



Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Básica

Teaching strategies for developing reading comprehension in third and sixth grade basic education students

^{a,*}Elvia Estela Ramírez Escobar

^a elviaramirez@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

<https://orcid.org/0009-0008-1152-5829>

Resumen

Esta investigación se realizó con la finalidad de conocer las estrategias de enseñanza que los docentes de tercero y sexto grado de cinco (5) centros de educación básica del Distrito Central utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes. Al mismo tiempo identificar el nivel de desempeño en comprensión lectora de los estudiantes que atienden, para luego comparar y analizar estas variables. Este proyecto se llevó a cabo bajo el enfoque cuantitativo, es de tipo transaccional con un alcance descriptivo, pues se pretende observar y describir las variables tal como se presentan en un momento específico, proporcionando una imagen detallada del fenómeno estudiado. Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron: el cuestionario para la evaluación de los estudiantes y la encuesta para obtener información de los docentes participantes. Los resultados reflejan que, en promedio, tanto los alumnos de tercer grado como los de sexto se encuentran en el nivel “Debe mejorar”, y que los docentes de estos grados utilizan una variedad de estrategias metodológicas, principalmente actividades y recursos para el desarrollo de la comprensión literal e inferencial de la lectura.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, comprensión lectora, metodología, evaluación

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19491>

Recibido: 21 de agosto de 2024 | Aceptado: 15 de noviembre de 2024

Disponibile en línea: diciembre de 2024

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This research was conducted with the aim of understanding the teaching strategies that third and sixth grade teachers from five (5) basic education centers in the Central District use to develop their students' reading comprehension. At the same time, it aimed to identify the level of reading comprehension performance of the students they serve, in order to compare and analyze these variables. This project was carried out under a quantitative approach, it is transactional in nature with a descriptive scope, as it aims to observe and describe the variables as they are presented at a specific moment, providing a detailed picture of the phenomenon studied. The techniques used for data collection were: a questionnaire for student evaluation and a survey to obtain information from the participating teachers. The results show that, on average, both third and sixth grade students are at the "Needs Improvement" level, and that teachers in these grades use a variety of methodological strategies, mainly activities and resources for the development of literal and inferential reading comprehension.

Keywords: teaching strategies, reading comprehension, methodology, evaluation

Introducción

En la actualidad existe la necesidad de que "las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes, entre las básicas se encuentra la comprensión lectora" (Monroy Romero y Gómez López, 2009, p. 37), la cual es útil en todos los ámbitos de la vida del ser humano, especialmente para la adquisición e interpretación del conocimiento. Entenderemos la comprensión lectora como: "el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo" (Monroy Romero y Gómez López, 2009, p. 37).

Debido a lo anterior, la enseñanza y aprendizaje de la lectura es un tema de creciente interés, en especial debido a que:

El incremento en la cantidad de información generada por el desarrollo científico y tecnológico cambió el paradigma para enfrentar las tareas más básicas y más complejas cotidianamente. De hecho, en la actualidad el crecimiento de la información es exponencial y se duplica cada dos años. Por otra parte, el acceso a la información escrita y la masificación de redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter) multiplica las instancias en las que es necesario leer y escribir para comunicarse, informarse, o realizar trámites. (Orellana, 2018, p. 9)

En Honduras, existe evidencia de que los estudiantes de Educación Básica, al igual que otros países de Latinoamérica, tienen problemas en el desarrollo de la comprensión lectora, así se evidencia en el [Informe Nacional de Desempeño Académico \(2019\)](#) donde una de las conclusiones es que:

El desempeño estudiantil ha estado estancado en los últimos años, pero en el año 2018 tuvieron

una pequeña mejoría respecto al año 2017, tanto en Español (lectura) como en Matemáticas, pero aún no se logran alcanzar las metas de los planes nacionales. (p. 59)

Este mismo documento expresa que los grados que manifiestan mayores dificultades en la lectura son tercero, sexto y noveno; por lo tanto, es necesario conocer las estrategias metodológicas que están aplicando los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y así tener un panorama claro de lo que está obstaculizando el alcance de las metas establecidas.

[Alvarado y Sánchez \(2017\)](#) realizaron una investigación en el Centro Universitario Regional de Gracias, Lempira, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán titulada “La comprensión lectora de los estudiantes del Programa Fundamentos Generales. Un análisis de los niveles de la competencia de lectura comprensiva en el Centro Universitario Regional de Gracias, Lempira”. Aunque este es un estudio en el nivel universitario, genera información valiosa ya que los resultados son el reflejo de las competencias que los estudiantes han adquirido o desarrollado a lo largo de su vida estudiantil, tanto en el nivel básico como en nivel medio de su formación, puesto que, el estudio se llevó a cabo con estudiantes que están comenzando su carrera universitaria. Este estudio confirma que:

Los aspirantes a convertirse en docentes ingresan al centro universitario de Gracias, Lempira con bajos niveles de lectura comprensiva, lo cual afecta su desempeño a la hora de obtener aprendizajes significativos basados en los textos académicos asignados en cada clase. ([Alvarado y Sánchez, 2017, p. 26](#))

En 2017, como parte de los esfuerzos de la Secretaría de Educación de Honduras por mejorar los logros en el área curricular de Español, surge el Proyecto de Lectores a Líderes/USAID (2017-2022) con el objetivo de fortalecer las prácticas pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, donde uno de los elementos fundamentales es el desarrollo de la comprensión lectora, entendiendo que:

Leer comprensivamente requiere tener, entre otras, la capacidad de: hacerse preguntas sobre el texto que se está leyendo, darse cuenta si uno está comprendiendo lo que lee, resolver las dudas que puedan surgir durante la lectura, extraer la idea global del texto... En otras palabras, se requiere aprender, practicar y apropiarse del uso de estrategias de comprensión lectora. ([USAID, 2018, p. 16](#))

En el ámbito internacional, se han llevado a cabo diversas investigaciones sobre la comprensión lectora, la mayor parte de los estudios realizados sobre el tema, se han dirigido a la implementación de programas y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes y para crear mejores condiciones para el aprendizaje, lo mismo se pretende hacer con los resultados de la presente investigación, contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del primer y segundo ciclo de Educación Básica en el país.

Un primer antecedente se encuentra en Colombia, en la tesis de maestría realizada por [Arrieta et al. \(2015\)](#) titulada “Estrategias metodológicas implementadas para la comprensión lectora en tres instituciones educativas”, de los municipios de Líbano (Tolima), Ipiales (Nariño) y Valparaíso (Antioquia).

Este estudio concluye, que los docentes de lengua castellana implementan estrategias que han movilizado aprendizajes significativos en los distintos niveles de comprensión lectora; los planes del área se articulan con los estándares básicos para mejorar las habilidades propias de la competencia comunicativa, aspecto que favorece los procesos y subprocesos en el área de lengua y posibilita el desarrollo de actividades y competencias en los estudiantes.

En Chile, Cáceres et al. (2012), llevaron a cabo una investigación titulada “Comprensión Lectora: Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”. Los resultados del estudio indican que los discursos de los docentes denotan una aplicación acotada a ciertas estrategias, como: lectura oral, silenciosa, predicciones e interrogación de textos. Sin embargo, evidenciaron que, para los docentes, el significado que le atribuyen a la comprensión lectora es trascendental, en cuanto a la potenciación del sujeto en las diferentes dimensiones humanas de desarrollo. Es por ello, que se sienten con el deber de generar y construir una ruta de aprendizaje que permita a sus estudiantes desarrollarse en diferentes aspectos como afectivos, intelectuales, emocionales, sociales y culturales.

Finalmente, en Ecuador, Andino (2015) busca establecer la relación entre la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes y sus repercusiones en el aprendizaje significativo, partiendo de indicadores evidenciados en los estudiantes como las bajas calificaciones, las dificultades para establecer relaciones entre lo leído, las experiencias propias y la memorización en los contenidos, entre otros. El estudio se desarrolló dentro del enfoque cuantitativo-cualitativo, debido a las características de las variables: comprensión lectora y aprendizaje significativo. Según los resultados se pudo determinar que más del 50% de los estudiantes tenían bajos niveles de lectura, información confirmada por los docentes según la encuesta. La falta de hábito, gusto y el no contar con la técnica correcta fueron algunos de los factores que evidenció el investigador. También se vio una relación entre el nivel de comprensión lectora con el nivel de aprendizaje, por lo anterior, se diseñó una propuesta pensada en mejorar los niveles de comprensión lectora dirigida a estudiantes y docentes a partir de talleres con recomendaciones para cada caso, orientado por quién los diseñó.

Discusión teórica

La lectura

Tal y como lo afirma Romero (2014) “nos hemos acostumbrado a pensar que la lectura y escritura son aprendizajes mecánicos y puramente instrumentales, pero en realidad son aprendizajes fundamentales cuya transferencia cognitiva y afectiva va mucho más allá de lo que podríamos imaginar” (p. 7); son aprendizajes fundamentales para la vida, considerados así de manera universal pues vivimos inmersos en un mundo de información.

Es importante reconocer que “leer significa más que descifrar las letras, también implica comprender lo que se lee, usar la información y disfrutar de la lectura” (Camargo et al., 2013, p. 6). Cassany et al. (2002) sostienen que:

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte, su conocimiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (p. 193)

Existen diferentes conceptos de lectura, por ejemplo, para Roncal y Montepeque (2011, como se citó en [Camargo et al., 2013](#)) proponen la siguiente definición: “leer es un proceso interactivo que consiste en captar, extraer, comprender, valorar y utilizar el significado de un texto” (p. 9). Mientras que para Borrero (2008, como se citó en [Camargo et al., 2013](#)) “la lectura es el proceso de construcción del significado a partir de un texto escrito” (p. 9). En los diferentes conceptos se observa que la lectura no puede ser solo un acto mecánico y de simple decodificación, sino que implica interactuar con el escritor del texto y construir nuevo conocimiento a partir del mismo y de sus conocimientos previos.

De acuerdo con las perspectivas anteriores, la lectura no es solamente asignar sonido a una serie de letras para luego formar sílabas, palabras y oraciones, esto solamente es el inicio de un proceso de construcción de significados donde el lector establece una relación directa con el autor de un texto, ese proceso de construcción requiere que el lector parta de sus saberes, intereses y conocimientos para llegar a la interpretación de lo que lee. Para [Argudín y Luna \(2006\)](#) “leer es razonar y ejercitar uno de los más elevados procesos mentales, que incluye diferentes formas del pensamiento: evaluación crítica, formulación de juicios, imaginación, y resolución de problemas” (p. 14).

[Romero \(2014\)](#) señala que la lectura, entre otras cosas, es importante para:

- Desarrollar la atención y concentración.
- Desarrollar la capacidad de decodificación y comprensión de mensajes.
- Ayudar al descentramiento, es decir, salir de sí para ponerse en el lugar del otro.
- Tener actitud dialógica para escuchar y aprender de los demás.
- Ponernos en contacto con nuestra propia interioridad ya que es, por lo general, una actividad personal, silenciosa, que confronta permanentemente otras ideas y sentimientos con las de uno mismo.
- Ser, además, un vehículo indispensable para ponerse en contacto con el mundo, con el conocimiento, otras realidades, con el pasado, diversas opiniones, etc. No todo lo podemos ver y comprobar por nosotros mismos, gran parte de información nos llega por escrito (periódicos, revistas, libros, internet).
- Ponerse en contacto con todo lo anterior, permitiendo al lector ampliar su panorama y desarrollar criterios para comprender e interpretar su propia realidad.

- Estar actualizados, en esta época en que los avances científicos y tecnológicos avanzan rápidamente, quien no lee, queda desfasado.
- Ayudar a incorporar formas y procesos lingüísticos: ortografía, vocabulario, modelos de construcción y de composición, etc.
- Llevarnos de niveles simples de decodificación a niveles complejos y profundos de análisis, que se pueden transferir a distintas situaciones de la vida. (p. 7)

La comprensión lectora

La comprensión lectora es una habilidad que el estudiante irá desarrollando a lo largo de su formación, una de las expectativas de la Educación Básica es que los estudiantes logren esta habilidad en su máximo nivel para poder utilizarla como un instrumento de aprendizaje autónomo. [Camargo et al. \(2013\)](#) define la comprensión lectora como:

El resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar significado a lo que se ha leído, además de estar en capacidad de comunicarlo. Para lograrlo, se requiere que el estudiante aprenda a decodificar en forma automática, es decir, leer fluidamente de tal manera que su atención se centre en interpretar el significado de lo que lee. (p. 91)

Por esta razón, comprender un texto escrito es un proceso complejo, que demanda mucho del lector y las estrategias que este utilice para llegar a entender el mensaje, puesto que la comprensión es construir significados a través de la interacción con el texto. Al respecto, [Guerrero y Caro \(2015\)](#) afirman que “la comprensión lectora tiene una transversalidad indispensable en la generación y procesamiento de la información, así como en la socialización humana” (p. 290).

Queda claro que la comprensión lectora no solo es útil en el ámbito académico, al contrario, esta permite acceder y procesar cualquier tipo de información que sea útil para la vida del ser humano en sociedad. Es por esta razón que la lectura comprensiva debe verse, tal y como lo afirma [Pinzás \(2001\)](#):

Un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructivo porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementa con la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas. (p. 40)

Por tanto, los docentes deben evitar la enseñanza de la lectura fragmentada de la enseñanza de la escritura. [Ferreiro \(2002\)](#) recalca que los docentes tienen la responsabilidad de formar lectores y escritores de manera simultánea: “leer y comentar, leer y resumir, recomendar, contar para otro que no tuvo acceso a ese texto, explicar, revisar y corregir lo escrito, comparar y evaluar, dictar para que otro y otros

escriban, dar formato gráfico a lo escrito...” (p. 32) de esta manera se llevará al estudiante a convertirse en un lector experto.

Niveles de la comprensión lectora

Dentro del proceso de la comprensión lectora se han establecido niveles, el nivel es la instancia, el grado de comprensión lectora que alcanza el niño desde sus primeros años de escolaridad. La decodificación es el primer proceso que se realiza para llegar a la comprensión lectora, diversos autores proponen que paralelo a la decodificación, se producen los procesos de comprensión: literal, inferencial y crítico, que, según [Rivera \(2015\)](#), pueden definirse de la siguiente manera:

- Nivel literal, leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Solicita respuestas simples, que están explícitas (escritas en el texto, pero requiere que conozcas las palabras).

Nivel inferencial, buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones.

- Nivel crítico, emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. (p. 56)

La lectura desde la neurociencia

[Mora y Sanguinetti \(2004\)](#) apuestan por entender la neurociencia como una disciplina encargada de estudiar la estructura, función, desarrollo, patología y farmacología del sistema nervioso, cabe resaltar que tiene una estrecha relación con la neuroeducación, pese a esta conexión, no todo lo relativo a la neurociencia tiene aplicabilidad al campo educativo. La neuroeducación es considerada una disciplina aún en construcción, que se encarga de la optimización del proceso de aprendizaje y enseñanza, teniendo como sustento el desarrollo cerebral.

La neuroeducación está capacitada para sacar provecho a diferentes imágenes cerebrales con el fin de mejorar las técnicas de enseñanza y adaptar las mismas a cada cerebro del estudiante ([Dehaene, 2007](#)) lo cual es de mucha importancia para la aplicación de procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase, donde se trabaja con estudiantes diversos y múltiples contextos. Por ello, [Mendoza et al. \(2019\)](#) entienden que para afrontar con éxito las aportaciones de la neurociencia en la educación, es necesario un tipo de comportamiento docente que sea, ante todo, emocionalmente inteligente, y que esté capacitado para la búsqueda de otras posibilidades didácticas que anteceden a la neurociencia, considerándola, como un instrumento de carácter científico y de investigación.

La neurociencia ha proporcionado valiosos conocimientos sobre la lectura, entre ellos tenemos que:

1. La lectura es uno de los aprendizajes más complejos que las personas realizan; implica la interacción coordinada de sistemas cerebrales visuales, auditivos, motores, cognitivos y de lenguaje.
2. En la sociedad actual el lenguaje escrito es el medio principal de transmisión de la información. Las personas iletradas tienen grandes dificultades para moverse con soltura en nuestra sociedad y es casi inconcebible pensar que alguien no sabe leer en una sociedad donde la imagen y el texto se transmiten a velocidades vertiginosas.
3. La lectura como cualquier otro aprendizaje humano se produce en el cerebro. Sin embargo, irónicamente los maestros reciben poca o ninguna preparación profesional sobre el cerebro y su funcionamiento. (López, 2012)

Enfoque y método

La enseñanza de la lectura se ha orientado por diversos métodos y enfoques, cada uno de ellos respondiendo a las necesidades de la sociedad y estudiantes de una u otra época. A pesar de que habitualmente las innovaciones de estas teorías no son inmediatas en el planteamiento didáctico, estos enfoques han ido evolucionando. Es decir, que la forma en que se enseña a leer y se potencia el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en la escuela, ha cambiado de manera significativa, especialmente en los últimos años.

Como es sabido, “durante siglos se mantuvo una tradición de enseñanza centrada en el estudio descontextualizado de contenidos gramaticales y literarios. Los recientes enfoques se han planteado la necesidad de relacionar las aportaciones científicas y teóricas con las necesidades reales de formación” (Mendoza, 2008, p. 58), dando importancia a una formación según criterios de funcionalidad y aplicabilidad en contextos reales de la vida del aprendiz o estudiante.

Es necesario definir estos dos conceptos, en este caso Mendoza (2008) establece que:

Un enfoque es el conjunto de asunciones valorativas con relación a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza. Un método es un plan general para la presentación de las unidades y del material destinado a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Así, un enfoque puede ser desarrollado por diversos métodos. La concreción de un método incluye la presencia de tres componentes: la delimitación de un enfoque, la proyección de este en un diseño curricular (contenidos y secuencias de los mismos) y la elección de los procedimientos metodológicos adecuados. (p. 59)

Entonces se puede afirmar que:

En el campo de la lengua y la literatura se registran significativos avances en cuanto a la importancia y foco de atención del proceso, pasando de un aprendizaje memorístico y receptivo a uno que es funcional en contextos comunicativos diferentes. (Ulloa Cáceres et al., 2021, p. 11)

Este nuevo paradigma de enseñanza promueve la capacitación de hablantes, escritores y lectores competentes, capaces de desenvolverse en cualquier contexto de comunicación y sobre todo lectores autónomos.

Enfoque gramatical

Este hace referencia a la escuela tradicional, en donde la concepción de la lectura es limitada, pues en la enseñanza bajo un enfoque gramatical se plantea “el aprendizaje de una manera teórica. Eran gramáticas preceptivas cuyo estudio pretendía la pureza idiomática. El modelo de lengua transmitido era poco real e ignoraba las innovaciones rechazando los usos lingüísticos y particularidades idiomáticas de la mayoría de la sociedad” (Guerrero y Caro, 2015, p. 36). En este enfoque “la idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc.)” (Casanny, 1990, p. 64). Debido a que su énfasis es en la escritura, la lectura y el desarrollo de habilidades para potenciar esta habilidad queda en un segundo plano, lo cual ocasiona un impacto negativo en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

En esta metodología, el núcleo de la enseñanza lo constituye “precisamente este conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc., obviamente, la influencia más importante que recibe este enfoque proviene del campo de la lingüística o de la gramática” (Cassany, 1990, p. 64). De manera que para el estudio de la lengua se hace uso de una literatura especializada donde se evidencie el uso correcto o normativo del lenguaje, es decir que, la lengua es presentada de manera homogénea con el afán de ofrecer un solo modelo lingüístico al estudiante.

El enfoque comunicativo

En la actualidad los enfoques comunicativos o enseñanza comunicativa de la lengua constituyen un modelo con gran tendencia en el campo de la enseñanza, aun con el transcurrir de los años se sigue utilizando y obteniendo resultados positivos, pues como señala Canale (1995) el enfoque comunicativo es integrador y tiene el objetivo principal de preparar a los aprendientes a desarrollar su competencia comunicativa, ya sea de la lengua materna o segunda lengua, con el fin de participar en situaciones reales de comunicación. Además, la enseñanza comunicativa presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los estructurales de la lengua, buscando que los aprendices adquieran la lengua meta a través del uso de esta.

El enfoque comunicativo no plantea una propuesta única y delimitada, tal como se daba con los métodos tradicionales y estructuralistas, sino que, se refiere más a la conjunción de opciones teóricas y prácticas, cuya preocupación es la de cumplir objetivos comunicativos, puesto que el “objetivo principal de esta enseñanza es priorizar el carácter comunicativo de la lengua, aunque sus aspectos lingüísticos o estructurales siguen aceptándose como parte integral de esta” (Arzamendi, 2003, p. 83) en donde se toma en consideración los elementos socioculturales peculiares de cada comunidad lingüística, y que ejercen influencia sobre las formas de la lengua y los usos que de ella hacen los hablantes.

Entonces, el desarrollo de la competencia comunicativa exige el trabajo continuo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), las cuales requieren de la resolución de variados y complejos problemas. En este caso y para efectos de la presente investigación se prestará mayor atención a la lectura. Por ejemplo, [Cassany \(1999\)](#) menciona:

En el aparentemente sencillo acto de comprender un tríptico publicitario, un lector experto debe poder formularse objetivos de comprensión (¿qué quiero saber?, ¿para qué?), activar sus conocimientos previos (¿qué palabras aparecerán?, ¿qué estructura tienen los trípticos?), construir hipótesis de lo que va a encontrar en el texto, reconocer y decodificar cada signo gráfico, relacionarlo con los siguientes, retener estos signos en su memoria de trabajo para recuperarlos en el futuro inmediato, controlar su propio proceso de comprensión, hacer hipótesis de significado sobre palabras desconocidas, etc. (p. 6)

Es decir que, la enseñanza comunicativa se centra en conseguir que los alumnos hagan cosas con la lengua, que expresen conceptos y lleven a cabo actos comunicativos de distinta índole ([H.G. Widdowson, 1990](#), como se citó en [Arzamendi, 2003](#)), esto se puede traducir en un proceso de aprendizajes significativos, donde lo que se trabaje en el aula de clases es porque le será útil en la vida diaria a cada uno de los estudiantes. En la Tabla 1 se resume una comparación entre los enfoques gramaticales y comunicativos.

Tabla 1

Cuadro comparativo de enfoques para la enseñanza de la escritura y la lectura

Enfoques gramaticales	Enfoques comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> ● Los temas y las asignaturas se estudian por separado. ● El aprendiz recibe <i>pasivamente</i> la información. ● El aprendiz aprende por <i>memorización</i>. ● El profesor <i>explica</i> los conocimientos magistralmente. ● Énfasis en la <i>motivación extrínseca</i> (calificaciones, exámenes, con sanciones motivadoras). ● El profesor planifica por su cuenta el programa, los materiales, etc. ● Énfasis en el trabajo individual, en la comparación con los compañeros y en la competición. ● Énfasis en los aspectos objetivos y cuantitativos –exámenes, evaluaciones analíticas. Énfasis en la adquisición de conocimientos. ● Distribución tradicional del aula (entarimado, pizarra, mesa del profesor, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los temas y las asignaturas (las 4 habilidades, la gramática, etc.) se integran en un enfoque <i>global</i>. ● El aprendiz aprende <i>activamente</i> del trabajo en grupo, de los proyectos, etc. ● El aprendiz <i>descubre, deduce, analiza, sintetiza</i>, etc. ● El profesor <i>guía, facilita</i> el trabajo del aprendiz. ● Énfasis en la <i>motivación intrínseca</i> (comprensión, curiosidad, exploración, sin sanciones motivadoras). ● El aprendiz participa en la elaboración del programa, de los materiales, etc. ● Énfasis en la colaboración entre compañeros, en el trabajo en equipo. ● Énfasis en el desarrollo de la persona. ● Énfasis en el desarrollo de habilidades. ● Distribución del espacio del aula para facilitar la interacción entre aprendices (grupos, tutorización, rincones de trabajo, etc.).

Nota. Tomado de “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica” (p. 11), por D. [Cassany \(1999\)](#), *Lingüística y literatura*, 36-37.

Modelos explicativos para el proceso de lectura

Existen diferentes modelos que explican el proceso de lectura, en este caso se hará referencia a tres de ellos: modelo ascendente, descendente e interactivo. En todos ellos existe un acuerdo común o consenso: la lectura, la comprensión lectora, es un proceso multinivel que va desde los grafemas hasta el texto como un todo (Alonso y Mateos, 1985, como se citó en [Mendoza, 2008](#)).

El modelo ascendente (bottom up): considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico. Este proceso comienza en la grafía y asciende hacia la letra, palabra, frase, texto (proceso ascendente). El lector parte de lo más simple, la letra, hasta llegar a lo más complejo, el texto. Este modelo concede especial interés al texto, no al lector.

El modelo descendente (top-down): se considera que el proceso de lectura comienza en el lector, no en el texto. Se postula un procesamiento unidireccional y jerárquico también, pero en sentido descendente. La búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. Además, se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior.

Modelo interactivo: La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento previo del lector. El proceso de comprensión es un proceso de emisión y verificación de hipótesis. Este modelo no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque se acerca más al modelo descendente. En resumen, este modelo ve la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. (p. 233-234)

También, es importante mencionar el **modelo de la concepción simple de la lectura (CSL)**, el cual, establece que no tiene sentido separar el dominio de comprensión de textos escritos del dominio oral, puesto que la comprensión oral es un componente necesario para la comprensión lectora. Para [Zevallos et al. \(2017\)](#) este es un modelo de comprensión lectora que propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos grandes grupos de procesos: los procesos de descodificación y los procesos de comprensión general del lenguaje. La concepción simple de la lectura (CSL) es un modelo de comprensión lectora que propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos grandes grupos de procesos: los procesos de descodificación y los procesos de comprensión general del lenguaje.

Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora

[Pérez y La Cruz \(2014\)](#) definen estrategias de aprendizaje como un “conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes” (p. 3), los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo

el proceso de aprendizaje, definir las estrategias de aprendizaje implica tener claro: objetivos del curso, concepción de la enseñanza, concepción de aprendizaje.

De igual manera las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas “como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315, como se citó en [Valle et al., 1998, p. 55](#)). Por tal razón, el profesor debe guiar este proceso de construcción de estrategias de aprendizaje, con el fin de que los estudiantes tomen las mejores decisiones y hagan uso de estrategias eficaces que los lleven al desarrollo de sus competencias.

Entonces se puede afirmar que:

Las estrategias metodológicas permiten identificar aspectos como: principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, estas se construyen a partir de actividades de aprendizaje que pueden ser de dos tipos: actividades memorísticas y actividades comprensivas. ([Farrach Úbeda, 2016, p. 51](#))

Aquí se ve reflejada la responsabilidad que tiene un docente con sus estudiantes, ya que, el actuar del docente puede llevar al fracaso o al éxito de sus estudiantes, pues este es quien propone estrategias que lleven al desarrollo de habilidades o simplemente a ejercicios de tipo memorístico o mecánicos.

En cuanto a las estrategias de lectura, [Solé \(2001\)](#) menciona que “son procedimientos, y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces se deben enseñar estrategias para la comprensión de textos” (p. 92); asimismo, la autora afirma que estas estrategias no maduran, ni se desarrollan; se aprenden o no se aprenden, por tanto, requieren ser enseñadas. En la Tabla 2 se presentan algunas estrategias de comprensión lectora que se aplican en el aula de clase.

Baumann (1985) propone implementar un modelo de enseñanza directa como estrategia docente de comprensión lectora en telesecundarias que permita a los docentes tener una herramienta de enseñanza sistemática, continua y permanente, para fortalecer las habilidades de comprensión lectora en el aula.

La enseñanza directa, o pedagogía estructurada, es un enfoque educativo en el que el maestro desempeña un papel central en la transmisión de conocimientos. Este enfoque se caracteriza por una serie de etapas claramente definidas que buscan guiar al estudiante de manera sistemática a través del proceso de aprendizaje. Aquí te dejo las fases principales de este método:

- **Presentación del objetivo:** El maestro introduce el tema y establece los objetivos de la lección.
- **Demostración o modelado:** El maestro presenta la nueva información, a menudo utilizando ejemplos y explicaciones claras.
- **Práctica guiada:** Los estudiantes participan en actividades prácticas bajo la supervisión y guía del maestro.
- **Revisión y retroalimentación:** El maestro evalúa el desempeño de los estudiantes y ofrece retroalimentación para consolidar el aprendizaje.
- **Práctica independiente:** Los estudiantes trabajan de manera autónoma para reforzar lo aprendido.

Tabla 2

Estrategias de comprensión lectora

Nivel de comprensión	Estrategia de comprensión lectora	Descripción
Comprensión Literal	Hacer y contestar preguntas	Recordar, buscar y encontrar información que está explícitamente escrita en el texto.
	Identificar la idea principal	Identificar la información o el concepto más importante o central de un texto.
	Resumir	Narrar de nuevo un texto, incluyendo los detalles importantes y dejando de lado los que no lo son.
Comprensión Inferencial	Utilizar conocimientos previos	Hacer conexiones entre los conocimientos / experiencias y lo leído, para comprender mejor el texto.
	Monitorear la comprensión	Evaluar la comprensión durante el transcurso de la lectura; identificar problemas en la comprensión y corregirlos con una estrategia apropiada.
	Aplicar información sobre la estructura de texto	Aplicar lo que se sabe de la estructura de un texto para inferir de qué se trata.
Comprensión Crítica	Juicio crítico	Comparar y contrastar textos leídos para valorar temas y emitir una opinión basada en evidencia del texto.

Nota. Las estrategias mencionadas se aplican según el nivel de comprensión lectora que se pretende trabajar. Tomado de *Manual del docente* (p. 93), por USAID/ De lectores a líderes, 2018.

La enseñanza directa es efectiva para asegurar que los estudiantes adquieran conocimientos básicos y habilidades fundamentales antes de avanzar a tareas más complejas. Al estructurar cuidadosamente

cada lección, se minimizan las distracciones y se maximiza el tiempo de aprendizaje efectivo. Es un procedimiento de enseñanza interactiva para fortalecer las habilidades de comprensión lectora, que puede tener aplicación en cualquier nivel educativo; consiste en el uso sistemático (Solé, 2011) de ejercicios de manera continua y permanente en el aula.

Evaluación de la comprensión lectora

El Currículo Nacional Básico (CNB, 2003) asume la concepción de evaluación expresada en el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECE), la que se define como un proceso dinámico, permanente, sistemático, continuo, flexible, científico, participativo, integral e inherente al quehacer educativo, que permite formular juicios de valor sobre los distintos componentes del currículo. La evaluación busca afianzar el proceso educativo en su totalidad, abarca todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo. En la evaluación, los actores del sistema educativo encuentran un mecanismo interno de retroalimentación y juicios de calidad tanto sobre los procesos efectuados como sobre los resultados obtenidos.

Desde el punto de vista pedagógico, Scriven (1967, como se citó en Mendoza, 2008) señaló que los objetivos de la evaluación son invariables consistiendo en asignar mérito o valor a un producto, proceso o actividad. En los últimos años, se ha criticado el rumbo imparable hacia la medición que la evaluación está tomando para redirigirla hacia objetivos racionales y formativos, hacia la auténtica evaluación.

Para Mendoza (2008) el modelo evaluador debe contener los siguientes rasgos:

- Ser formativo y humano; que sirva para ayudar a nuestros alumnos individualmente y para mejorar nuestra tarea docente, nuestro programa, nuestro colegio, etc.
- Ser flexible y abierto; que sea capaz de seleccionar los instrumentos de evaluación adecuados a la situación y a la persona que se evalúa, sin encerrarse en una única perspectiva y renovándose paulatinamente.
- Ser fundamentado, sistemático y reflexivo; que la evaluación se realice con arreglo a una planificación y unas bases teóricas, preferentemente eclécticas, tamizadas por la prudencia e inteligencia del evaluador.
- Ser global; que atienda a toda la riqueza de dimensiones del lenguaje: expresivas, receptivas, creativas y reflexivas; lingüísticas y comunicativas; teóricas y prácticas.
- Ser ético, crítico y ecológico; que conozca, respete y potencie el ámbito cultural y lingüístico del alumno, a la vez que le permita actuar responsable y críticamente ante el medio.
- Ser democrático y participativo; que tenga en cuenta los intereses y necesidades de todos los participantes, el alumno, la familia, la coordinación con otros profesores o expertos, con la comunidad educativa, etc. (p. 428-429)

La evaluación es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje y no debe ser un momento terminal o aislado. Nunca se debe olvidar que la evaluación no es importante para aprobar o reprobar

alumnos, sino más bien, para reflexionar sobre el éxito al enseñar contenidos, velar por la formación de los alumnos y mejorar tanto las formas de enseñanza como la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Respecto de lo que hay que evaluar, a partir de Colomer y Camps (1991) y Solé (2002), como se citó en [Cassany \(2002\)](#) se ofrece una lista de aspectos evaluables:

Sobre el uso del texto escrito

- a) Actitudes hacia la lectura: implicación afectiva, grado de familiaridad, predisposición, hábitos, etc.
- b) Capacidad de manejar fuentes escritas: saber qué, cómo y dónde puede obtenerse información de un texto escrito.

Sobre el proceso lector

- a) Percepción del texto: fijaciones, velocidad, etc.
- b) Grado de comprensión del texto: saber anticipar e inferir, saber usar los conocimientos previos, saber integrar la información obtenida en un esquema mental coherente, poder recordar al cabo de un tiempo el significado de lo que se ha leído, entender las señales del texto: signos, gráficos, tipográficos, etc.

Autocontrol del proceso lector

- a) Saber adecuarse a la situación de comunicación, saber elegir entre una lectura rápida y una atenta, entre comprender la idea central, los detalles o entre líneas.
- b) Saber detectar errores de comprensión y saber escoger procedimientos para corregirlos.
(p. 253)

[Cassany et al. \(2002\)](#) recuerda que en la práctica docente es importante evitar caer en la típica secuencia de evaluación de una lectura, la cual se presenta a continuación, pues las prácticas de lectura deben ser variadas, que motiven el interés por aprender y que promuevan aprendizajes significativos.

1. El maestro escoge una lectura del libro de texto.
2. Un alumno lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura en su libro.
3. Si comete algún error de oralización, el maestro lo corrige directamente o delega en otro alumno esta tarea.
4. Una vez se ha leído en voz alta el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura, que los alumnos contestan individualmente.
5. Ejercicio de gramática a partir del texto leído. (p. 195)

No se trata solo de que los estudiantes resuelvan ejercicios gramaticales o practiquen la lectura en voz alta, la enseñanza de la lectura debería proveer a los alumnos de las estrategias que les permitan

abordar diferentes textos, académicos y cotidianos, con diferentes intenciones (disfrutar, aprender, resolver un problema, etc.) se trata de que los alumnos ante un texto:

- Comprendan los propósitos de la lectura: ¿qué he de leer? ¿por qué? ¿para qué?
 - Aporten a la lectura sus conocimientos previos, sus intereses, sus motivaciones.
 - Diferencien la información esencial del texto y la menos relevante.
 - Valoren la coherencia del texto, su sentido y si responde a las expectativas.
 - Comprueben el proceso comprensivo del texto mediante la recapitulación, revisión e interrogación.
 - Intenten y elaboren inferencias de diversos tipos (interpretaciones, hipótesis, conclusiones...).
- (Mendoza, 2008, p. 384)

Métodos y materiales

Enfoque de la investigación

Debido a que en esta investigación se pretende, en primera instancia, indagar sobre las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de tercero y sexto grado de Educación Básica para el desarrollo de la comprensión lectora, así como identificar el nivel de comprensión lectora de estos estudiantes para luego comparar ambas variables; el enfoque que permite llevar a cabo los objetivos de este estudio es el enfoque cuantitativo, ya que, “representa un conjunto de procesos organizado de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones. Cada fase precede a la siguiente y no podemos eludir pasos, el orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna etapa” (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 6).

Este enfoque es particularmente adecuado porque, a través de sus lineamientos, es posible no solo explicar y predecir el fenómeno investigado, sino también identificar patrones y relaciones significativas entre variables, estimando las magnitudes u ocurrencia de los fenómenos y probar hipótesis, lo cual se hizo en este proyecto de investigación.

Por lo tanto, el enfoque cuantitativo no solo facilita la recolección y análisis de datos, sino que también proporciona una base sólida para la toma de decisiones informadas en el ámbito educativo. A través de este enfoque, esta investigación busca contribuir al entendimiento y mejora de las prácticas pedagógicas relacionadas con la comprensión lectora en la Educación Básica.

Tipo y diseño de la investigación

Según los propósitos de la investigación, se toma un diseño no experimental, ya que el proceso se llevó a cabo sin manipular deliberadamente las variables, solo se indagó sobre ellas para luego analizar la información obtenida, además la recolección de los datos será en un solo momento, por lo tanto será

un investigación de tipo transaccional o transversal cuyo objetivo según [Hernández Sampieri y Mendoza Torres \(2018\)](#) es “describir variables en un grupo de casos (muestra o población), o bien, determinar cuál es el nivel o modalidad de las variables en un momento dado” (p. 176).

De manera que, el alcance de este proyecto será descriptivo, pues a través de ellos se busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Este tipo de proyectos, miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar. En un estudio descriptivo el investigador selecciona una serie de cuestiones (que, recordemos, denominamos variables) y después recaba información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga (describirlo o caracterizarlo). (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 108)

Hipótesis de investigación

- El nivel de desempeño en comprensión lectora que tienen la mayoría de los estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Básica, tomando como referencia el informe de desempeño académico, es “debe mejorar”.
- Las estrategias utilizadas por los docentes de tercero y sexto grado de educación básica para el desarrollo de la comprensión lectora son variadas y cada una de ellas promueve el desarrollo de la comprensión literal, inferencial y crítica.
- La diferencia que hay entre las estrategias empleadas por los docentes y el desempeño logrado por los estudiantes de tercero y sexto grado es leve, pues las estrategias aplicadas inciden en la comprensión de los estudiantes.

Población y la muestra

La población de estudio es “un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra que cumple con una serie de criterios predeterminados” (Arias et al., 2016, p. 201). En este caso, la investigación se llevó a cabo con los docentes y estudiantes de tercero y sexto grado de cinco Centros de Educación Básica pertenecientes al distrito educativo número diez (10) de Tegucigalpa: Centro de Educación Básica Policarpo Bonilla, Centro de Educación Básica Tim Hans, Centro de Educación Básica Alma Rodas de Fiallos, Escuela Brisas de Oriente y Centro de Educación Básica Luis Landa. Ubicados en zonas rurales y urbanas de la ciudad.

En este proyecto de investigación se tomó el cien por ciento de la población investigada, donde se aplicó la prueba de comprensión lectora a 102 estudiantes de tercer grado y 109 estudiantes de sexto grado. Asimismo, se aplicó la encuesta a un total de dieciséis (16) docentes que imparten clases a los niños evaluados. La población fue seleccionada por conveniencia, es decir que “la muestra se elige de

acuerdo con la conveniencia de investigador, le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio” (Hernández, 2020, p. 2).

Para Arias et al. (2016) al utilizar una muestra del total de la población hondureña que asiste al tercer o sexto grado de educación Básica, permitió al investigador:

- a) estudiar a la totalidad de los miembros con una característica determinada, en muchas ocasiones puede ser una tarea inaccesible o imposible de realizar; b) aumentar la calidad del estudio, al disponer de más recursos, las observaciones y mediciones efectuadas a un número reducido de individuos pueden ser más exactas; c) en un sentido estricto y ético no es necesario estudiar al total de la población cuando con una proporción de sujetos puede conseguir los objetivos del estudio. (p. 203)

Estrategia de recolección y análisis

La recolección de los datos se realizó a través de la técnica de encuesta, para ello se diseñó un cuestionario para los docentes, lo cual permitió identificar los datos sobre las estrategias de enseñanza que estos utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes que atienden. Este cuestionario pasó por un proceso riguroso de validación en el cual participaron docentes con experiencia en aulas de clase de educación básica y expertos en la temática.

A los estudiantes se les aplicó una prueba de comprensión lectora, para lo cual se tomó la prueba formativa de octubre-noviembre, pruebas utilizadas por la Secretaría de Educación de Honduras para evaluar cuánto ha aprendido o avanzado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera mensual, cada estudiante. Estas pruebas son instrumentos validados en nuestro sistema educativo y por ende los resultados son de alta confiabilidad.

Debido al tipo de información recolectada y al alcance del proyecto de investigación (descriptivo) fue oportuno hacer uso del software SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*), el cual ofrece un conjunto de herramientas para el tratamiento de datos estadísticos, lo cual permitió ofrecer una gama de posibilidades para analizar y plasmar la información obtenida. Una vez analizada la información se elaboraron los gráficos y tablas que permitieron presentar la información o hallazgos de la investigación. Es importante aclarar que el uso de este software depende del acceso o disponibilidad de este.

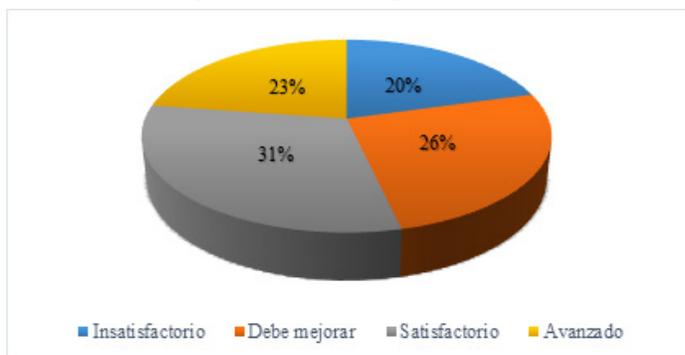
Resultados

Objetivo 1: Identificar el nivel desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Básica de los centros educativos investigados

Tal y como se observa en la Figura 1, de los 102 estudiantes evaluados el 21% muestra un nivel de desempeño insatisfactorio de comprensión lectora, según el instructivo de pruebas formativas mensuales (2011) el alumno y alumna demuestra conocimientos, habilidades y destrezas insuficientes, es decir, que está muy por debajo del logro mínimo aceptable de los estándares evaluados.

Figura 1

Nivel de desempeño en tercer grado de Educación Básica



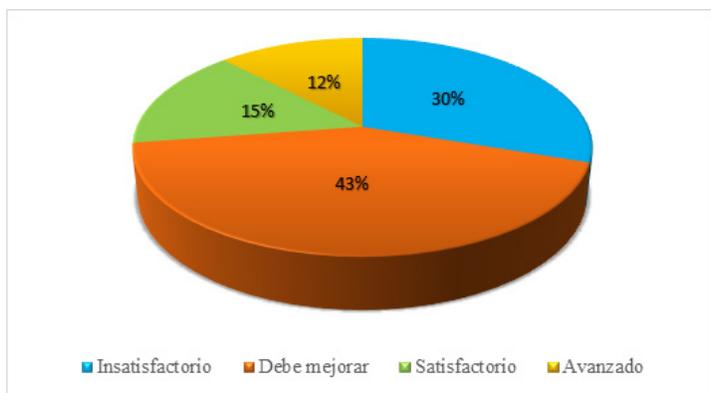
Nota. Los niveles de desempeño para evaluar la comprensión lectora en las pruebas formativas mensuales son insatisfactorios, debe mejorar, satisfactorio y avanzado.

Existe un 14% con un nivel de desempeño debe mejorar, estos estudiantes demuestran conocimientos, habilidades y destrezas que no se han desarrollado lo suficiente, por lo que podrían tener dificultades en lograr los estándares del grado. El 28% mostró un desempeño satisfactorio, lo cual es considerado aceptable para el logro de los objetivos del grado en cuanto a comprensión lectora. Solo un 37% de los estudiantes se encuentra en un nivel de rendimiento avanzado, el alumno y alumna en este nivel demuestra un desempeño superior en el logro de los estándares evaluados ([Secretaría de Educación, 2011](#)).

Entonces, según estos resultados, un 35% de los estudiantes evaluados del tercer grado se encuentra por debajo de lo aceptable según los estándares evaluados en cuanto a comprensión lectora.

Figura 2

Nivel de desempeño en sexto grado de Educación Básica



En la Figura 2 se presentan los resultados de la prueba aplicada a los estudiantes de sexto grado de los Centros Educativos en mención. Se observa que un 12% de estos estudiantes evidencian un nivel de desempeño avanzado, un 15% en un nivel satisfactorio y un 43% en debe mejorar. En este caso

vemos que un 30% de la población evaluada aparece con un nivel de desempeño insatisfactorio. Por lo tanto, según los resultados obtenidos, un 73% de los estudiantes evaluados de sexto grado evidencian conocimientos, habilidades y destrezas insuficientes, están por debajo de lo aceptable en los estándares evaluados.

Objetivo 2: Identificar las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de tercero y sexto grado de Educación Básica para el desarrollo de la comprensión lectora

Tabla 3

Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora utilizadas con mayor frecuencia

Estrategias utilizadas con mayor frecuencia	Porcentaje que la utilizan	Momento en que se utilizan
1. Enseñar vocabulario	75%	
2. Evidenciar el propósito de la lectura	69%	Antes de la lectura
3. Lectura de imágenes	56%	
1. Construcción de significados	63%	
2. Resaltar ideas importantes	63%	Durante la lectura
3. Contestar preguntas literales	56%	
1. Realizar preguntas sobre lo leído	75%	
2. Responden interrogantes sobre lo leído	69%	Después de la lectura
3. Buscar palabras desconocidas en el diccionario	56%	

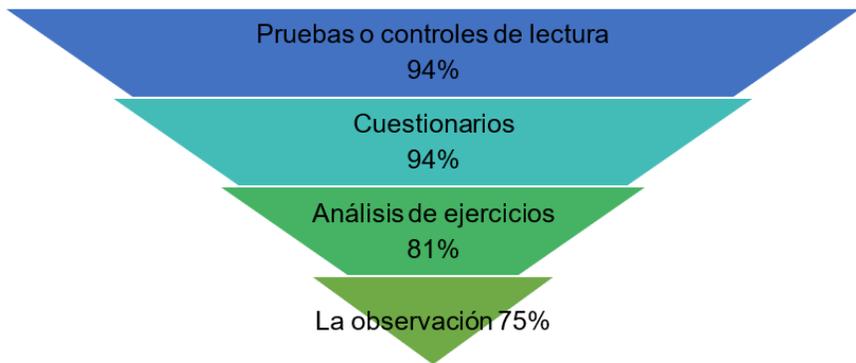
Nota. En la encuesta se brindó una serie de opciones para que los docentes seleccionarán las que utilizan con mayor frecuencia, aquí se muestra el resultado.

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos al preguntar a los docentes la frecuencia con que utiliza algunas estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes: antes, durante y después de la lectura. De todas las estrategias propuestas las que aparecen en la tabla son las que los docentes encuestados utilizan siempre.

En esta gama de estrategias se encuentran estrategias útiles para trabajar el nivel de comprensión literal, a través de las cuales se busca recordar, buscar y encontrar información que está explícitamente escrita en el texto (enseñar vocabulario, resaltar ideas importantes, contestar preguntas literales, buscar palabras desconocidas en el diccionario). También, estrategias de comprensión inferencial (lectura de imágenes, construcción de significados y realizar preguntas sobre lo leído), cuyo objetivo es hacer conexiones entre los conocimientos o experiencias y lo leído, para comprender mejor el texto. También, buscan evaluar la comprensión durante el transcurso de la lectura (USAID, 2018).

Figura 3

Instrumentos utilizados con mayor frecuencia al evaluar la comprensión lectora



En este caso se presentan en la Figura 3 los instrumentos que utilizan con mayor frecuencia los docentes de tercero y sexto grado de Educación Básica de los centros investigados. En primer lugar, aparecen las pruebas o controles de lectura y con el mismo porcentaje están los cuestionarios, en tercer lugar, con un 81% el análisis de ejercicios, las cuales no difieren mucho de las actividades de la clase.

En último lugar aparece la observación, esta “es útil sobre todo para los aspectos externos o perceptibles de la lectura: comportamiento ocular y corporal, errores de la oralización, hábitos, etc. Como siempre lo más importante de la observación es la sistematización y el registro de los datos observados” (Cassany et al., 2002, p. 254-255).

Figura 4

Criterios que le indican al docente que un estudiante ha comprendido un texto



En la Figura 4 se reflejan los criterios que los docentes encuestados dicen tomar como indicadores de que sus estudiantes han comprendido un texto leído. En este gráfico se nota que el criterio que ha obtenido mayor cantidad de respuestas es “al responder interrogantes cuyas respuestas están explícitas en el texto” lo cual apunta a un nivel de comprensión literal “a través de las cuales se busca recordar, buscar y encontrar información que está explícitamente escrita en el texto” (USAID, 2018, p. 93). En segundo lugar, los docentes encuestados saben que sus estudiantes han comprendido el propósito de la lectura, esto tiene que ver con ¿qué he de leer? ¿por qué? ¿para qué? y en tercer lugar cuando los estudiantes aportan a la lectura sus conocimientos previos, motivaciones e intereses (Mendoza, 2008).

Es decir que, no se trata solo de que los estudiantes resuelvan ejercicios gramaticales o practiquen la lectura en voz alta, la enseñanza de la lectura debería proveer a los alumnos de las estrategias que les permitan abordar diferentes textos, académicos y cotidianos, con diferentes intenciones (disfrutar, aprender, resolver un problema, etc.) se trata de que los alumnos ante un texto (Mendoza, 2008).

Objetivo 3: Comparar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de tercero y sexto grado con el nivel desempeño en comprensión lectora de los estudiantes que estos atienden

Tabla 4

Comparación de los resultados obtenidos en Tercer y Sexto Grado de Educación Básica

Variables	Dimensiones	Promedio tercer grado	Promedio sexto grado	Máximo valor
Estrategias de enseñanza aplicadas.	Metodología	4.2	3.8	5
	Evaluación	4.5	4.2	5
Niveles de desempeño en la comprensión lectora.	Media nivel de desempeño	29	26	42
		Debe mejorar	Debe mejorar	Avanzado

En la Tabla 4 se presentan los resultados del proceso de comparación entre las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en cada grado, pues tal y como afirma Cassany (1999) en todo proceso de enseñanza aprendizaje, el rol que cumple el docente es de gran importancia, ya que, este es el encargado de orientar los procesos de formación en el aula, por lo tanto también de formar en el uso de estrategias de lectura y escritura. De manera que comparar el actuar docente con los resultados obtenidos por sus estudiantes resulta de vital importancia.

Los datos evidencian que, en cuanto a estrategias metodológicas:

- Tercer grado: El promedio en estrategias de enseñanza aplicadas es 4.2.
- Sexto grado: El promedio es ligeramente inferior, con 3.8.

Esto sugiere que, según las métricas utilizadas, los docentes de tercer grado están aplicando estrategias de enseñanza más efectivas o con mayor frecuencia comparado con los de sexto grado.

Sobre las estrategias de evaluación:

- Tercer grado: El promedio en evaluación es 4.5.
- Sexto grado: El promedio es 4.2.

Aunque ambos grupos presentan altos niveles de evaluación, los docentes de tercer grado parecen tener una evaluación ligeramente más efectiva.

En cuanto al nivel de desempeño en comprensión lectora, ambos grados muestran un nivel de desempeño que necesita mejorar, a pesar de las estrategias de enseñanza aplicadas. Esto subraya la necesidad de una revisión y posible optimización de las metodologías utilizadas para asegurar que todos los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de comprensión lectora, pues, aunque los docentes de tercer grado aplican estrategias de enseñanza y evaluaciones de manera ligeramente más efectiva que los docentes de sexto grado, los niveles de desempeño en comprensión lectora de los estudiantes en ambos grados siguen indicando la necesidad de mejoras.

Esto podría indicar, una eficacia relativa de las estrategias aplicadas, evidenciando la necesidad de ajustar las estrategias de enseñanza y evaluación para atender mejor las necesidades específicas de los estudiantes de estos grados. También se evidencia, falta de equilibrio o constancias en la calidad de la enseñanza a través de los diferentes grados, pues los resultados señalan una ligera disminución en la eficacia de las estrategias de enseñanza en sexto grado, lo cual puede tener un impacto acumulativo en el desempeño estudiantil.

Conclusiones

Cabe señalar que las reflexiones finales en torno a las preguntas de investigación fueron inferidas a partir de los análisis de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos.

I. Una vez obtenidos los resultados de la prueba aplicada y realizar los cálculos de promedio, se refleja que el nivel de desempeño en comprensión lectora de los estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Básica de los 5 centros evaluados es “Debe mejorar”. Esto significa que los estudiantes evaluados “demuestran conocimientos, habilidades y destrezas que no se han desarrollado lo suficiente, por lo que podrían tener dificultades en lograr los estándares del grado. El alumno y alumna en este nivel tiene un desempeño mínimo aceptable de los estándares evaluados” (Secretaría de Educación, 2011, p. 4).

II. Las estrategias utilizadas para el desarrollo de la comprensión lectora por los docentes de tercero y sexto grado de los Centros de Educación Básica en mención, son variadas y responden al trabajo de

los distintos niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y de juicio crítico. El primero tiene que ver con estrategias que ayuden a recordar, buscar y encontrar información que está explícitamente escrita en el texto, identificar la información o el concepto más importante o central de un texto, narrar de nuevo un texto, incluyendo los detalles importantes y dejando de lado los que no lo son y hacer conexiones entre los conocimientos / experiencias y lo leído, para comprender mejor el texto.

El segundo nivel se desarrolla haciendo uso de estrategias que permitan evaluar la comprensión durante el transcurso de la lectura; identificar problemas en la comprensión y corregirlos con una estrategia apropiada y aplicar lo que se sabe de la estructura de un texto para inferir de qué se trata. Por último, el nivel de juicio crítico se trabaja a través de estrategias que permitan comparar y contrastar textos leídos para valorar temas y emitir una opinión basada en evidencia del texto (USAID, 2018). Según los resultados obtenidos en cuanto a la frecuencia de las estrategias utilizadas, en general, los docentes encuestados aplican con mayor frecuencia aquellas que por su naturaleza desarrollan habilidades del nivel literal e inferencial de la comprensión lectora.

Según los resultados de la encuesta aplicada, a pesar de que los docentes utilizan una variedad de estrategias, recursos y técnicas para el desarrollo de habilidades en la lectura, en promedio los estudiantes mostraron un nivel de “Debe mejorar”. Esto puede ser consecuencia de diversos factores, pero en lo que compete al actuar docente y tomando como referencia los datos obtenidos en la investigación, un factor podría ser la manera en que se está evaluando la comprensión lectora y el tipo de estrategias que se utilizan, pues un 56% de los encuestados dice evaluar la comprensión con el objetivo de medir el nivel de conocimiento de sus estudiantes y como lo indica Cassany (2002) “este tipo de evaluación tiene una función restrictiva y clasificadora, las posibilidades educativas de la evaluación son mucho más amplias” (p. 74). Es decir, la mayoría de este grupo de docentes no concibe la evaluación como un proceso que permite recoger de forma sistemática y organizada información para luego hacer la interpretación de esta y así involucrarse en la mejora continua. Además, un 88% de los docentes expresa que sus estudiantes han comprendido un texto cuando son capaces de “responder interrogantes cuyas respuestas están explícitas en el texto” y el 94% de los docentes utiliza con mayor frecuencia las pruebas y los cuestionarios como instrumentos de evaluación, todos estos apuntan a una comprensión literal e inferencial, “la comprensión literal es uno de los niveles más básicos de la comprensión lectora. Para lograr este nivel, los lectores utilizan dos capacidades: reconocer y recordar” (Alvarado y Sánchez, 2017, p. 14) y la comprensión inferencial “los lectores comprenden las ideas que no están explícitas en el texto; es decir, adquieren información nueva a partir de la ya existente” (USAID, 2018, p. 91).

Referencias bibliográficas

Alvarado, S. y Sánchez, E. (2017). *La comprensión lectora de los estudiantes del Programa Fundamentos Generales. Un análisis de los niveles de la competencia de lectura comprensiva en el Centro Universitario Regional de Gracias* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán] https://postgrado.upnfm.edu.hn/files/VRIP/VRIP%20POA/POA_2017/Comprension%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20fundamentos%20generales.pdf

- Andino, M. A.** (2015). *Estudio de comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje significativo de los alumnos de 6to. Año paralelo "A" de educación básica de la Unidad Educativa Brethren* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador].
- Argudín, Y. y Luna, M.** (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós.
- Arias, J., Villasís, M. y Miranda, M.** (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Arrieta, N., Gomajoa, P. A. y Soto, L. J.** (2015). *Estrategias metodológicas implementadas para la comprensión lectora en tres instituciones*. [Tesis de Maestría. Universidad Católica de Manizales].
- Arzamendi, J.** (2003) *Bases Metodológicas*. Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Baumann, J.** (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y aprendizaje*, 89-105.
- Cáceres, A. Donoso, P. y Guzmán, J.** (2012). *Comprensión lectora. "Significados que le atribuyen las/ los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2"*. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Camargo, G. Montenegro, R. Maldonado, S. y Magzul, J.** (2013). *Aprendizaje de la Lectoescritura*. USAID/Guatemala.
- Canale, M.** (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.
- Cassany, D.** (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica, Lingüística y literatura*. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia. Medellín (Colombia).1-26. ISSN: 0120- 5587.
- Cassany, D.** (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lengua y Educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G.** (2002). *Enseñar Lengua* (8ª ed.). Ed. GRAO
- Colomer, T. y Camps, A.** (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC.
- Dehaene, S.** (2009). *Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention*. New York: Penguin. <https://doi.org/10.1111/ijal.12055>
- Farrach Úbeda, G. A.** (2017). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica Estelí*, (20), 5–19. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i20.3064>
- Ferreiro, E.** (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En A. Arenzana (ed.) *Lecturas sobre lecturas*. Conaculta.
- Guerrero, P. y Caro, T.** (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Pirámide.
- Hernández, O.** (2020). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>

- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P.** (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw Hill Education.
- López, C.** (2012). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula, 15*, 47–78. <https://doi.org/10.14201/8942>
- Mendoza, A.** (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson.
- Mendoza, E. Murillo, G. y Maldonado, J.** (2019). Las neurociencias y la marca personal del docente en el contexto educativo actual. *Revista Órbita Pedagógica, 6*(4), 157-166.
- Monroy Romero, J. A. y Gómez López, B. E.** (2009). Comprensión Lectora. *REMO, 6*(16), 37-42. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Mora, F., y Sanguinetti, A.** (2004). Diccionario de Neurociencia. Madrid: Alianza. Paniagua, M. N. (2013). *Neurodidáctica: Una nueva forma de hacer educación, 6*(6), 72-77.
- Orellana, P.** (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1*(2). <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=led>
- Pérez, V. y La Cruz, A.** (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima, (21)*, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Pinzás, J.** (2001). *Leer pensando*. (2º ed.). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rivera, M.** (2015). *Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje*. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/41/34>
- Romero, L.** (2014). *Base de datos de Lac Reads Capacity Programs. Fe y Alegría del Perú. El aprendizaje de la lectoescritura*. <https://lacreads.org/>
- Secretaría de Educación.** (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*.
- Secretaría de Educación de Honduras.** (2019). *Informe nacional de desempeño académico 2018 Español (Lectura) y Matemáticas. 3ro, 6to y 9no grado*.
- Secretaría de Educación.** (2011). *Instructivo para las pruebas formativas mensuales. Español y Matemáticas*. <https://lasfloreseduc.files.wordpress.com/2017/07/instructivo-pruebas-formativas1c2b0.pdf>
- Solé, I.** (2011). *Estrategias de Lectura*. GRAO.
- Ulloa Cáceres, G. E., Noé Martínez, R. A. y Gonzales Cáceres, G. A.** (2021). Estrategias de Enseñanza de la Lectoescritura en Seis Escuelas Multigrado en Honduras: Un Estudio de Casos. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa, 45*(28), 09-36. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v28i45.11736>
- USAID/ De lectores a líderes.** (2018): *Manual del docente*.
- Valle, A. González, R. Cuevas, L. y Fernández, A.** (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Zevallos, P. Arcos, N. y Cruz, J.** (2017). La concepción simple de la lectura en alumnos de 4º de primaria de una escuela fiscal de Quito. *Revista de Educación, 12*(1), 115-125 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467751868010>