

Capítulo 4

Estrategias docentes que favorecen a la comprensión lectora en alumnos y alumnas de primaria

*Leticia Ramírez García*¹⁴

*Silvia del Carmen Miramontes Zapata*¹⁵

*Laura Rangel Bernal*¹⁶

<https://doi.org/10.61728/AE24003322>



¹⁴ Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, electrónico leticiaramirezgarcia23@gmail.com

¹⁵ Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: silvia.miramontes@uaz.edu.mx

¹⁶ Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: laura.rangel@uaz.edu.mx

Introducción

El objetivo de este manuscrito es describir algunas de las estrategias que, a decir de varios estudios hechos por investigadores especialistas en el área, utilizan las y los docentes con la intención de producir un mayor nivel de comprensión lectora en los alumnos y alumnas de primaria. En este contexto, las y los profesores juegan un papel fundamental para la intervención del alumnado 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.

Definición de estrategias docentes

Para Medina y 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 y 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 y Delgado, 2017).

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 y

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 y Tourón citados en Ávila, Quintero y 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 y Hernández, 2010). En conclusión, las estrategias docentes se entienden como el conjunto de actividades que el profesorado utiliza con la intención de acercar el conocimiento al alumnado. Para fines prácticos, en este manuscrito se utilizarán los términos de estrategias didácticas y estrategias docentes como sinónimos.

Tipos 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 y 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 esta, 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 y Pozo, citados en Díaz-Barriga, 2005, p. 239)

La finalidad y el objetivo de esta estrategia son 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 o mediaciones 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 esta 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 las 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 y Hernández (citados en Medina y 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 y Hernández, citados en Medina y 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 generarse 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 y Delgado, 2017, p. 36).

Medina y Delgado (2017) entienden la *estrategia de ilustraciones* 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 y Delgado, 2017). Así, pues, la estrategia es un instrumento que hace posible la representación de un tema verbal en forma esquemática, matemática o gráfica. En resumen, las estrategias pueden clasificarse en función del momento de su uso y el objetivo y meta que se desee alcanzar.

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). En consecuencia:

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 1.

Tipos de estrategias clasificadas según el momento de su ocurrencia

Momento de ocurrencia	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de lectura
Antes de la lectura	Establecimiento del propósito Planeación de la actuación	Activación del conocimiento previo Elaboración de predicciones Elaboración de preguntas
Durante la lectura	Monitoreo o supervisión	Determinación de partes relevantes del texto Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global)
Después de la lectura	Evaluación	Identificación de la idea principal Elaboración del resumen Formulación y contestación de preguntas

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 él o la lectora 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 Díaz-Barriga (2005), 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. (p. 289)

Tabla 2*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: Sus características personales; Las condiciones ambientales y adecuadas, y 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 apli- có?
Adecuación de las estrategias	Si no son apropiadas las estrategias ¿ha in- troducido modificaciones?
Evaluación de resultados	¿Ha comprendido lo dicho? ¿Cómo lo comprueba?
Evaluación de los procesos	¿En qué momentos y por qué ha encon- trado dificultades? ¿Cómo lo superó?

Fuente: Elosúa y 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 y 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 3

Diferencias entre los lectores con pobre y buena capacidad para comprender textos

Pobre comprensión	Buena comprensión
Uso del conocimiento previo	Uso activo del conocimiento previo
Dificultad para detectar la información central	Detección de la información principal y uso de estrategias para mejorar la codificación y almacenaje de la información
Uso de estrategia de listado (asociación simple de ideas)	Uso de la estrategia estructural (organización de ideas respetando la superestructura textual)
Uso de la estrategia de suprimir/copiar	Uso de macrorreglas complejas (generalización y construcción)
Incapacidad para elaborar un plan estratégico de lectura	Capacidad para planear el uso de estrategias en función del contexto de aprendizaje
Deficiencias en establecimiento del propósito de la lectura	Establecimiento efectivo del propósito y uso adecuado del mismo durante todo el proceso lector
Deficiencias en la capacidad para supervisar el proceso	Capacidad efectiva para supervisar y regular el proceso de comprensión (detección de problemas y autocorrección eficaces)

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

Conclusiones

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 esta. 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, y sobre todo, 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, en este caso enfocadas a la comprensión de textos en el alumnado (Rockwell citado en Ibáñez, 2019).

De esta manera, 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).

Referencias

- Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moreno, V., Moretta, R. & Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 81-106.
- Ávila, A., Quintero, N. & Hernández, G. (2010). El uso de las estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior. *Omnia*, 16(3), 56-76.
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Mcgraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V.

- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Núm. Especial), 2-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Hernández, G. (2011). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes*. IETEC-Arana Editores.
- Ibáñez, R. (2019, septiembre, 08). *La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas*. Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php>, Fecha de consulta 30 de agosto de 2021.
- Medina, N. & Delgado, J. (2017). Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de Ingeniería. *Rastros Rostros*, 19(34), 31-43. <https://doi.org/10.16925/ra.19i34.2147>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Servicio nacional de aprendizaje SENA.
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685-697.
- Vergara, M. (2015). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1), 73-99. https://www.academia.edu/108852315/La_pr%C3%A1ctica_docente_Un_estudio_desde_los_significados

