

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**

*"Francisco García Salinas"*

**UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL  
DOCENTE**

---

## **TESINA**

**ESTRATEGIAS DOCENTES PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN  
LECTORA DEL ALUMNADO DE TERCER GRADO DE PRIMARIA**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
PROFESIONAL DOCENTE**

**PRESENTA:**

Lic. Leticia Ramírez García

**Directora:**

Dra. Silvia del Carmen Miramontes

**Codirectora:**

Dra. Laura Rangel Bernal

Zacatecas, Zac. a 02 de mayo de 2023



Zacatecas, Zac. 10 de mayo de 2023.

Dra. Samanta Deciré Bernal Ayala  
Jefa del Departamento Central de la  
Universidad Autónoma de Zacatecas  
«Francisco García Salinas»

Asunto: Liberación de tesina

Por medio de la presente me permito informarle que, en calidad de Asesora del trabajo de Tesina que lleva por título "ESTRATEGIAS DOCENTES PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL ALUMNADO DE TERCER GRADO DE PRIMARIA" realizada por la Lic. Leticia Ramírez García, tras recibir y revisar cuidadosamente el documento correspondiente y una vez hechas las correcciones sugeridas por los lectores asignados, considero que satisface los criterios necesarios para ser defendida en el examen de grado correspondiente que deberá aplicarse a la sustentante.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

Atentamente,

Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata  
Docente investigadora de la  
Maestría en Desarrollo Profesional Docente

## RESUMEN

La comprensión lectora es fundamental para que el alumnado pueda acceder de manera directa a todas las materias dentro del currículo del sistema educativo mexicano. Por tal motivo, el objetivo de este trabajo fue determinar la importancia de la práctica docente y su influencia en el proceso educativo, específicamente en la promoción de la comprensión lectora de alumnos y alumnas mediante el análisis de las estrategias que las y los docentes aplican en las aulas, ya que las y los profesores son los agentes encargados de que se alcance esta competencia. Para esto, se llevó a cabo un estudio transversal con tres docentes frente a grupo en el tercer grado de nivel primaria, observando una sesión de clase, donde implementaron estrategias antes, durante y después de la lectura. A partir de ello se pudieron conocer estrategias que autores y autoras especialistas en el tema consideran adecuadas para lograr en el alumnado la comprensión lectora, comparadas con las que las profesoras utilizaron en sus sesiones de clase.

**Palabras clave:** Estrategias docentes, comprensión lectora.

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi directora de tesis la Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata por la dedicación y apoyo que ha brindado a este trabajo, por el respeto a mis sugerencias e ideas y por la dirección y el rigor que ha facilitado a las mismas. Gracias por su amabilidad y la confianza brindada desde que llegué a esta maestría.

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Laura Rangel Bernal quien fue mi codirectora de tesis, con cuyo trabajo estaré siempre en deuda. Gracias por su amabilidad, su tiempo y sus ideas.

Gracias a mis maestros y maestras de esta maestría por su orientación y atención a mis consultas sobre metodología, por el material facilitado y las sugerencias recibidas, por la revisión cuidadosa que han realizado de este texto y sus valiosas sugerencias en momentos de duda.

Pero un trabajo de investigación es también fruto del reconocimiento y del apoyo vital que nos ofrecen las personas que nos estiman, sin el cual no tendríamos la fuerza y energía que nos anima a crecer como personas y como profesionales.

Gracias a mi familia; a mi madre y mi padre quienes me demuestran a diario que se sienten orgullosa y orgulloso de mí y me han apoyado en todo momento.

Gracias a mi esposo y a mi hijo por su paciencia, comprensión y solidaridad con este plan en mi vida, por el tiempo que me han concedido dejando por momentos los espacios familiares para poder culminar este proyecto. Este trabajo es también suyo.

A todos y todas, muchas gracias.

## DEDICATORIA

A Dios, por permitirme culminar este proyecto tan importante en mi vida.

A mi mamá y papá; por su motivación e impulso para culminar esta maestría tan importante para mí, por creer en mí siempre y, sobre todo, por haberme enseñado que la mejor herencia de una madre y padre a sus hijos e hijas siempre será el estudio.

A mi hijo; eres pequeño y aún no comprendes el porqué de muchas cosas. Te agradezco por llegar a mi vida y darle el impulso que necesito a diario para hacer lo mejor, por motivarme a ser una mejor persona, porque estuviste desde el inicio hasta el fin de esta meta; desde mi vientre y hasta en mis brazos en horas de clase frente a la pantalla. Porque estuviste horas y días lejos de mí sabiendo que necesitabas toda mi atención. Para que te sientas orgullosa de mi hoy y siempre y sea motivo de que puedas ser una persona preparada en todos los aspectos de tu vida.

A mi esposo; gracias por tu comprensión, por los ánimos y la confianza que me brindaste en este trayecto. Gracias por estar en cada logro de mi vida.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA PRIMARIA</b> .....	<b>20</b>
1.1 Importancia de la comprensión lectora en la educación primaria .....	20
1.2 Planes y programas de estudio.....	24
1.3 ¿Qué es leer? .....	28
1.4 Componentes de la lectura .....	30
<b>CAPÍTULO II. PRÁCTICA DOCENTE</b> .....	<b>38</b>
2.1 La práctica docente para el desarrollo de la comprensión lectora .....	38
2.2 La conceptualización de la práctica docente y el contexto escolar .....	41
2.1.1 Elementos asociados a la práctica docente.....	43
2.3 Estrategias docentes .....	45
2.3.1 Estrategias docentes y estrategias didácticas .....	46
2.3.2 Estrategias docentes para la comprensión lectora .....	51
<b>CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES: .....</b>	<b>57</b>
<b>ELEMENTOS QUE PROMUEVEN LA COMPRENSIÓN LECTORA ...</b>	<b>57</b>
3.1 Contexto donde se realizó la investigación .....	57
3.2 Diseño y aplicación de los instrumentos .....	58
3.3 Aplicación de la prueba PROLEC-R .....	69
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>76</b>

**REFERENCIAS.....79**

**ANEXOS .....85**

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro de planes y programas de estudio de educación primaria .....	25
Tabla 2: Tipos de estrategias clasificadas.....	53
Tabla 3: Estrategias autorreguladoras en la comprensión de la lectura .....	54
Tabla 4: Diferencias ente los lectores con pobre y buena capacidad para comprender textos .....	55
Tabla 5: Actividades que realizan las docentes del tercer grado de primaria con su alumnado antes de la lectura de un texto .....	61
Tabla 6: Actividades que realizan las docentes de tercer grado de primaria con su alumnado durante la lectura de un texto.....	63
Tabla 7: Actividades que realizan las docentes de tercer grado de primaria con su alumnado después de la lectura de un texto .....	64
Tabla 8: Materiales que utilizan las docentes de tercer grado de primaria con su alumnado para cada una de las etapas de lectura de un texto .....	65
Tabla 9: Guía de observación en los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) .....	66
Tabla 10: Descripción de las categorías de comprensión del texto por niveles .....	70
Tabla 11: Resultados de la prueba PROLEC-R. Grupo A .....	71
Tabla 12: Resultados de la prueba PROLEC-R. Grupo B .....	72
Tabla 13: Resultados de la prueba PROLEC-R. Grupo C .....	73

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de la comprensión lectora.....	32
--	----

## ANEXOS

Anexo A. Relación y claves de informantes .....	85
Anexo B. Entrevista semiestructurada a docentes del tercer grado de primaria .....	86
Anexo C. Guía de observación .....	87
Anexo D. Lectura tomada de la prueba PROLEC-R .....	92
Anexo E. Preguntas aplicadas a los grupos de 3° grado.....	93

## ACRÓNIMOS

<b>INEE</b>	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<b>PISA</b>	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.
<b>PLEI</b>	Plan de Lectura, Escritura e Investigación del Centro
<b>PROLEC-R</b>	Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública.
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura.
<b>USAER</b>	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las competencias que todos y todas las alumnas deben desarrollar para poder acceder de manera directa a todas las materias dentro del currículo del sistema educativo mexicano. Por esta razón, se debe procurar conseguir que el alumnado sea competente, en tal sentido no solo se debe tomar en cuenta si el alumnado lee correctamente, sino, si comprende lo que está leyendo (tener una comprensión eficaz) así como conocer de qué manera se puede llegar al logro de esta competencia. Para el desarrollo de ésta, el papel del profesorado es muy importante, por lo que resulta necesario conocer la relación que tienen las estrategias que éste implementa dentro del aula para favorecerla.

Por lo mencionado, es importante hacer un acercamiento y análisis de las estrategias docentes que se utilizan en contextos educativos para favorecer a la comprensión tomando en cuenta que esto puede influir en ello, así como la manera en que el profesorado interviene con estas estrategias o actividades con la intención de una mejora. Es posible que las y los alumnos no hayan sido enseñados con una estrategias y métodos que les ayuden a afrontar tal problema; haciendo actividades que no corresponden con lo asignado o malinterpretando indicaciones que no han sido establecidas por el hecho de no comprender lo que se lee, esto por mencionar algunos aspectos o, por el contrario, que haya estrategias que las y los docentes emplean o la forma en la que intervienen que acerque a la comprensión de diversos textos.

Se espera que las y los beneficiados en esta investigación principalmente sean las mismas y los mismos docentes quienes tuvieron un conocimiento más a fondo de

sus propias prácticas dentro del aula, lo que les permitió reflexionar qué tan adecuado o eficaz fue lo que estaban haciendo en cuanto al desarrollo de la comprensión de textos de sus alumnos y alumnas. Como lo menciona García (2012):

*“Leer correctamente, no solo es entonar bien lo que se lee, o leer de una manera fluida. El proceso de lectura ha de ir más allá, puesto que es un proceso de comunicación entre el lector y el texto, sea de la índole que sea, que tenga presente”* (2012, p. 1).

Por esto, es importante conocer si las estrategias que utilizan las y los profesores coadyuvan a disminuir las posibles dificultades que presentan las y los estudiantes. Adentrarse en esto, puede servir de apoyo a las y los lectores docentes que participaron en esta investigación para guiarse u orientarse estando al tanto de algunas de las estrategias que utiliza el profesorado para favorecer a la comprensión lectora y de qué manera lo hacen. De igual forma, conocer en mayor medida el comportamiento de una o de diversos elementos en este caso, el de las estrategias con relación a la comprensión de textos.

La justificación de esta investigación surge de la necesidad y el interés de conocer las estrategias que utilizan las y los docentes con la intención de favorecer a la comprensión lectora como se ha mencionado anteriormente, pero, agregando, su objetivo y el efecto que consideran las y los docentes que se tienen al momento de ser llevadas a cabo. Por otro lado, se eligió tercer grado pues a esa edad, los problemas iniciales del aprendizaje de la lectura han quedado superados, de esta manera se pudo trabajar la comprensión lectora de una forma más eficaz.

La comprensión lectora, es una parte fundamental para la resolución de diversas situaciones o problemáticas que se presentan tanto en el ámbito académico como el laboral y personal en diferentes momentos de nuestra vida.

Sin embargo, con frecuencia se observa en las aulas, como un gran porcentaje de alumnos y alumnas no logran ni la decodificación de palabras, tampoco alcanzan un nivel de comprensión aceptable de lo que leen, ni de las indicaciones que se dan y ni de lo que deben realizar, tampoco los contenidos de los textos que leen pese a que éstos correspondan al grado de escolarización que ellos y ellas tienen.

La decodificación de las palabras y el acceso a su significado es sólo la etapa inicial del dominio del lenguaje escrito. Para poder hacer uso de esta herramienta de manera exitosa en el desarrollo cultural humano y las relaciones sociales, se requiere de una interpretación más amplia de la información que ahí aparece, que va más allá de las palabras aisladas y que precisa la integración de diversas fuentes de información, incluidos los conocimientos previos y la lectura de distintos tipos de textos a los que los niños y las niñas tuvieran acceso.

Dado que esta habilidad es tan útil en la vida diaria, es necesario detectar las posibles deficiencias y las fortalezas que se desarrollan, sobre todo en los primeros años de escuela primaria, para conocer los factores que están mermando el desempeño lector. Como se señala de manera textual por la autora Argudín & Luna, *“leer bien es razonar bien y ejercitar uno de los más elevados procesos mentales, que incluye diferentes formas del pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas”* (Argudín & Luna, 2000, p. 12).

Por su parte, Villalón, (como se citó en Madero, 2011, p.11) reafirma esta idea y señala que *“el desarrollo de estas capacidades debe ser un objetivo fundamental de la educación, ya que ello permitirá a los estudiantes enfrentar de una manera adecuada las demandas de procesamiento de información en la sociedad contemporánea”*.

Estas reflexiones muestran la importancia que tiene la lectura de comprensión, la aplicación de estrategias la reflexión y entendimiento del propio sistema cognitivo para elevar el nivel educativo de las alumnas y alumnos mexicanos, para darles herramientas que les permitan desarrollarse exitosamente en el ámbito escolar, laboral y social. Específicamente en la materia de Lengua materna, Español, los propósitos fundamentales son la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, con la finalidad de fortalecer su participación en distintos ámbitos y resolver o enfrentar sus necesidades comunicativas.

Como intención específica de la educación primaria en este campo, según lo menciona de manera textual el documento de *Los Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2017), se espera que los alumnos logren:

*“Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual. Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos. Elegir materiales de estudio considerando la organización de los acervos y la información de los portadores. Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas”* (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, p. 166).

Conocer el proceso lector de las y los alumnos de educación primaria tomando en cuenta la práctica docente y sus interacciones para identificar los factores y elementos que intervienen de manera significativa en el logro de la comprensión lectora, sirvió como base para detectar la situación clave para incidir en dicha problemática.

Según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (2018), que tiene por objetivo para medir el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes de educación secundaria para participar plenamente en la sociedad actual, se dio a conocer que en México el 55% de los estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 de competencia lectora, lo que significa que

pueden identificar la idea principal de un texto y que pueden reflexionar acerca de ello o bien, cuando se les dice de manera directa lo que deben hacer. Este nivel constituye un nivel muy básico en materia de comprensión lectora.

También se mostró que solamente el 1% de los estudiantes tiene un rendimiento superior en la lectura, alcanzando un nivel 5 y 6 de esta prueba. “*En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información*” (PISA, 2018, p. 3). Estos resultados muestran como un gran porcentaje de la población del alumnado en el país, no van más allá de la tarea de localizar información ya que no logran integrar e interpretar lo leído relacionando sus significados o con alguna otra información que no sea tan explícita y clara. Es decir, el nivel de comprensión que se tiene se puede denominar como mínimo.

A continuación, se mencionan algunas investigaciones que tratan temas similares a las del presente trabajo y que sirvieron como base de discusión para desarrollar una solución o aclarar ciertas dudas del problema a tratar, esto con la finalidad de delimitar y profundizar en los conocimientos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora a partir de un factor que interviene de manera significativa: las estrategias docentes.

Para llevar a cabo una búsqueda de información más precisa y de sustento al tema de investigación, se utilizaron como palabras clave *comprensión lectora* y *estrategias docentes*. Para adentrarse a dicha información, se realizó una búsqueda en la red de revistas científicas de américa latina y el caribe, España y Portugal (Redalyc), en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Zacatecas CAXCAN y en el buscador Google Académico, a través de los cuales se

obtuvieron accesos a revistas, artículos, libros y tesis, tomando un intervalo de búsqueda de quince años hacia atrás. Sin embargo, se tomaron en cuenta también textos que anteceden a dicho periodo de tiempo pero que aportan de manera relevante al tema de investigación.

Dentro de los textos y la información encontrada, España, México, Chile y Perú, fueron los países en donde se encontraron más investigaciones respecto al tema de interés. Dichas investigaciones mostraron estrategias y recursos diferentes de acuerdo a la problemática de cada lugar pese a que, en forma inicial, describen la situación general y posteriormente se señalan particularidades.

En el plano internacional Rosales, Sánchez, & García (2003) con su investigación *“Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta”*, realizada en España, describe algunas características de las interacciones entre los profesores y sus alumnos cuando se enfrentan a la lectura de un texto, utilizando como instrumento el diario de campo. Para poder entender la cuestión de la comprensión de textos tomando en cuenta la interacción del profesor-alumnos y los textos, para Rosales *et al.*, (2003), fue pertinente rescatar la intervención que llevó a cabo una profesora de 6º de Educación Primaria con sus alumnos y alumnas, esto, a partir del análisis, la descripción y la redacción de la intervención docente que se tuvo.

Los resultados de dicha investigación muestran que *“para cambiar la forma de actuar de los profesores no basta sólo con conocer qué es lo que hacen en las aulas y que podrían hacer, sino que también se deben identificar los obstáculos que pueden dificultar el cambio”* (Rosales *et al.*, 2003, p. 360).

Sánchez, García & Rosales (2009), en su investigación *“Que hacen los profesores y qué podrían hacer cuando leen textos con los alumnos en el aula”*

realizado en España, recoge evidencias sistemáticas de lo que ocurre en las aulas cuando alumnos y profesores leen y usan textos escolares relacionados con contenidos y objetivos instruccionales.

Para poder entender la situación, se tomaron en cuenta los análisis de la práctica de aula que se reunieron de 30 interacciones aproximadamente, y el estudio detallado de tres procesos de formación: En ellos, diferentes grupos de profesores se involucraron en procesos de análisis de sus prácticas (previamente grabadas y transcritas), de planificación de nuevas experiencias y de revisión.

Este estudio sirvió de apoyo en la presente investigación para entender el problema principal: la relación de las prácticas y las estrategias que utiliza el profesorado, para poder luego aportar a las y los docentes lo necesario con relación a la mejora de la comprensión lectora.

Relacionándolo al tema de esta investigación, Bustos, Montenegro, & Ciga (2020) en su tema *“Cuando disfrazarse de oso no basta: Creencias de estudiantes de Magisterio en Educación Primaria sobre el uso del conocimiento previo en una clase de lectura”* presentado en Chile, identifica las representaciones que tienen los profesores en formación sobre la función del episodio de Activación del Conocimiento Previo antes de comenzar la lectura (ACP) durante los momentos de lectura conjunta en el aula.

En la investigación se muestran los elementos utilizados para recoger los datos necesarios y de aporte al tema que fueron entrevistas semiestructuradas a 21 estudiantes de últimos años de formación en Magisterio en Educación Primaria de universidades en Chile y España. Se aplicó un análisis de contenido cualitativo del discurso con un modelo de lógica de inferencias combinadas (deductivo- inductivo).

*“Como resultados de esas entrevistas llevadas a cabo se mostró que de esos estudiantes realizaron intervenciones que hacían referencia a la función ACP; es decir, que esos profesores en formación toman en cuenta la activación de conocimiento previo como un suceso de suma importancia dentro del proceso de formación de lectores” (Bustos et al., 2020, p. 667).*

Arias et al., (2011) con su investigación *“Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria”* realizada en España, plantea un análisis global que permitió identificar las diferentes dificultades y límites en la comprensión lectora que presentaba el alumnado de ese país, estableciendo una relación entre los diferentes parámetros de comprensión lectora evaluados y el planteamiento de posibles líneas de investigación e instrucción a seguir en el campo de la comprensión lectora.

Para esto, se eligió una muestra de 639 alumnos/as pertenecientes desde 5º de Educación Primaria a 2º de Educación Secundaria Obligatoria, escolarizados en diferentes colegios públicos y concertados de León y su provincia. En todos ellos se realizó una evaluación diagnóstica del nivel de comprensión lectora, concretamente en lo que hace referencia a la construcción de ideas literales, de ideas inferenciales y a la formación de la macro-estructura textual. De manera general los resultados arrojados en la investigación muestran un nivel bajo de comprensión en los alumnos y alumnas de estos niveles.

El trabajo de Modesto (2012) *“Comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria en Ventanilla”*, llevado a cabo en Lima, Perú, hace mención del establecimiento de niveles de la comprensión lectora en alumnos de tercer y cuarto grado de primaria, a través de la aplicación de la prueba LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) la cual se basa en medir la comprensión y producción de textos en estudiantes. Mostrando los siguientes resultados de acuerdo a lo aplicado: el mayor porcentaje de alumnos con un 94.68%

se encuentran en la lectura literal, logran el reconocimiento de detalles como nombres, personajes, lugar de un relato, tiempo, así como la idea principal de un texto. El 88.23% de los alumnos y alumnas, se encuentran en la lectura de carácter literal en modo de paráfrasis en donde seleccionan y sintetizan información. Y por último, un 62.42% se encuentra en la lectura de carácter inferencial, en donde se habla de una lectura implícita y donde se requiere un alto grado de abstracción por parte del lector (Modesto, 2012).

Por otro lado, Bustos, Villalobos, Santana & Letelier (2018) en su investigación “Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases”, llevada a cabo en Chile, profundiza en los espacios ‘mudos’ de interacción: los roles y la distribución de la acción de leer en el salón de clases, especialmente analizando qué se ejecuta cuando se lee para aprender y, por ende, cuál es el rol estudiantil en la construcción conjunta de significados del texto y contexto. Los resultados de dicha investigación muestran lo siguiente enfocada en dos puntos importantes, la frecuencia de las lecturas colectivas en el salón y las asignaturas donde se realizan más lecturas, dichos resultados mostraron que, en los tres niveles educativos analizados (3°, 5° y 7°) se da la lectura colectiva sin relación alguna con la asignatura que se trabaje.

Por otra parte, Riveros & Edixa (2017) con su investigación *“Estrategias Didácticas Significativas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora de los Educandos en Educación Primaria”* que se realizó en Venezuela, propone un manual de estrategias didácticas significativas para el desarrollo de la comprensión lectora para los educandos de la Unidad Educativa El Batatal ubicada en la parroquia Marcelino Briceño, municipio Baralt, estado Zulia, describiendo el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de los tres primeros grados de educación básica, además

de identificar las estrategias que utilizan los docentes y la elaboración de un manual de las mismas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Dicha investigación se desarrolló siguiendo la modalidad de proyecto factible, aplicada a una población de 24 docentes pertenecientes a la institución seleccionada. Se utilizó la encuesta como técnica con un instrumento tipo cuestionario estructurado según escala Likert, y veinticuatro ítems. Los resultados indicaron debilidades en las docentes relacionadas con la aplicación de estrategias significativas para el desarrollo de la comprensión lectora en los tres primeros grados de educación primaria (Riveros & Edixa, 2017).

Por otra parte, Gutiérrez & Salmeron (2012) en su investigación *“Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria”* llevada a cabo en España, muestra una revisión sobre las diferentes estrategias de aprendizaje beneficiosas para generar mejoras en la comprensión lectora en escolares de Educación Primaria. Asimismo, se explican métodos instruccionales y programas para la enseñanza de dichas estrategias e instrumentos de evaluación en el contexto educativo. Dicha investigación se enfoca más en información bibliográfica de aporte para el tema de interés, analizada y posteriormente brindando respuestas y conclusiones sobre el objetivo principal; conocer estrategias que favorezcan a la comprensión lectora. Se revisaron diferentes aportes sobre las estrategias de aprendizaje, su enseñanza y evaluación en los primeros grados de educación obligatoria.

Por otro lado, Berber (2006) en su estudio *“La comprensión lectora en alumnos de tercer grado de primaria”*, desarrollado en México, D.F, es un proyecto de intervención que tiene como finalidad mejorar la calidad de la comprensión lectora, mostrando que, la educación primaria es parte fundamental para impulsar ciertos

aprendizajes, entre ellos, la lectura y su comprensión. En dicha intervención se llevó a cabo un diagnóstico y posteriormente se aplicaron una serie de actividades enfocadas a la comprensión de textos como subrayados, lecturas en voz alta y cuestionarios. Los resultados obtenidos permitieron la recuperación del interés por la lectura, la concienciación del alumnado para recuperar la finalidad de la lectura y el seguimiento continuo de una estrategia denominada 'la feria de la lectura' en favor a la comprensión de textos.

En el estudio que hace Peña (2019), "El desafío de la comprensión lectora en la escuela primaria" desarrollado en México, D.F, muestra la importancia de las estrategias didácticas en la comprensión de la lectura, en los alumnos mexicanos que cursan el sexto grado de educación primaria; destacan las relaciones entre los momentos, estrategias y modalidades de lectura en los resultados obtenidos. Se caracteriza por ser cuantitativa y de campo; de corte transversal y sincrónica. La originalidad de la investigación radica en el diseño del instrumento para operar las variables implicadas en las estrategias de lectura propuestas en la metodología didáctica del programa de Educación Primaria en México vigente (pág.47 Plan de Estudios 2011. Guía para el maestro. SEP) y aplicarlo en alumnos de una institución pública como muestra de lo que ocurre en las aulas, según la opinión de los estudiantes.

Este estudio aporta a esta investigación atestiguando sobre la importancia del trabajo de las y los docentes dentro de las aulas como contribución al desarrollo de la comprensión lectora de las y los alumnos.

Por su parte, Gómez (2022) menciona en su artículo "Prácticas docentes en la comprensión lectora de múltiples textos en educación secundaria" realizado en Tamaulipas, México, señala que, la comprensión de múltiples textos es una de las

principales habilidades de pensamiento como la selección, evaluación, integración y resumen de información que surgen de varios textos. El objetivo fue describir las prácticas docentes, principalmente la enseñanza del profesorado hacia la comprensión de los textos. El método utilizado fue cualitativo de corte transversal exploratorio en el que, para su recolección de información se llevó a cabo una entrevista semiestructurada aplicada a 19 profesores y profesoras.

En los resultados se muestra que las y los profesores del nivel mencionado aún cuando tienen la noción de lo que implica la comprensión de un texto, la mayoría no realiza un proceso de evaluación de la misma debido a la falta de tiempo y de recursos en las instituciones, lo que conlleva a sugerir reflexionar acerca de las necesidades de formación del profesorado sobre este tema. Este artículo aportó a esta investigación dando a conocer lo que las y los docentes saben de buena tinta y aplican con su alumnado relacionado a la comprensión, información que sirve de punto de comparación entre ello y lo que se realizó en esta tesina.

En el plano local, Torres (2021) con su investigación “Animación a la lectura con ayudas cálidas y frías en tercer grado de primaria: caso «Colegio del centro, zacatecas» (2018-2020)” llevada a cabo en la ciudad de Zacatecas, tuvo como objetivo fomentar la comprensión lectora en el alumnado de tercer grado de primaria a través de la implementación de estrategias antes, durante y después de la lectura de diversos textos. Esta investigación contribuyó al presente trabajo dando referencias de algunas actividades que el profesorado desarrolla en las aulas, lo cual, ayudó a complementar ideas sobre cómo esas estrategias aportan a la comprensión de textos, mismo tema que se trata en este trabajo.

Por su parte Tovar (2022) con su investigación “El taller de teatro como estrategia para promover la lectura y favorecer la comprensión lectora en el alumnado

de cuarto grado de una primaria rural” llevada a cabo en el municipio de Fresnillo, Zacatecas, muestra una propuesta de intervención para promover la lectura y favorecer a la comprensión lectora en alumnado de primaria. En dicha intervención se lleva a cabo una secuencia didáctica con varias sesiones basadas en un diagnóstico inicial. El objetivo es mejorar las deficiencias en la comprensión lectora a través de la lectura en silencio y en voz alta (Tovar, 2022). El aporte al presente trabajo fue bibliográfico y de mucha ayuda para conocer, complementar y comparar sobre el tema de interés; la comprensión lectora.

Las investigaciones mencionadas en párrafos anteriores permitieron identificar las ideas y los elementos centrales con relación a la comprensión lectora a través de las prácticas de los docentes y las estrategias que utilizan dentro del aula. Enfocadas en dar a conocer las diversas estrategias que son utilizadas para lograr dicho propósito, así como una comparación de éstas en diversos contextos o situaciones.

El objetivo general de esta investigación fue analizar las estrategias docentes que tienen como propósito promover la comprensión lectora en el alumnado del tercer grado de primaria. Los objetivos específicos fueron:

- Describir los componentes de la lectura y la comprensión lectora.
- Describir las estrategias que utilizan las y los docentes, para producir un mayor nivel de comprensión en los alumnos y alumnas de tercer grado de primaria.
- Comparar el nivel de comprensión de un texto corto alcanzado por el alumnado de tercer grado de primaria con relación a las estrategias que utilizaron las profesoras en una sesión de clase.

Por lo mencionado anteriormente, la pregunta central que orienta a la hipótesis de esta investigación es: ¿qué estrategias utilizan las y los docentes dentro del aula para promover la comprensión lectora del alumnado de tercer grado de primaria? La

hipótesis de esta investigación está dirigida a que existe una relación estrecha entre el nivel de comprensión lectora alcanzado en alumnos del tercer grado de primaria y el tipo de estrategias que ponen en práctica las y los profesores dentro del aula, así como la cantidad de estas que utilizan.

En el marco conceptual de este trabajo, se definen los términos que se utilizaron a lo largo de la investigación para entender cada concepto: “lectura”, “comprensión” y “estrategias docentes”. Se habla de “la lectura” como un proceso activo, de la comprensión como la “esencia de la lectura”, de los elementos que influyen y los procesos recorridos para poder llegar a ella y seguirla trabajando. Se dedica también un espacio para hablar de la práctica docente y la interacción con los alumnos y la lectura, que, según los teóricos, manejan diversas maneras para poder intervenir a favor de una comprensión.

El concepto de lectura según Rueda como se citó en por Miramontes & Sánchez (2016), se entiende como *“simple decodificación o mecánica lectora por lo que en este sentido existe una diferencia entre leer (decodificar) y la interpretación de lo leído (comprender)”* (Miramontes & Sánchez, 2016, p. 13).

La mayoría de los que investigan este tema, consideran que la lectura como decodificación sin comprensión es una actividad vacía, por lo que leer debería entenderse como el producto de lo que de ella se obtiene (Solé, 2001).

Por otro lado, la lectura se entiende como; *“un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura”* (Solé, 1998, p. 17).

Por su parte Remolina (2013), señala que la lectura implica tres elementos ineludibles y constitutivos que dan forma y sentido a la acción del sujeto sobre el objeto o código representacional, estos son: percepción crítica, interpretación y

reescritura. En este sentido, el acto de leer está determinado no solo por la búsqueda comprensiva de lo leído, sino que también percibe asociar la experiencia escolar con la cotidianidad.

Para hablar de comprensión lectora es importante mencionar qué se entiende por comprensión en sí, ya que más que un término científico es tratado como un término de uso común. Es por ello que se requiere de una clarificación para ser utilizado con mayor precisión.

Según Perkins como se citó en Ocampo (2019), comprender algo significa transformar algo de información para poder integrar al marco de conocimientos como una representación mental. Es decir, a través de los sentidos llegan a una persona percepciones, conceptos, ideas, imágenes o emociones los cuales a través del sistema cognitivo se entrelazan con los recuerdos o conocimientos que ya se tenían para formar una representación mental estable.

Por otro lado, *“La comprensión es un proceso complejo, ya que comprender una palabra es poderla relacionar con un contexto significativo para las y los seres humanos, y poder percibir el impacto de su fuerza sensorial, emocional e intelectual”* (Rosenblatt, como se citó en García, 2017, p. 40).

Es decir, debemos relacionarla con la experiencia propia, por lo tanto, la comprensión del texto escrito exige un sistema de ideas acerca del hombre, la naturaleza y la sociedad.

De igual manera, se define a la comprensión lectora como *“el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito”* (Snow, como se citó en Jiménez, 2014, p. 67). Dentro de ello se hace mención de tres elementos que articulan tal proceso, relacionándolo también con el párrafo antepuesto. Entre estos elementos se hacen mención de tres: el texto,

el actor relacionándolo con el interés del alumnado y la o el lector, abarcando al tercero, aparece el medio como contexto formando una correlación entre los factores.

Entiéndase pues por lectura de acuerdo a lo que en la mayoría de autores y autoras señala como; *“el acto de decodificar el valor fónico de una serie de signos escritos para después reproducirlo oralmente en voz baja o alta, pero sin que intervenga la acción de comprender lo que se dice en cada uno de estos”* (Diestra, 2020, p. 1). Y, por comprensión lectora se entiende como el acto de darle un significado a lo que se lee, darle un sentido y relacionar ese significado con lo que ya se sabe, con lo que interesa o con situaciones de la vida cotidiana.

Para definir a las estrategias docentes, Medina & Delgado (2017), señalan que existe una variedad de ellas y las clasifican como las didácticas o de enseñanza y las de aprendizaje, las docentes, las pedagógicas, las metodologías y escolares. Todas dan sentido y significado a lo que se debe hacer para lograr o llegar al objetivo y metas planteadas. Específicamente a las estrategias docentes las definen como un plan que puede ajustarse dependiendo de las condiciones y que tiene que ver con el trabajo consistente y de reflexión y donde se regulan acciones, esto, con la intención de lograr los objetivos y metas del proceso docente-educativo.

En el mismo sentido se define a las estrategias docentes *como “las utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes, esto es, en el proceso de enseñanza”* (Campos como se citó en Medina & Delgado, 2017, p. 36).

La presente investigación estuvo guiada bajo un enfoque mixto, con una orientación cualitativa considerando que, por la complejidad del proceso lector ésta sería la mejor opción para lograr una visión completa de la forma de leer de los alumnos y alumnas. Sin embargo el nivel de comprensión de un texto alcanzado por

el alumnado en una sesión de clase, se midió con técnicas cuantitativas, concretamente una prueba estandarizada.

Sampieri (2014) considera que la investigación científica se divide precisamente en el enfoque cualitativo y cuantitativo en donde del primero se desarrolla un método inductivo con inmersión inicial al campo, interpretación contextual, flexibilidad, preguntas y recolección de datos. Del segundo (cuantitativo) el método deductivo, del que surgen encuestas, experimentación, patrones (relación entre variables), preguntas e hipótesis, recolección de datos y de la combinación de ambos; el método Mixto.

Para la realización de la investigación y con propósito de obtener una comprensión profunda del objeto de estudio, se llevaron a cabo distintas técnicas de recogida de datos, de manera que existió un complemento entre éstas, reflejando de tal manera una panorámica amplia del fenómeno en cuestión. Por tanto, considerando la complejidad de comprender y vislumbrar la intervención y su relación con el acercamiento a una comprensión lectora, la recolección de la información se hizo a través de:

Referencias bibliográficas: contando con la recopilación y análisis de material con una relación directa o indirecta con el tema de estudio, correctamente descrita y que profundice la información que se posee. Recogiendo información de carácter relevante sobre el objeto estudiado, aportando datos significativos que avalan dicha investigación, como ideas y conceptos desarrollados por diversos autores destacados en la disciplina.

Junto con lo mencionado en el párrafo anterior, se realizaron entrevistas semiestructuradas: esto con la finalidad de poder complementar los datos obtenidos mediante la bibliografía y con el propósito de tener un acercamiento a la realidad

estudiada. Permitiendo profundizar el conocimiento sobre un determinado proceso, grupo, situación o vivencia.

Guía de observación: mediante la observación y el registro de lo más relevante y que aporte a la investigación se pretendió tener un acercamiento a la situación que se plantea, se trata de una observación del fenómeno como tal.

Aplicación de prueba estandarizada PROLEC-R: la cual consiste en la detección de dificultades de la lectura;

*“Se centra en los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito: Identificación de letras, Reconocimiento de palabras, Procesos sintácticos y Procesos semánticos. La batería está compuesta por nueve tareas: Nombre o sonido de las letras, Igual-Diferente, Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras, Estructuras gramaticales, Signos de puntuación, Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral” (Cuetos, 2014, p. 7).*

Mediante esta prueba se pretendió medir el nivel de comprensión lectora en distintos grupos del tercer grado, con la finalidad de hacer una comparación a partir de las preguntas realizadas y con relación a las estrategias aplicadas por el profesorado.

Esta investigación se llevó a cabo con tres profesoras de nivel primaria frente a grupo, con alumnos y alumnas del tercer grado, en un entorno semiurbano. Esto con la finalidad de conocer de qué manera favorece su intervención mediante las estrategias que implementan para el logro de la comprensión lectora.

En cuanto a la temporalidad de recolección de la información obtenida y el análisis de la misma, se tomaron en cuenta dos ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022 comenzando por la búsqueda de información en fuentes bibliográficas y sitios web y posteriormente con la aplicación de entrevista, las observaciones y la prueba estandarizada mencionada.

La estructura de este trabajo se divide en tres capítulos que sustentan la importancia de conocer las estrategias que favorecen al logro de la comprensión lectora en el tercer grado de primaria. En el capítulo I se hace mención de la

importancia que se le da a la comprensión lectora en la escuela primaria y cuáles son los principales factores que intervienen para su mejora a partir del trabajo y las estrategias que se han manejado en los distintos planes y programas, de igual manera sobre lo que para algunos autores es la lectura y cómo se encamina a la comprensión lectora y el papel del docente en función a lo ya mencionado.

En el capítulo II se describen algunas de las estrategias que utilizan las y los docentes que favorecen a la comprensión lectora en los alumnos y alumnas de tercer grado de primaria, así como la importancia de la práctica docente y su influencia en el proceso educativo, específicamente en la promoción de la comprensión lectora de alumnos y alumnas a través de diversas estrategias.

En el capítulo III, se describen los instrumentos utilizados para recabar la información necesaria para el análisis de las estrategias que utiliza el profesorado con sus alumnos y alumnas en el tercer grado de primaria, así como los efectos que tienen respecto al nivel de comprensión alcanzado por el estudiantado.

# **CAPÍTULO I. COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA PRIMARIA**

El objetivo de este primer capítulo, es mencionar la importancia de la comprensión lectora en la escuela primaria, así como las estrategias que el profesorado utiliza para favorecerla. Se hace mención de la intervención de los planes y programas de estudio con relación al tema, en donde se hace una comparación y análisis de los cambios en algunos de ellos incluyendo los planes y programas vigentes para trabajar la comprensión lectora con el alumnado. También, se describen los componentes de la lectura, específicamente los relacionados a la lectura comprensiva, agregando la descripción de la importancia y relevancia de la práctica docente para favorecer a la comprensión lectora.

## **1.1 Importancia de la comprensión lectora en la educación primaria**

El aprendizaje de la lectura, ha sido uno de los retos fundamentales de la escuela desde todos los tiempos debido a que esta es una forma de acceso interminable al conocimiento (Llorens, 2015). La adquisición de la competencia lectora es esencial para cualquier actividad cotidiana, en el día a día se lee una gran cantidad de mensajes de todo tipo que se encuentran en todos lados, cada uno con intenciones específicas; se está rodeados y rodeadas de gran información. Según Llorens (2015), el objetivo fundamental de la escuela es que los alumnos y las alumnas sean capaces de comprender e interpretar los mensajes que reciben y que sean críticos y críticas al respecto para poder vincularlos con la vida cotidiana y dar un sentido significativo.

La comprensión lectora es considerada como una de las habilidades que favorecen al logro de las competencias comunicativas de las y los alumnos en diferentes contextos; escolar y en su vida cotidiana. Para que las y los docentes logren el desarrollo de esta competencia en niños y niñas y les permita el crecimiento intelectual, es necesario el apoyo en diversas estrategias didácticas que favorezcan a dicho propósito.

Sánchez (2010), señala que algunas de estas estrategias que se deben llevar a cabo para que los alumnos y alumnas sean buenos y buenas lectoras, radica en algunos puntos clave como; desplazar sin esfuerzo sus ojos por la página impresa, extraer información relevante e ir la uniendo a los conocimientos que ya se tienen y por último plantearse metas de lectura y ver en qué grado se van cumpliendo.

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los logros más importantes que se espera que el niño y niña adquieran en la escuela primaria y quizá uno de los más significativos del ser humano; ya que representa para las alumnas y los alumnos una nueva forma de expresión en todos los ámbitos de su vida y un valioso instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos.

*“Esta es quizá una de las causas que propician los altos índices de reprobación en nuestro sistema educativo escolar y que también nos damos cuenta de la falta de comprensión al momento de realizar alguna prueba o examen en grados posteriores y que no arrojan muy buenos resultados puesto que el alumno o alumna tiene dificultades para comprender lo que se le indica o las instrucciones que se les están dando” (Lizárraga, 2010, p. 3).*

Esto lleva a la necesidad de analizar la manera, las estrategias y las formas, entre otros elementos en las que los alumnos y las alumnas adquieren y desarrollan el proceso de comprensión lectora en su entorno y que puedan dar un sentido y significado en cualquier texto que lean.

Sobre esta búsqueda y como primer objetivo, en el siguiente capítulo se explica por autores y autoras la importancia que se le da a la comprensión lectora en la escuela primaria y cuáles son los principales factores que se considera intervienen para su mejora a partir del trabajo y las estrategias que se han manejado en los distintos planes y programas, de igual manera sobre lo que para algunos autores y autoras es la lectura y cómo se encamina a la comprensión lectora y el papel del profesorado en función a lo ya mencionado.

Para Llorens (2015), la lectura y específicamente la comprensión lectora, es considerada una de las capacidades básicas que debe dominar toda persona para su desarrollo no solo personal sino también profesional, por tal motivo es necesaria su adquisición y dominio no solo en la etapa de educación primaria sino en todos los niveles, esto, para la formación integral de los alumnos y alumnas, pues como lo señala dicho autor, no puede haber aprendizaje si no hay comprensión lectora.

La normatividad educativa vigente, es decir, Aprendizajes Clave (2017), señala que se pretende que los y las docentes analicen cómo se desarrolla la lectura y la comprensión lectora dentro del marco legislativo actual y cómo la lectura influye en la adquisición de las competencias necesarias y relacionadas con lo ya mencionado. También considera la lectura como un elemento fundamental de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria.

Para entender la importancia de la comprensión lectora es fundamental analizar lo que a través de esta herramienta se es capaz de hacer; ya que no sólo se puede leer e interpretar aquello que se lee, sino que se desarrolla a través de ella la capacidad de análisis. Así pues, la comprensión lectora se define como la capacidad que se tiene para comprender aquello que se lee no sólo en un sentido

literal sino también figurado; es decir, poder extraer de la lectura una enseñanza, una imagen, algo que se pueda aplicar en la vida cotidiana (Nehuén, 2020).

Según Nehuén (2020), la capacidad de analizar lo que se lee y aplicarlo en la vida cotidiana dando paso a la comprensión lectora, no se adquiere sola, para ello es necesario ejercitarla y recibir una buena orientación en el aprendizaje. Cuando se ingresa a la educación básica se intenta el estímulo para que pueda ser desarrollada; una de las actividades y estrategias más comunes son la lectura de textos de cualquier tipo, sobre todo de relatos, y posteriormente la aplicación de varios ejercicios en donde se exprese lo que se ha entendido de dicha lectura.

*“De acuerdo a datos estadísticos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO), en América Latina existen 73 millones de analfabetos funcionales, personas que no logran entender lo que leen o comprender ordenes, de estos son 36 millones de analfabetos absolutos, incapaces de leer y escribir” (Maco & Contreras, 2013, p. 67).*

Es por ello que, enseñar a leer en la escuela supone desarrollar en el aula diferentes situaciones reales de comunicación donde las niñas y niños puedan enfrentarse con distintos propósitos a textos cada vez más complejos y progresar como lectoras y lectores.

*“Las alumnas y alumnos deben de construir saberes complejos al aprender a leer y a escribir. Esto a su vez, implica cierta complejidad en la enseñanza, y cómo las y los maestros tienen cierta responsabilidad cuando los estudiantes “no leen o escriben bien”. El por qué y el para qué se enseña a leer y a escribir son determinantes, no sólo en cómo aprenden los niños y niñas; sino, en cómo es que se está enseñando” (Ferreiro como se citó en Maco & Contreras 2013, p. 79).*

Según Ferreiro como se citó en Maco & Contreras (2013), es importante que la escuela llegue a ser una comunidad amplia de lectores y lectoras en donde el

alumnado muestre y tenga mayor interés por la lectura de textos, ayudando a dar respuesta a los problemas que necesitan resolver, aplicando lo comprendido en la vida cotidiana o dándoles el enfoque y relación necesarios, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto significativo, donde se busquen y den argumentos para defender una posición u opinión o refutar otra que no se considere justa y para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje.

## **1.2 Planes y programas de estudio**

Los planes y programas de estudio de educación primaria son una guía en la que se indica qué materias se impartirán y cómo se hará en cada momento, además de brindar información como estrategias, propósitos, enfoques y otros elementos dentro de cada una de las asignaturas que sirven de apoyo para desarrollar la práctica docente en pro a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

La lectura, escritura y la comprensión lectora dentro de los distintos planes y programas de estudio, han tenido una importancia primordial y relevante pues estos son los requerimientos del siglo XXI que demandan el acceso al objeto por excelencia de la cultura letrada: el texto en todas sus manifestaciones y usos sociales (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017).

Algunos de los enfoques, actividades, propósitos y competencias<sup>1</sup> (por mencionar ciertos aspectos) que se han trabajado en los últimos años (1993-2017), resaltando varios elementos de la comprensión y la práctica docente son los siguientes:

1 Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2008, p. 36).

Tabla 1. Cuadro de planes y programas de estudio de educación primaria

Categoría	1993	2000	2009	2011	2017
<b>Enfoque</b>	Enfoque comunicativo, propiciando el desarrollo de las capacidades de comunicación de las niñas y niños.	Enfoque comunicativo y funcional. Comunicar significa dar y recibir información en la vida cotidiana por lo que leer y escribir son maneras de comunicarse.	Introducir a las niñas y niños a la cultura escrita reconociendo y aprovechando sus aprendizajes del lenguaje oral y escrito para incrementar sus posibilidades comunicativas.	Participación en situaciones comunicativas orales, lectoras y de escritura con propósitos específicos e interlocutores concretos.	El enfoque se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. Asimismo, toma de las ciencias antropológicas las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje.
<b>Competencias a desarrollar</b>	Que las niñas y niños: Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen, valoren y critiquen sobre lo que leen.	Que las niñas y niños: Desarrollen conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de textos escritos.	Las competencias que se desarrollan en español contribuyen al desarrollo de las cinco competencias para la vida que giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios. --	Busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos y alumnas en las prácticas sociales del lenguaje. Afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares racionales de habilidad lectora. Todo relacionado a las competencias para la vida mencionadas en el plan y programa de estudios 2009 enfocado a la comprensión y producción de textos.	Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas. Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos. Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana.

<p><b>Rol de las y los docentes</b></p>	<p>Puede seleccionar para conducir al alumnado a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente propiciando que las niñas y los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando, en actividades que representen un interés verdadero para ellas y ellos de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas.</p>		<p>La intervención docente es fundamental para desarrollar competencias, orientar el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de competencias comunicativas <sup>2</sup>. La intervención docente supone, entre otras cosas: Mostrar o modelar al alumnado las estrategias que usa un lector o lectora o escritor y escritora, experimentado para hacer evidentes las decisiones y opciones que se presentan al desarrollar estas actividades. El profesorado es un modelo para las niñas y los niños y les facilita la relación con la lengua escrita. Facilitar el trabajo de reflexión y análisis del alumnado plantear preguntas o hacer aseveraciones que posibiliten a las niñas y los niños fijarse en un aspecto.</p>	<p>La intervención del docente supone asumirse como facilitador y guía para: Promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte del alumnado al plantear preguntas que les permitan identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen; alentar al estudiantado a dar explicaciones; retarlos a lograr apreciaciones cada vez más objetivas. Mostrar a los alumnos y alumnas las estrategias que usa un lector o lectora y escritor o escritora experimentado, el docente es un referente para el alumnado y les facilita la relación con la lengua escrita.</p>	
---	--	--	---	---	--

Fuente: elaboración propia a partir de Planes y programas de estudio 1993, 2000, 2009, 2011 & 2017.

En la tabla 1, se pueden observar los cambios y las permanencias en los distintos planes y programas en los últimos años, los cuales han sido unánimes utilizando diferentes términos, remarcando en cada uno de los elementos la importancia de desarrollar la competencia comunicativa con el propósito de analizar, comprender y reflexionar no sólo textos escritos sino la toma de decisiones en la vida cotidiana.

De igual manera el papel que juega el profesorado como facilitadores y facilitadoras de las diversas estrategias y actividades que orienten al alumnado en el propósito a alcanzar; la lectura, la escritura y la comprensión lectora para poder aplicar los conocimientos, habilidades y competencias en la vida cotidiana.

El principal objetivo de las áreas mencionadas en la tabla 1 (enfoque, competencias a desarrollar y rol de las y los docentes) a lo largo de la etapa de educación primaria como se ha podido notar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas en todas sus vertientes. *“La adquisición de estas destrezas comunicativas solo se puede conseguir mediante la práctica de la comprensión y la expresión de diferentes clases de textos y de la reflexión sobre estos”* (Llorens, 2015, p. 13). En donde hace mención que se deben ajustar a la realidad de cada individuo, además de aprovecharlo para el resto de las asignaturas y no solo en una específicamente ya que siempre se inclina a la asignatura de español.

Según Pernía (2017), el diseño de estos programas de estudio, con relación al tema de la comprensión lectora y de la intervención del docente en tal sentido, están orientados a sensibilizar al alumnado ante el valor de la lectura en la vida cotidiana, desde una dimensión estética, la formación de lectoras y lectores autónomos con capacidad para crear y utilizar estrategias de comprensión.

### 1.3 ¿Qué es leer?

La lectura permite descubrir que la información y el conocimiento son elementos útiles y necesarios para la vida, por tal razón, *“es un proceso que se encuentra implicado en la vida cotidiana: saber leer los precios de los productos; leer los avisos o las normas de los lugares a los que acudimos”* (Pernía, Hermes, Méndez & Gusmary, 2018, p. 6). En tal sentido, a efectos de estos programas de estudio desde años atrás, se muestra una selección cuidadosa tanto de los textos como del diseño de cada estrategia, enfoque y objetivo.

Al parecer, la organización para trabajar en la ejecución de los mismos, en palabras de Peña *“la organización social de las actividades de aprendizaje, da la idea de la adecuación que debe existir en las relaciones de cooperación y de colaboración entre los alumnos”* (Peña, 2000, p.162).

Impulsar la lectura en las instituciones educativas es fundamental, es parte importante del aprendizaje pues, a partir de ella se estructura el pensamiento del alumnado. Es por ello que, ante esa imperiosa responsabilidad, se muestra en el contenido de los planes y programas el desarrollo de situaciones didácticas, en las cuales se da valor a la predicción y la inferencia como estrategias de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora, entre muchos otros elementos.

Para dar respuesta a la pregunta ¿qué es leer?, se definen como: *“un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando, que el primero de ellos intenta, a través del texto, alcanzar unos objetivos los cuales tutelan su lectura”* (Solé, citada en Matesanz, 2012, p.5). De lo mencionado, se desprende el hecho de que cada lector y lectora, con base en los objetivos de cada lectura y texto llevará a cabo una interpretación diferente de lo leído, lo cual como resalta dicha autora, no significa por supuesto que el texto carezca de sentido, si

no que éste tiene para el lector un significado seguramente diferente al que el autor le imprimió, ya que el lector lleva a cabo su propia interpretación o construcción del texto, teniendo en cuenta sus objetivos, intereses, sus conocimientos previos, etc. (Solé, citada en Matesanz, 2012).

El concepto de aprendizaje y el concepto de aprendizaje permanente ha ampliado la percepción de la competencia lectora, que se ha dejado de ver como una capacidad que se adquiere solamente durante los primeros años de la escolarización. Por el contrario, en palabras de un autor, *“se considera como un conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que las y los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general”* (Romo, 2019, p.163). Por esta razón, en esta investigación se añade el compromiso de la lectura como parte esencial de la competencia lectora: *“es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad”* (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), 2009, p. 34).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el Plan de Lectura, Escritura e Investigación de centro (PLEI), citado en Matensanz (2012), define a la competencia lectora como:

*“Un proceso bastante complejo el cual brinda diferentes perspectivas según los agentes que inciden en él. Algunos de estos agentes son: el tipo de lectura, los tipos de texto empleados, así como la pluralidad de objetivos, respecto al tipo de lectura se pueden diferenciar entre lectura intensiva y extensiva. La primera de ellas hace referencia a textos cortos, en los que se busca una comprensión detallada y exhaustiva de los mismos, afianzando y perfeccionando a su vez las estrategias implicadas en la comprensión lectora”* (Plan de lectura, escritura e investigación del centro (PLEI), citado en Matensanz, 2012, p.6).

Antes de seguir avanzando, conviene presentar la forma en la que la definición de lo que es la lectura ha evolucionado. Este análisis lo hace Estrada (2012), en el

documento “Comprensión Lectora en Pisa” en tres etapas distintas, mismas que a continuación se describen:

*“Pisa 1991: Capacidad para comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo.*

*Pisa 1994: Es el uso de información impresa y escrita para funcionar en la sociedad, para lograr nuestras metas y para desarrollar nuestro conocimiento y potencial.*

*Pisa 2001: Se define como la capacidad para comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo.*

*Pisa 2000-2006: Comprender, usar y reflexionar con los textos escritos, para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento potencial y para participar en la sociedad.*

*Pisa de 2009: Es comprender, usar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad” (PISA citada en Estrada, 2012, p. 16).*

Se agrega a estas definiciones la de PISA, en donde se define a la lectura como *“la capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad”* (PISA, citada en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2019, p.1).

#### **1.4 Componentes de la lectura**

García (2009), mencionan que los componentes importantes de la lectura son la decodificación y la comprensión. Esto se debe tener siempre presente pues, para la autora, hay situaciones en las cuales los problemas que las y los alumnos tienen con la comprensión de lectura se deben mayormente a una pobre decodificación, la cual surge desde la alfabetización inicial. *“La decodificación consiste en reconocer o identificar las palabras y sus significados, es decir, saber leerlas y saber qué quieren decir, técnicamente, la decodificación da paso a un veloz (reconocimiento de palabras)”* (Pinzas, 2006, p.14). El segundo componente que es la comprensión de lectura; consiste en entender lo leído, darle un significado.

*“Se sabe que hay determinados procesos cognitivos que apoyan la decodificación. La decodificación buena se caracteriza por ser veloz, correcta y fluida, lo que indica que se sustenta en procesos de automatización. La decodificación requiere ser automatizada, lo que significa que es necesario que se decodifique sin esfuerzo mental, casi sin detenerse a mirar las letras, casi sin prestarles atención. ¿Por qué? Porque al no centrar su atención en qué letras son las que está viendo, cómo suenan y qué palabras forman, el lector puede dedicar su atención a comprender lo que está leyendo” (Pinzas, 2006, p. 15).*

Según Pinzas (2006), por lo general la decodificación se automatiza durante los primeros tres años de la Educación Primaria. Hay quienes saben decodificar con automaticidad desde muy temprano, algunas y algunos desde el primer grado o incluso desde antes, mientras que otros u otras lo logran de manera gradual y están decodificando con comodidad hacia finales de tercer grado.

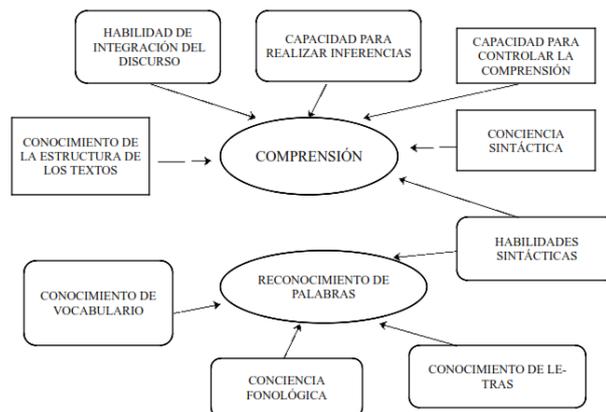
Esta misma idea es desarrollada por Sánchez (2011) quien señala que dos de los componentes más importantes de la decodificación (velocidad y precisión) se adquieren en los dos primeros años de vida escolar. Y pese a que ambos componentes evolucionan de manera similar, la precisión es el primero que se adquiere de manera casi perfecta al inicio de la educación en lectoescritura, mientras que la velocidad se adquiere de forma diferente: en los primeros dos años de escolarización existe un incremento considerable en la velocidad de lectura de palabras aisladas, sin embargo, a partir de ahí la evolución de esta habilidad sigue un curso más paulatino e incluso sigue su curso de desarrollo durante la educación secundaria.

Esto que podría parecer algo menor, tiene una importancia considerable. La automatización de la lectura es considerada importante pues libera la atención y la energía mental para que puedan utilizarse en dar significado a lo que se está leyendo. Como resulta evidente, si su atención y su energía están concentradas en la identificación de las palabras, no queda lugar para la comprensión del texto, esta dificultad para comprender lo que se lee no tiene ninguna relación con el nivel

intelectual o de inteligencia (Sánchez, 2011). Se puede decir que el problema es que no se ha automatizado la decodificación. Para lograr esta automatización es necesario practicar la lectura de manera diaria y extensa, especialmente durante los primeros seis años de escolaridad (Pinzas, 2000).

Esta idea queda claramente ilustrada en la figura 1 desarrollada por García (2009). Como se señaló en líneas anteriores, los principales componentes de la lectura son la decodificación, también llamada el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora. La primera forma parte de una habilidad básica que a su vez está conformada por otras subhabilidades como son la capacidad de Identificar las letras, identificar las palabras, la conciencia fonológica, entre otros, mientras que la comprensión se considera un proceso de orden superior que requiere de una serie de subhabilidades tales como habilidades sintácticas, habilidades metacognitivas, conciencia de la estructura de los textos, entre otras.

*Figura 1. Componentes de la comprensión lectora*



Fuente: García citado en Miramontes & Gracia, 2016, p. 14

Pinzas (2006), menciona que la comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado. Para comprender los

textos, existen bases que favorecen a ello que son; la lectura frecuente o la interpretación de imágenes, también la estimulación por parte del profesorado a partir de conversaciones, preguntas y respuestas mientras se les leen cuentos a las niñas y niños:

*“Esto se construye diariamente desde la educación inicial. En primer y segundo grados se enseña tanto la decodificación como la comprensión de lectura, de modo que cuando llega a tercer grado de primaria, la mayoría ya tiene abundante experiencia en la interpretación de ilustraciones, mensajes icono-verbales y textos escritos, tiene una idea básica de qué es leer un texto: leerlo es comprenderlo y pensar sobre él”* (Pinzas, 2006, p.16)

En esta misma línea sobre la comprensión de textos, autores como Muñoz & Schelstraete (2008), defienden que el aprendizaje de la decodificación es algo necesario en el desarrollo lector, ya que las y los niños que no logran automatizarla están más propensas y propensos a experimentar dificultades en la comprensión del texto escrito. Pero, y sin dejar de lado la importancia de la decodificación, no se garantiza la comprensión lectora solo con decodificar (leer lo que se dice en cada línea de un texto). Estos mismos autores destacan que, *“se pueden encontrar por lo menos tres casos posibles: 1. Pobres decodificadores/buenos comprendedores. 2. Pobres decodificadores/malos comprendedores. 3. Buenos decodificadores/malos comprendedores”* (Muñoz & Schelstraete, 2008, p. 4).

El primer caso son las personas que se denominan disléxicas, las cuales tienen escasas habilidades de decodificación. En el segundo caso se encuentran las niñas y niños que presentan dificultades tanto a la hora de decodificar como de comprender, mientras que el último caso, son niños y niñas que poseen unas habilidades adecuadas de decodificación, sin embargo, no de comprensión (Muñoz & Schelstraete, 2008).

Por todo esto, cabe resaltar que la decodificación y los métodos de alfabetización utilizados son necesarios, sin embargo, existen otra serie de

variables que también influyen en la lectura y en su comprensión como son: la dificultad que puede entrañar el texto, los conocimientos previos con los que cuente el lector o lectora, la participación del profesorado en las diversas actividades y los objetivos e intenciones que las y los lectores poseen respecto de la lectura.

*“Éstos últimos son uno de los aspectos más importantes ya que, por un lado, éstos determinan las estrategias encargadas de facilitar y garantizar la comprensión, así como el control que de forma inconsciente se va desempeñando sobre la misma a medida que se lee” (Solé, citado en Matesanz, 2012, p. 21).*

Para Arriaga (2004), desarrollar la comprensión lectora en el alumnado de educación primaria, es un problema al cual se le ha buscado solución en México en los últimos años, como una necesidad para mejorar el aprovechamiento de las y los alumnos. En la actualidad esta problemática presenta nuevas perspectivas, tomando en cuenta que existen nuevos entornos de lectura, los cuales no se aprovechan en beneficio del alumnado y sus procesos cognitivos, es necesario definir nuevos procesos para la formación lectora que incluyan nuevos entornos de lectura.

Una de las tareas más importantes de la Escuela Primaria, debería ser la formación de lectores, ya que por lo general se cree que es suficiente con enseñar a las niñas y los niños a descifrar palabras y textos de una manera más o menos fluida, creyendo que con esto se cumple el propósito de “enseñar a leer”. En México *“la educación primaria ha realizado de manera incompleta una de las tareas primordiales que la sociedad le ha encomendado”* (Ramos, citado en Arriaga 2004, p. 2).

Un señalamiento posiblemente verdadero, ya que *enseñar a leer*, implica un proceso de interacción con el texto, interpretar, inferir, hacer juicios de valor, dar un punto de vista, disfrutar lo que se lee, acercamiento autónomo a los textos, utilizar

la información para crear nuevos textos, y en la actualidad a pesar de los esfuerzos realizados a la fecha no se ha logrado cumplir con la tarea de *enseñar a leer*.

Núñez, González & González (2012), consideran que la concepción de lectura comienza a sufrir modificaciones considerándola como un medio para interpretar textos escritos y por tal razón, la lectura es vista desde diferentes dimensiones: desde un proceso ascendente que consiste en la decodificación de grafemas y transformación a fonemas, los que se constituyen de manera jerárquica, es decir, *“para entender un texto es fundamental comenzar por la letra – palabra – frase- oración – párrafo – texto y por otro lado el proceso descendente, contempla desde la globalidad (frase- oración) a unidades mínimas (grafemas-fonemas)”* (Cáceres, Donoso & Guzmán 2012, p. 11). Siendo las y los lectores el eje central de este proceso y que involucra los conocimientos previos que sirven como base para la interpretación, comprensión y expresión.

Finalmente, el proceso interactivo engloba los dos procesos anteriores, donde la y el lector se centra tanto en los datos que el texto le proporciona y en sus experiencias previas que se relacionan con dicho texto, es decir, existe una interacción entre el lector y el texto, bajo un contexto pertinente que permita la construcción de significados. El proceso interactivo, influye de manera sustancial en el acto de leer.

Parafraseando a Martínez (2004), la lectura es el arte de la imaginación. Leer, entonces, es pensar. Pensar es interpretar. Interpretar es darle nuevos sentidos al mundo. En virtud de ello, este concepto se va acercando a lo que significa comprensión propiamente tal, considerando que leer es dar sentido y construir significado de acuerdo a la experiencia previa de la lectora y lector y lo que el texto le pueda entregar.

Se habla de una jerarquización de aprendizajes, en donde hay habilidades que son antecedentes necesarios para el desarrollo de otras habilidades, donde hay cosas más fáciles y otras más difíciles de aprender, en este caso, comenzando con la decodificación sin tomar en cuenta si se es comprendido o no ya que, por tanto, la enseñanza debe respetar cierta secuencia de actividades.

El autor Cruz (2015) menciona que, la comprensión lectora conforma una de las capacidades cognitivas de mayor importancia en el desarrollo de niñas y niños en la actualidad, ya que esta es la base para el conocimiento de diversas asignatura y materias dentro de la escuela. En virtud de ello, constituirse como un lector competente es un desafío para las escuelas de hoy, porque *“la lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje, debido a que, con ésta, se construyen significados y sentidos no tan sólo de palabras, frases y oraciones, sino que la lectura trasciende a la comprensión del entorno sociocultural”* (Cruz, 2015, p. 9).

Para Núñez, González y González (2012), cuando un niño o niña comienza a leer, es importante que lo haga de manera apropiada, en donde logre comprender de mejor manera no sólo el texto, sino darle sentido, relacionándolo con su vida diaria. Con ello, la triada lector-texto-contexto, supone la estructura del texto en interacciones antes, durante y después de la lectura, estrategias y los factores motivacionales del lector. Estos factores le conceden dinamismos a la comprensión lectora, otorgándole un sentido profundo y completo, logrando que el sujeto identifique los distintos niveles (explícito, implícito, valorativo) que ésta posee.

Cabe destacar, que *“al leer comprensivamente el lector adquiere un rol activo, porque realiza interpretaciones constantemente y enriquece los textos aportando información desde su experiencia y su disposición emocional al enfrentarse a la lectura”* (Núñez, González & González, 2012. p, 12). Para esto, las

y los docentes juegan un papel fundamental en la enseñanza y aprendizaje siendo guías, a través de la planeación y uso de diferentes estrategias que fomenten y potencien la comprensión lectora. Todo ello con la finalidad de que las y los niños entiendan que les servirá para comprender distintas disciplinas.

En el mismo sentido, para Villalón (2008), la diferencia fundamental entre la niña y el niño que sabe leer y que no sabe, es la capacidad del primero de atribuir un sentido preciso a cada una de las palabras escritas. Las y los niños que no saben leer “no entienden”, en cambio, las y los que ya saben “sí entienden” el significado de las grafías.

*“Para lograr este significado los alumnos tienen que “hacer hablar” las palabras escritas, lo cual es un proceso psicolingüístico con un alto componente fonémico y semántico. Para que las palabras escritas “hablen” deben ser integradas a la corriente sonora del lenguaje oral, lo cual requiere previamente el desarrollo de un léxico oral y una adecuada pronunciación de los fonemas del lenguaje, lo que es indispensable para identificar las letras, “armar” visualmente las palabras mediante la unión de sílabas y establecer una configuración de ellas” (Villalón, 2008, p.16).*

Villalón (2004), expresa que las investigaciones predictivas internacionales han mostrado que los niños que entran al sistema escolar con la habilidad para segmentar las palabras en fonemas y que conocen los nombres y sonidos de las letras avanzan más rápidamente durante los dos primeros años de instrucción formal de la lectura que los niños que no cuentan con esas destrezas. De manera consistente, las y los niños que presentan dificultades en su aprendizaje lector, presentan deficiencias en estos dos ámbitos.

## **CAPÍTULO II. PRÁCTICA DOCENTE**

El objetivo de este segundo capítulo es describir las estrategias que utilizan las y los docentes que producen mayor nivel de comprensión lectora en los alumnos y alumnas de tercer grado de primaria. Mencionar la importancia de la práctica docente y su influencia en el proceso educativo, específicamente en la promoción de la comprensión lectora de alumnos y alumnas. En este contexto, las y los docentes juegan un papel fundamental para la intervención de las y los educandos hacia la lectura y su comprensión, dado que son modelos a los que se observa y de los que se aprende, por esto, es necesario conocer las formas y estrategias que los maestros y maestras efectúan para la lectura y su comprensión en el estudiantado dentro del salón de clases, como se expuso en el capítulo anterior.

En el primer apartado se mostrará el concepto e idea principal de la práctica docente y el contexto escolar, esto como parte cardinal y con la finalidad de conocer su relación y atribución al aprendizaje de los alumnos y alumnas. El segundo apartado tratará sobre la importancia de la práctica docente y los elementos asociados a ella y el papel que juegan dentro del aula y, para finalizar, se ahondará en la definición de lo que son las estrategias docentes, la variedad de estas y las que son utilizadas por el profesorado para la comprensión lectora. Todo ello con el fin de ahondar en el tema principal y encontrar una relación seguida entre todos los conceptos mencionados.

### **2.1 La práctica docente para el desarrollo de la comprensión lectora**

El papel que desempeñan las y los docentes es determinante para que los alumnos y las alumnas desarrollen el proceso de la comprensión lectora, pues las y los

docentes deben compartir el rol de protagonistas con los alumnos y alumnas, como centro mismo de sus prácticas, siendo la docente o el docente los que guían los conocimientos y los contenidos, los niños y las niñas tiene también conocimientos adquiridos de diversas fuentes y que pueden utilizarse para funcionar a su mejor nivel, reconociendo que los métodos no resuelven los problemas, la reflexión didáctica es indispensable y reconocer que el actor principal del aprendizaje son las y los niños mismos (Lerner, 2001).

La lectura en voz alta en el ámbito escolar, debe ocupar un lugar privilegiado, en relación a la lectura en silencio, por lo cual el profesorado debe seguir actuando como lector durante toda la escolaridad, aunque cada vez sea con menos frecuencia, ya que de esta manera seguirá transmitiéndoles el valor de la lectura y puede desarrollar de mejor manera el proceso de su comprensión, pues de esta manera está compartiendo el rol protagónico con el alumnado (Lerner, 2001).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, Pernía & Méndez (2017), consideran importante que en la escuela, las y los docentes desempeñen un papel de innovadores y promotores de la lectura y la escritura para que puedan presentar al estudiantado desafíos con relación a la misma, enfocándose por un lado, en desarrollar habilidades cognitivas para leer, comprender, analizar y diferenciar textos de diversos tipos, pero también que disfruten de la lectura y se empapen de conocimiento e información.

Según Treviño *et al.*, (2007), mencionan que la comprensión lectora es un elemento importante para obtener buenos resultados académicos en las y los alumnos de primaria e impacta en sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida. Por ello, la formación de lectores desde la educación primaria es esencial. *“En este proceso los docentes son actores*

*centrales, pues son ellos quienes estructuran la dinámica del aula, la cual puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los alumnos” (Treviño et al., 2007, p. 38).*

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación señala textualmente que:

*“Los docentes de primaria en México combinan prácticas procedimentales y comprensivas, aunque con inclinación hacia lo procedimental. Se apegan a esta tendencia los docentes de urbanas públicas, rurales e indígenas. Las excepciones a estos casos son los instructores de primaria comunitaria, quienes dedican gran parte del tiempo a desarrollar actividades procedimentales, y los docentes de escuelas urbanas privadas quienes llevan a cabo prácticas comprensivas en mayor medida (Treviño et al., 2007, p. 173).*

Por esta razón y como se señala en el documento, las prácticas docentes se orientan principalmente a desarrollar habilidades de comprensión elementales, lo que coincide con los resultados del alumnado en las pruebas de aprendizaje. Se menciona que los docentes y las docentes, recurren con frecuencia a prácticas de extracción literal de información de un texto, de identificación de la idea principal y con poca frecuencia utilizan la estrategia de realizar cuadros sinópticos para comprender globalmente lo leído.

Esto se refleja en el aprendizaje de las y los alumnos, ya que la gran mayoría del estudiantado aciertan en reactivos de extracción literal del texto y de identificación de la idea principal y sólo muy pocos son capaces de identificar el tema de un cuadro sinóptico. *“Esto sugiere que el alumnado desarrolle las habilidades de comprensión lectora que los docentes fomentan, sin embargo, las prácticas docentes parecen promover competencias lectoras mínimas, que no ayudan a desarrollar comprensiones e interpretaciones complejas de los textos” (Treviño et al., 2007, p. 173).*

## 2.2 La conceptualización de la práctica docente y el contexto escolar

Los significados y las definiciones son un tema de suma importancia, sobre todo cuando a partir de estos, las y los seres humanos se mueven; es decir, se actúa o se decide de acuerdo a lo que se sabe del significado de algo (Vergara, 2005). La utilidad de conocer el significado y lo que se dice de la práctica docente y el contexto escolar, está relacionado con la necesidad de saber de buena tinta y experimentar, cómo el alcance de la conceptualización de lo mencionado, puede orientar a una labor tan relevante como la práctica docente ligada al contexto escolar.

Hablar de significados y conceptualizaciones no solo hace referencia a lo teórico, sino a los saberes, a creencias y valores. Se puede decir que, de acuerdo a como las y los docentes entiendan o signifiquen la práctica, será del modo en que la ejecuten ya que no puede ser posible que realice algo que desconoce, por esta razón la práctica se puede describir como una acción que está encaminada al saber hacer del educador (Vergara, 2005).

Una de las ideas sobre estos conceptos centrales es que, *“la práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto”* (Vergara, 2005, p. 9), es decir, tomar en cuenta que en todo ámbito educativo hay una relación entre varios elementos como: contexto, ideas y formas de enseñanza y aprendizaje del profesorado, condiciones del contexto y condiciones curriculares.

*“La práctica docente se caracteriza por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es in situ) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio); se considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos”* (Vergara, 2016, p. 75).

La autora pues, marca que la práctica toma en cuenta la participación humana para transformar la realidad, teniendo un objetivo o metas bien definidas, con un propósito marcado y partiendo de la conciencia de cada uno y una y de la racionalidad. La práctica docente tiene acciones intencionadas que generan efectos en la sociedad o contribuyan y aporten a esta, por esto se puede considerar que en las prácticas que las y los docentes realizan, intervienen ciertas acciones a conciencia, así como sentimientos personales como deseos, temores, expectativas. De esta manera, tales aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los significados que el profesorado otorga a sus prácticas (Vergara, 2016).

Diferentes autores y autoras hablan sobre la práctica educativa y lo que para ellos y ellas representa. Por ejemplo, García, Loredó & Carranza (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente y la práctica educativa, refiriéndose a la primera como la que es llevada a cabo dentro de las aulas y a la segunda, como la que se ve relacionada con el contexto y situaciones más allá de la interacción del profesorado y alumnado.

*“Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”* (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

Definir la práctica resulta sencillo, ya que se refiere explícitamente al acto de llevar a cabo algún trabajo o actividad, sin embargo, conceptualizar la docencia no se ve fácil pues, no solo se trata de un proceso de enseñanza aprendizaje donde se involucran docentes y alumnado, también se responde a las necesidades del contexto en el que está inmersa la institución educativa y, por ende, las y los alumnos (Hernández, 2011).

Entiéndase pues la práctica docente:

*“Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”* (Hernández, 2011, p. 13).

En palabras de Vergara (2016), la práctica docente va más allá del simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario encontrar una relación de lo que ocurre dentro del salón de clase con lo que ocurre en el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. *“La práctica docente, por su conformación, es heterogénea e histórica, y concreta los significados de que se han apropiado los profesores durante su vida profesional”* (Vergara, 2016, p. 98).

Por lo anterior y relacionando las definiciones, conceptualizaciones e ideas de la práctica docente y el contexto escolar, se puede definir de manera general como la realización de la enseñanza, implicando aspectos particulares del profesorado ligados a la tarea educativa y tomando en cuenta el contexto en el que tanto profesorado como alumnado se desenvuelven e interactúan. Es una actividad de un claro valor social donde el o la docente tienen una influencia marcada en la trayectoria formativa de los educandos y educandas.

### **2.1.1 Elementos asociados a la práctica docente**

Para la mejora de los resultados dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, la práctica docente es fundamental en conjunto con la suma de elementos asociados a ésta. Se entiende que es un proceso complicado en donde se ven involucrados distintos componentes como los sociales, los curriculares, los burocráticos, las costumbres escolares y regionales, la toma de decisiones políticas y administrativas, así como la selección y uso de materiales didácticos, las estrategias y otros recursos de apoyo a la enseñanza. Las y los docentes, así como el alumnado, hacen interpretaciones sobre sus propias herramientas y elementos

que forman parte de la enseñanza y el aprendizaje (Rockwell citado en Ibáñez, 2019).

Como se puede notar, son diversos los aspectos que se encuentran presentes en la práctica docente, en ella se integra a la enseñanza, medios y recursos didácticos, las experiencias, los saberes y las creencias; las concepciones educativas, psicopedagógicas y sociales; al igual que habilidades e intencionalidades éticas y profesionales (Ibáñez, 2019).

Por su parte, Álvarez *et al.* (2008), mencionan diferentes aspectos relacionados con la práctica docente como: el conocimiento de las características socio-culturales de los grupos de alumnos y alumnas, el curriculum, las gestiones institucionales y las estrategias didácticas que utilizan las y los docentes o las estrategias docentes. Para estos autores y autoras, el *conocimiento de las características socio-culturales de los grupos de alumnos y alumnas* deben ser un referente y primer paso para desarrollar las prácticas docentes, orientados y orientadas a saber los conocimientos previos del alumnado y saber de dónde partir.

Se ve al *curriculum* como la principal función para responder a los problemas de aprendizaje a través de contenidos 'formales', a las gestiones *institucionales* como las características de funcionamiento de las instituciones educativas definiendo reglas de juego que puedan contribuir a favorecer los aprendizajes de una población heterogénea y las *estrategias didácticas* que utilizan las y los docentes o las estrategias docentes, de las cuales se hablará a detalle en el siguiente apartado (Álvarez *et al.*, 2008). Así pues, se habla de manera general de algunos de los principales elementos que forman parte de la práctica docente para entender de mejor manera su funcionamiento.

### 2.3 Estrategias docentes

Una de las funciones esenciales de la aplicación de las estrategias de las y los docentes debería consistir en establecer una vinculación entre el contexto y el aprendizaje. Las estrategias que utiliza el profesorado con frecuencia son modificadas con la finalidad en dar respuesta y atender las necesidades, los intereses y las dificultades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, esto habla de un proceso de búsqueda y mejora como interés por parte del profesorado para el logro de los aprendizajes del alumnado (Álvarez *et al.*, 2008).

*“Las instituciones educativas juegan un papel clave en el proceso de contextualización de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, ya sea al reducir la incertidumbre para favorecer la posibilidad de aceptar la innovación, al buscar la compatibilidad de la transformación con el sistema existente, al comunicar con claridad los resultados esperados, al promover el compromiso de los involucrados, al negociar los conflictos en las relaciones interpersonales que cualquier transformación significativa desencadena o bien al identificar el momento oportuno para proponer el cambio”* (Álvarez *et al.*, 2008, p. 91).

Los cambios que se han dado en las prácticas docentes encaminadas a favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, implican lidiar en forma simultánea la descontextualización en los distintos ámbitos señalados. Las tácticas de cambio se dirigen específicamente a las estrategias docentes para las transformaciones que se requieren y los objetivos que se plantean dentro del aula.

Entiéndase pues que:

*“Las estrategias docentes deben partir de la definición de los objetivos generales y los específicos, la planificación de las acciones para la selección de los recursos didácticos, los medios, los métodos y las actividades que corresponden a estos objetivos en el proceso de aprendizaje. También, debe explicarse la metodología que se seguirá, esto es, la explicación de qué se va a hacer y cómo, incluyendo las actividades y las tareas que desarrollarán los alumnos para alcanzar los objetivos”* (Medina & Delgado, 2017, p. 36).

### **2.3.1 Estrategias docentes y estrategias didácticas**

Para Medina & Delgado (2017), las estrategias dan sentido y significado a todo lo que se debe hacer para lograr o llegar al objetivo y metas planteadas. Se habla de diversas estrategias como las didácticas o de enseñanza y las de aprendizaje, las docentes, las pedagógicas, las metodológicas y escolares. En este orden de ideas, se define a las estrategias de aprendizaje-enseñanza como *“instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes”* (Medina & Delgado, 2017, p. 35). Estos se plasman en una secuencia didáctica la cual contiene un inicio, desarrollo y cierre, sugiriendo la conveniencia de utilizar estas estrategias de forma permanente considerando las competencias específicas que se pretende desarrollar.

La expresión de estrategias didácticas, tiene que ver más con la idea de resaltar cómo es que enseñan las y los docentes y cómo es que aprenden las y los alumnos a través de un proceso. Las estrategias didácticas no se limitan a formas y métodos de la enseñanza, sino que toman en cuenta los procedimientos, las formas y las habilidades que tienen las y los alumnos para aprender (Medina & Delgado, 2017).

Otro término utilizado es el de las estrategias docentes, Medina & Delgado (2017) las definen como un plan flexible que tiene que ver con el trabajo consistente y de reflexión y donde se regulan acciones con la finalidad de logara los objetivos y metas del proceso docente-educativo. Mencionan que *“las estrategias docentes incluyen aquellas actividades que realiza el catedrático, solo o en conjunción con el alumno, que tienen como finalidad tener un impacto en el aprendizaje de este último”* (Medina & Delgado, 2017, p. 36).

En el mismo sentido se define a las estrategias docentes *como “las utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes, esto es, en el proceso de enseñanza”* (Campos citado en Medina & Delgado, 2017, p. 36). Para esta y estos autores, al estar en un salón de clases, las y los docentes deberían implementar estrategias atractivas para los educandos y educandas que les motiven, llamen su atención y se rompa la rutina, evitando la desmotivación y, por ende, aburrimiento y distracción.

Por otro lado, otros autores exponen que *“las estrategias se basan en principios psicopedagógicos que reflejan las cuestiones que se plantea el profesorado en el proceso educativo”* (González & Tourón citados en Ávila, Quintero & Hernández, 2010, p. 62). Según los mismos autores, las estrategias inspiran y guían las actividades que realizan las y los docentes para lograr los objetivos planteados, por lo tanto, planificar la intervención educativa en el aula significa ajustar las estrategias docentes a la organización mental y a los esquemas intelectuales del alumnado (Ávila, Quintero & Hernández, 2010).

### **2.3.2 Variedad de estrategias docentes**

Intentar mencionar y dar una clasificación consensuada y exhaustiva de las estrategias docentes es una tarea ardua, dado que las y los diferentes autores las han abordado desde una gran variedad de enfoques. Díaz Barriga (2005) menciona que, las estrategias del o la docente se pueden clasificar en función de qué tan generales o específicas son, del tipo de aprendizaje que favorecen, de su objetivo o finalidad y del dominio de conocimiento que se aplican. De manera más específica, las mencionadas las agrupa en tres; *de recirculación de la información,*

de elaboración y de organización, las cuales se describirán a detalle en las siguientes líneas.

Las estrategias de recirculación de la información “*se consideran como las más primitivas empleadas por cualquier aprendiz (especialmente la recirculación simple, dado que niños en edad preescolar ya son capaces de utilizarlas cuando se requieren)*” (Kail citado en Díaz Barriga, 2005, p. 239). Estas estrategias tienen como finalidad u objetivo el repaso simple a través de la repetición simple y acumulativa, se trata de un aprendizaje memorístico (Pozo citado en Díaz Barriga, 2005). Por otro lado, las estrategias de elaboración:

*“Suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración”* (Elosúa & García, citados en Díaz Barriga, 2005, p. 239).

Estas estrategias tienen como objetivo el proceso simple a través de palabras clave, de rimas, imágenes mentales y del parafraseo; todo ello mediante el aprendizaje significativo (Pozo citado en Díaz Barriga, 2005). Por su parte, *las estrategias de organización de la información*, permiten hacer una reorganización:

*“Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de ésta, explotando ya sea las relaciones posibles entre sus distintas partes y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz”* (Monereo & Pozo, citados en Díaz Barriga, 2005, p. 239).

La finalidad y el objetivo de esta estrategia es la clasificación de la información, así como la jerarquización y organización de la información a través de redes semánticas, de mapas conceptuales y el uso de estructuras textuales (Pozo citado en Díaz Barriga, 2005).

De acuerdo con Díaz Barriga, existen diversas taxonomías para clasificar las estrategias que utilizan las y los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

y las cataloga en cuatro, de las cuales se desprenden otras categorizaciones que son:

- ❖ *“El momento de uso y presentación en la secuencia didáctica:*
  - *De inicio o apertura (preinstruccionales)*
  - *De desarrollo (coinstruccionales)*
  - *De cierre (posinstruccionales).*
- ❖ *Su propósito pedagógico*
  - *De sondeo o elicitación de conocimientos previos*
  - *De motivación*
  - *De establecimiento de expectativas adecuadas [...]*
  - *De exploración y seguimiento*
  - *De promoción de la discusión y la reflexión colectiva.*
- ❖ *Su persistencia en los momentos didácticos*
  - *De rutina*
  - *Variable o circunstanciales*
- ❖ *Según la modalidad de enseñanza*
  - *Individualizadas*
  - *Socializadas*
  - *Mixtas o combinadas”* (Díaz Barriga citada en Parra, 2003, p. 11).

Se menciona también otra taxonomía de las estrategias y están clasificadas según el énfasis que se le da al interior del proceso educativo y son: los sujetos (docente -estudiante), el proceso o las mediaciones didácticas y los objetos de conocimiento. Cada una de estas se subdividen a su vez, en aquellas que se enfocan como su nombre lo dice; en alumnos, alumnas y docentes.

Las estrategias centradas en las y los alumnos se denominan estrategias activas, se centran en lo cognitivo, en el desarrollo del pensamiento crítico y el razonamiento, estas a su vez se subdividen en aquellas que se centran en las vivencias y en las que se centran en el diálogo y la discusión (Parra, 2003). Entre las estrategias con estas características se podrán citar las siguientes: *“El método de problemas, el método de indagación, la tutoría, la enseñanza por descubrimiento, el método de proyectos”* (Parra, 2003, p. 12).

Otras de las estrategias utilizadas por los y las docentes y que se han mencionado ya de manera breve, son las que están centradas en el proceso y/o

mediciones didácticas. Para Parra (2003), *“Las mediaciones didácticas se configuran como un conjunto de estrategias que permiten guiar al alumno en la progresiva comprensión de elementos de conocimiento y en la aplicación de los mismos en circunstancias concretas”* (p. 13). En este tipo de estrategias se busca que las y los alumnos cuestionen y analicen la información que reciben y las instrucciones o guías que se les dan. *“De ésta se desglosan otras estrategias representativas que son: la simulación, el seminario investigativo, el método de los cuatro pasos, el modelo didáctico operativo, la enseñanza mediante el conflicto cognitivo, la enseñanza mediante la investigación dirigida, el taller educativo”* (Parra, 2003, p. 13).

Por otro lado, las estrategias centradas en el objeto de conocimiento se describen como: acciones en la que la información que se transmite no puede dejarse aislada, para ello, es necesario estructurar lo requerido y así lograr una coherencia. Es aquí donde las y los docentes son responsables de planear cada una de las actividades y verificar que las y los alumnos las lleven a cabo para que se logren los objetivos centrados en el dominio de lo conceptual y lo procedimental (Parra, 2003).

Otros autores y autoras como Díaz & Hernández citados en Medina & Delgado (2017), mencionan de manera específica algunas estrategias y sugieren su uso e implementación por parte de las y los docentes hacia el alumnado, entre las que destacan: objetivos, organizador previo, ilustraciones, analogías, mapas conceptuales y preguntas intercaladas. De esta manera, la autora y autor describen los objetivos como *una “representación de los enunciados que establecen condiciones, el tipo de actividad y la forma de evaluación del aprendizaje del alumno”* (Díaz & Hernández citados en Medina & Delgado, 2017, p. 36).

*“Se considera importante compartir con las y los alumnos los objetivos de aprendizaje de la clase o del tema a tratar; ya que puede generarles el interés por medir el logro y generar expectativas apropiadas para mejorar su aprendizaje, así como orientar actividades de autonomía y monitoreo. Con base en la mención de las estrategias, se dice que la o el organizador previo permite activar, reflexionar y compartir conocimientos previos sobre un tema determinado, para lo cual se sugiere en un tiempo breve en donde se debe iniciar con la introducción de una temática de interés para el alumnado; anotar ideas que les parezcan ‘familiares’ y relacionadas al tema; presentar las ideas al grupo; mencionar la información más relevante; y generar en plenaria una discusión relacionada con la información aprendida o por aprender” (Medina & Delgado, 2017, p. 36).*

La estrategia de ilustraciones Medina & Delgado (2017) las entienden como: “representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información. Proporcionan la oportunidad para que el estudiante realice una codificación complementaria a la realizada por el profesor o por el texto” (p. 36). Estas son utilizadas tanto por las y los docentes como por el alumnado a través de modelos gráficos, ilustraciones para sustituir texto y favorecer la retención (Medina & Delgado, 2017). Así pues, es un instrumento que hace posible la representación de un tema verbal en forma esquemática, matemática o gráfica.

Así pues, sí hay una serie de estrategias concretas y modificables que pueden contribuir en la enseñanza aprendizaje de las y los alumnos. De igual manera se mencionan factores que intervienen como el nivel de involucramiento de los alumnos y alumnas en la tarea, al tono afectivo de la situación, a los sentimientos de éxito e interés, así como a las sensaciones de influencia y afiliación al grupo.

### **2.3.2 Estrategias docentes para la comprensión lectora**

Leer para comprender y a su vez crear textos inteligentemente, son dos procesos de aparente sencillez, pero de gran complejidad. Se dice que son de aparente sencillez porque generalmente suceden en el día a día de los salones de clase de

educación básica y media superior. En varios estudios realizados ha quedado demostrado que *“en las aulas apenas se destina tiempo para enseñar dichos procesos de forma explícita, desplegando prácticas ingenuas o estereotipadas que escasamente conducen a aprender dichos procesos como verdaderas actividades constructivas y estratégicas con sentido”* (Díaz Barriga, 2005, p. 273).

*“La comprensión y la producción de textos debe considerarse como formas activas que permiten nuevos modelos de pensamiento y de acceso a la cultura letrada. Requieren de un agente activo y constructivo que realice actividades sofisticadas que obligan a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, previamente aprendidos de manera inteligente, ante situaciones novedosas de solución de problemas. Un texto comprendido le demanda un problema complejo a quien lo comprende, analiza o discute [...]”* (Díaz Barriga, 2005, p. 273).

Se puede decir que no se aprende a comprender o componer textos o un discurso escrito solo con práctica, o que se dé de manera natural como producto de una maduración; se aprende y se desarrolla cuando se participa en las prácticas sociales y educativas. De este modo, leer y escribir se construyen conjuntamente con otras estrategias.

La comprensión de los textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad importante para el aprendizaje de las y los alumnos, ya que gran parte de la información que el alumnado adquiere, surge a partir de los textos escritos. Sin embargo, durante mucho tiempo esta actividad fue descuidada por centrarse en la enseñanza de habilidades como la mera decodificación y la automatización de la lectura (Díaz Barriga, 2005).

Son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias que se han elaborado y trabajado para promover la comprensión lectora, fundamentadas en variadas investigaciones de tipo empírico y aplicadas sobre el proceso de comprensión de textos. Según Solé citada en Díaz Barriga (2005), es posible hablar

de estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector.

Dicho de otro modo, se trata de estrategias para todo el proceso.

*Tabla 2: Tipos de estrategias clasificadas*

Distintos tipos de estrategias clasificadas de acuerdo con el momento (antes, durante y después) en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos.		
	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORIAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Establecimiento del propósito</li> <li>● Planeación de la actuación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Activación del conocimiento previo</li> <li>● Elaboración de predicciones</li> <li>● Elaboración de preguntas</li> </ul>
ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Monitoreo o supervisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Determinación de partes relevantes del texto</li> <li>● Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global)</li> </ul>
ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificación de la idea principal</li> <li>● Elaboración del resumen</li> <li>● Formulación y contestación de preguntas</li> </ul>

Fuente: Solé (citado en Díaz Barriga, 2005 p. 286)

Las *estrategias previas a la lectura* comprenden todas aquellas tácticas que se plantean o llevan a cabo preferentemente antes del proceso; es aquí donde se establecen los propósitos del leer y con actividades que tengan que ver con cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura, utilizando los recursos cognitivos disponibles (Díaz Barriga, 2005). Se considera que establecer el propósito de la lectura es fundamental, pues de esta manera, se determina la forma en la que el lector se dirigirá al texto y evaluará el proceso.

En el contexto escolar se privilegian cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos: *“leer para encontrar información (específica o general), leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etcétera), leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación) y leer comprendiendo para aprender”* (Díaz Barriga, 2005, p. 287). Gran parte de las actividades de lectura, que son llevadas a cabo en las escuelas, son propuestas generalmente por las y los profesores o los propios textos, por lo que el alumnado tendrá que adaptar su propósito en función de dichas propuestas. De acuerdo con una autora, algunas estrategias específicas que se pueden utilizar antes de iniciar una lectura son:

- *“Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto.*
- *Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá.*
- *Plantearse preguntas relevantes”* (Díaz Barriga, 2005, p. 289).

*Tabla 3: Estrategias autorreguladoras en la comprensión de la lectura*

Estrategias autorreguladoras en la comprensión de lectura	
Componentes	Autopreguntas- guía Planificación
Objetivos de lectura	¿Qué objetivos propone leer?
Plan de acción	¿Al planificar su acción, tiene en cuenta: a) Sus características personales; b) Las condiciones ambientales y adecuadas, y c) Las características del texto a trabajar?
Conocimientos previos	Antes de leer ¿qué conoce sobre el tema y qué necesitará conocer?
Grado de aproximación a la meta	Supervisión ¿Se da cuenta de si está siguiendo lo que proponía?
Detección de dificultades y problemas	¿Está comprendiendo lo que lee? ¿Qué dificultades encuentra?
Causas de las dificultades	¿Por qué cree que dejó de comprender?
Efectividad de las estrategias	¿Han sido eficaces las estrategias que aplicó?
Adecuación de las estrategias	Si no son apropiadas las estrategias ¿ha introducido modificaciones?
Evaluación de resultados	¿Ha comprendido lo dicho? ¿Cómo lo comprueba?
Evaluación de los procesos	¿En qué momentos y por qué ha encontrado dificultades? ¿Cómo lo superó?

Fuente: Elosúa & García (citados en Díaz Barriga, 2005, p. 288).

Las *estrategias durante la lectura*, como afirma Díaz Barriga (2005), son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macroprocesos de lectura. Para esta autora, una de las actividades de mayor importancia que se dan durante la lectura es la supervisión y el monitoreo del proceso.

*“Esta actividad autorreguladora se ejecuta en función del propósito y del plan previamente especificados y tiene que ver con los siguientes asuntos: 1) la consecuencia del proceso de comprensión (experiencia metacognitiva de “sentir que estoy comprendiendo”), 2) la intensificación del proceso (lo cual está relacionado directamente con la experiencia metacognitiva de “saber si entiendo o no lo suficiente”) y 3) la identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso”* (Baker & Mateos, citados en Díaz Barriga, 2005, p. 289).

Por otro lado, las *estrategias después de la lectura*, se describen como aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura. De acuerdo con Díaz Barriga (2005), el primer lugar lo ocupan las estrategias autorreguladoras de evaluación de los procesos y de los productos, en función de los propósitos que se establecen. El segundo lugar lo ocupan las actividades de estrategias específicas, que se caracterizan una vez que se haya realizado todo el proceso.

*Tabla 4: Diferencias ente los lectores con pobre y buena capacidad para comprender textos*

Diferencias entre los lectores con pobre y buena capacidad para comprender textos	
POBRE COMPRENSIÓN	BUENA COMPRENSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del conocimiento previo</li> </ul>	Uso activo del conocimiento previo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad para detectar la información central</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de la información principal y uso de estrategias para mejorar la codificación y almacenaje de la información</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de estrategia de listado (asociación simple de ideas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la estrategia estructural (organización de ideas respetando la superestructura textual)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la estrategia de suprimir/copiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de macrorreglas complejas (generalización y construcción)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incapacidad para elaborar un plan estratégico de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para planear el uso de estrategias en función del contexto de aprendizaje</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiencias en establecimiento del propósito de la lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento efectivo del propósito y uso adecuado del mismo durante todo el proceso lector</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiencias en la capacidad para supervisar el proceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad efectiva para supervisar y regular el proceso de comprensión (detección de problemas y autocorrección eficaces)</li> </ul>

Fuente: Sánchez (citado en Díaz Barriga, 2005, p. 300).

En conclusión, muchas de las estrategias mencionadas son en gran parte válidas para el caso de la enseñanza aprendizaje encaminadas a la comprensión de textos y promover el uso autorregulado de las mismas. El papel mediador que el profesorado ejerce en la escuela es fundamental para fortalecer la comprensión de lectura en los educandos.

Tradicionalmente se ha mencionado que los problemas asociados con la comprensión lectora tienen que ver específicamente con las y los alumnos, por diversas razones; que no se tienen hábitos de lectura, ni conciencia de la importancia de esta actividad comunicativa para darle sentido en la vida cotidiana o relacionarla con el día a día. Sin embargo, muy pocas veces se cuestiona el papel del profesorado en estas dificultades evidenciadas en los estudiantes.

Es importante resaltar que el éxito de dichas estrategias depende en buena medida, de la manera en la que se lleve a cabo la práctica docente, ya que el papel del profesorado es fundamental dentro de las actividades que se realizan dentro del salón de clase. Más aún, el momento y la constancia con la que dichas estrategias se lleven a cabo tiene un papel privilegiado en el impacto que éstas puedan tener.

## **CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES: ELEMENTOS QUE PROMUEVEN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

### **3.1 Contexto donde se realizó la investigación**

En este capítulo se describe el diseño y la aplicación de instrumentos para detectar y analizar las estrategias que utilizan las y los docentes dentro del aula para promover la comprensión lectora y qué efecto tienen, así como los recursos materiales que utilizan en la interacción alumnado-profesorado-lectura en el tercer grado de primaria de tres grupos distintos. Se trabajó en la Escuela primaria '20 de Noviembre' misma que fue elegida por conveniencia.

Dicha escuela es una institución ubicada en una zona semiurbana en el centro de la localidad de Plateros en Fresnillo, Zacatecas. Es una institución del sector público, de nivel educativo Primaria y de turno matutino. Es de organización completa, tiene una matrícula de 485 alumnos y alumnas, de los cuales 221 son mujeres y 264 son hombres y cuenta con 18 maestros y maestras frente a grupo (tres grupos por cada grado), un director, una subdirectora, tres docentes de educación física, dos docentes de inglés, un equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y dos integrantes de personal de intendencia. Cada grupo cuenta con aproximadamente de 25 a 30 alumnos y alumnas.

El espacio de la institución es amplio, cuenta con un salón para cada uno de los grupos, baños para hombres y mujeres, sala de juntas, dirección, cancha con domo, pórtico, salón de educación física, salón de USAER y un patio muy amplio, todo para desarrollar las actividades de manera óptima.

En la presente investigación se trabajó solamente con tercer grado, grupos “A”, “B” y “C”, cada uno con 17, 25 y 24 alumnos y alumnas respectivamente. Las docentes a cargo de estos grupos tienen de entre 20 y 25 años de servicio y de entre 15 y 20 años laborando en esa institución, las tres son egresadas de escuelas normales.

La intención de trabajar con el tercer grado como se ha mencionado en líneas de esta investigación fue porque los problemas iniciales del aprendizaje de la lectura han quedado superados en este nivel, de esa manera se puede trabajar la comprensión lectora de una forma eficaz.

### **3.2 Diseño y aplicación de los instrumentos**

Para recolectar lo mencionado se elaboraron dos instrumentos. El primero de ellos fue una guía de observación que tuvo como objetivo observar el desempeño de las y los docentes y las tareas que realizan antes, durante y después de la lectura para conocer si llevan a cabo o no estrategias que promuevan la comprensión lectora con sus alumnos y alumnas dentro del aula y conocer e identificar cuáles son esas estrategias y valorar el impacto de estas. La guía de observación se dividió en tres secciones específicas sobre lo que se necesitaba observar antes, durante y después de leer textos, en cada una de estas secciones se redactaron puntos con relación a cada momento (ver anexo 2).

De igual manera se diseñó una entrevista con cuatro preguntas orientadas a los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) con relación a lo que hacen las y los docentes (ver anexo 1), así como los recursos materiales que utilizan al implementar actividades y estrategias relacionadas a la comprensión de textos. Esto con la finalidad de conocer las estrategias que utiliza cada una de las

docentes. La entrevista a las tres docentes se realizó de manera presencial siguiendo las medidas de sanidad por la contingencia sanitaria.

Se agrega también a la metodología una prueba estandarizada para medir la comprensión lectora; Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada, (PROLEC-R), el cual consta de un cuaderno de estímulos dividido en varias secciones dirigidos a la identificación de letras, a los procesos léxicos, a procesos sintácticos y a procesos semánticos, cada uno de estos apartados con subtemas y actividades a desarrollar. Entre ellas la de interés para la presente investigación que es la comprensión de textos. Dicha sección evalúa la comprensión de las y los alumnos a partir de un texto. La forma en la que se aplicó fue con una actividad de lectura dirigida por las y los docentes dentro del aula (con las estrategias o actividades que ellas y ellos decidan llevar a cabo). Dicha prueba se eligió ya que es una de las más utilizadas en el ámbito educativo.

Basada en modelos cognitivos de la lectura, evalúa los procesos que intervienen en la comprensión de material escrito y detecta las dificultades en la capacidad lectora. Además de proporcionarnos algunas herramientas educativas para la recuperación de información relevante, en el caso que interesa; el de la comprensión lectora.

De esta manera, se le entregó a cada una de las docentes del tercer grado (tres grupos) un solo texto sin título de los cuatro que propone la batería de pruebas PROLEC-R, concretamente de la sección correspondiente a la comprensión lectora (ver anexo 4) para que ellas decidieran cómo desarrollarlo durante una clase. Posterior a ello, se le realizaron cuatro preguntas inferenciales (ver anexo 5) (que también fueron extraídas de la batería de pruebas PROLEC-R) a las y los alumnos acerca de la lectura, considerándolas suficientes para comprobar el nivel de

comprensión del texto utilizado en esa clase, además de ser preguntas que en su formulación se pretende que las alumnas y alumnos puedan contestar con claridad libremente pero sin desviarse del tema. Esto con la finalidad de comparar el efecto de las estrategias o actividades que cada docente desarrolló durante la clase.

Tales puntos a cuestionar, estuvieron basados en conceptos de la investigación sobre los tipos de estrategias clasificadas antes, durante y después de la lectura, así como estrategias autorreguladoras y estrategias específicas de lectura (Solé citado en Díaz Barriga, 2005).

Cabe señalar que, dentro de la aplicación de comprensión de textos, el objetivo principal fue *“comprobar si el lector es capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto y de integrarlo a sus conocimientos”* (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas 2014, p. 14). Cuando el estudiantado extrae las ideas de un texto correctamente, se da la activación de conocimientos que poseen los alumnos y alumnas, para poder relacionarlos y tratar de comprenderlos mejor.

### **3.3 Análisis de los resultados**

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de la información, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente para el análisis de los mismos, por tal razón, la información obtenida será la que indique las conclusiones a las cuales llega esta investigación.

#### **3.3.1 Resultados de la entrevista**

Las respuestas de cada una de las docentes con relación a la entrevista sobre las actividades que utilizan *antes de la lectura* de textos con sus alumnos y alumnas se muestran a continuación:

Para identificar las referencias de los siguientes párrafos véase el anexo A. La docente 1 menciona que, lo que realiza previo a la lectura de un texto es leer el tema o título y preguntarle a su alumnado de qué va a tratar, de igual manera en otras actividades, el alumnado observa los dibujos que vienen en algunas lecturas y se les invita a que imaginen de qué tratará y en ocasiones solo se lee el título y algunos puntos sobre la lectura para que posteriormente el alumnado exprese sus ideas y conocimientos previos acerca de ello (SMA.M.1).

La docente 2 comentó que lo que ella realiza son lluvias de ideas, así como el rescate de conocimientos previos o bien, pide al alumnado que comenten lo que saben o expresen ideas acerca de lo que se va a leer (MRT.M.2)

Por su parte, la docente 3 menciona que ella lleva a cabo obras de teatro, es decir, antes de dar lectura de manera textual, les presenta una pequeña obra sobre el texto a trabajar (MA.M.3). A manera de síntesis se presenta la siguiente tabla:

*Tabla 5: Actividades que realizan las docentes del tercer grado de primaria con su alumnado antes de la lectura de un texto*

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3
1. Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer el tema o título.</li> <li>• Preguntar de qué va a tratar el texto.</li> <li>• Observar dibujos del texto a leer.</li> <li>• Leer los títulos de los textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lluvias de ideas.</li> <li>• Rescate de conocimientos previos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras de teatro.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de informantes, 2022.

Como se puede observar, con relación a las respuestas de la pregunta 1 de las tres docentes entrevistadas, lo que cada profesora hace antes de la lectura y en lo que coinciden, es en el rescate de conocimientos previos a través de preguntas y lluvias de ideas con la finalidad de adentrar a su alumnado al texto a trabajar en el aula. Sin embargo, se muestra una diferencia con las actividades que dice hacer la

docente 3, quien señala que ella presenta una obra relacionada al texto ya sea cuento, leyenda, fábula, texto informativo, etc.

Tales respuestas concuerdan con lo comentado por Díaz & Hernández (citado en Riveros & Edixa, 2017), ya que mencionan que las estrategias son las formas en las que las y los docentes generan situaciones o permiten al alumnado llevar a cabo actividades de aprendizaje y las estrategias que proponen antes de la lectura de un texto son: usar el conocimiento previo, elaborar predicciones y plantear preguntas relevantes.

Con relación a la pregunta 2 sobre lo que realizan durante la lectura y cuáles son los objetivos que persiguen esas actividades, estas fueron sus respuestas:

La docente 1 señala que realiza la lectura por párrafos, pregunta a su alumnado qué entendieron del texto y en ocasiones les pide que subrayen lo más importante, así como dar respuesta a preguntas que las y los demás alumnos vayan estructurando durante la lectura para complementar ideas. Para ella: “el objetivo es que el alumno tenga confianza al leer, que comprenda mejor los textos y mejore su expresión oral. Que adquieran conocimientos que él pueda interpretar y comunicar a los demás” (SMA.M.1).

Por su parte, la docente 2 comenta que lo que lleva a cabo es una estrategia denominada ‘lectura robada’ en la cual, el alumnado comienza la lectura y, en cada punto y a parte o punto y seguido, alguien más continúa la lectura. En este caso, “el objetivo es que adquieran el interés por la lectura, que desarrollen su imaginación y que se concentren, además adquieren un nuevo significado de palabras” (MRT.M.2). En esta pregunta la docente 3 señala que lo que ella realiza durante la lectura es el subrayado de los textos.

*Tabla 6: Actividades que realizan las docentes de tercer grado de primaria con su alumnado durante la lectura de un texto*

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3
2. Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura por párrafos.</li> <li>• Preguntar lo que entendieron</li> <li>• Subrayar lo más importante.</li> <li>• Contestar preguntas y dudas que surjan durante la lectura.</li> <li>• Complementar ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura robada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subrayado</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de informantes, 2022.

Como se puede observar en las respuestas de cada una de las docentes, lo que realizan con su alumnado durante la lectura es diferente, de igual manera el objetivo que cada una plantea. Para Díaz & Hernández (citados en Araujo, 2017), “estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se estén ejecutando los micro y macroprocesos de lectura. Entre ellas mencionan: las inferencias y el uso de estructuras textuales” (p. 233).

De igual manera, para Block & Pressley (citados en Gutiérrez & Pérez, 2012), las estrategias que se deben implementar durante la lectura deben integrar la comprensión lectora como pueden ser: la contestación de preguntas que se plantearon al inicio del texto, la identificación de palabras que necesitan ser aclaradas, realizar nuevas inferencias y predicciones y evaluar las predicciones que se hicieron antes de la lectura. Lo mencionado por estos autores se puede visualizar en la respuesta dada por la docente 1 al momento de contestar preguntas o dudas que realiza su alumnado.

Con relación a la pregunta 3 respecto a lo que realizan después de la lectura, las docentes implementan estrategias distintas, por un lado, la docente 1 mencionó que obtiene productos como dibujos, respuestas a preguntas sobre el texto,

anotaciones de ideas principales o resúmenes. Por otro lado, la docente 2, menciona que hacen comentarios en plenaria sobre lo leído y la docente 3 mencionó que hace preguntas sobre situaciones de la historia o texto leído. Para ello: Schmitt & Baumann (citados en Guitérrez & Pérez, 2012) mencionan que las estrategias que se deben utilizar después de la lectura de un texto deben facilitar o crear una idea global del texto mediante representaciones visuales, resúmenes y síntesis.

Por su parte algunas y algunos autores consideran que *“las estrategias típicas realizadas después de finalizar un acto de comprensión son dos variantes de la atribución del sentido conseguidas gracias a la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto: identificación de la idea principal y el resumen”* (Díaz & Hernández, citados en Riveros & Edixa, 2017, p. 233).

A continuación, se muestran las respuestas a la tercera pregunta.

*Tabla 7: Actividades que realizan las docentes de tercer grado de primaria con su alumnado después de la lectura de un texto*

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3
3. Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener productos de lectura como: dibujos, resúmenes, anotaciones de ideas principales, subrayado del texto o contestar preguntas sobre el texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarios en plenaria acerca de lo leído.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas con relación al texto.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas de datos de informantes, 2022.

Respecto a la respuesta de la pregunta 4 sobre los materiales que utilizan en cada una de las etapas de la lectura con su alumnado, las docentes comentaron que lo que regularmente usan son los libros de texto, libros de lectura, hojas de máquina, libreta y cuestionarios. Así pues, lo que mencionaron las docentes que hacen en estas tres etapas de lectura y de acuerdo a lo que exponen los autores y autoras

sobre ello, dice de cierta manera que, lo que llevan a cabo son pues estrategias que propician la comprensión lectora.

*Tabla 8: Materiales que utilizan las docentes de tercer grado de primaria con su alumnado para cada una de las etapas de lectura de un texto*

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3
<b>4. Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos impresos.</li> <li>• Libro de lecturas.</li> <li>• Libro de lengua materna.</li> <li>• Hojas de máquina.</li> <li>• Cuaderno de dibujo.</li> <li>• Lápiz y colores.</li> <li>• Libretas.</li> <li>• Libros de otras asignaturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libreta de</li> <li>• Libros de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de informantes, 2022.

### **3.3.2 Resultados de observación a clases de docentes**

Con relación a las observaciones realizadas, a cada una de las docentes durante una sesión de trabajo con sus alumnos y alumnas y a partir del texto que se les proporcionó de la prueba estandarizada PROLEC-R y revisando cada uno de los criterios a analizar en la guía de observación, se muestran en la siguiente tabla los resultados obtenidos:

Tabla 9: Guía de observación en los tres momentos de la lectura (antes, durante y después)

Criterios de observación	Docente 1	Docente 2	Docente 3
1. Activación de conocimientos previos	Sí	Sí	No
2. Predicción de textos	Sí	No	No
3. Toma en cuenta las condiciones del ambiente	Sí	Sí	No
4. Lectura de títulos	No	No	No
5. Subrayado de textos	No	No	No
6. Toma de notas de lo más importante	Sí	No	No
7. Elaboración de resúmenes	Sí	No	Sí
8. Preguntas con relación al texto	Sí	Sí	Sí
9. Lectura en voz alta	Sí	No	No
10. Monitoreo o supervisión de la lectura.	No	No	No
11. Evaluación de la lectura	Sí	No	No
12. Actividades después de la lectura	Sí	No	No
13. Uso de hojas de trabajo	No	No	No
14. Uso de material manipulable	Sí	No	No

Criterios sobre estrategias que se realizan antes de la lectura	Criterios sobre estrategias que se realizan durante de la lectura	Criterios sobre estrategias que se realizan después de la lectura	Materiales que utilizan para la implementación de las estrategias

Fuente: elaboración propia a partir de las guías de observación 1,2 y 3, 2022.

Los criterios observados, estuvieron relacionados con cada uno de los momentos de la lectura y las preguntas realizadas a las docentes en la entrevista, esto, con la finalidad de comprobar de cierta manera, que lo que dijeron es realmente lo que llevan a cabo en las aulas con su alumnado.

Como se puede notar en la tabla y de acuerdo a los criterios del 1 al 4 (estrategias antes de la lectura), la docente 1 y 2 realizan lo que mencionan en la entrevista, que es la activación de los conocimientos previos, ambas a través de preguntas acerca de lo que creen que tratará la lectura, mientras que la docente 3 hace lo que menciona pero con una estrategia no clasificada por las y los autores citados en este trabajo de investigación como estrategia que puede ser enseñada al alumnado para mejorar la comprensión de textos. Díaz Barriga & Hernández (2002), mencionan que entre las estrategias más recomendables por la investigación psicoeducativa realizada en el campo se encuentran: *“1) Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado del texto. 2) Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá. 3) Plantearse preguntas relevantes”* (Díaz Barriga & Hernández, 2002, p. 289). Para esta y estos autores, las predicciones realizadas antes de la lectura, sirven para proponer un contexto e implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo.

De acuerdo a los criterios del 5 al 10 (durante la lectura), la docente 1 llevó a cabo casi todos los puntos señalados excepto el 5, referente al subrayado de textos y el 10 sobre el monitoreo de la lectura. La docente 2 solamente llevó a cabo el criterio 8 referente a hacer preguntas acerca del texto leído y la docente 3 por su parte también realizó preguntas con relación a la lectura. Para Díaz Barriga & Hernández (2002), algunas de las estrategias más importantes durante este momento de la lectura son, tomar notas, el monitoreo y el subrayado, aunque

determinan a la toma de notas como una actividad más compleja que las otras dos pues requiere de mayor profundidad de la información leída ya que se necesita ser comprendida y recodificada con palabras propias de cada individuo.

De ello se infiere que el alumnado se beneficiaría si las tres docentes aplicaran este tipo de estrategias encaminadas a una mejor comprensión de la lectura.

Para los criterios con relación a las estrategias después de la lectura, las docentes 2 y 3 realmente no realizaron en las aulas en la sesión observada lo que mencionaron en sus entrevistas, ya que no se cubrieron todos los puntos señalados en la guía de observación. Esto significa que hay discrepancias entre lo que dicen hacer y lo que hacen efectivamente en el aula. Esto puede deberse a que el tiempo destinado para observar lo que hicieron en la clase, abarcó solamente una sesión y no permitió desarrollar cada una de las estrategias mencionadas, o bien, a que las particularidades del grupo marcan el ritmo y las actividades que se desarrollan durante el día.

La docente 1, realizó la evaluación de la lectura a partir de un producto de clase, así como también llevó a cabo actividades lúdicas con sus alumnos; de igual manera utilizó material manipulable como dibujos relacionados a la lectura y colores. Como producto principal pidió a su alumnado que escribieran un resumen de la lectura, así como las ideas principales del texto. Las docentes 2 y 3 por su parte, no realizaron los aspectos mencionados en la guía de observación, no pidieron ningún producto ni realizaron actividades, solamente comentaron de manera general sobre temas relacionados al texto.

*“Las estrategias típicas que se realizan después de finalizar el acto de son dos variantes de la atribución del sentido conseguidas gracias a la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto; la identificación de la idea principal y el resumen” (Díaz Barriga & Hernández, 2002, p. 298).*

Cabe decir que este tipo de actividades son importantes ya que, rescatan lo que las y los alumnos pudieron comprender del texto leído, haciendo una comparación y una reflexión acerca de la idea que se tenía en un principio y después de trabajar con la lectura.

De acuerdo a las observaciones realizadas se puede notar que las docentes 2 y 3 se enfocan más en las estrategias previas a la lectura dándole menos énfasis a los otros dos momentos ya que, de las estrategias mencionadas en la guía de observación a partir de los momentos de durante y después de la lectura no se realizó casi ninguna de las actividades y estrategias mencionadas.

### **3.3 Aplicación de la prueba PROLEC-R**

Una vez que se llevaron a cabo las observaciones, la investigadora del presente trabajo entregó a las y los alumnos de cada uno de los grupos una hoja con cuatro preguntas (correspondientes a la prueba PROLEC-R) con relación al texto, esto con la finalidad de comparar las respuestas de los grupos para identificar en cuál hubo mayor comprensión de la lectura a partir de las estrategias que desarrollaron las docentes. Las preguntas fueron inferenciales y buscaron que el alumnado plasmará la idea principal en cada una. El objetivo fue encontrar si el alumnado es capaz de extraer el mensaje que aparecía en el texto y de integrarlo y complementarlo con sus conocimientos previos.

Para esta prueba se utilizó solamente un texto de tipo expositivo largo (por encima de las 130 palabras). De acuerdo a las respuestas marcadas por la prueba estandarizada, se analizaron las del alumnado y se clasificaron de acuerdo a la tabla 10, tomando en cuenta que la clasificación fue basada a solamente las cuatro preguntas planteadas al alumnado, debido a que la batería de prueba PROLEC-R

es larga y a que sólo fue aplicable para la sesión de clase observada en cada una de las docentes, con una duración de 50 min aproximadamente, no a un nivel de comprensión lectora consolidada.

*Tabla 10: Descripción de las categorías de comprensión del texto por niveles*

Nivel de comprensión	Descripción
Alto	Cuando el resultado es de 3 a 4 respuestas contestadas de acuerdo a la prueba estandarizada.
Medio	Cuando el resultado es de 2 respuestas contestadas de acuerdo a la prueba estandarizada.
Bajo	Cuando el resultado es de 0 a 1 respuestas contestadas de acuerdo a la prueba estandarizada.

Fuente: elaboración propia a partir de la prueba PROLEC-R, 2014, p. 83.

De acuerdo a cada pregunta realizada se le dio un valor del 25% ya que las cuatro preguntas representan el 100%. Para sacar el promedio en porcentaje de respuestas correctas por grupo, se tuvo que multiplicar el número de alumnos y alumnas que respondieron de acuerdo al número de respuestas en cada uno de los niveles de comprensión y, posteriormente por el valor de cada pregunta (25%). Esta suma de porcentajes excedidos de 100 % sirvieron para que al hacer la suma diera el promedio de respuestas correctas en porcentaje. A continuación, se presentan las tablas y promedios en los que se detallan los resultados alcanzados por el alumnado en los procesos de comprensión de la lectura de un texto.

En el grupo de la profesora 1, con 17 alumnos y alumnas, de las y los cuales todos respondieron a las preguntas planteadas estos fueron los resultados obtenidos:

*Tabla 11: Resultados de la prueba PROLEC-R. Grupo A*

Número de respuestas correctas	Número de alumnos y alumnas	Suma de porcentaje por respuesta correcta	Porcentaje de alumnos y alumnas que respondieron correctamente por pregunta
4	9	900%	52.94%
3	2	150%	11.76%
2	3	150%	17.64%
1	3	75%	17.64%
Promedio	3	75%	

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos indican que, de los 17 alumnos y alumnas que respondieron, el 64.7% contestó correctamente de 3 a 4 preguntas, que representan a 11 alumnos y alumnas del total. De acuerdo a la tabla 10 del presente documento, se puede notar que el mayor porcentaje de alumnos y alumnas se encuentra en un nivel alto de comprensión del texto leído.

A partir de las preguntas de la prueba, el 17.64% de alumnos y alumnas que representan a 3, muestran un nivel de comprensión medio al responder solo 2 preguntas correctamente. Y por último, el 17.64% de alumnos y alumnas que representan a 3 del total con solo una respuesta correcta, se encuentran en un nivel

bajo de comprensión del texto leído. Tales resultados demuestran que este grupo no tiene dificultad para la comprensión de los textos ya que, de manera general se puede decir que el promedio del grupo es; 3 de 4 respuestas correctas con un 75% del 100%.

En el grupo de la docente 2, con 25 alumnos y alumnas estos fueron los resultados obtenidos:

*Tabla 12: Resultados de la prueba PROLEC-R. Grupo B*

Número de respuestas correctas	Número de alumnos y alumnas	Suma de porcentaje por respuesta correcta	Porcentaje de alumnos y alumnas que respondieron correctamente por pregunta
4	4	400%	16%
3	2	150%	8 %
2	11	550%	44%
1	8	200%	32%
Promedio	2	52%	

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos indican que, de los 25 alumnos y alumnas que respondieron, el 24 % contestó correctamente de 3 a 4 preguntas, que representan a 6 alumnos y alumnas del total. De acuerdo a la tabla 6 del presente documento, se puede notar que el menor porcentaje de alumnos y alumnas se encuentra en un nivel alto de comprensión del texto con el que trabajaron.

A partir de las preguntas de la prueba, el 44% de alumnos y alumnas que representan a 11, muestran un nivel de comprensión medio al responder solo 2

preguntas correctamente. Y por último, el 32% de alumnos y alumnas que representan a 8 del total con solo una respuesta correcta, se encuentran en un nivel bajo de comprensión del texto leído. Tales resultados demuestran que este grupo se encuentra en un nivel de comprensión media del texto trabajado ya que, de manera general se puede decir que el promedio del grupo es; 2 de 4 respuestas correctas con un 52% del 100%.

En el grupo de la docente 3, con 24 alumnos y alumnas estos fueron los resultados obtenidos:

*Tabla 13: Resultados de la prueba PROLEC-R. Grupo C*

Número de respuestas correctas	Número de alumnos y alumnas	Suma de porcentaje por respuesta correcta	Porcentaje de alumnos y alumnas que respondieron correctamente por pregunta
4	2	200%	8.33%
3	1	75%	4.16 %
2	8	400%	33.33%
1	13	325%	54.16%
Promedio	1.6	41.6%	

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos muestran que en el grupo de la docente 3, la mayoría del alumnado tiene un nivel bajo de comprensión del texto leído, con un 54.2% que representa a 13 alumnos y alumnas, 8 alumnos y alumnas presentan un nivel medio de comprensión del texto con un 33.33% del total del grupo y solo el 12.5% que representan a 3 alumnos y alumnas, se encuentran en un nivel alto de comprensión

del texto que se leyó al contestar de 3 a 4 preguntas correctas de acuerdo a lo que indicaba la prueba PROLEC-R. Estos resultados demuestran que el grupo se encuentra en un nivel de comprensión bajo al obtener un promedio de 1 respuesta correcta de 4, con un porcentaje del 41.6% de 100%.

Con la finalidad de hacer una comparación entre el grado de comprensión del alumnado de los tres grupos observados a partir de los niveles mencionados y respecto a las estrategias que utilizó el profesorado, se puede decir que las docentes que utilizan mayor número de estrategias obtuvieron mejores resultados con relación la comprensión del texto, además que el uso de las diferentes estrategias conducen a diferentes niveles de comprensión de el o los textos a trabajar.

Resaltando los resultados de cada uno de los grupos y de manera jerarquizada, se tiene que el grupo de 3 A obtuvo los mejores resultados en cuanto a la comprensión del texto ya que, la docente 1 abarcó gran número de estrategias en los tres momentos de la lectura (antes, durante y después), cada una de estas estrategias relacionadas con las que los y las autoras pretenden para el logro de una buena comprensión.

Siguiendo el orden de los resultados, en el grupo de 3 B se pudo notar que la docente 2, llevó a cabo el mayor número de estrategias en el primer momento de la lectura (antes), mientras que en los otros dos momentos no implementó alguna estrategia clasificada como favorecedora de la comprensión de textos.

Por su parte, el grupo de 3 C fue el que mostró el mayor número de alumnos y alumnas que obtuvieron un nivel bajo de comprensión de los textos. De acuerdo a la observación de la clase se pudo notar que la docente implementó pocas estrategias de manera general, además, de estas estrategias pocas fueron para

favorecer la comprensión de los textos de acuerdo a los autores y autoras citadas en la presente investigación.

Con estos resultados se corrobora que existe una relación entre las estrategias que aplica el profesorado antes, durante y después de la lectura, lo cual indica que es necesario formar o capacitar a las docentes para que conozcan y apliquen estas estrategias en cada uno de los momentos y que sean estrategias adecuadas para el objetivo principal que es favorecer a la comprensión lectora.

Además, entre mayor número de estrategias aplicadas, de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede afirmar que mayor es la comprensión del texto leído o trabajado con el alumnado.

## CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones de la investigación, centradas en varios ejes que organizan la reflexión en torno a este trabajo. El primero de ellos, referido a las respuestas encontradas para los objetivos que guiaron el planteamiento del trabajo, su desarrollo y su finalización; otro eje, centrado en la hipótesis para determinar cuál fue el alcance de esta, si se pudo cumplir, si no o, si solo parcialmente; de igual manera, se hará mención de qué permitió el trabajo realizado así como las aportaciones que hace en el campo de la educación y de manera personal.

Con respecto al primer objetivo específico, se pudo identificar cuáles estrategias son las que utiliza el profesorado con la finalidad de promover la comprensión del alumnado y cuáles no están relacionadas con dicha tarea, remarcando que, las que los autores y autoras respaldan para una mejor comprensión, son realmente las que favorecen a obtener un mayor nivel en el alumnado.

Con relación al segundo objetivo, se evidenciaron las estrategias que favorecen a un mayor nivel de comprensión en el estudiantado, haciendo una comparación del nivel de comprensión alcanzado en cada uno de los grupos observados. De igual manera, en el tercer objetivo se identificaron los recursos materiales que utilizan las y los docentes en la interacción alumnado- profesorado- texto, en donde se pudo notar que predominó el uso de los libros de lecturas y el uso de los cuadernos de las y los niños.

Respecto a la hipótesis planteada en esta investigación se puede afirmar que se comprobó, demostrando que diferentes estrategias que utiliza el

profesorado dentro del aula, conducen a diferentes niveles de comprensión en el alumnado ya que no todas están enfocadas a la mejora de ésta y en algunos casos se puede dar por hecho entre las los docentes sí. De manera general, los resultados obtenidos en esta investigación corroboran el nivel de comprensión lectora que los previos resultados han reflejado en el alumnado de estos tres grados. Así, con relación al nivel de comprensión evaluado a través de las estrategias que utilizó el profesorado y la prueba estandarizada PROLEC-R, se puede decir que los niveles de comprensión del texto utilizado se debe a las estrategias que implementó el profesorado en cada una de las etapas de la lectura.

Por otro lado, los resultados obtenidos permitieron a la investigadora formular las siguientes recomendaciones que pueden aportar en el campo de la educación respecto al tema, destinadas a optimizar la situación presentada:

- Estimular la participación y compromiso de las y los docentes promoviendo el uso de estrategias en las tres etapas de la lectura, dándole la misma importancia a todas
- Propiciar en el aula con el alumnado un ambiente de trabajo productivo, estimulándolos a seguir estrategias que les incentiven a promover el proceso de lectura desarrollando actitudes positivas y la participación activa en todas las actividades.
- Establecer propósitos con relación a lo que se pretende en el tema de la comprensión para dar un sentido a las estrategias planeadas y aplicadas.

Es importante mencionar que estos hallazgos, dada su naturaleza son solo exploratorios y no pueden constituir una generalización de los mismos, lo que nunca fue objetivo de esta investigación. Sin embargo, se considera que fue un acercamiento adecuado y riguroso metodológicamente hablando que permite

conocer más acerca de una competencia muy importante con la que el sistema educativo y sobre todo la práctica educativa se encuentra comprometida, como es la competencia lectora.

## REFERENCIAS

- Ávila, A., Quintero, N., & Hernández, H. (2010). El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior. *Revista OMNIA*, Vol. 16, Núm. 3, pp. 56-76. Recuperada el 10 de septiembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73716205005>
- Argudín, Y., & Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. México, F. Paidós Mexicana. S.A
- Arias, O., Fidalgo, R., Martínez, B., Bolaños, A., & Francisco, J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 613-620.
- Arriaga, J. (2004). *El Desarrollo de la comprensión lectora de alumnos de cuarto grado al fomentar la lectura con textos impresos y textos leídos en sitios de internet*. (Tesis de Maestría). Monterrey, Nuevo León; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Universidad Virtual.
- Berber, P. (2006). *La comprensión lectora en alumnos de tercer grado de primaria*. (Proyecto de Intervención de Licenciatura). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustos, A., Montenegro, C., & Ciga, E. (2020). Cuando disfrazarse de oso no basta: Creencias de estudiantes de Magisterio en Educación Primaria sobre el uso del conocimiento previo en una clase de lectura. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de la Asociación Española de Comprensión Lectora. Lectura y Dificultades Lectoras, España.
- Bustos, A., Villalobos, C., Santana, W., & Letelier, G. (2018). Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases. *Revista Educación*, Vol. 42, Núm. 2, pp. 1-27.
- Cáceres, A., Donoso, P., & Guzmán, J. (2012). *Comprensión lectora; significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. (Tesis de Licenciatura). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cruz, E. (2015). *Estrategias lectoras para desarrollar la comprensión de textos en el área de lengua y literatura de los estudiantes del séptimo año de educación básica de la unidad educativa Francisco Huerta Rendón del periodo lectivo 2014-2015*. (Tesis de Licenciatura). Babahoyo, Los Ríos: Universidad técnica de Babahoyo.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. (5 ed.). Madrid, España: Hogrefe TEA Ediciones.

- Díaz-Barriga, F. & Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. (2 ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores, s. a. de c.v
- Diestra, R., (2020, octubre, 12). *Comprensión Lectora*. Recuperado de: <https://www.studocu.com/es-mx/document/utel-universidad-en-linea-de-mexico/educacion-para-adultos/raz-verbal-2020iii-ejercicios/33534009>  
Fecha de consulta Fecha de consulta 6 de febrero de 2021.
- Estrada, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Diálogos sobre educación*. México: INEE.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente*. (2 ed.). México: Paidós.
- García, J. (2012) *Métodos de investigación en educación* (vol. II). Madrid: UNED. Temas actuales en investigación educativa, Vol. 2, núm. 3, pp. 2-4
- García, J. R. (2009). El desarrollo de la capacidad de comprensión. un análisis a partir de las competencias implicadas. Temas actuales en investigación educativa. *Redined, Red de Información Educativa*, Vol., 2, Núm. 3, pp. 2-4. Recuperado el 10 de septiembre de 2022 , de <http://hdl.handle.net/11162/86628>
- Gómez, X. (2022). Prácticas docentes en la comprensión de múltiples textos en educación secundaria. *Revista Diálogos sobre Educación*, Vol.13, Núm. 24, pp. 2007-2171. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.957>
- Gutiérrez, B., & Pérez, S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 16, Núm. 1, 2012, pp. 183-202.
- Gutiérrez, C., & Salmeron, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 16, Núm. 1, 2012, pp. 183-202.
- Ibáñez, R. (2019). *La Práctica Docente y sus implicaciones pedagógicas*. Ponencia presentada en el 2° Congreso Caribeño de Investigación Educativa. República Dominicana.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas Investigaciones sobre Lectura. *Revista Investigaciones Sobre Lectura*, Vol.1, Núm. 1, pp. 65-74. Recuperada el 12 de octubre de 2021 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919005>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. (Ed. 1). México, D.F: Secretaría de Educación Pública (SEP).

- Lizárraga, I. (2010). *La comprensión lectora en la escuela primaria*. (Tesis de Licenciatura). Culiacán, Sinaloa: Universidad Pedagógica Nacional.
- Llorens, E. (2015). *La comprensión lectora en Educación primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*. (Tesis de Maestría). Castellón de la plana: Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación.
- Maco, E., & Contreras, E. (2013). Leer y escribir... más allá de la escuela. *Revista Horizonte de la ciencia*, Vol. 3, Núm.4, pp.67-70. DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.62>
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora*. (Tesis de Doctorado). Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Matesanz, M. (2012). *La lectura en la educación primaria: Marco teórico y propuesta de intervención*. (Tesis de Licenciatura). Segovia, España: Universidad de Valladolid.
- Medina, N., & Delgado, J. (2017). "Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de Ingeniería. *Revista Rastros y Rostros*, Vol. 19, Núm. 34, pp. 31-43. DOI: <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2147>
- Miramontes, S., & García, H. (2016). El desarrollo de la competencia lectora. En Silva, A. (Ed.2), *Comprensión y aprendizaje a través del discurso. Procesos, competencias y aplicaciones*, (pp. 11-23). México: LEED Laboratorio de Evaluación y Educación Digital
- Modesto, V. (2012). *Comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria en ventanilla*. (Tesis de Maestría). Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Muñoz, N., & Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste?. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 5, Núm 45, s/p.
- Nehuén, T. (2020, junio,28). *Importancia de la comprensión lectora*. Recuperado de: <https://importancias.com/compreesion-lectora/>, Fecha de consulta 21, agosto, 2021.
- Ocampo, A. (2019). La comprensión en acción: un análisis sobre niveles y cualidades. *Revista Pliquen*, Vol. 16, Núm. 2, pp.59-74.

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2010). *PISA 2009 Resultados: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer: Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. (Volumen I), España: Santillana.
- Palacios, J. (1995). *La cuestión escolar. Críticas educativas*. (6 ed.). Barcelona: Editorial LAIA.
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Medellín, Colombia: Servicio Nacional de Aprendizaje.
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, Vol. 4, Núm. 11, pp. 159-163. Recuperada el 15 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601104>
- Peña, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en educación primaria. *Revista Panorama*, Vol.13, Núm. 24, pp.43 -56. DOI: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Pernía, H. (2017). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Revista Venezolana de Educación; Educere*, Vol. 22, Núm. 71, pp. 107-115.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora*. Perú: Ministerio de Educación República del Perú.
- Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) (2018). OCDE. México.
- Remolina, C., Francisco, J. (2013). *La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84827901010>, fecha de Consulta 6 de Septiembre de 2020.
- Riveros, A., & Edixa, M. (2017). Estrategias Didácticas Significativas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora de los Educandos en Educación Primaria. *Revista Scientific*. Vol. 2, Núm. 3, pp. 226-246.
- Romo, M. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la universidad central del Ecuador*, Vol. 1, Núm. 377, s/p.
- Rosales, J., Sánchez, E., & García, R., (2003). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de educación*, Núm. 334, pp. 347-360.
- Salinas, D., Moraes, C., & Schwabe, M. (2018). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA) PISA 2018 – Resultados*. Recuperado de:

[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf),  
fecha de consulta 28 de agosto de 2020.

- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 ed). México: Mc Graw Hill Education.
- Sánchez, E. (2010). *Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores*. Madrid: Universidad de Salamanca.
- Sánchez, E., García, J., & Rosales, J. (2009). Qué hacen los profesores y qué podrían hacer cuando leen textos con los alumnos en el aula. (Tesis Doctoral). España: Universidad de Salamanca.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2008a). *Plan de Estudios 2011*. México,
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2011b). *Plan de Estudios 2011*. México,
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017c). *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral: Plan y Programas de Estudio para la educación básica*. México, D.F.
- Sobrino, M. (2016). *La diversidad en los procesos de alfabetización: un análisis entrado en población infantil de primer ciclo de educación primaria*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad complutense de Madrid.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. (8 ed.). Barcelona: Editorial Grao.
- Torres, M. (2021). *Animación a la lectura con ayudas cálidas y frías en tercer año de primaria: caso «Colegio del centro, Zacatecas» (2018-2020)*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Tovar, S. (2022). *El taller de teatro como estrategia para promover la lectura y favorecer la comprensión lectora en el alumnado de cuarto grado de una primaria rural*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Treviño, E. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 685-697. Recuperada el 15 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130165>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*. Vol. 2, Núm. 1, pp. 73-99.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización Inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida.* (2 ed.). Santiago Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Villalón, M. (2004). *Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial.* Valdivia, Chile: Estudios Pedagógicos.

## ANEXOS

### Anexo A. Relación y claves de informantes

Clave	Sexo	Número de entrevista
S.M. A	M	1
M.R. T	M	2
M.A	M	3

## **Anexo B. Entrevista semiestructurada a docentes del tercer grado de primaria**



**Universidad Autónoma de Zacatecas**  
**Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente**  
**Unidad Académica de Docencia Superior**

### **Entrevista Semiestructurada**

Nombre completo del o la docente entrevistada:

Nombre del investigador o investigadora que realiza la entrevista:

1. ¿Qué actividades realiza con sus estudiantes durante una clase antes de empezar a leer un texto con ellos y ellas? Explique con la mayor cantidad de detalles.
2. ¿Y durante la lectura del texto realiza algunas actividades? ¿Cuáles serían esas actividades y cuáles serían los objetivos que persiguen esas actividades?
3. ¿Qué actividades hace después de leer el texto con sus alumnos y alumnas?
4. ¿Qué recursos materiales utiliza para cada una de las etapas de la lectura con sus alumnos y alumnas? (antes, durante y después)

## Anexo C. Guía de observación



**Universidad Autónoma de Zacatecas**  
**Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente**  
**Unidad Académica de Docencia Superior**

### Guía de Observación

<b>GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE</b>
OBJETIVO: Observar el desempeño y las tareas que realizan las y los docentes antes, durante y después de la lectura con sus alumnos y alumnas dentro del aula para conocer e identificar si lleva a cabo o no estrategias que promuevan la comprensión lectora y el impacto de estas estrategias.
NOMBRE DEL INTEGRANTE DEL COLECTIVO DOCENTE:
FECHA DE REALIZACIÓN:
GRADO Y GRUPO:

OBSERVADORA: Leticia Ramírez García

No.	INICIO DE LA LECTURA	Sí	No	Notas
1.	Activa el conocimiento previo de sus alumnos y alumnas con relación a la lectura.			
2.	Lleva a cabo la predicción de textos con su alumnado.			
3.	Toma en cuenta las condiciones del ambiente antes de realizar una lectura con sus alumnos y alumnas.			
4.	Lee los títulos de los textos con sus estudiantes			

DURANTE LA LECTURA		Si	No	Notas
4.	Invita al alumnado a subrayar textos.			
5.	Indica a su alumnado tomar notas de lo más importante del texto.			
6.	Realiza con sus alumnos y alumnas la elaboración de resúmenes.			
7.	Invita al alumnado a responder preguntas con relación a un texto.			
8.	Invita al alumnado a			

	realizar lectura en voz alta por todas y todos.			
<b>9.</b>	Monitorea o supervisa la lectura de sus alumnos y alumnas.			
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Notas</b>
<b>10.</b>	Evalúa la lectura de sus alumnos y alumnas.			
<b>11.</b>	Plantea alguna actividad después de la lectura.			
<b>RECURSOS MATERIALES</b>				
<b>12</b>	Utiliza hojas de trabajo con relación a la lectura.			
<b>13</b>	Utiliza material manipulable por las y los alumnos, por			

	ejemplo: cartulinas, colores, papel bond, hoja de máquina, etc.			
--	---	--	--	--

Fuente: elaboración propia a partir de Díaz Barriga & Hernández, 2002.

## Anexo D. Lectura tomada de la prueba PROLEC-R

Los indios apaches vivían en las grandes praderas de Norteamérica. Allí había hierba alta y abundante que servía de alimento para muchos animales. Vivían de la caza y su presa preferida eran los bisontes que se desplazaban en grandes manadas. Los indios los cazaban provocando estampidas de la manada hacia desfiladeros que terminaban en precipicio. A menudo mataban tantos bisontes que no podían comer toda su carne, entonces la secaban para guardarla para el invierno. La piel la aprovechaban para hacer los vestidos y cubrir las tiendas donde dormían. Puesto que dependían de la caza, no vivían en lugares fijos sino que iban siguiendo a los animales en sus desplazamientos. Era una vida dura porque tenían que transportar de un lado para otro todas sus cosas. Por eso, cuando llegaron los caballos su calidad de vida mejoró notablemente.

PROLEC-R

Fuente: Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2014).

### **Anexo E. Preguntas aplicadas a los grupos de 3° grado**

¿Por qué vivían los indios apaches en las grandes praderas?

¿Cómo mataban los bisontes?

¿Por qué se estaban moviendo continuamente de un lugar para otro?

¿Por qué mejoró su calidad de vida cuando llegaron los caballos? (Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D., 2014)