantearlas a otros?, ¿Formular preguntas al autor o personajes?, ¿Por qué no aprovechar la interacción entre iguales en las tareas de resumen, inferencias o incluso en el propio planteamiento de preguntas para resolver dudas, clarificar, autoevaluar, coevaluar, retroalimentar, etc.?

Es necesario comprender la lectura como un proceso en el cual deben interactuar el lector, el texto y el contexto. Por ello se debe emplear una serie de estrategias durante las etapas del proceso lector que involucren un antes, un durante y un después. Estas deben llevar a la activación de ciertas habilidades mentales que permitan ser evaluadas por el estudiante de manera que él mismo pueda darse cuenta de sus niveles de comprensión mediante la planificación, el monitoreo y la evaluación del proceso lector.

La adquisición de estos recursos representa un reto que se debe entender bien para brindar el asesoramiento pedagógico necesario, de ahí que Sánchez y García (2021) plantean dos propuestas: la primera brindar acompañamiento en el proceso de lectura para comprender un texto y la segunda es enseñarles cómo comprender cualquier texto.

Autores como Calero (2017) y Solé (2006) apuntan que la enseñanza de estrategias debe contemplar no solo el desarrollo de estrategias cognitivas sino también estrategias metacognitivas. Las estrategias cognitivas se ocupan para comprender el texto mientras que las metacognitivas se utilizan para decidir qué estrategias cognitivas emplear y también cómo regular el proceso lector. Las cuales no pueden ser concebidas como procedimientos o recetas infalibles pues estas deben poder ser transferidas a situaciones de lectura múltiple y variadas, para comprender el estudiante puede apoyarse de una serie de estrategias.

Estas estrategias deberían ser enseñadas por los maestros iniciando con un proceso de acompañamiento al estudiante para prestar atención y percatarse de que la estrategia está siendo bien utilizada, para que paulatinamente el estudiante se vaya apropiando de estas estrategias que le permitan ir regulando su proceso lector a fin de lograr la comprensión de textos.

De esta manera el alumno asume un rol activo mientras que el docente es un guía, sin embargo, se requiere la participación conjunta de profesor y alumno, con la finalidad de que éste último consiga paulatinamente mayor autonomía y autorregulación en su proceso de comprensión.

Hoy más que nunca, esta autonomía se hace demandante, ante la época en que vivimos de profundos y vertiginosos cambios culturales y tecnológicos, exige nuevos constructos de comprensión de lectura que conduzcan a los estudiantes a estrategias para interactuar en ambientes de información digital.

Leer textos académicos es una práctica demandante, tanto en textos impresos y digitales, la comprensión requiere procesos cognitivos por ejemplo ubicar las ideas principales, resumir, hacer inferencias y evaluar, en los textos digitales se requieren procesos de pensamiento fundamentalmente nuevos, por ejemplo: tomar decisiones sobre la búsqueda de información confiable y de calidad, detectar acuerdos o desacuerdos intertextuales y la atención sostenida ante el grado de interactividad que poseen el hipertexto.

Dada la naturaleza cambiante de los textos, no nos debe sorprender que estos cambios estén teniendo ya implicaciones importantes en la enseñanza de la comprensión lectora.

Para finalizar, es necesario diversificar las estrategias de lectura, si bien las que se examinaron no son una prescripción, se trata aquí de buscar las situaciones más adecuadas para que los alumnos puedan construir su conocimiento y aplicarlo en diversos contextos.

De ahí que estas recomendaciones si se toman en cuenta con las estrategias que se vienen trabajando en las prácticas de aula, los maestros podrían llegar a mejorar significativamente la comprensión de textos de sus estudiantes siempre y cuando las promuevan e integren en las distintas asignaturas para entrenarlos a utilizarlas como herramientas de acompañamiento en el proceso lector con el fin de que los alumnos puedan progresivamente avanzar en la autonomía de su proceso de comprensión lectora a un nivel crítico.

REFERENCIAS

Barboza F. D y Peña F.J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>

Bofarull, M. T. (2001). Evaluación de la comprensión lectora: propuesta de una pauta de observación en comprensión lectora. Graó.

Calero, A. (2017). Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. *Comprensión-lectora.org*

Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>

Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J. A., y Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del plantel n° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. <https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/86/66>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. México. <http://www.sev.gob.mx/upece/evaluacion/wp-content/uploads/sites/3/2021/08/indicadores-nacionales.pdf>

Cooper, J. D. (1990). Como mejorar la comprensión lectora. Visor

Dubois, María Eugenia (1991). El proceso de lectura. De la teoría a la práctica. AIQUE

Eco, U. (1993). Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Lumen. https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf

Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.

García, García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 5, 87-113 <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110087A>

García A. D., y Ortíz L. Á. (2010). Procesos de lectura en estudiantes universitarios. *Paideia Surcolombiana*, 1(15), 134-142. <https://doi.org/10.25054/01240307.1097>

Gómez Palacios M., Villareal, M., López Araisa, M y Adame, M. (1995). La lectura en la escuela. SEP.

Goodman, K. (1986). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Ferreiro, E y Gómez M (Eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp. 13-28), Siglo Veintiuno.

Gutierrez Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). La educación obligatoria en México Informe 2019. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0301.html

Iturra Herrera, C., Donoso Osorio, E., y Fuentes Román I. (2019). La práctica pedagógica en la fase antes de la lectura en clases de comprensión de textos en enseñanza media. *Literatura y lingüística*, (40), 228-249. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/lyl/article/view/2077>

Jenkinson, M. (1976). Modos de enseñar. En Staiger, R.C. (Ed). *La enseñanza de la lectura*. (pp-41-62). Huemul. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137699>

Millán Nerba, R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151007>

Palincsar A y Brown A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. Lawrence Erlbaum Associates. https://www.researchgate.net/publication/200772570_Reciprocal_teaching_of_comprehension-fostering_and_monitoring_activities

Plan municipal de desarrollo Xalapa, (2018). [Archivo PDF] https://cmasxalapa.gob.mx/gobiernoabierto/info/Plan_Municipal_de_Desarrollo_2018-2021.pdf

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. (2019). Informes de resultados 2019 por escuela. http://168.255.121.176/PLANEA/planea_re_16_basica/content/pages/basica/escuela.php

Programme for International Student Assessment (2018). Marco teórico de lectura. OECD. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf

Ramírez Peña, P., Rossel Ramírez, K., & Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 213-231. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544018013>

Ripoll Salceda, J.C., Aguado Alonso, G y Díaz Fernández, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso*, 30, 233-245. https://www.researchgate.net/publication/40497836_Mejora_de_la_comprehension_lectora_mediante_el_entrenamiento_en_la_construccion_de_inferencias

Sampieri Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill/ Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Sánchez, E. y García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: Dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-17. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.5>


Santiuste Bermejo, V., García García, E., Ayala Flores, C y Barrigüete Merchán C. (1996). Comprensión de textos filosóficos en alumnos de COU: Un estudio empírico. *Revista española de pedagogía*, 54(203), 79-106. <http://www.jstor.org/stable/23765695>

Solé Gallart I. (2009). *Estrategias de lectura*. Graó.

Smith, B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Aprendizaje Visor.

Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A., y Pérez Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista*

Mexicana de Investigación Educativa, 19(63), 1047-1068.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400003

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .