

# PRAXIS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

del preescolar a la universidad



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE QUINTANA ROO



**ELES**

CUERPO ACADÉMICO DE ESTUDIOS  
LINGÜÍSTICOS Y DE EDUCACIÓN SUPERIOR

COORDINADORES:

**Moisés Damián Perales Escudero**  
Universidad Autónoma del Estado  
de Quintana Roo

**Norma Alicia Vega López**

# **PRAXIS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Moisés Damián Perales-Escudero  
Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Norma Alicia Vega López  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

*(Coordinadores)*

**Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo**

Dra. Consuelo Natalia Fiorentini Cañedo, Rectora

**Secretaría General**

Mtro. Rafael González Plascencia

**Dirección General de Investigación, Posgrado y Vinculación**

Dr. Antonio Higuera Bonfil

**División de Ciencias Políticas y Humanidades**

Dr. Manuel Buenrostro Alba, Director

**Secretaría Técnica de Investigación y Extensión**

Dra. Ivett Liliana Estrada Mota, Secretaria

**Departamento de Lengua y Educación**

Mtra. Lizbeth Gómez Argüelles, Jefa de Departamento

**Coordinadores de la obra:**

Dr. Moisés Damián Perales Escudero

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Dra. Norma Alicia Vega López

Universidad Autónoma de Tamaulipas

© **Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, 2024.**

Primera edición: octubre de 2024.

**ISBN: 978-607-8792-60-3**

*Todos los capítulos fueron arbitrados por pares académicos expertos en las áreas correspondientes siguiendo el procedimiento doble ciego.*

*Esta es una obra de carácter educativo. Su circulación es gratuita, por lo que se autoriza la reproducción y la difusión parcial o total sin fines de lucro por medios físicos y electrónicos siempre y cuando se cite y reconozca a los autores individuales y a la institución que posee los derechos de autor.*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE QUINTANA ROO

# CONTENIDO

<b>PREFACIO .....</b>	<b>5</b>
<b>Sección I. Buenas prácticas para la lectura en español. ....</b>	<b>8</b>
<b>Teoría y práctica de la enseñanza de la comprensión de cuentos en preescolar .....</b>	<b>9</b>
<b>Estrategias de evaluación de la comprensión de múltiples textos: consideraciones teórico-pedagógicas para la educación secundaria .....</b>	<b>33</b>
<b>Lectocomprensión de textos argumentativos a través de <i>Leer para Aprender</i>: un acercamiento al caso del artículo de opinión .....</b>	<b>49</b>
<b>Sección II. Buenas prácticas para la lectura en inglés. ....</b>	<b>71</b>
<b>An extensive reading programme in a Mexican primary school .....</b>	<b>72</b>
<b>Using the Problem-Solution pattern and the Reading to Learn method to teach academic reading.....</b>	<b>85</b>
<b>Sección III. Investigación del uso de estrategias de lectura.....</b>	<b>98</b>
<b>Estrategias de lectura de estudiantes de educación superior de una universidad mexicana .....</b>	<b>99</b>
<b>Uso de estrategias de lectura en instituciones formadoras de docentes .....</b>	<b>111</b>
<b>POSFACIO .....</b>	<b>124</b>
<b>Acercas de los coordinadores.....</b>	<b>127</b>
<b>Acercas de los autores.....</b>	<b>128</b>

## PREFACIO

*Moisés D. Perales-Escudero*  
*Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo*

La comprensión lectora no es simplemente la capacidad de decodificar palabras, sino la habilidad de interpretar, analizar y reflexionar sobre el contenido de los textos para el logro de objetivos personales, educativos y sociales (Romero-Contreras, Silva-Maceda y Snow, 2021; Rodríguez-Barrios, et al., 2021). En este sentido, mejorar la comprensión lectora no solo es crucial para el rendimiento académico, sino también para el ejercicio pleno de la ciudadanía en una sociedad cada vez más globalizada y basada en el conocimiento.

En la era del conocimiento y la información, la habilidad para comprender textos es fundamental para el desarrollo académico, profesional y personal de los individuos. Sin embargo, en México, como en muchas otras partes del mundo, persisten desafíos significativos en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes.

En particular, la inmersión de nuestro país en redes de intercambio globales, la importancia de las inversiones extranjeras y la actividad turística hacen que la habilidad de comprender textos en múltiples idiomas se convierta en un activo invaluable. El estatus del inglés como lengua franca del conocimiento científico y mayoritaria de nuestro principal socio comercial lleva a que la comprensión lectora de textos académicos en español y en inglés sea fundamental para el desarrollo académico, profesional y personal de sus ciudadanos. Sin embargo, las investigaciones revelan un reto persistente: muchos estudiantes luchan por alcanzar niveles adecuados de comprensión lectora en ambos idiomas, aún en el nivel universitario (OCDE, 2019; Moore, Andrade Mayer y Grondin, 2023)

Este libro surge como una respuesta a esta necesidad urgente. A través de una recopilación de capítulos, expertos en el campo de la educación y la lingüística ofrecen propuestas de intervención innovadoras y prácticas, diseñadas específicamente para mejorar la comprensión lectora en español e inglés en México en diversos niveles educativos, desde el preescolar hasta la universidad.

Cada capítulo presenta un análisis de algunos de los obstáculos que enfrentan los estudiantes mexicanos al desarrollar sus habilidades de comprensión lectora, así como soluciones concretas y aplicables en entornos educativos diversos sustentadas en marcos teóricos y hallazgos empíricos sólidos. Ya sea a través de la implementación de programas de lectura enriquecidos, la presentación de propuestas de evaluación de la lectura, la explicación de metodologías innovadoras o la investigación del uso de estrategias de lectura, este libro ofrece un conjunto diverso de opciones destinadas a potenciar el éxito lector de los estudiantes en ámbitos universitarios en español y en inglés. Es destacable que varios de los capítulos incluyen enlaces a videos demostrativos de las prácticas propuestas mediante códigos QR, lo cual contribuye a que los docentes interesados puedan comprenderlas con mayor claridad con miras a su aplicación en las aulas.

El libro se divide en tres secciones: buenas prácticas para la lectura en español, buenas prácticas para la lectura en inglés e investigación del uso de estrategias de lectura. Los capítulos de las dos primeras secciones tienen como enfoque común la exploración y enseñanza explícita en el plano social de procesos

psicológicos y lingüístico-discursivos de la lectura que, por su naturaleza cognitiva, tienden a permanecer ocultos a la mirada didáctica del profesorado. Este hilo conductor, la visibilización social en el aula de estrategias lectoras eficaces que podrían permanecer soterradas en la cognición individual de los buenos lectores, se retoma en los dos capítulos de la tercera sección.

La primera sección consta de tres capítulos. En *Teoría y práctica de la enseñanza de la comprensión de cuentos en preescolar*, Moreno de León, Rangel Castillo y de León Arellano presentan una propuesta con una amplia fundamentación psicolingüística y didáctica para trabajar la lectura de cuentos consistentes mayormente en imágenes, centrada en la realización de inferencias y el desarrollo de habilidades narrativas y críticas. El capítulo incluye un enlace a un video que demuestra la implementación de la propuesta en el aula. En el segundo capítulo, *Estrategias de evaluación de la comprensión de múltiples textos: consideraciones teórico-pedagógicas para la educación secundaria*, Vega López aborda un tema de mucha actualidad, la lectura intertextual o lectura de múltiples fuentes y describe una propuesta para la evaluación de las diferentes facetas que implica esta práctica lectora. La sección cierra con el capítulo *Lectocomprensión de textos argumentativos a través de Leer para Aprender: un acercamiento al caso del artículo de opinión*. En él, Hernández Ramírez articula una propuesta para enseñar a comprender de manera crítica un género concreto, el artículo de opinión, cuya lectura es clave para el ejercicio pleno de la ciudadanía crítica. Su propuesta se basa en el método *Leer para Aprender*, el cual está basado en décadas de investigación lingüística y cuenta con una efectividad ampliamente demostrada (Rose, 2017).

La segunda sección se centra en buenas prácticas para la lectura en inglés. El primer capítulo, *An extensive reading programme in a Mexican primary school*, de Erguera Guerrero, teoriza la valiosa práctica denominada lectura extensiva, explica una variedad de estrategias didácticas para implementarla en el aula de inglés en educación básica e incluye un enlace a un video para su demostración práctica. En el segundo capítulo, *Using the problem solution pattern and the Reading to Learn method to teach academic reading*, Perales-Escudero presenta una estrategia basada en el análisis lingüístico del discurso para trabajar la lectura de artículos de investigación de nivel universitario. La estrategia se basa en la identificación de discurso evaluativo que construye el tema de investigación como una problemática y presenta las soluciones que ofrecen los investigadores para la misma. Aunque se centra en la disciplina de lingüística aplicada a la formación de docentes de inglés, las estrategias presentadas e ilustradas en un video pueden aplicarse a la comprensión de artículos científicos en otras disciplinas.

La tercera sección consta de dos capítulos enfocados en investigar el uso de estrategias de lectura en dos escenarios educativos de nivel superior: la universidad y la Escuela Normal. En el primero de ellos, *Estrategias de lectura de estudiantes de educación superior en una universidad mexicana*, Ramírez Balderas y Guillén Cuamatzi reportan un estudio sobre las estrategias lectoras usadas por estudiantes de una licenciatura en enseñanza de lenguas. Las autoras encontraron que, si bien las estrategias se diversifican a medida que los futuros docentes avanzan en sus estudios, es escaso el reporte de uso de estrategias útiles para la comprensión de textos académicos, por lo cual abogan por su enseñanza explícita. El segundo capítulo, *Uso de estrategias de lectura en instituciones formadoras de docentes*, Ortiz Castro y Xochihua López describen las estrategias lectoras reportadas por estudiantes normalistas de dos instituciones diferentes. Ponen de relieve que los estudiantes reportan una variedad de estrategias individuales. Sin embargo, existe un área de oportunidad en el uso de estrategias sociales, tendientes a la construcción colaborativa de significados y conocimientos que, por su propia naturaleza, pueden propiciar el surgimiento en el plano social de nuevas estrategias lectoras más eficientes para su posterior apropiación individual.

En resumen, los diferentes capítulos no solo buscan proporcionar herramientas prácticas para los educadores, sino también inspirar un cambio cultural en la forma en que se aborda la comprensión lectora en México. Este cambio se orienta a promover la mediación discursiva en el plano social de procesos psicolingüísticos lectores efectivos que, sin tal mediación, pueden permanecer ocultos a la mirada pedagógica. Al fomentar estas prácticas innovadoras con una sólida base teórica, este libro aspira a empoderar a los docentes para promover una enseñanza efectiva de prácticas lectoras sociales complejas con el fin de formar lectores competentes y críticos en todos los niveles educativos.

#### REFERENCIAS

- Moore, P., Andrade Mayer, H.A. y Grondin, G.M.K. (2023). Testing second language reading comprehension for postgraduate studies in a Mexican public university. En M.G. Méndez López y A. Peña Aguilar (coords.), *Inclusión, equidad y calidad en la enseñanza de lenguas* (pp. 202-225). Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. [OCDE] (2019). *Country Note: Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018*. OCDE. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX.pdf)
- Rodriguez-Barrios, E.U., Melendez-Armenta, R.A., Garcia-Aburto, S.G., Lavoignet-Ruiz, M., Sandoval-Herazo, L.C., Molina-Navarro, A. y Morales-Rosales, L.A. (2021). Bayesian Approach to Analyze Reading Comprehension: A Case Study in Elementary School Children in Mexico. *Sustainability*, 13, 4285. <https://doi.org/10.3390/su13084285>
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G. y Snow, C.E. (2021). Academic vocabulary and language skills: Predictors of reading comprehension of upper elementary and middle school students in Mexico. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.4>
- Rose, D. (2017). Languages of schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 1-31.

# **Sección I. Buenas prácticas para la lectura en español.**



# Teoría y práctica de la enseñanza de la comprensión de cuentos en preescolar

*Tomás Alfredo Moreno de León  
Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda  
Universidad Autónoma de Tamaulipas*

*Liliana Rangel Castillo  
Escuela de Educación Preescolar “José Vasconcelos”*

*Esperanza de León Arellano  
Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda  
Universidad Autónoma de Tamaulipas*

## INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de la educación preescolar, la enseñanza de la lectura ha adquirido una importancia significativa en los últimos años. Se reconoce cada vez más que es necesario atender el desarrollo de habilidades lectoras desde edades tempranas. Sin embargo, diseñar ambientes de aprendizaje efectivos para promover la comprensión lectora en estas etapas iniciales se presenta como un desafío para las educadoras. Las problemáticas que enfrentan son diversas y complejas (Moreno-de-León, Rangel y de León, 2016). Una de las principales dificultades radica en que los preescolares aún no dominan completamente el sistema verbal, lo cual implica que no están preparados para abordar lecturas de textos mayormente verbales (Alvarado, Mangui y Crespo, 2016). El enfoque tradicional de enseñanza de la lectura se centra en que los niños reconozcan las grafías y las asocien con sus respectivos fonemas o bien, vinculen el significado al respectivo significante para comprender los diferentes signos verbales. Sin embargo, en esta etapa, los pequeños se encuentran en un doble proceso de desarrollo: el cognitivo y el metacognitivo, lo cual añade complejidad al proceso de enseñanza.

Por ello, resulta imperativo aplicar enfoques novedosos que aprovechen la notable plasticidad neuronal que los niños poseen en edades tempranas (Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White y Kremer, 2005; Kendeou, van den Broek, White y Lynch, 2007). Si se abordan adecuadamente, estos años de la infancia pueden convertirse en una base sólida para el desarrollo futuro de habilidades lectoras más complejas. En este capítulo, nuestro objetivo es presentar una estrategia didáctica innovadora, fundamentada en la teoría y la práctica, que permita diseñar ambientes de aprendizaje adecuados para la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar. Esta propuesta busca abarcar tanto factores didácticos esenciales, como el método instruccional, los materiales de lectura y la modalidad de trabajo; como también factores psicolingüísticos relacionados con el desarrollo lingüístico y cognitivo, y la utilización estratégica de habilidades de lectura.

Para lograr nuestro objetivo, el capítulo se organiza en dos secciones complementarias. En la primera sección explicaremos los factores psicolingüísticos que deben tenerse en cuenta al enseñar estrategias de lectura a niños en esta etapa. Asimismo, abordaremos de forma teórica y fundamentada los factores didácticos más importantes para crear un ambiente alfabetizador en el contexto preescolar. Cerraremos esta sección explicando la estrategia de enseñanza CIP (Cuentos con Imágenes y sin Palabras) y los resultados

obtenidos al promover la estrategia de lectura OIR (Objetivos, Intenciones y Resultados). La segunda parte del capítulo estará destinada a presentar en detalle nuestra estrategia didáctica para la enseñanza de la lectura en preescolar, brindando ejemplos prácticos y pautas específicas para su implementación en el aula; y su evaluación. En la conclusión señalamos que, mediante esta aproximación teórico-práctica, buscamos proporcionar a las educadoras y profesionales de la educación una herramienta efectiva y fundamentada que fomente estrategias de lectura en los niños desde edades tempranas, promoviendo así un desarrollo integral y potencializando un futuro académico exitoso.

## **TEORÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE CUENTOS CON IMÁGENES Y SIN PALABRAS**

En esta primera sección del capítulo se aborda un enfoque integral sobre los factores psicolingüísticos y didácticos que ejercen un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de la lectura y comprensión en niños de educación preescolar. Respecto a la información presentada en la primera parte, se examinan diversos elementos psicolingüísticos de importancia, prestando especial atención al dominio lingüístico y a las habilidades cognitivas. Se destacan aspectos como el desarrollo del vocabulario, el acceso al léxico, la habilidad narrativa y el papel fundamental del conocimiento previo, así como las inferencias y el desarrollo de estrategias cognitivas en la comprensión de cuentos. Por otra parte, en la segunda sección se presentan otros factores de índole didáctica, especialmente aquellos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. En términos generales, se proporciona una clasificación de métodos instruccionales que ilustra la diversidad de enfoques pedagógicos, destacando la distribución de responsabilidades entre el docente y el alumno.

### ***Factores psicolingüísticos***

Los factores psicolingüísticos que se abordan en este capítulo de libro son los vinculados al dominio lingüístico (desarrollo del vocabulario, acceso al léxico y habilidad narrativa) y habilidades cognitivas (conocimiento previo, inferencias y desarrollo de estrategias).

#### **Desarrollo del vocabulario**

El desarrollo del vocabulario en los infantes de preescolar se relaciona con su evolución cognitiva, que atraviesa cuatro etapas según Piaget (1987): motora sensorial, pre-operacional, concreta-operacional y formal-operacional; siendo las dos primeras las que corresponden a las edades preescolares. La primera, desde el nacimiento hasta los dos años, se caracteriza por el uso de los sentidos y la motricidad para percibir el mundo y formar estructuras mentales hacia el lenguaje. En la segunda etapa, de dos a siete años, los niños interactúan con lo simbólico a través del dibujo y comienzan a formar parte del contexto social mediante habilidades lingüísticas, aunque mantienen un comportamiento egocéntrico.

Según otros autores, a los dos años, los niños dominan las nociones básicas de su lengua materna, produciendo fonéticamente palabras (Fernández, Arce y Moreno, 2014). A los tres años, los infantes han adquirido un amplio léxico, lo que les permite participar en conversaciones, hacer chistes sencillos e incluso hablar de cosas que no están a la vista. A los cinco años, su dominio del lenguaje es sofisticado, pero siguen desarrollando habilidades lingüísticas para abordar distintas tareas, y su vocabulario sigue progresando a un ritmo acelerado durante los años escolares; esto es, 3.000 palabras por año (Melzi y Ely, 2010).

Para enseñar habilidades lingüísticas y comunicativas a los preescolares, es esencial comprender el proceso de desarrollo del lenguaje que experimentan. Por ejemplo, un estudio demostró que los niños

tienden a asociar más fácilmente los sonidos de las letras vocales-consonantes en comparación con las vocales solas o las letras sin asociación (Huang, Tortorelli y Invernizzi, 2014). Otro estudio reveló que el desarrollo del discurso narrativo y las habilidades gramaticales progresan en correlación, y las intenciones comunicativas desempeñan un papel crítico en la adquisición de estas destrezas (Uccelli, 2014).

En resumen, el desarrollo del vocabulario en los infantes de preescolar está estrechamente vinculado con su desarrollo cognitivo, y durante esta etapa, experimentan un progreso significativo en el uso y comprensión del lenguaje, lo que les permite participar activamente en conversaciones y expresar sus ideas. Para fomentar estas habilidades, es fundamental comprender su proceso de adquisición y brindar oportunidades adecuadas para su desarrollo lingüístico y comunicativo; por ejemplo, a través de la lectura de cuentos con imágenes y sin palabras.

### **Acceso al léxico y representaciones mentales de textos multimodales**

En el proceso de lectura de textos verbales, el acceso al léxico requiere que el lector domine la gramática y el significado del vocabulario. La recuperación de palabras depende de la información semántica y fonética para asegurar la comprensión (Perfetti, 2010), estableciendo un vínculo estrecho entre decodificación, vocabulario y comprensión. La decodificación implica asociar grafemas y fonemas, creando conexiones entre forma y significado para palabras desconocidas o poco familiares al lector. Al decodificar semánticamente una palabra, se fortalece la asociación entre significado y representación ortográfica.

En términos generales, decodificación y comprensión no están directamente relacionadas, siendo el vocabulario un mediador clave. La comprensión del texto aporta significado, permitiendo la asociación entre palabras (semántica y gramaticalmente) y el contenido (Perfetti, 2007; 2010). Al alcanzar una decodificación fluida, la memoria se libera para procesar la información y lograr una mejor comprensión. Las habilidades léxicas son fundamentales para la comprensión lectora en niños de educación básica (Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004; Oakhill, Cain y Bryant, 2003).

Sin embargo, los infantes preescolares aún no dominan la lectura del sistema de la lengua escrita, por lo que trabajan con textos pictóricos en lugar de verbales. La representación mental de estos textos es mejor explicada por modelos no verbales. Los modelos corpóreos son más explicativos al describir representaciones mentales de textos multimodales (como cuentos con imágenes y sin palabras) debido a los rasgos discursivos que representan la realidad a través de líneas, formas, colores y otros modos semióticos, a diferencia de los textos verbales donde predominan las palabras (Moreno-de-León, de León y Vega, 2023).

### **Habilidades narrativas**

A la edad de 5 a 6 años los niños necesitan haber desarrollado, entre otras habilidades, conocimiento del mundo en su memoria de largo plazo, capacidad para emplear su memoria de corto plazo, habilidad para realizar inferencias causales y episódicas (Burriss y Brown, 2014); que le permitan alcanzar el nivel de comprensión para una mayor y directa representación mental de los objetivos de los personajes, las acciones, la identificación del problema, así como la resolución (Filiatrault-Veilleux, Bouchard, Trudeau y Desmarais, 2016; Tompkins, Guo y Justice 2013; Burriss y Brown, 2014).

Existen tres factores esenciales para alcanzar la comprensión narrativa, el primero hace relación a la integración del conocimiento, el segundo la comprensión de la estructura de objetivos y el tercero es la

generación de inferencias causales (Burris y Brown, 2014). En este sentido, la comprensión llega después de un proceso en donde el alumno hace uso del conocimiento previo para construir un significado del texto con el que está interactuando y para ello necesita de una estrategia que facilite realizar estos procesos (Graesser, 2007).

### **Características del discurso narrativo: cohesión y coherencia**

Para que se alcancen niveles altos de comprensión es necesario que el lector construya una cohesión y coherencia de la representación de un texto. Por un lado, la cohesión lingüística hace alusión a la organización del discurso conforme a las reglas sintácticas y gramaticales de las oraciones que conforman un texto. En este sentido, Halliday y Hasan (1976) señalan que la cohesión es diferente a la coherencia. La cohesión se relaciona con los rasgos lingüísticos que se pueden detectar o inferir de forma textual, ya sea de manera auditiva -cuando se habla- o escrita -cuando se lee-, mientras que la coherencia se entiende como las conexiones entre partes de un texto que la mente construye. Esto significa que un texto puede ser poco cohesivo, pero ser coherente, o bien, ser altamente cohesivo, pero carecer de coherencia. Por ejemplo, en (1) un niño narra los sucesos del cuento de nivel 4 de la Figura 4, desde la imagen 1 a la 7.

- (1) IMG1. A Una casa y un palo, IMG2 estoy viendo un árbol, con la leña IMG3 y se fueron a acampar aquí se le miran como unos palitos IMG4 y el pajarito se lo entregó a su mamá y se murió, IMG5 le puso una venda porque iba a comer IMG6 y lo echaron a la jaula IMG7 estaba triste porque lo tenía en la jaula IMG8 y se fue a volar afuera (Moreno-de-León, et al., p. 56).

En este segmento (1) el niño empleó sujetos y verbos para describir eventos, inclusive utilizó rasgos causales (porque), conjunciones (y), entre otros; sin embargo, no es coherente para los receptores, debido a que existe confusión si en IMG4 es la “mamá” o el “pajarito” quien murió. Por su parte, la coherencia es el esfuerzo cognitivo que hace la mente humana para dotar de sentido a un texto, aun cuando éste no lo tenga (Louwerse, 2004). Por ejemplo, un cuento con imágenes y sin palabras es un texto con nula cohesión, pues no posee rasgos lingüísticos; sin embargo, cuando un preescolar lo lee logra construir coherencia y establece que un señor que aparece en un cuento es padre del niño. Lo mismo sucede con los textos narrativos producidos oralmente por niños preescolares, ellos construyen significados coherentes y en muchas ocasiones altamente cohesivos, sin embargo, sólo son coherentes para sí mismos, a lo que Piaget (1987) denominó habla egocéntrica. En este sentido, Trabasso y Nickels (1992) estudiaron la construcción de narraciones coherentes de los eventos en un cuento de imágenes, los participantes fueron niños de 3, 4, 5 y 9 años, se analizaron las producciones orales en cuanto a la estructura y el contenido del texto. Los resultados mostraron que, aunque la comprensión de la estructura se consigue alrededor de los 4 años, la coherencia comienza a manifestarse más explícitamente en las narraciones de niños de 5 años en adelante.

### **Conocimiento previo**

El conocimiento previo que el lector posee sobre el texto que se le presenta es fundamental para alcanzar altos niveles de comprensión, es decir, mientras el niño esté más expuesto al conocimiento del mundo mayores serán las experiencias y las referencias que obtendrá, y éstas a su vez le permitirán construir significados con el nuevo conocimiento. Dentro de los aportes de la investigación especializada se han estudiado dos tipos de conocimiento previo: 1) el conocimiento previo del género y 2) el conocimiento previo del contenido.

Por un lado, el conocimiento previo del género le permite al alumno tener una estrategia metacognitiva previa a la lectura, es decir, facilitar la lectura en cuanto a velocidad y comprensión. En primer lugar, saber acerca del género facilita al infante la anticipación de posibles eventos e información. Por ejemplo, en un cuento, los preescolares son capaces de predecir dónde se presentan los personajes principales (Moreno-de-León, et al., 2016). Asimismo, ayuda en la organización del contenido. Dado que los géneros discursivos tienen una estructura específica los niños pueden utilizar esta estructura para organizar la información en su mente y retenerla de manera más efectiva (inicio, desarrollo y desenlace).

Por su parte, el conocimiento previo del contenido es fundamental para comprender textos, especialmente en cuentos con imágenes sin palabras, ya que permite a los niños ampliar y utilizar su conocimiento previo para comprender la historia. Al respecto, Paris y Paris (2003) identificaron que los niños con conocimiento previo sobre el tema tienen más probabilidades de lograr una comprensión profunda del cuento. Por ejemplo, para entender un cuento sobre un astronauta, el niño debe conocer el trabajo, el entorno y los posibles problemas del astronauta, lo que beneficiará su comprensión.

Otro tipo de conocimiento previo es el derivado de la imaginación social. Desde una perspectiva psicopsicolingüística, Lysaker y Miller (2012) investigaron cómo la imaginación social influye en la construcción de representaciones mentales de cuentos con imágenes sin palabras. Estudiaron la narración oral de una niña de primaria utilizando un libro sin palabras. Los resultados mostraron que la niña utilizó su imaginación social para discernir los pensamientos, sentimientos e intenciones de los personajes de la historia. Esto sugiere que la imaginación social es una parte esencial de la comprensión de historias en libros sin palabras, ya que permite a los niños imaginar la realidad de los personajes y sus emociones.

### **Inferencias de lectura**

A lo largo de casi 40 años, las inferencias han sido reconocidas dentro del proceso de comprensión como un factor fundamental (Román-González, 2023). Al respecto, las investigaciones especializadas han reportado que desde edades tempranas los niños tienen la posibilidad de inferir; a los tres años pueden hacer inferencias causales, específicamente, inferir el problema de la historia y respuesta interna de un personaje. Además, a medida que su cognición madura en los 5-6 años, su capacidad inferencial mejora en términos de inferir la meta, intentar resolver el problema historia y resolución de la historia (Filiatrault-Veilleux, et al, 2016).

El desarrollo de habilidades inferenciales en niños de 3 a 6 años se ha estudiado en diferentes investigaciones (Filiatrault-Veilleux, et al, 2016). Se ha encontrado que la comprensión inferencial surge temprano, a partir de los 3-4 años. A medida que los niños crecen, su capacidad para inferir diferentes aspectos de una historia mejora; por ejemplo, señalar el problema en una historia, generar respuestas sobre los personajes y predicciones acerca de lo que les ocurrirá. Asimismo, la capacidad de los preescolares para generar inferencias en contextos narrativos está relacionada con la comprensión de la historia infantil (Tompkins et al., 2013). De esta forma, se han identificado tres tipos de inferencias que se relacionan con la comprensión: objetivos de los personajes, acciones que lograron esos objetivos y estados de carácter.

Asimismo, también se ha observado que los preescolares realizan diferentes tipos de inferencias en la comprensión textual, destacando las inferencias referenciales como las más frecuentes, seguidas por las instrumentales, predictivas y de reacciones emocionales de los personajes (Duque y Vera, 2010). En síntesis,

los preescolares muestran habilidades de inferencia tempranas y diversas, y estas habilidades están relacionadas con su comprensión de historias y textos.

### **Desarrollo cognitivo a través de cuentos con imágenes y sin palabras en preescolares**

En los preescolares de entre 4 y 8 años se puede desarrollar la habilidad de generar inferencias a partir de imágenes (Paris y Paris, 2003; Burris y Brown, 2014; Alvarado, Crespo y Mangui, 2016). Algunos autores sugieren que los cuentos deben tener entre 8 y 12 imágenes con historias secuenciales (Paris y Paris, 2003; Alvarado et al., 2016), que posean una estructura canónica con distintos problemas y una resolución (Strasser, Larraín, López y Lissi, 2010) que la trama de los cuentos se relacione con el contexto del niño (Duque y Vera, 2010), es decir, que tenga cualidades específicas, como la presencia de un entorno familiar, personajes masculinos y femeninos, así como, la utilización de la infancia para plantear problemas centrales en las historias; estas propiedades proporcionan muchas oportunidades para que los niños logren hacer conexiones personales y para relacionarse con la trama del cuento (Lysaker y Miller, 2012).

El uso de cuentos con imágenes sin palabras presenta ventajas, como por ejemplo no requerir habilidades de decodificación, adaptarse al nivel de vocabulario del niño y reducir la carga en la memoria (Paris y Paris, 2003; Strasser et al., 2010). Investigaciones previas confirman que los niños de 4 a 9 años tienen una habilidad creciente para hacer inferencias a través de imágenes (Filiatrault-Veilleux et al., 2016; Tompkins et al., 2013; Duque y Vera, 2010; Best et al., 2008; Moreno, Rangel y de León, 2016; Vega et al., 2016). Incluso en niños mayores de 10 a 13 años, las imágenes en los cuentos mejoran la comprensión en un 86% en comparación con textos sin ellas (Holmes, 1987). En síntesis, el uso de cuentos con imágenes sin palabras es beneficioso para mejorar la habilidad de inferencia en niños de diferentes edades, permitiendo una comprensión más profunda de las historias narradas.

### ***Factores didácticos***

Los factores didácticos que influyen en el aprendizaje pueden clasificarse, principalmente, en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, el método instruccional que determina el grado de responsabilidad en el proceso didáctico entre el docente y el alumno. A continuación, presentamos una clasificación de métodos instruccionales.

#### **Método instruccional**

El método instruccional (o método de enseñanza) podría ser descrito como el conjunto de variables que un docente puede controlar al momento de enseñar un contenido, estrategia, habilidad u otro. Más concretamente, algunos autores señalan que el método instruccional es “La estructuración de los contenidos, actividades y el control [de grupo]; estrategias de enseñanza; logística de recursos didácticos; temporalización y condiciones espaciales; y estrategias complementarias de individualización” (Martín-Palacio, Giusto, Avilés-Dávila y Perlaza, 2020, p. 158). Así, la selección de un método instruccional de enseñanza es fundamental para alcanzar los objetivos de aprendizaje en las intervenciones que el docente realiza; además le posibilita al alumno el uso de estrategias de manera autorregulada, lo cual implica desarrollar en los estudiantes la capacidad de no sólo conocer las estrategias para el cumplimiento de las tareas y metas, sino también tener la conciencia metacognitiva de su propio progreso y la utilidad que le da a las estrategias para cumplir con dichas demandas (Almasi y King, 2012). La corriente constructivista hace

distinción en tres tipos de métodos: el método endógeno, el método exógeno y el método dialéctico (ver Tabla 1).

**Tabla 1.**  
*Características de diferentes tipos de instrucciones estratégicas.*

Tipo de instrucción estratégica.	Características de la instrucción estratégica.													
	Estrategias enseñadas individualmente	Explicación (declarativa, procedimental, condicional)	Modelamiento o demostración	Práctica guiada	Trabajo independiente del estudiante	Conciencia metacognitiva	Uso de estrategias en contextos auténticos	Uso de estrategias flexibles	Uso de estrategias motivadoras	Profesor controla la instrucción	Estudiante controla la instrucción	Control instruccional compartido	La retroalimentación por parte del profesor es correctiva	La retroalimentación por parte del profesor es sugerencia
<i>Exógeno.</i>														
Instrucción directa.	✓		✓	✓	✓					✓			✓	
Explicación directa.	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓		✓	✓	
<i>Endógeno.</i>														
Solución colaborativa de un problema.		✓				✓	✓	✓	✓		✓			✓
Habla como proceso.		✓				✓	✓	✓	✓		✓			✓
<i>Dialéctico.</i>														
Instrucción explícita.	Algunas veces	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓		✓
Estrategias enseñadas para el aprendizaje.	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓		✓		✓
Enseñanza recíproca.	Algunas veces	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓		✓
Instrucción de estrategias transaccionales.	Algunas veces	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓
Lectura guiada.	Algunas veces	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓
Elementos críticos del modelo instruccional estratégico.	Algunas veces	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓

Fuente: Traducido de Almasi y King (2012, p. 28).

El primero, se centra en la exploración del niño y en sus procesos de descubrimiento donde el aprendizaje ocurre en un contexto social, por lo que enseñar y aprender son dos procesos inseparables de los contextos en los que se producen. El segundo, se centra más en la enseñanza, es decir, la explicación desempeña un papel imprescindible, sin embargo, no se visualiza en ningún momento el aprendizaje como una simple cuestión de reproducir el conocimiento, sino de interiorizar y adaptar el nuevo conocimiento para aplicarlo ante una nueva situación a la que se enfrenta el alumno. El tercero, supone que se da un aprendizaje efectivo si la enseñanza directa se da en forma de ayuda y de sugerencias en lugar de

explicaciones extensas (Almasi y King, 2012). Cada uno de los métodos anteriores cumple con ciertos enfoques de instrucción y características que los distinguen, las cuales se detallan a continuación.

### ***Método exógeno paso a paso***

El método exógeno puede subdividirse en modelos que ofrecen una práctica guiada con trabajo independiente por parte del estudiante, pero con un docente que controla la instrucción (Almasi y King, 2012). Por un lado, la instrucción directa es una de las características y hace alusión a un entrenamiento explícito paso a paso de las estrategias, proporcionan una práctica guiada y la retroalimentación del docente, y se reduce paulatinamente la guía para impulsar el trabajo autónomo por parte del alumno. Sin embargo, esta instrucción no propicia oportunidades para que los estudiantes aprendan habilidades metacognitivas con respecto al uso de estrategias, además limita al alumno de utilizar la estrategia espontáneamente.

Otra de las particularidades de este método es la explicación directa que también incluye el uso del modelado, la práctica guiada e independiente. Pero a diferencia del modelo de instrucción directa le brinda la posibilidad de autorregular el uso de la estrategia. Dicho enfoque está basado en la verbalización del docente (pensar en voz alta) sobre los procesos mentales relacionados con el uso y aplicación de la estrategia en un texto. Los estudiantes que son enseñados bajo este enfoque muestran un mayor dominio procedimental, condicional de las estrategias, aspectos metacognitivos de su uso, así como una lectura estratégica. En contraparte, el estudiante no tiene la oportunidad de influir en el ambiente de aprendizaje durante la explicación directa, pues es el docente quien todavía mantiene una postura de alto perfil durante la enseñanza. En algunos de los estudios que ha llevado a cabo nuestro equipo de investigación hemos identificado que tanto los modelos de instrucción directa y explicación directa son más adecuados para estudiantes que recién se inician en el proceso del aprendizaje de la lectura, por ejemplo, estudiantes de preescolar (e.g., Moreno-de-León, Rangel y de León, 2016).

### ***Método endógeno***

En este método el modelado y la práctica guiada no son tan evidentes, pues es el estudiante quien está en el control de la instrucción. La solución colaborativa de un problema es uno de los enfoques que está centrado en el alumno, pues son ellos los que reflexionan sobre cuáles estrategias son más útiles para entender un texto, además son los encargados de monitorear su comprensión y evaluar la eficacia de las estrategias elegidas. Otro de los enfoques es el habla como proceso, el cual está basado en que la acción estratégica proporciona opciones y alternativas para realizar con éxito la demanda de la tarea, es decir, visualiza a las personas como agentes porque tienen la capacidad de reflexionar y tomar decisiones.

### ***Método dialéctico***

Este método engloba algunas características de los modelos anteriores. En términos generales este método se basa en el cambio gradual de responsabilidad que el docente atribuye al alumno. A través de la instrucción explícita, el docente explica en voz alta sobre el pensamiento de qué, cómo, cuándo y por qué la utilización de la estrategia. Esta es una práctica guiada por el docente e independiente por parte del alumno que debería ocurrir en contextos auténticos de lectura que permiten al estudiante desarrollar un procesamiento estratégico. Las estrategias enseñadas para el aprendizaje requieren de una planificación de lectura, la identificación semántica, el razonamiento al leer y un monitoreo de la comprensión, se le enseñan al alumno estrategias de lectura a través de metáforas que le permiten recordarla. El docente sigue siendo el actor principal en la instrucción. Dentro de la enseñanza recíproca, la instrucción se desarrolla a través de la



generación de preguntas a partir del texto, resumiendo y clarificando partes del texto, así mismo se hace énfasis en la predicción del contenido y la estructura textual.

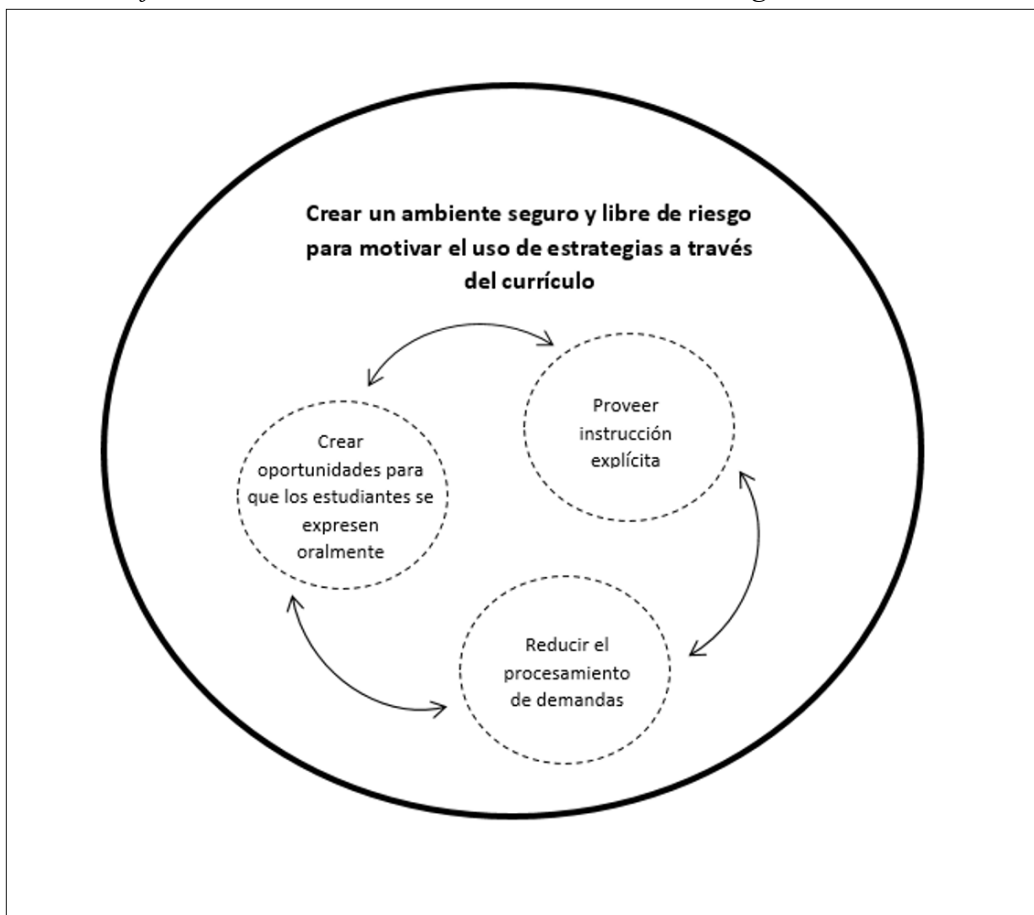
La instrucción de estrategias transaccionales se centra en el desarrollo de una compilación de estrategias de lectura; en favorecer habilidades metacognitivas para el uso apropiado de ellas y en que el alumno construya conocimientos del mundo real. Asimismo, se busca la motivación para mejorar la lectura a través de la implementación de las estrategias que sabe. Bajo esta instrucción no existe solo una interpretación “correcta” del texto. La lectura guiada tiene como intención una introducción diseñada para atender las necesidades de los alumnos, con el apoyo del docente se implementa la lectura del texto, se discute y se revisa el contenido y se le enseña estrategias para facilitar su revisión. Incluye una retroalimentación, así como la valoración de las aproximaciones al contenido del texto y ayudando a los alumnos a entender que ellos son los responsables de su aprendizaje.

### **Elementos fundamentales del modelo instruccional estratégico**

En síntesis, derivado de los modelos instruccionales, se puede decir que se requieren ciertas condiciones para proporcionar una enseñanza de calidad. Concretamente nos referimos a los elementos fundamentales del modelo instruccional estratégico (ver Figura 1).

#### **Figura 1.**

*Elementos fundamentales del modelo instruccional estratégico.*



Fuente: Traducido de Almasi y King (2012, p. 36).

Al considerar e implementar estos elementos, los docentes tienen la posibilidad de reducir las demandas de una tarea para generar el procesamiento lector estratégico por parte de los estudiantes; además de brindarles la oportunidad para que dialoguen y comenten entre ellos para el uso de una estrategia. Estos tres factores influyen entre sí por lo que los círculos con línea punteada simbolizan la infiltración que hay entre cada componente y éstos componentes ayudan a crear un entorno seguro y libre de riesgo para motivar el uso de la estrategia. Además, teniendo como base la perspectiva sociocultural se debe enseñar a interactuar con las prácticas sociales, pues es así como a través de contextos reales se construye el aprendizaje.

### **Demanda cognitiva: modalidad de trabajo y nivel de abstracción de los textos**

El último aspecto que se debe considerar al enseñar estrategias de lectura es la cantidad de cognición requerida del estudiante en la actividad de acuerdo con el tipo de texto empleado. Los factores que inciden en la demanda cognitiva dentro de actividades áulicas son: 1) modalidad de trabajo (acompañados de docente, individual o equipos) y 2) nivel de abstracción de los textos (más dibujos o más palabras). En la Figura 2 se organiza de menos a más; tanto la responsabilidad de los estudiantes como el nivel de abstracción de los textos.

**Figura 2.**

*Cantidad de cognición requerida en la actividad de acuerdo con el tipo de texto.*

		Menos cognición Concreto (Semiótico) ← → Más cognición Abstracto (Lingüístico)						
		Eventos/ Experiencias	Películas/ Videos	Cuentos con imágenes sin palabras	Lectura en voz alta	Lectura compartida	Libros con imágenes	Texto (simbólico)
Cantidad de responsabilidad cognitiva del estudiante	Menos	Profesor/Clase completa						
		Grupo pequeño						
		Trinas						
		Binas						
	Más	Individual						

Fuente: Traducido de Almasi y King (2012, p. 49).

Desde esta propuesta, la responsabilidad cognoscitiva del estudiante varía de acuerdo con la organización de clase y al texto empleado, por ejemplo; si el trabajo es individual requiere de mayor esfuerzo cognitivo, si el trabajo es en binas éste disminuye, en trinas y en equipo de más de tres la responsabilidad cognitiva es aún más baja y; cuando el profesor es quien guía la actividad es el esfuerzo cognitivo es menor que todos los anteriores. De igual manera ocurre al elegir el texto. Cuando éste tiene un nivel mayor de abstracción (contenido como teorías o matemáticas) la actividad demanda mayor esfuerzo cognitivo, mientras que los textos con mayor cantidad de elementos concretos (personas, animales o cosas palpables)

el esfuerzo cognitivo será menor. Asimismo, es indispensable considerar el tamaño de los textos y la cantidad de alumnos que usarán cada texto (e.g., un texto tamaño carta para un preescolar demanda más recursos cognitivos que un texto tamaño carta para tres preescolares). Este método instruccional ha mostrado efectos positivos cuando se usa en al menos veinte horas de instrucción. Por ejemplo, Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014) utilizaron el modelo de enseñanza explícita para enseñar a comprender textos expositivos a estudiantes de secundaria. De acuerdo con los investigadores, los resultados de este estudio indican que los alumnos del grupo experimental tuvieron un desempeño superior en la evaluación de comprensión y en la capacidad de aplicar las estrategias aprendidas a una nueva situación de lectura.

### ***Desarrollar estrategias de lectura estratégicamente***

Desarrollar estrategias de comprensión lectora en edades preescolares (3 a 5 años) es un gran reto debido a que éstos aún no poseen las habilidades para decodificar signos lingüísticos, es decir, aún no se han apropiado del sistema de la lengua escrita. Por ello, es necesario diseñar y aplicar estrategias didácticas que les ayuden a desarrollar habilidades que los acerquen a este proceso, para que cuando se enfrenten a textos verbales el proceso no sea tan abrupto. Con el objetivo de proporcionar herramientas didácticas, Vega, Bañales y Moreno-de-León (2016) retomando aportes de la investigación especializada (Paris y Paris, 2003; Burris y Brown, 2014, Graesser, 2007) diseñaron la estrategia CIP (Cuentos con Imágenes y sin Palabras) la cual en términos generales consiste en favorecer tres tipos de conocimiento:

1. Declarativo: que el estudiante construya una estructura conceptual de la estrategia de lectura.
2. Procedimental: que el estudiante aprenda cómo realizar la estrategia de lectura.
3. Condicional: que el estudiante aprenda cuándo, dónde y por qué de utilizar dicha estrategia.

Lo primero que se propone es elegir un cuento de imágenes sin palabras que sólo contenga el título y el nombre del autor, el segundo paso es efectuar la secuencia didáctica a través de un inicio (el docente activa el conocimiento previo), un desarrollo (se explica la estrategia de lectura) y un cierre (en donde los estudiantes discuten las ideas en plenaria y el docente hace énfasis en la utilidad de la estrategia).

Esta estrategia fue usada en niños de preescolar con resultados positivos (Moreno-de-León et al., 2016). Dicho estudio tuvo el objetivo de evaluar el aprendizaje de una estrategia que favorece la comprensión de información del género narrativo en estudiantes de nivel preescolar en México; específicamente la estrategia de lectura para inferir objetivos, intenciones y resultados (OIR) de personajes de cuentos con imágenes y sin palabras. Los participantes fueron 12 niños de entre 4 a 5 años que abordaron 10 diferentes cuentos, los cuales se caracterizaron por tener sólo imágenes. La investigación se llevó a cabo en tres fases, de diagnóstico, intervención y evaluación de la estrategia. La fase primera evaluó los saberes previos de los estudiantes con relación al nivel de pericia para inferir ideas a partir de las imágenes de un cuento, la segunda permitió enseñar la estrategia, en la última se evaluó el nivel de aprendizaje de la estrategia. Se determinó que la mayoría de los niños aprendieron la estrategia en términos cognitivos. En contraparte, las respuestas de la mayoría de los preescolares fueron ubicadas en sub-categorías donde no se observaron inferencias o que al menos reflexionaran sobre los aspectos lingüísticos metacognitivos que les permitiera desarrollar esquemas de decodificación para futuros cuentos o textos del género narrativo, en el aspecto actitudinal, la mayoría de los estudiantes se mostraron interesados en leer y atender a las instrucciones de la docente. En síntesis, la estrategia de enseñanza CIP ha demostrado ser efectiva al promover la estrategia de lectura OIR en infantes preescolares.

## PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE CUENTOS CON IMÁGENES Y SIN PALABRAS

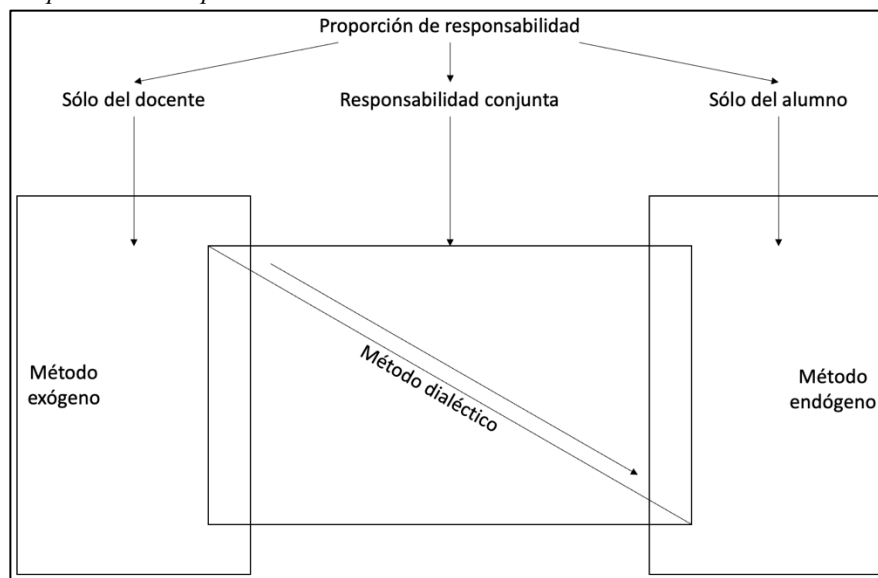
La presente estrategia didáctica es un formato que se ha desarrollado a lo largo de varios años de investigación educativa (Vega, et al., 2014; Vega et al., 2016; Moreno-de-León, et al., 2016; de León, 2020; Moreno-de-León, 2022; Moreno-de-León, de León, Rodríguez y Martínez, 2024). Concretamente, esta estrategia es una innovación didáctica, es decir, se puede describir como una “construcción de estrategias didácticas y mediadoras para la enseñanza” (Moreno-de-León y de León, 2023, p. 3). A continuación, se desarrolla la estrategia didáctica.

### *Estrategia didáctica*

#### **Método instruccional**

La metodología instruccional se adapta al nivel de avance de los infantes preescolares. Concretamente, el manejo del método instruccional de esta estrategia didáctica debe dar mayor responsabilidad a los alumnos conforme pasan las sesiones, como se muestra en la Figura 3.

**Figura 3.**  
*Proporción de responsabilidad docente-alumno.*



Fuente: Adaptado de Almasi y King (2012, pp. 48).

En las primeras sesiones se debe usar el método exógeno; progresivamente, en posteriores clases se debe emplear el dialéctico y finalmente, en la medida del avance grupal de los preescolares se emplea el endógeno, siguiendo las recomendaciones de Almasi y King (2012). En este orden de ideas, se puede decir que la presente propuesta didáctica obedece a los cánones del método dialéctico.

### *Situación de aprendizaje*

La presente situación de aprendizaje busca favorecer competencias narrativas del campo formativo de Lenguaje y Comunicación (ver Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Situación de aprendizaje para favorecer la competencia narrativa en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.*

Competencia que se favorece del aspecto del lenguaje escrito		Competencia que se favorece del aspecto del lenguaje oral	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia e identifica para qué sirven.</li> <li>● Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</li> </ul>	
Aprendizajes esperados		Aprendizajes esperados	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título, las imágenes o palabras que reconoce.</li> <li>● Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de sucesos.</li> </ul>	
Método instruccional	Características del texto	Contenido del texto	Estrategia para el monitoreo de lectura
Variará dependiendo del nivel de dominio de los niños, así como de la fase de la intervención.	Existen cuatro niveles de cuentos de acuerdo con la cantidad de imágenes, personajes, palabras del título, etc.	Los textos abarcan contenidos de valores, derechos y obligaciones.	Los niños sonarán sonajas con piedrecillas al no comprender una imagen.
Metacognición	Actividad complementaria	Ambiente de aprendizaje	Motivación
Autorregular el proceso de narración de historias, así como su lectura.	Dependerá de la actividad siguiente en día.	Grupos pequeños (trinas) Un cuento por equipo.	Concurso de reyes a modo de metáforas. Cada rey se asocia a un color para que sea más fácil para los infantes recordar cada uno.

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias que se promueven consisten en que el niño utilice textos variados en actividades dirigidas o por iniciativa propia, identificando su propósito; además que interprete o infiera el contenido de textos basándose en su conocimiento de formatos escritos y escucha; y que cuente relatos literarios tradicionales. En cuanto a los aprendizajes esperados, se trata de que el niño anticipe el contenido de un texto a partir del título o imágenes que reconoce. También se busca que infiera el desarrollo del cuento tras escuchar fragmentos y narrar anécdotas, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de sucesos. Por su parte, los contenidos de los cuentos abarcan temas de valores, derechos y obligaciones.

Para monitorear la lectura, se sugiere emplear la estrategia de hacer sonar sonajas con piedrecillas cuando los niños no comprendan alguna imagen. Además, se promoverá la metacognición para que los niños auto-regulen el proceso de narración de historias y la lectura. La actividad complementaria dependerá del día y los grupos serán pequeños (trinas). Para motivar a los estudiantes, se llevará a cabo un concurso de reyes donde cada equipo presentará un cuento.

## Secuencia didáctica

La secuencia didáctica tiene como objetivo sistematizar cada una de las acciones que el docente use durante las sesiones de instrucción (ver Tabla 3).

**Tabla 3.**

*Secuencia didáctica.*

Momento	Estrategia de aprendizaje	Estrategia de enseñanza	Tipo de habilidad que se favorece
<b>Inicio</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <a href="#">Presentar a los reyes.</a></li> <li>● <a href="#">Presentar el cuento y explicar que solo tiene imágenes.</a></li> <li>● <a href="#">Dar instrucciones de la actividad.</a></li> <li>● <a href="#">Retomar al Rey de la imaginación.</a> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Inferir personajes, escenario, metas, problema, acciones, resultados y enseñanza empleando conocimiento previo.</li> </ul> </li> <li>● <a href="#">Indicaciones para monitorear la comprensión con sonajas.</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inferir ideas a partir de la portada y título del cuento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rey de la imaginación: Explicar al niño que debe de imaginar de qué va a tratar el cuento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hacer predicciones con base en la estructura e información del tipo de texto.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <a href="#">Retomar al Rey detective.</a></li> <li>● <a href="#">Leer y cuestionar el cuento, es decir, aplicar el rey detective.</a> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Plantear un objetivo de lectura (identifica personajes, escenario, objetivos, problema, intenciones, resultados y enseñanza).</li> <li>● Explicar cómo identificar los elementos a través de preguntas guía.</li> </ul> </li> <li>● <a href="#">Verificar al Rey detective.</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprender palabras que mejoren su habilidad narrativa (adjetivos, adverbios, conectores secuenciales).</li> <li>● Identificar los elementos básicos del cuento (personajes, objetivos, intenciones y resultados).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rey detective: Explicar al niño que debe de encontrar información en el cuento (identifica personajes, escenario, objetivos, problema, intenciones, resultados y enseñanza).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aumento del vocabulario del narrativo (conocer palabras para narrar).</li> <li>● Habilidad narrativa (narrar el cuento).</li> <li>● Estrategia OIR para la comprensión narrativa (comprender textos narrativos).</li> </ul>
<b>Cierre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <a href="#">Cerrar cuento y retomar al Rey del cuento.</a></li> <li>● <a href="#">Reflexionar sobre los reyes (imaginación, detective y cuento).</a> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pregunta de comprensión local.</li> <li>● Preguntas de comprensión global.</li> <li>● Preguntas de comprensión reproductiva.</li> <li>● Preguntas de comprensión crítica.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construir significados que el texto no proporciona explícitamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rey del cuento: Cuestionar y responder al cuento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprensión crítica de textos narrativos (comprender textos narrativos).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se han agregado enlaces para mostrar a través de video cómo aplicar la secuencia didáctica.

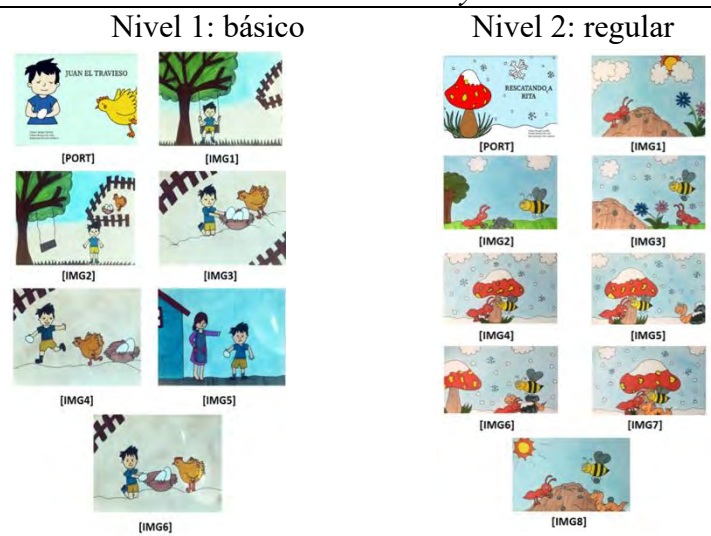
Como ya se ha mencionado, esta secuencia didáctica se enfoca en desarrollar la comprensión lectora y habilidades de inferencia en los estudiantes. Comienza con la presentación de los “Reyes”, que es una metáfora para abordar la lectura. A cada rey se le asigna un color; ello basado en la estrategia de los seis sombreros para pensar propuesta por de-Bono (2007). Así el Rey de la imaginación es la corona roja, el Rey detective es la azul y el Rey del cuento es amarilla. En el inicio, los estudiantes infieren los elementos de la historia basándose en su conocimiento previo. Se les explica que pueden usar sonajas para monitorear la comprensión, como lo sugiere Almasi y King (2012). Luego, durante el desarrollo, aplican el enfoque del Rey detective para leer el cuento y responder preguntas guía para identificar los elementos de la estrategia OIR. Finalmente, en el cierre, se reflexiona sobre los diferentes reyes y se realizan preguntas de comprensión en diferentes niveles: local, global, reproductiva y crítica.

Con esta secuencia se busca sistematizar los pasos de la estrategia de enseñanza CIP (Cuentos con Imágenes y sin Palabras) para que los niños construyan significados implícitos en el texto y mejoren su habilidad para comprender cuentos, es decir, promover la estrategia OIR (Objetivos, Intenciones y Resultados). Por su parte, los reyes son una herramienta metafórica recurrente en la secuencia, y se menciona que las acciones de los reyes siempre están relacionadas con la lectura de los cuentos. La actividad complementaria se enfocará en la comprensión crítica de textos narrativos. A lo largo de la secuencia, se fomentará la participación activa de los niños para desarrollar habilidades narrativas y de comprensión más sólidas.

### Características de cuentos con imágenes sin palabras

Basado en la literatura especializada (Paris y Paris, 2003; Burris y Brown, 2014; Alvarado et al., 2016), se propone trabajar con cuatro diferentes niveles de cuentos. Cada nivel se caracteriza por la cantidad de personajes, palabras en el título e imágenes, así mismo la trama de las historias (ver Figura 4 y Figura 5).

**Figura 4.**  
*Ilustraciones de cuentos de nivel 1 y de nivel 2.*



Fuente: Elaboración propia.

El primero es el básico; la cantidad de imágenes que tiene es de siete u ocho imágenes, en estos cuentos se identifican dos personajes, tienen tres palabras en el título y el nudo de la trama tiene menor

cantidad de imágenes. En el segundo nivel que corresponde al regular; los cuentos se forman con nueve imágenes, son de dos o tres personajes, el título consta con tres o cuatro palabras y el nudo es la parte más extensa del cuento.

**Figura 5.**  
*Ilustraciones de cuentos de nivel 3 y de nivel 4.*



Fuente: Elaboración propia.

El tercer nivel es el elevado; éste tiene nueve imágenes, se observan de tres a cuatro personajes, el título es de tres o cuatro palabras y la mayoría de las imágenes corresponden al nudo de la trama. Finalmente, al cuarto nivel se le denomina complejo; consta de nueve imágenes, cuatro o más personajes, el título se conforma con cuatro o más palabras y el nudo corresponde a la parte más extensa.

### Aplicación didáctica

Al momento de implementarla, se debería abordar la estrategia diariamente por treinta y cinco sesiones (de entre 30 a 40 minutos) o hasta que se acumulen 20 horas de instrucción (Vega, et al., 2014), en los cuales se apliquen cuentos que deben ir aumentando progresivamente su nivel de complejidad (básico, regular, elevado y complejo). El método instruccional debe ser modificado de acuerdo con el progreso de aprendizaje observado en los niños (ver Figura 3 más arriba). En un primer momento, se adopta el método exógeno pues a través de explicaciones (utilizando metáforas, es decir, de ejemplos sencillos) quien guía la lectura debe enseñar la estrategia en términos conceptuales que permita al preescolar interiorizar y adaptar el nuevo conocimiento. En un segundo momento se sugiere hacer una transición a un método de enseñanza dialéctico, pues una vez que el niño aprenda la estrategia el papel del quien guía la lectura debe cambiar a dar sugerencias en forma de ayuda para ir mejorando el uso de la estrategia, dejando a un lado las explicaciones directas. A continuación, se muestra una video clase a modo de modelo para su aplicación práctica (ver Figura 6).



**Figura 6.**

Videograbación de una sesión al implementar la estrategia de enseñanza.



Fuente: Disponible en el canal de YouTube del Equipo de Investigación Lenguaje, Discurso y Educación (EILDYE) a través del código QR de la imagen o en el siguiente enlace: [https://youtu.be/nY\\_gBLzWuYg](https://youtu.be/nY_gBLzWuYg).

Nota: Todos los tutores de los niños estuvieron de acuerdo en que se videograbara la sesión. Aunado a ello, el video se difuminó como una medida extra de protección a la privacidad.

Esta sesión representa una de las treinta y cinco necesarias. Cabe destacar que en esta sesión se tuvo un tiempo de 40 minutos; dado que fue la primera vez que se trabajaba con ese grupo. Sin embargo, el tiempo se reduce gradualmente de 40 minutos hasta 30 o incluso 25 minutos. Además, los niños van mostrando más autonomía y un uso más automatizado de la estrategia OIR.

### ***Evaluación y desempeños de la lectura on-line y off-line***

En esta estrategia de enseñanza existen dos formas de evaluar la lectura: de manera *on-line*, es decir, página a página mientras se hace la lectura del cuento; o de manera *off-line*, es decir, una vez que ya se ha terminado de leer el cuento y el niño ya no ve las imágenes ni ninguna sección del cuento (Moreno-de-León et al., 2016). A continuación, se explica cómo evaluar cada una de ellas.

#### **Evaluación y desempeños de la lectura on-line**

Para evaluar el nivel de desempeño *on-line*, es decir, paso a paso durante la lectura se utiliza la siguiente rúbrica (ver Tabla 4). En ella se encuentran organizados algunos descriptores de desempeños lectores para evaluar las inferencias que se realizan al leer el título, identificar objetivos, intenciones y resultados de personajes de un cuento con imágenes y sin palabras (Moreno-de-León et al., 2016).

**Tabla 4.***Rúbrica para realizar el análisis de las inferencias en la comprensión narrativa.*

Evaluación.	Nivel de comprensión			
	No competente (2)	Regular (4)	Suficiente (6)	Competente (8)
Infieren una idea a partir del <b><u>título</u></b> del texto.	No infieren una idea; el niño repite el nombre del cuento, no relaciona a los personajes con objetivos que puedan llevar a cabo en la historia.	Infieren una idea general señalando un personaje.	Infieren una idea general señalando dos personajes.	Infieren una idea general de más de dos personajes y sus objetivos, intenciones/acciones o resultados.
Identifican los <b><u>objetivos</u></b> de los personajes en el cuento.	No atribuyen objetivos a los personajes del cuento.	Atribuye objetivos a uno de los personajes que aparece en el inicio del cuento.	Atribuye objetivos a los dos personajes que aparecen en el inicio del cuento.	Atribuyen objetivos a personajes que no aparecen en el inicio del cuento.
Identifican las <b><u>intenciones</u></b> de los personajes en el cuento.	No atribuyen intenciones a los personajes del cuento.	Atribuyen intenciones a uno de los personajes del cuento.	Atribuyen intenciones a dos o tres de los personajes del cuento.	Atribuyen intenciones a todos (4) los personajes del cuento.
Identifican los <b><u>resultados</u></b> de los personajes en el cuento.	No atribuyen resultados a los personajes del cuento.	Atribuyen resultados a uno de los personajes del cuento.	Atribuyen resultados a dos o tres de los personajes del cuento.	Atribuyen resultados a todos (4) los personajes del cuento.

Fuente: Elaboración propia.

Para un mejor entendimiento de la rúbrica anterior, hemos organizado la siguiente tabla con los niveles de desempeño y sus respectivos ejemplos. A modo que sea más fácilmente identificable el grado de avance de cada niño (ver Tabla 5).

**Tabla 5.**

*Rúbrica de evaluación y ejemplos de desempeños.*

Evaluación.	Nivel de comprensión			
	No competente (2)	Regular (4)	Suficiente (6)	Competente (8)
Infieren una idea a partir del <b>título</b> del texto.	P16: [PORT] Pedrito y el pajarito [...]	P5: [PORT] de una niña que traía una muñeca y se la llevaba al kínder y se le perdió y luego andaba llorando y después otro día cuando fue al kínder la encontró y se puso feliz y Emilia aprendió que debe cuidar a sus muñecas [...]	P18: [PORT] Que había una vez que Pedrito tenía un pajarito y Pedrito lo cuidaba muy bien y había una vez que se le escapó el pajarito [...]	P14: [PORT] de Emilia se encontró una muñeca que era de una niña que estaba triste porque el perro se había llevado la muñeca y la dejó en una calle y la agarró y se le enseñó a su hermanita y se la iba a regalar pero estaba rota y dijo la hermanita vamos a coserla dijo y ya la cosió y se la dio a la niña y estaba feliz y fin [...]
Identifican los <b>objetivos</b> de los personajes en el cuento.	P7: [IMG1] con un señor cortando ramas y un niño ayudándole al señor [...]	P8: [IMG3] el niño llevaba una hacha e iba atrás de su papá a dejar la leña [...]	P12: [IMG1] Había una vez Un niño que se llamaba Pedrito y estaba trabajando con su papá, estaban con este leña, estaban, estaban haciendo leña para lumbre [...]	P18: [IMG1] y que luego... y que luego Pedrito que le dijo a un granjero que le ayudara a cortar leña para hacer una fogata y para que el pajarito pudiera ver que que y luego para que viera lo atraparían [...]
Identifican las <b>intenciones</b> de los personajes en el cuento.	P21: [IMG2] un pajarito [...] P21: [IMG3] el señor y el niño ahí [...] P21: [IMG4] el niño y la niña [...] P21: [IMG5] el pájaro come [...] P21: [IMG6] el pájaro triste [...] P21: [IMG7] la niña en la ventana [...]	P21: [IMG2] hay un pajarito [...] P21: [IMG3] le está ayudando a recolectar leña [...] P21: [IMG4] luego le decía a su mamá que aquí esta [...] P21: [IMG5] y luego que le pusieron una venda [...] E: sí? qué más? P21: [IMG6] lo pusieron en una jaula que estaba triste [...] P21: [IMG7] luego le decía que lo dejara salir luego estaba triste [...]	P20: [IMG2] luego que se encontró un pajarito lastimadito de su ala y con una rama que estaba por su alita [...] P20: [IMG3] luego él decidió llevarlo a su casa, luego iba feliz a su casa para ayudarlo y su papá lo iba a ayudar [...] P20: [IMG4] luego se lo dio a su mamá y estaba triste por el pajarito [...] P20: [IMG5] le pusieron una vendita y una tapita para que comiera [...] P20: [IMG6] luego encontró ala en una jaula que era su casa para el pajarito y él se sentía triste como estaba lastimado [...] P20: [IMG7] luego lo enseñó la mamá que ya estaba el sol y ahí estaban los pajaritos, por la ventana le enseñó que ahí estaban sus amigos pajaritos [...]	P8: [IMG1] pos, el niño con su papá ayudándole a cortar la leña. P8: [IMG4] el niño le entregó el pajarito a una muchacha [...] P8: [IMG5] la muchacha lo vendó y le dio agüita en una tapa [...] P8: [IMG6] y este el pajarito estaba en una jaula, tenía aguita, la niña pensó que lo había así enjaulado [...] P8: [IMG7] la señora le enseñó afuera al niño los árboles y el sol [...]
Identifican los <b>resultados</b> de los personajes en el cuento.	P4: [IMG8] el niño quería atrapar al pájaro pero el pájaro estaba volando en el cielo pero vio los árboles cortados y nada más había dos y fin.	P3: [IMG8] el niño avienta el pajarito y voló. Y el final.	P18: [IMG8] y que el pajarito y luego Pedrito lo dejó ir y el pajarito para que buscara a su familia y el pajarito voló muy feliz para buscar a su familia y fin.	P18: [IMG8] y Pedrito deja ir al pajarito para ir con sus amigos; su familia lo extraña. Y la niña lo felicita y se van a jugar. El papá hace una lumbre con la leña en su chimenea. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Fuente: Elaboración propia.

Nota. En la tabla se muestran narraciones reales de infantes preescolares al momento de leer un cuento.

Una vez determinado el nivel de desempeño *on-line*, se obtienen los niveles de desempeño dependiendo de las ponderaciones alcanzadas. Para ello, se usa la siguiente tabla.

**Tabla 6.**  
*Niveles de comprensión de inferencias.*

Nivel de comprensión lectora.	
No competente.	1-8
Regular.	9-16
Suficiente.	17-24
Competente.	25-32

Fuente: Elaboración propia.

### Evaluación y desempeños de la lectura *off-line*

Para evaluar el nivel de desempeño *off-line*, es decir, cuando ya se terminó de leer el cuento se deben realizar preguntas de comprensión profunda. En la siguiente tabla se muestran las preguntas y algunas respuestas.

**Tabla 7.**  
*Evaluación del nivel de comprensión.*

Nivel de comprensión.	El tipo de respuesta	Respuesta a ¿Cómo se lastimó el pajarito?	Respuesta a ¿Qué hubiera pasado si Pedrito no ayuda al pajarito?
No comprendió.	No muestra comprensión a la historia.	Se rompió.	Se queda, se quedaría con la muñeca la niña, ya no pudiera dormir soñando con su muñeca.
Literal.	Reconoce la trama del cuento a través de la información que brinda la historia.	Con una banqueta y luego el niño lo encontró lo curó y se la llevaron a su casa y le dijo la mamá que no le dijo ahí déjala y luego dijo la hermana que la quería y luego no se la dio y se la llevaron a su casa de otra niña.	Se quedaría así para siempre, lastimado.
Profunda.	Expone conclusiones o hechos que no están literalmente expresados en el cuento, mostrando análisis de la trama.	Porque había pasado un carro y la había machucado y además de que le pasó a la muñeca también fue porque pudo haber pasado mucha gente que no se dio cuenta de la muñeca.	Una niña se la hubiera encontrado y nunca la pudiera regresar, nunca la regresaría ya curado a su arbolito.

Fuente: Elaboración propia.

Nota. En la tabla se muestran narraciones reales de infantes preescolares al momento de leer un cuento.

## CONCLUSIONES

En este capítulo, hemos explorado los fundamentos esenciales para diseñar ambientes de aprendizaje efectivos al enseñar la comprensión de cuentos con imágenes y sin palabras a infantes preescolares. En la primera parte de este capítulo, destacamos la relevancia de considerar los factores didácticos que influyen en el proceso de aprendizaje, centrándonos especialmente en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. En nuestra propuesta planteamos que los cuentos deben estar cuidadosamente diseñados; presentando secuencias coherentes de eventos, una cantidad adecuada de personajes e ilustraciones suficientemente grandes para una mejor visualización cuando los infantes preescolares leen.

En la segunda parte del capítulo, presentamos una estrategia didáctica efectiva para fomentar la comprensión de los cuentos, desarrollando tres tipos de conocimientos: declarativo, procedimental y condicional. A través de esta estrategia, buscamos que los niños construyan una estructura conceptual de la estrategia de lectura, aprendan cómo aplicarla y comprendan cuándo y por qué utilizarla. Además, mostramos una situación de aprendizaje basada en el uso de una metáfora (El rey del cuento), la cual permite a los infantes preescolares comprender y aplicar la estrategia OIR, es decir, identificar los objetivos, intenciones y resultados de los personajes de un cuento.

Mirando hacia el futuro, consideramos que es crucial avanzar en el conocimiento especializado en este campo mediante investigaciones en ambientes más controlados. Estos estudios comparativos permitirán evaluar el impacto que un ambiente de aprendizaje tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión. Por ejemplo, se propone desarrollar un cuasiexperimento o investigación-acción donde un grupo de niños sea enseñado bajo las condiciones de la estrategia de aprendizaje presentada en este capítulo, mientras que otro grupo reciba un enfoque de aprendizaje más tradicional o conductista.

En resumen, la enseñanza de la comprensión de cuentos a infantes preescolares es un proceso complejo que requiere una cuidadosa planificación y diseño de ambientes de aprendizaje. Al considerar los factores didácticos, la estrategia de lectura basada en tres tipos de conocimientos y la necesidad de investigaciones futuras, los educadores podrán potenciar las habilidades de comprensión de los niños y enriquecer su experiencia de aprendizaje durante esta etapa crucial de su desarrollo. La comprensión de cuentos no solo fomentará su amor por la lectura, sino que también sentará las bases para un aprendizaje significativo y duradero a lo largo de la vida de los preescolares.

## REFERENCIAS

- Almasi, J., & King, S. (2012). Critical elements of strategies instruction: Designing effective environments. En *Teaching strategies processes in reading*. (pp. 26-57). The Guilford press. <https://es.scribd.com/document/660940330/Almasi-King-2012-Critical-Elements-of-Strategies-Instruction>
- Alvarado, C., Mangui, D., y Crespo, N. (2016). El impacto de las imágenes en una tarea de recuento: diseño de un cuento ilustrado para niños basado en la gramática visual. *Logos (La Serena)*, 26(1), 23-39. <https://doi.org/10.15443/RL2602>
- Best, R., Floyd, R., & McNamara, D. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137-164. <https://doi.org/10.1080/02702710801963951>

- Burris, S., & Brown, D. (2014). When all children comprehend: increasing the external validity of narrative comprehension development research. *Frontiers in Psychology*, 5, 168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00168>
- de-Bono, E. (2007). *Seis sombreros para pensar: Una guía de pensamiento para gente de acción*. Ediciones Granica, S.A. <http://library.lol/main/54291B1321210ADBC70DAB8A692D06CB>
- de León, E. (2020). Enseñanza de la competencia comunicativa a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. *Rastros Rostros*, 22(2), 1-20. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.02>
- Duque, C., y Vera, A. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80415077001.pdf>
- Fernández, F., Arce, M., y Moreno, J. (2014). Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Pediatría Atención Primaria*, 16, 101-110. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322014000200014>
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2016). Comprehension of inferences in a narrative in 3-to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1099-1110. [https://doi.org/10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0252](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0252)
- Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. En D. McNamara (Coord.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). Lawrence Erlbaum Associates. <https://bit.ly/43yN3RQ>
- Graesser, C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman. <http://library.lol/main/953DFD8B79245D9BA1AB77EFB5341D77>
- Holmes, B. (1987). Children's inferences with print and pictures. *Journal of Educational Psychology*, 79, 14-18. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.1.14>
- Huang, F., Tortorelli, L., & Invernizzi, M. (2014). An investigation of factors associated with letter-sound knowledge at kindergarten entry. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 182-192. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.001>
- Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0030-6>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. (2007). Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions. En D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 27-45). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2007-15600-002>
- Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos Estudios de Lingüística*, 37(56), 41-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600004>
- Lysaker J., & Miller A. (2012). Engaging social imagination: The developmental work of wordless book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 147-174. <https://doi.org/10.1177/1468798411430425>
- Martín-Palacio, M., Giusto, C., Avilés-Dávila, A., y Perlaza, A. (2020). Percepción comparada de profesores y alumnos universitarios de la actividad docente y su incidencia en el rendimiento

académico. *Formación universitaria*, 13(6), 155-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600155>

- Melzi, G., y Ely, R. (2010). Lenguaje y lectoescritura en años preescolares. En J. Berko, y N. Bernstein (Coords.), *Lenguaje en la escuela* (413-459). Pearson Educación. [https://www.google.com.mx/books/edition/Desarrollo\\_del\\_lenguaje/Stn1ZwEACAAJ?hl=es-419](https://www.google.com.mx/books/edition/Desarrollo_del_lenguaje/Stn1ZwEACAAJ?hl=es-419)
- Moreno de León, T., de León, E., Rodríguez, L. y Martínez, M. (2024). Programa de investigación sobre la alfabetización, la práctica docente y la educación socioemocional (PI-APDES). Una revisión bibliográfica. *Revista Ra Ximhai*, 20(1), 135–156. <https://doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.06.tm>
- Moreno-de-León, T. (2022). *Diseño de ambientes de aprendizaje para beneficiar la lectura en preescolar. El método multimodal*. Diálogo de saberes por la lectura, Universidad de Quintana Roo. <https://youtu.be/BtcSDrN3K9U>
- Moreno-de-León, T., de León, E., y Vega, N. (2023). La comprensión de múltiples textos multimodales. ¿Un proceso de construcción de representaciones simbólicas o corpóreas?. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11517-11551. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6330](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6330)
- Moreno-de-León, T., y de León, E. (2023). Innovación educativa en estudios de lectura. Una revisión sistemática en los buscadores Scopus, WoS, Science Direct y Scielo. *E-Ciencias De La Información*, 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.15517/eci.v13i2.54571>
- Moreno-de-León, T., Rangel, L., y de León, E. (2016). Promoviendo el desarrollo de la competencia lectora a través de cuentos con imágenes sin palabras en preescolar. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 2(1), 49-64. <https://bit.ly/3IH5ITO>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443–468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Paris, A., & Paris, S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. En M. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). Guilford Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED510197>
- Piaget, J. (1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Paidós. <https://bit.ly/43cvtBO>
- Román-González, V. (2023). Metas del lector e inferencias elaborativas: un recorrido por tres líneas de investigación. *Folios*, (58), 75-94. <https://doi.org/10.17227/folios.58-14065>
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérida, S., y Lissi, M. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición. *Psyche*, 19(1), 75-87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(3), 403–429. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9374-7>
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15(3), 249-275. <https://doi.org/10.1080/01638539209544812>

- Uccelli, P. (2014). Aprendiendo a narrar en español: Interrelaciones entre destrezas gramaticales y discursivas en la expresión de la temporalidad entre los 2 y 3 años de edad. En R. Barriga (Coord.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 77-108). Colegio de México. <https://bit.ly/3ILhxbm>
- Vega, N., Bañales, G., y Moreno-de-León, T. (2016). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos narrativos en la educación primaria. En H. Cappello & E. Reséndiz (Coords.), *Innovación Educativa. Nuevas estrategias para el desarrollo pedagógico* (pp. 225-244). Consejo Editorial UAT-Colofón. <https://bit.ly/45zALut>
- Vega, N., Bañales, G., Reyna, A., y Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1047-1068. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016003>



# **Estrategias de evaluación de la comprensión de múltiples textos: consideraciones teórico-pedagógicas para la educación secundaria**

*Norma Alicia Vega López  
Universidad Autónoma de Tamaulipas*

“One cannot assume that because teachers are themselves proficient readers they are naturally “highly qualified” to teach reading”

... No se puede asumir que el que los docentes sean lectores competentes automáticamente se traduce en que están “altamente cualificados” para enseñar a leer [y aprender de los textos].

Gormley and Rhul, 2007:83

## **INTRODUCCIÓN**

La educación básica en México a través del currículo escolar para el nivel de educación secundaria en sus diferentes planes y programas de estudio 2011, 2017, 2022, considera el desarrollo y/o formación de lectores competentes y críticos como uno de sus ejes prioritarios. Debido a la transversalidad de la comprensión lectora como herramienta de aprendizaje, su enseñanza se plantea principalmente desde el ámbito de la lengua materna, sin embargo, actualmente existe un consenso con respecto a que los discursos disciplinares que conforman el currículo escolar, exigen a los profesores de las asignaturas hacerse cargo de facilitar habilidades y estrategias de lectura de comprensión propias de estos campos. Por ende, la responsabilidad de la formación de lectores no recae de forma exclusiva en el profesor de lengua.

No obstante, como es de todos conocido, evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) ha puesto de manifiesto que los estudiantes mexicanos muestran serias dificultades con respecto al desarrollo de su competencia lectora. Se observa una tendencia a la baja en las puntuaciones promedio a partir de la evaluación del año 2012, es decir, en dicha evaluación se registró una puntuación de 424, mientras que en el año 2022 se obtuvo 415 puntos, dichas puntuaciones se ubican por debajo del promedio de los países evaluados (PISA, 2012a, PISA, 2015b).

Cabe señalar que PISA en la evaluación del año 2015 incorpora a la conceptualización de lectura procesos de mayor complejidad y define la comprensión de múltiples textos como: textos que han sido escritos de forma independiente y por lo tanto tienen un sentido independiente, su relación estriba en que pueden ser complementaria o contradictoria, éstos se yuxtaponen para un objetivo en concreto o para fines de evaluación, los textos pueden ser continuos y discontinuos, así como tener múltiples formatos impresos o digitales (PISA, 2015). Asimismo, la consulta de múltiples fuentes tanto de manera física como en internet para la resolución de tareas y/o actividades con diferentes propósitos es una constante en el actual plan de estudios de educación secundaria, incluso desde la educación primaria (Secretaría de Educación Pública, 2023). Específicamente, la última evaluación de PISA arrojó que el 53 % de los alumnos solamente logran identificar ideas principales en un texto de extensión moderada, localizar información a partir de criterios explícitos, reflexionar sobre el propósito y forma de los textos cuando se les proporciona una indicación explícita. En contraste solo el 1% de los alumnos pueden realizar procesos de comprensión de múltiples

textos como: distinguir entre hechos y opiniones, integrar información, evaluar críticamente el contenido y formular hipótesis (PISA, 2022).

La *evaluación de la confiabilidad* de las fuentes de información y su contenido es una de las principales habilidades de alfabetización del siglo XXI. Los estudiantes y las personas en general en contextos profesionales y personales se enfrentan no solo a la tarea de delimitar sus necesidades de información, acceder, gestionar y seleccionar cantidades ingentes de información en internet, sino al reto de determinar qué información es confiable, esto es, bajo qué criterios un alumno puede determinar la confiabilidad de la información, cómo puede adoptar una postura ante información o discursos contradictorios proveniente de múltiples textos o géneros como blogs, videos, artículos, etc. (Bråten, Stadler, y Salmerón 2017). Cabe señalar que, en México, el 65.5% de la población urbana a partir de una edad de seis años o más tiene acceso a internet, a diferencia de la población rural que corresponde al 23.4% y a nivel nacional un 56.4% (Zamora, 2020). En este contexto, un cuestionamiento crucial es cómo los sistemas educativos pueden formar ciudadanos capaces de responder a dichos desafíos.

Al respecto, diversas investigaciones muestran la dificultad que presentan los estudiantes para desarrollar habilidades de evaluación y comprensión de múltiples textos -lectura comparativa, como se conoce en el contexto mexicano, Vega, Perales, Correa, Murrieta y Reyes, 2019- y por ende la escasa atención que prestan los alumnos a la evaluación de múltiples fuentes (Keck, Kammerer, y Starauschek, 2015; Kobayashi, 2014). Por ejemplo, Paul, Macedo-Rouet, Rouet y Stadler (2017), en un estudio realizado con alumnos de secundaria franceses y alemanes, encontraron que las estrategias de evaluación de las fuentes están asociadas a factores como la motivación del alumno y el contenido de los textos, asimismo, observaron que el conocimiento de estrategias de evaluación que tienen los estudiantes, solamente lo utilizan cuando se les ha enseñado explícitamente. Un resultado de particular interés es que los alumnos manifestaron que la evaluación de las fuentes no es una práctica común de los profesores, es decir, éstos realizan escasa formación explícita y, no retroalimentan cuando los alumnos las utilizan, como tampoco las consideran como parte de la calificación de las tareas o actividades.

Por su parte, el estudio de Gómez y Vega (2022), realizado con profesores de secundaria en la asignatura de español, señala que la mayoría de los profesores coinciden en no realizar procesos de enseñanza-aprendizaje de evaluación de las fuentes, debido al desconocimiento del tema, falta de tiempo o recursos necesarios para favorecer su enseñanza. Algunas investigaciones también aducen a que es posible potenciar el desarrollo y uso de estrategias de evaluación desde la educación básica, a partir de intervenciones sistematizadas bajo una enseñanza explícita (véase Brante y Stromso, 2018 para una revisión sistemática). Las problemáticas esbozadas con respecto a la evaluación y comprensión de múltiples textos obedecen a múltiples factores, no obstante, la agencia del profesor es un factor preponderante para la formación de lectores. El objetivo del capítulo es presentar una propuesta teórica-didáctica para favorecer el desarrollo de estrategias de evaluación de múltiples fuentes, replicable y adaptable a las disciplinas que conforman el currículo escolar; misma que puede plantearse de forma transversal desde la asignatura de español. Para ello, el capítulo está organizado en dos secciones, en primer lugar, los fundamentos teóricos de la propuesta, en segundo lugar, principios y orientaciones didácticas, se concluye señalando sus implicaciones para la práctica docente.

## MARCO TEÓRICO

### *Comprensión textual*

La comprensión textual -un solo texto- es un proceso complejo que demanda por parte del lector poner en marcha un conjunto de habilidades y estrategias (véase la siguiente sección la diferencia entre habilidad y estrategia) para construir el significado del texto a través de diferentes niveles de representación mental: superficie del texto, base textual y modelo situacional (Kintsch, 1998), estas representaciones están mediadas por la interacción del lector -quien trae al texto sus propios objetivos- con las exigencias del texto -tipo de texto- y el contexto donde se realiza la actividad lectura -para qué se lee- (Snow, 2002). La decodificación como una habilidad clave, permite a los lectores elaborar un primer nivel de representación mental, a partir del establecimiento de la relación grafema fonema, en otras palabras, el acceso al léxico (Kintsch, 1998; Perffeti, 2010); su dominio permite un segundo nivel de representación denominado texto base, es decir, a partir del procesamiento a nivel sintáctico-semántico, el lector puede elaborar una red semántica de las ideas principales expresadas por el texto, a partir de esta red por medio de inferencias elaborativas -entre otras- construye el modelo de la situación, esto es, integra su conocimiento previo del tema para dar sentido a dicha red. Este modelo permite al lector el aprendizaje textual, que se caracteriza por la formación de estructura de conocimiento susceptible de ser reestructurada y transferir el conocimiento a nuevas situaciones de lectura (Kintsch, 1998).

La investigación acerca de la comprensión textual se centraba en explicar los procesos que realiza el lector cuando lee un solo texto. Sin embargo, como sabemos las actividades de lectura no se circunscriben a un texto en particular, generalmente, este mismo texto alude a otros textos -intertextualidad- que el lector puede traer al acto de la lectura, para lograr una comprensión profunda. En el ámbito educativo, los estudiantes recurren a la consulta de múltiples textos para la realización de actividades o tareas escolares, éstos exigen ser evaluados y representados de forma conjunta. Al respecto, la teoría del modelo de documentos permite explicar los procesos cognitivos subyacentes a la construcción de significados. Para ello, explicamos primeramente algunas premisas vinculadas al uso del término documento:

- a. Como una categoría amplia que engloba diferentes géneros –artículo científico, libro- y formatos en que se comunica la información –impreso, digital - (Britt y Rouet, 2012; Rouet, 2006)
- b. Como entidad es un artefacto social que adopta determinadas formas y funciones –libro de texto, web site- dentro de una comunidad discursiva, es decir, son escritos por alguien, en un contexto determinado, con un propósito en específico para una audiencia meta (Britt, Rouet, Braasch, 2013).
- c. El lector se representa los documentos como entidades, cuando lleva a cabo tanto una actividad de evaluación de la fiabilidad de las fuentes, como la formación de diferentes niveles de integración de la información (Rouet, 2006; Britt, et al., 2013).

Como podemos observar en la figura 1, la teoría del modelo de documentos señala que los lectores competentes inician primeramente experimentando el documento razonando acerca de sus características, es decir, lo contextualizan considerando al menos los siguientes aspectos:

- 1) La identidad del autor: Toman en cuenta el nombre, el estatus, motivaciones para escribir el texto y los grupos de trabajo a los que pertenece.
- 2) El contexto: consideran el lugar, el período histórico-cultural en el que fue creado y la reputación

del medio de publicación del documento.

- 3) Respecto a la forma o características del texto, los lectores consideran el estilo del lenguaje y el tipo de texto.
- 4) Los objetivos retóricos del documento en términos de las intenciones del autor (ej. persuadir o explicar, entre otras) y la audiencia a la cual se dirige el documento (Goldman y Bisanz, 2002; Rouet, 2006; Perfetti, Rouet y Britt, 1999).

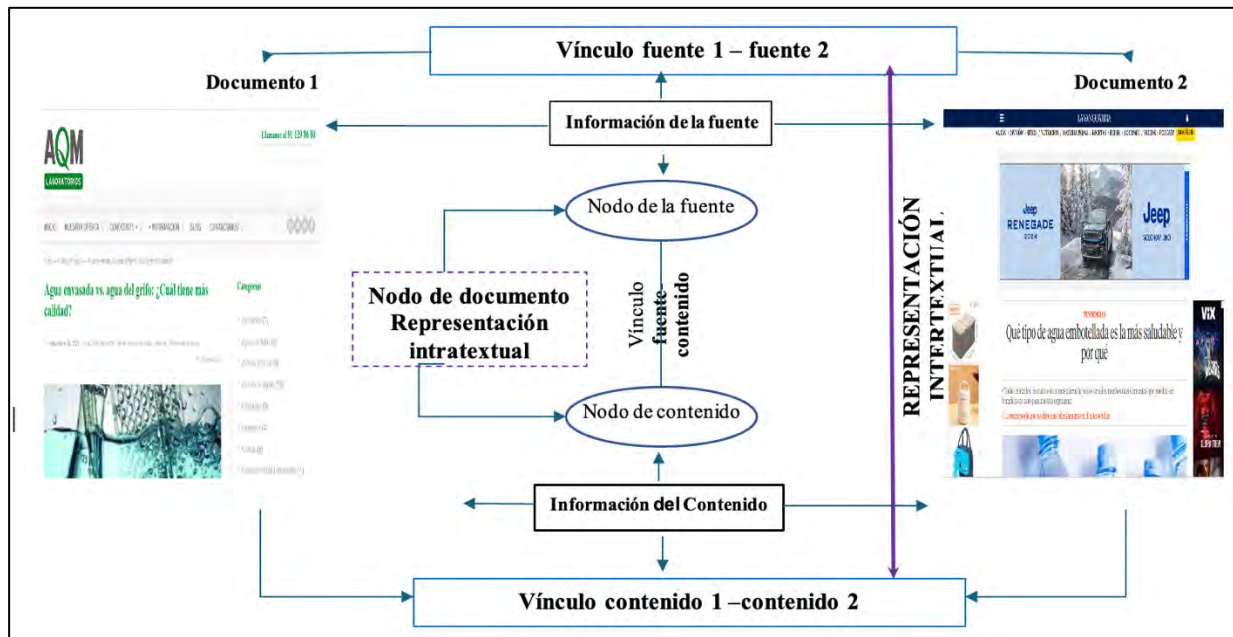
Cuando el lector considera o reflexiona acerca de dicha información forma una representación denominada nodo de la fuente. Asimismo, construye el significado del contenido de la fuente llamada nodo de contenido a través de la elaboración de dos niveles de representación: el texto base, se realiza mediante el procesamiento sintáctico-semántico para construir una red de significados de las ideas a nivel micro y macroestructural; y el modelo situacional, a partir de la integración del conocimiento previo que posee el lector a la red de significados establecida en la base del texto (Kintsch, 1998). De acuerdo con Rouet (2006) ambos componentes o nodos toman la forma de una red conceptual que integra el conocimiento previo que posee el lector sobre ambos nodos y el conocimiento recién adquirido del texto, formando una representación o nodo de documento. El lector relaciona ambos componentes mediante vínculos fuente-contenido, siempre y cuando éste tome consciencia de la información o características de origen de la fuente y pueda atribuirles al contenido o significado recién elaborado (Britt, et al, 2013; Rouet, 2006).

Por su parte, la construcción de representaciones intertextuales se realiza a partir del establecimiento de vínculos entre ambos componentes de los distintos textos: vínculos fuente-fuente y vínculos contenido-contenido (Rouet, 2006). Los vínculos fuente-fuente pueden ser establecidos por los lectores expertos mediante conexiones intertextuales en términos de la citación que realizan los autores de los textos respecto a otros textos, pero también por el reconocimiento de sus credenciales (ej. científico, profesor), del estatus que poseen dentro de un determinado campo de conocimiento (ej. investigador experto vs novel) e incluso de las afiliaciones a equipos de investigación, instituciones o asociaciones específicas a las que se adhieren. Dichos vínculos también se establecen mediante conexiones basadas en la ubicación temporal de la publicación de los diferentes textos y su correspondiente contexto histórico cultural (Britt y Angliskas, 2002; Bråten, Strømsø y Britt, 2009; Wiley, et al., 2009). Por su parte, los vínculos contenido-contenido que pueden establecer los lectores para construir representaciones intertextuales, son equivalentes a los procesos y estructuras cognitivas identificados en la comprensión de un único texto propuestos por Kintsch (1998).

También se asume que mediante los vínculos contenido-contenido el lector debe identificar las relaciones semánticas y discursivas establecidas explícitamente a nivel global entre las ideas o unidades de información de los diferentes documentos, a fin de conectarlas e integrarlas de manera organizada en una representación global coherente, (Rouet, 2006). Este aspecto, constituye un desafío para los lectores puesto que los textos, han sido creados para leerse de forma independiente, con propósitos comunicativos diferentes, por ende, las relaciones semánticas y discursivas no se establecen de manera explícita por los autores de los documentos, el lector debe inferir una representación intertextual basándose en su conocimiento previo de los textos (Perfetti, et al., 1999). Asimismo, el grado de integración que los lectores pueden lograr a nivel intertextual, está supeditada a las estructuras de conocimiento previo disponible y de la facilidad que éstos tengan para procesar y activar de manera estratégica las unidades de información relevantes durante la lectura de los textos en curso (Britt y Sommer, 2004). Finalmente, los lectores forman un modelo mental de documentos cuando relacionan o integran información entre los componentes -nodos- del conjunto de documentos que se traen al acto de lectura. La teoría asume que los lectores pueden

establecer relaciones retórico-semánticas en términos de solapamiento, complementariedad y contradicción de la información. Este último tipo de relación confiere un desafío altamente demandante para los estudiantes de educación secundaria y requieren de intervenciones sistematizadas (Kammerer, Meier, y Stahl, 2016).

**Figura 1.**  
*Representación de un modelo de documentos.*

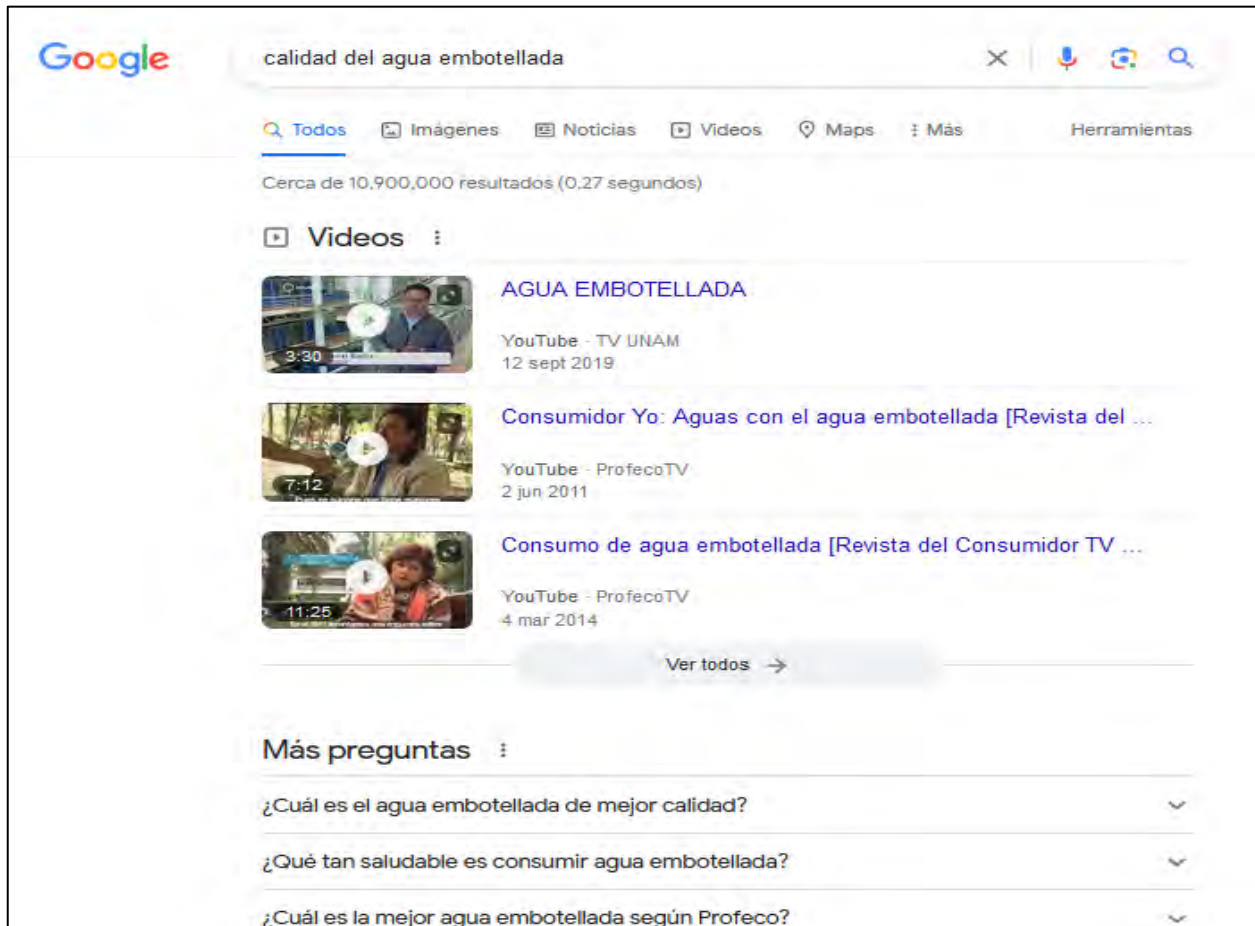


Fuente: elaborado a partir de Britt, Rouet y Braasch, (2013); Rouet, (2006).

### ***Evaluación de múltiples fuentes***

Las actividades de lectura en entornos digitales requieren de la evaluación de la confiabilidad de las fuentes de información, esta se ha tornado como una de las principales habilidades de alfabetización a desarrollar por parte de los individuos en el siglo XXI (Brante y Stromso, 2018). Como sabemos nuestros estudiantes se enfrentan a la disyuntiva de buscar, seleccionar y determinar la confiabilidad de la información y su contenido que encuentran en internet para satisfacer necesidades de información con diferentes propósitos, ya sea para un tema de interés personal o académico, estas actividades son altamente complejas y demandantes en términos cognitivos principalmente para los estudiantes de educación básica (Perez et al., 2018). Imaginemos la siguiente actividad de consulta de información, requerimos conocer acerca de la calidad del agua embotellada que consumimos diariamente, si realizamos una búsqueda en el buscador de Google nos arroja una cantidad de 10, 900, 000 fuentes que contienen los términos de búsqueda, tal como podemos observar en la figura 2.

**Figura 2.**  
*Búsqueda en Google.*



En cambio, si se realiza una búsqueda en Google académico desde el año 2020, arroja una cantidad 6, 350 fuentes tal como observamos en la figura 3.

**Figura 3.**  
*Búsqueda en Google Académico.*



Fuente: <https://bit.ly/4eZrzDU>.

En términos generales el ejemplo plantea algunos aspectos que debemos considerar, por un lado, establecer un objetivo de lectura acotado para la búsqueda de fuentes, es decir, qué aspectos referentes a la calidad del agua deseamos conocer, por ejemplo, sus procesos de embotellamiento y la calidad de los polímeros (envases) que contienen el agua, las propiedades del agua y sus beneficios para el cuerpo, por mencionar algunos. Por otro lado, a qué propósitos responde la actividad de lectura, es decir, para explicar los beneficios de consumir el agua embotellada, o argumentar los riesgos de su consumo. Esta última cuestión determina los procesos de evaluación y selección de información relevante de los documentos, para responder a la tarea. Tomando como base esta ejemplificación, cabe reflexionar acerca de ¿Cómo se desarrollan las estrategias de evaluación y, ¿cómo pueden enseñarse?, esta interrogante ha sido una constante de investigación en los últimos veinte años.

Por ejemplo, a partir de los estudios pioneros de Wineburg (1991) en la disciplina de historia propone el término “sourcing skills” o estrategias heurísticas como la evaluación, contextualización y corroboración que utilizan los historiadores cuando realizan procesos de lectura intertextuales. A partir de esta evidencia se ha desarrollado una línea de estudios acerca de cómo estas estrategias se utilizan en otros campos disciplinares y en diferentes niveles educativos, así como sus implicaciones educativas. Al respecto la evidencia señala que los estudiantes en niveles de educación básica son menos conscientes de la importancia de evaluar la confiabilidad de la información, también muestran dificultades para atribuir o relacionar discursos a sus fuentes o autores e integrar información principalmente cuando esta guarda relaciones

intertextuales contradictorias (Brante y Stromso, 2017). Una diferencia entre estudiantes de educación básica y educación superior radica en que éstos últimos utilizan estrategias de evaluación para resolver o adoptar una postura ante información contradictoria (Bråten, Stadtler, y Salmerón, 2017).

Si bien la evaluación de la información se aborda a partir de diferentes aproximaciones teóricas, desde el ámbito de la comprensión del texto y del discurso desde aproximaciones cognitivas o modelos de procesos Goldman y Scardamalia (2013) definen evaluación o *sourcing* como:

“sourcing be used to refer to the *processes* of identifying and representing metadata, including the author(s) or spokesperson(s) who created the information resource, their purpose in creating it, the intended audience, where and when it appeared initially (i.e., where it was published—YouTube, NY Times, etc.), as well as subsequent publication” (p. 259).

En esta línea Brante y Stromoso (2017) también definen evaluación como el proceso de “identificar y representarse las características de la fuente para predecir, interpretar y evaluar el contenido y relevancia del documento acorde a la tarea de lectura” (p. 5). Bajo esta noción algunas intervenciones en el contexto de educación secundaria han demostrado resultados positivos para favorecer en los estudiantes estrategias de evaluación. Por ejemplo, el estudio de Braten, Brante y Stromso (2019), realizó una intervención previa formación de los profesores para enseñar estrategias de evaluación en el área del lenguaje. Específicamente la intervención consistió en favorecer estrategias de búsqueda y evaluación a partir de la *expertis* del autor para abordar múltiples fuentes con el propósito de escribir un ensayo. Los resultados señalan que los estudiantes fueron capaces de evaluar en mayor medida la información de las fuentes a la hora de seleccionar textos, también invirtieron más tiempo y esfuerzo en procesar los textos seleccionados y atribuían con mayor frecuencia ideas textuales a sus respectivas fuentes. En el ámbito de la historia Mierwald, Lehmann y Brauch (2022), indagaron el impacto de las fuentes históricas en la redacción de argumentos históricos, considerando la autenticidad del tipo de fuentes históricas y su formato de presentación (documentos impresos de fuentes primarias, documentos de audio y libros de texto). Los resultados indican que los estudiantes expuestos al manejo de fuentes primarias auténticas redactaron argumentos de mayor calidad, a diferencia de estudiantes en las otras condiciones. En conjunto las evidencias aportan luz para el diseño de intervenciones que favorezcan la formación de lectores críticos de información de múltiples fuentes.

## **DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

A continuación, se plantea en primer lugar, algunas precisiones conceptuales para el diseño y fundamentación de secuencias didácticas para favorecer la enseñanza explícita de estrategias de evaluación de múltiples fuentes. En segundo lugar, se proponen principios pedagógicos que deben considerarse con respecto a qué enseñar -estrategias- y cómo enseñar, así como una ejemplificación de secuencia didáctica.

### ***Texto, género, documento***

Como hemos avanzado, a menudo en la literatura se utilizan diferentes términos como *texto*, *género*, *documento*. Nos parece importante precisar sus definiciones teóricas a fin de brindar a los profesores un marco de referencia. El término *texto* se puede ubicar en el marco de la lingüística retórica, Adam (1992) establece formas prototípicas que adopta el discurso, también denominadas estructuras textuales como la narración, descripción, exposición y argumentación, de ahí cuando hablamos de tipos de textos narrativos o expositivos, es para hacer referencia a su superestructura predominante. Sin embargo, algunos autores



como Parodi (2008) plantean que esta aproximación es limitada para aludir a la dimensión pragmática de los textos, es decir, el reconocimiento de los propósitos comunicativos, audiencias y contextos donde son utilizados. Por lo tanto, el término “género” funge como un eje articulador que permite la confluencia de diferentes dimensiones y aproximaciones disciplinares como: cognitivas -objeto de representación-, lingüísticas -rasgos y sistemas semióticos- y socioculturales -procesos comunicativos y procesos identitarios- en torno al cual se pueden explicar las prácticas de lectura en los campos disciplinares (Parodi, 2008).

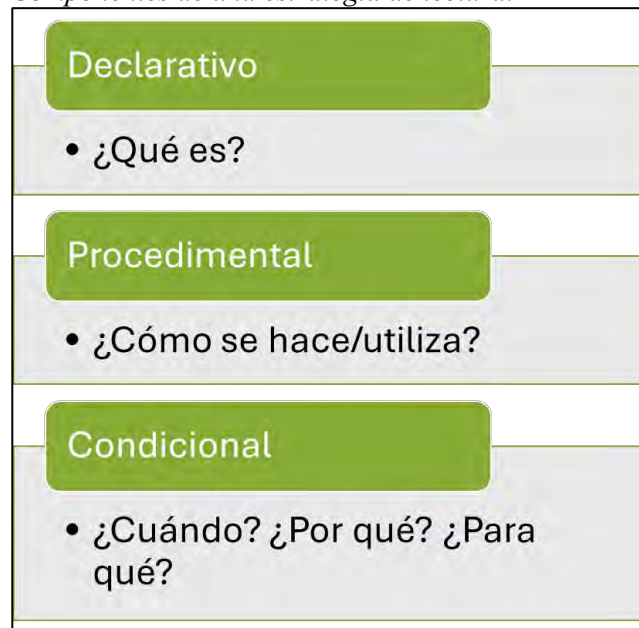
Finalmente, como se señaló en la segunda sección del capítulo, el término documento de acuerdo con Goldman y Scardamalia (2013) se define como “The more generic term for document would then be information resource or information source, perhaps shortened to source, to characterize the full range of printed or electronic text, static or dynamic visuals, audio-enabled, and so forth” (p. 259). A nuestro juicio el uso de este término documento o fuente permite un marco de referencia para identificar las características de origen de la fuente y evaluar su potencial confiabilidad.

### ***Estrategias para la evaluación de múltiples textos***

La distinción conceptual entre habilidades y estrategias de lectura es un aspecto crucial para promover intervenciones o generar situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de éstas. La habilidad se concibe como un proceso automatizado por nuestro sistema cognitivo, necesario para liberar espacio en nuestra memoria de trabajo, es decir, una habilidad adquirida requiere menos esfuerzos cognitivos atencionales y deliberados, mientras que una estrategia se define como un proceso consciente o deliberado por parte de la persona, es orientada por objetivos y el uso intencional de recursos o procedimientos disponibles para el logro de éstos (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). A partir de esta noción habilidades y estrategias son dos caras de una misma moneda, esto es, los lectores realizan un uso estratégico de las habilidades aprendidas. Por ejemplo, la literatura señala la habilidad de decodificación como crucial para poder realizar procesos de comprensión profunda y habilidades de evaluación (sourcing skills) para evaluar la confiabilidad de las fuentes.

A su vez las estrategias de lectura de acuerdo con Afflerbach, Hurth y Choo (2020) pueden identificarse dos acepciones: por un lado, son esfuerzos intencionales guiados por objetivos para monitorear y controlar los esfuerzos del lector para construir el significado del texto, esta definición posiciona a las estrategias como actos metacognitivos. En segundo lugar, las estrategias como procedimientos, esto es. conocimientos que adquiere un lector acerca de recursos que le permiten construir significados del texto, por ejemplo, uso de organizadores gráficos para organizar la información, o el resumen. En resumen, la propuesta a partir de la literatura es utilizar los procedimientos o habilidades de forma estratégica -intencional- que permitan responder a los objetivos y/o tareas de lectura. Asimismo, para promover el potencial desarrollo de estrategias, es crucial que los profesores promuevan el aprendizaje de éstas considerando sus componentes, tal como observamos en la figura 4, el primer componente corresponde a un nivel *declarativo*, implica definir la estrategia, por ejemplo, si deseo favorecer la estrategia de resumen, es importante definir qué es un resumen; un segundo componente, es el *procedimental*, explicar y/o ejemplificar cómo se realiza la estrategia en esta caso el resumen, por último el componente condicional, permite al lector tomar una consciencia acerca de la relevancia de la estrategia en términos de cómo, cuándo y por qué dicha estrategia funciona o permite alcanzar determinados objetivos de lectura (Pressley y Harris, 2006).

**Figura 4.**  
*Componentes de una estrategia de lectura.*



Fuente: Elaboración propia.

### ***Enseñanza explícita de estrategias***

Considerables investigaciones enfocadas a la intervención en el desarrollo de estrategias para la comprensión lectora señalan la importancia de implementar métodos dialécticos como la enseñanza explícita. De acuerdo con Almasi y King (2012) este método se caracteriza tal como observamos en la figura 5, por las siguientes fases:

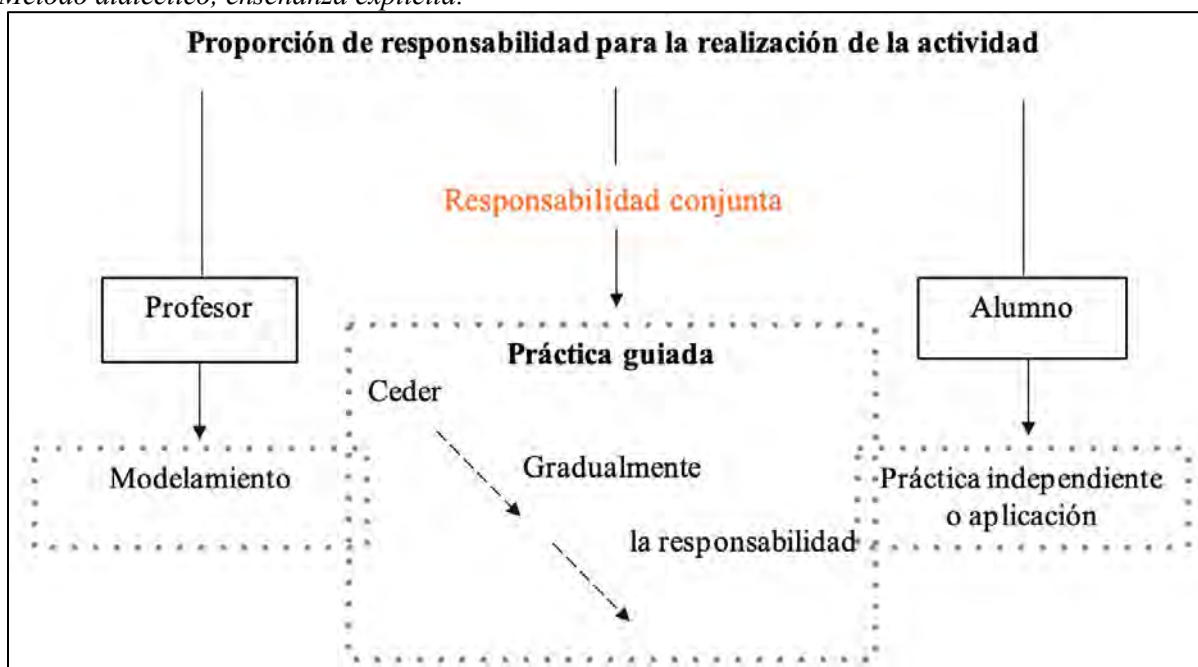
Fase 1. Explicación: inicia con la responsabilidad del profesor de hacer explícitos los procesos que permiten el desarrollo de las estrategias, es decir, en esta fase, el profesor inicia explicando los componentes de la estrategia mencionados líneas arriba. Por ejemplo: en primer lugar, comenzar con definir en qué consiste evaluar la fiabilidad de los textos que los alumnos consultan en internet para realizar actividades escolares, qué criterios deben considerar.

Fase 2. Modelamiento: el profesor modela una actividad acerca de cómo aplicar criterios para evaluar la fiabilidad de las fuentes. Evalúan la utilidad de la estrategia, reflexionan por qué es importante evaluar las fuentes, cuándo se debe evaluar las fuentes.

Fase 3. Práctica guiada: el profesor solicita actividades en el aula donde los alumnos practican la estrategia bajo la supervisión y retroalimentación del profesor.

Fase 4. Práctica independiente: el profesor cede el control de las estrategias, esto es cuando los alumnos son capaces de poner en práctica las estrategias aprendidas en diferentes actividades o situaciones de aprendizaje, este es un aspecto crucial para favorecer por parte del profesor, es decir, generar actividades donde la evaluación y comprensión de múltiples textos, sea parte de su práctica educativa.

**Figura 5.**  
*Método dialéctico, enseñanza explícita.*



Fuente: Elaborado a partir de Almasi y King (2012).

#### *Orientaciones para el diseño de secuencias didácticas*

A continuación, se presenta una serie de aspectos que como profesores podemos considerar para favorecer el desarrollo de estrategias tal como observamos en la tabla 1. Por ejemplo, en los libros “lenguajes” de educación secundaria se plantean temas relacionados con el trabajo de múltiples fuentes, en el libro de primer año se ubica la lección “fuentes de investigación”, en segundo año la lección “textos de divulgación científica”, en tercer año la lección “texto de divulgación científica desde la comunidad”, a partir de estos temas y proyectos se puede implementar la enseñanza de estrategias de evaluación de múltiples fuentes. Asimismo, el profesor puede contemplar diversas temáticas según las necesidades de su planeación escolar, es importante hacer hincapié que al inicio el profesor seleccione los temas e identifique previamente la confiabilidad de las fuentes y las relaciones intertextuales que pueden inferirse.

**Tabla 1.**  
*Guía para el diseño de secuencias didácticas.*

Aspectos	Descripción
1. ¿Qué estrategia(s) enseñar?	Evaluación de la fiabilidad de fuentes (véase tabla 2)
2. ¿Para qué propósito?	3. Analizar, comparar y valorar la información generada por diferentes medios de comunicación masiva
3. ¿Qué género textual?	Textos divulgación científica, blogs
4. ¿Qué disciplina?	Español, Ciencias

5. ¿Qué tema/contenido?	Acordes al interés del alumno y/o proyectos escolares
6. ¿Qué actividad?	Generar una opinión, explicación, argumentar
7. ¿Cómo enseñar?	Enseñanza explícita
8. ¿Cómo evaluar su aprendizaje?	Rúbricas

Con base en los planteamientos teóricos señalados y la evidencia empírica disponible, los profesores pueden enseñar estrategias de evaluación de múltiples fuentes, a partir de los siguientes criterios que se muestran en la tabla 2, tomar consciencia de las características de origen de la fuente permite evaluar la fiabilidad de la información y atribuir dicho contenido a un agente o autor en particular. Ello es importante, puesto que incide en el desarrollo de actividades de escritura como la elaboración de explicaciones acerca de un fenómeno científico o argumentar una postura frente a un tema, y permite a los estudiantes atribuir segmentos discursivos a una fuente, institución o autor. De esta forma se puede promover desde este nivel educativo prácticas donde se pueda reconocer y atribuir discursos a las fuentes de origen, en aras de evitar en niveles educativos posteriores prácticas como el plagio (Perez, et al, 2018; Braten et al, 2019).

**Tabla 2.**

*Criterios para la evaluación de la información.*

<b>Criterio</b>	<b>Descripción</b>
Autor	El autor cuenta con expertise en el tema. ¿Cuáles son sus credenciales o grados académicos? ¿En qué institución labora?
Año de publicación	¿Es actual el documento? Al menos de los últimos cinco años.
Tipo de publicación	¿Qué tipo de documento o género es? Por ejemplo, un video de un canal de YouTube elaborado por un divulgador científico. Es un artículo de divulgación científica.
Fuente de publicación	La fuente de publicación alude al medio donde el documento es publicado. Por ejemplo, una revista de divulgación científica. Un documento en internet, donde no es posible identificar sus características de origen.

Elaborado a partir de Britt y Rouet, 2012 y Goldman y Scardamalia (2013).

A partir de los planteamientos teóricos y pedagógicos se plantea la siguiente situación didáctica que el profesor puede adaptar a las diferentes asignaturas tanto en el ámbito de español, como desde las ciencias o historia. Es importante destacar que la naturaleza de las fuentes varía de acuerdo con las disciplinas, por ejemplo, en el ámbito de las ciencias una fuente confiable de consulta son los artículos de divulgación científica, mientras que en historia una fuente confiable es una nota periodística que puede ser localizada en un archivo histórico.

**Tabla 3.***Ejemplo de diseño de una secuencia didáctica*

<b>Secuencia</b>	<b>Actividad</b>	<b>Fase</b>
Semana 1	<u>Sesión 1.</u> Presentación de la actividad de lectura. Ejemplo: leer múltiples textos para elaborar una opinión fundamentada Recuperar conocimientos previos acerca de búsqueda y evaluación de información	Modelamiento de pensamiento
	<u>Sesión 2.</u> Explicación de la estrategia “criterios de evaluación de fiabilidad de las fuentes” <i>Dimensión declarativa: ¿qué es?</i>	Modelamiento de pensamiento
Semana 2	<u>Sesión 3.</u> Lectura de textos, aplicación de criterios de evaluación Uso de pauta de evaluación (véase ejemplo) <u>Sesión 4.</u> Lectura comentada de textos, explicación de la relación intertextual (un texto complementa a otro; un texto contradice a otro) Uso de organizador gráfico (véase ejemplo) <i>Dimensión procedimental: ¿cómo se utiliza la estrategia?</i>	Modelamiento de pensamiento
Semana 3	<u>Sesión 5.</u> Elaboración de la opinión <u>Sesión 6.</u> Revisión de la utilidad de la estrategia <i>Dimensión condicional: ¿cuándo, ¿cómo y por qué?</i>	
Semana 4 - 5	<u>Sesión 7.</u> Presentación de la actividad <u>Sesión 8.</u> Evaluación de las fuentes <u>Sesión 9.</u> Lectura comentada de textos (establecimiento de las relaciones intertextuales) <u>Sesión 10.</u> Elaboración de la opinión <i>Realización de la actividad de forma conjunta</i>	Práctica guiada
Semana 6 - 7	<u>Sesión 11.</u> Presentación de la actividad <u>Sesión 12.</u> Evaluación de las fuentes <u>Sesión 13.</u> Lectura comentada de textos (establecimiento de las relaciones intertextuales) <u>Sesión 14.</u> Elaboración de la opinión	Práctica independiente

Elaborado a partir de Alfferbach, et al., 2020, Almasi y King, 2012 y Braten et al., 2019.

## CONCLUSIONES

Como hemos advertido a lo largo del capítulo, la evaluación y comprensión de múltiples textos es una empresa desafiante para el lector, principalmente para los estudiantes de educación básica. Debido a múltiples factores que entran en juego, tales como los propios procesos de formación que los habiliten para aprender de los discursos escolares y realizar actividades de lectura tanto en formatos impresos como en contextos digitales. La multiplicidad de documentos a los cuales pueden acceder a internet y el reto de identificar fuentes confiables, así como su madurez en términos cognitivos para procesar géneros y discursos especializados de las disciplinas.

No obstante, acorde a la evidencia referenciada es posible formar a los estudiantes para el desarrollo de estrategias y habilidades que les permita evaluar la confiabilidad de las fuentes. En este sentido, un aspecto importante a considerar por los profesores es determinar qué estrategias enseñar considerando la naturaleza de los discursos de las disciplinas y sus géneros o documentos prototípicos y, cómo enseñar dichas estrategias, es decir, el método instruccional, como se ha evidenciado la enseñanza explícita es crucial para favorecer el aprendizaje de estrategias en educación básica, al permitir hacer explícitos procesos y conocimientos implicados en su aprendizaje y por ende la toma consciencia por parte de los lectores. Enfatizamos que el acompañamiento para inferir las relaciones intertextuales de tipo contradictorio es vital en este nivel educativo, una recomendación para iniciar a los alumnos en el manejo de múltiples fuentes es generar actividades que demanden relaciones intertextuales de carácter complementario y gradualmente incorporar tareas de mayor complejidad como la elaboración de opiniones o desarrollo de una argumentación escrita. Finalmente, hay que señalar que la enseñanza de estrategias no es exclusiva de los profesores de lengua, sino un trabajo conjunto con los profesores de las asignaturas.

## REFERENCIAS

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373.
- Afflerbach, P., Hurt, M., & Cho, B. Y. (2020). Reading comprehension strategy instruction. In D. L., Dinsmore, L. K., Fryer & M. M. Parkinson (Eds.). *Handbook of strategies and strategic processing* (pp. 98-118). Routledge.
- Bråten, I., Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2019). Teaching sourcing in upper secondary school: A comprehensive sourcing intervention with follow-up data. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 481-505.
- Brante, E. W., & Strømsø, H. (2018). Sourcing in text comprehension: A review of interventions targeting sourcing skills. *Educational Psychology Review*, 30(3), 773-799.
- Bråten, I., Stadler, M., & Salmerón, L. (2017). The role of sourcing in discourse comprehension. In M. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Eds.). *Handbook of discourse processes* (pp. 141-166). Taylor & Francis.
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Britt, M. A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 6-28.
- Britt, M. A., & Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522.
- Britt, M., Rouet, J., & Braasch, J. (2013). Documents as entities. In M. A. Britt, S. Goldman, & J-F. Rouet (Eds.). *Reading: From words to multiple texts* (pp. 160-79). Routledge.
- Britt, M., & Rouet, J. (2012). Learning with multiple documents: Component Skills and their Acquisition, In J. R. Kirby y M. J. Lawson (Eds.). *Enhancing the quality of learning dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). Cambridge University Press.
- Britt, M. A., & Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks. *Reading Psychology*, 25, 313-339.
- Goldman, S. R., & Bisanz, G. (2002). Toward a functional analysis of scientific genres. In J. Otero, J. A. León & A. C. Graesser (Eds.). *The psychology of science text comprehension* (pp. 19-50). Lawrence Erlbaum.

- Goldman, S. R., & Scardamalia, M. (2013). Managing, Understanding, Applying, and Creating Knowledge in the Information Age: Next-Generation Challenges and Opportunities. *Cognition and Instruction*, 31(2), 255–269. doi:10.1080/10824669.2013.773217
- Gómez, X., y Vega, N. (2022). Prácticas docentes en la comprensión de múltiples textos en educación secundaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 1-27.
- Kammerer, Y., Meier, N., & Stahl, E. (2016). Fostering secondary-school students' intertext model formation when reading a set of websites: The effectiveness of source prompts. *Computer & Education* 102, 52-64.
- Keck, D., Kammerer, Y., & Staraschek, E. (2015). Reading science texts online: Does source information influence the identification of contradictions within texts? *Computers & Education*, 82, 442-449. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.005>.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. University Press.
- Kobayashi, K. (2014). Students' consideration of source information during the reading of multiple texts and its effect on intertextual conflict resolution. *Instructional Science*, 42, 183-205. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-013-9276-3>.
- Mierwald, M., Lehmann, T., & Brauch, N. (2022). Writing about the past: the impact of different authentic instructional material on students' argument writing in history. *European Journal of Psychology of Education*, 37(1), 163-184. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00541-5>
- OECD (2012). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing. [https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Giovanni Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17–37). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Paul, J., Macedo-Rouet, M., Rouet, J. F., & Stadtler, M. (2017). Why attend to source information when reading online? The perspective of ninth grade students from two different countries. *Computers & Education*, 113, 339-354.
- Perez, A., Potocki, A., Stadtler, M., Macedo-Rouet, M., Paul, J., Salmerón, L., & Rouet, J. (2018). Fostering teenagers' assessment of information reliability: Effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions. *Learning and instruction*, 58, 53-64.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. En M. G., McKeown & L. Kucan (Eds.). *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). The Guilford Press.
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F. & Britt, M. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. van Oostendorp y S. R. Goldman (Eds.). *The construction of mental representations during reading* (pp. 99-122). Erlbaum.
- Pressley, M. & Harris, K. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In P. Alexander y P. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology* (2nd Ed., pp. 265–286). Erlbaum.
- Rouet, J. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Erlbaum.

- Secretaría de Educación Pública. (2023). Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2-6. [Consultado el 03 de diciembre de 2023]. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO\\_ACUERDO\\_080823\\_FASES\\_2\\_A\\_6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf)
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Vega, N., Perales-Escudero, M. D., Correa, S., Murrieta, G. y Reyes, M. (2019). Validación de la escala de medida de prácticas educativas de la lectura comparativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 1077-1107.
- Wiley, J., Goldman, S. R., Graesser, A. C., Sanchez, C. A., Ash, I. & Hemmerich, J. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in Internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1060-1106.
- Zamora-Saenz, I. (2020). Una aproximación a la ciudadanía digital en México: acceso, habilidades y participación política. *Cuaderno de investigación No. 72*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, Ciudad de México.



## **Lectocomprensión de textos argumentativos a través de *Leer para Aprender*: un acercamiento al caso del artículo de opinión**

*Laura Aurora Hernández Ramírez*  
*Universidad Autónoma de Tlaxcala*

¿Qué clase de democracia es ésta donde se exige a la gente saber hablar, leer y escribir, pero cuando habla y escribe para hacer valer su condición ciudadana se le acalla incluso de manera violenta?

Hernández Zamora (2010, p. 53)

### **INTRODUCCIÓN**

Los resultados de los exámenes estandarizados realizados en México (INEE, 2018<sup>1</sup>) han documentado que la mayoría de los estudiantes al término del 6º. de primaria enfrentan problemas para interpretar y valorar críticamente la información y las posturas que los autores muestran en textos argumentativos, y muestran “dificultad para utilizar la lectura como una herramienta de conocimiento y crecimiento personal” (Caracas y Ornelas, 2019, p. 23). Estos resultados adversos también se han presentado en niveles superiores (Castro y Sánchez, 2013; Castro y Hernández, 2015; Gordillo y Flórez, 2009; Perales, 2010), e involucran lo que algunos autores señalan como la escasez existente de estudios enfocados en la enseñanza de la argumentación dentro del ámbito escolar o académico (García y Alarcón, 2018). Sin embargo, gracias a una cantidad significativa de proyectos de alfabetización académica en nuestro país (Vega et al., 2013), ya tenemos evidencias suficientes para dar cuenta del escaso posicionamiento autónomo, consciente y crítico que los estudiantes demuestran ante los textos académicos, ya sea como producción, aspecto más estudiando o desde su comprensión (Bañales et al., 2015; Perales y Sandoval, 2016; Castro y Hernández, 2015).

Aunque algunas de las interpretaciones de los resultados enfatizan, en primer lugar, la falta de “habilidad” individual de los estudiantes para realizar una lectura eficaz de textos argumentativos, me parece imprescindible proponer un cambio en la lectura de estas afirmaciones y resaltar, en cambio, la poca efectividad de las acciones pedagógicas por las que obtuvieron tales resultados. Los bajos niveles demostrados se explican, primordialmente, no por una incapacidad para ser buenos lectores, sino por la ineficacia de los programas pedagógicos para proveerlos de herramientas y estrategias oportunas para comprender con mayor éxito este tipo de textos (Gómez y Silas, 2012). En el presente texto, se considera que los exámenes estandarizados, como proponen Rogers y Street (2011), son ejercicios que imponen una medida estándar homogénea artificial y, por lo mismo, ilusoria, del verdadero cúmulo de habilidades, conocimientos y formas variadas de actuar de los hablantes ante los hechos del significado, del mundo; aunque estos resultados pueden ser una referencia para tomar decisiones en cuanto a políticas públicas en la enseñanza de literacidades, no deben tomarse como una caracterización precisa ni determinante del verdadero potencial semiótico de los escolares del país.

---

<sup>1</sup> El último reporte que resumió los resultados nacionales lo realizó el INEE en este año. Aunque el examen PLANEA se ha aplicado durante 2019 y 2022, la SEP sólo permite la revisión de los resultados por escuela y no se hallaron reportes comparativos o interpretativos como los hizo el INEE hasta 2018.

¿Por qué estos decepcionantes resultados si durante la educación básica a los estudiantes se les “instruye” acerca de los textos argumentativos? García y Alarcón (2018) muestran que no son pocas actividades con textos argumentativos en los programas oficiales o en libros de texto de Educación Media Superior: se describen sus tipos, sus secciones y estructuras, etc. Sin embargo, ¿se les enseña a leer interpretativa y críticamente cada uno de estos textos en sus diversos ámbitos con el tiempo suficiente, de manera paulatina y detallada para que la mayoría logre reconocerlos y comprenderlos con autonomía? Si algún aprendizaje nos dejó el enfoque gramatical de enseñanza de la lengua durante la segunda mitad del siglo XX, es que las descripciones del funcionamiento de los recursos gramaticales *per se* no hacen mejores usuarios de la lengua. Entonces, algo seguimos haciendo mal en la enseñanza, sobre todo si asumimos que, desde principios de este siglo, el paradigma educativo cambió hacia un enfoque comunicativo y a las prácticas sociales, lo que tendría que haber mejorado estas mediciones.

El interés por desarrollar una competencia argumentativa en los estudiantes se funda en el interés por lograr constituirlos en interlocutores autónomos y críticos en su contexto social, político o económico (García y Alarcón, 2018). Aunque en la mayoría de las investigaciones sobre argumentación son en el medio académico y profesional (Bañales et. al., 2015; Castro y Sánchez, 2013; Perales y Sandoval, 2016), el interés del proyecto que he desarrollado desde 2018 se ubicó en el mundo de la “vida cotidiana” de un ciudadano global del siglo XXI. Es imperativo en cualquier propuesta educativa también proveer elementos para reconocer y ejercer esta condición ciudadana en sus más diversos aspectos, ya que los resultados en este sector tampoco parecen ser alentadores (Conde et al., 2019).

Kalantzis, Cope y Zapata (2019) apuntan enfáticamente cómo, en el mundo actual de las multiliteracidades, en “la tercera globalización”, es necesario poseer herramientas para actuar creativamente en una sociedad civil susceptible de autogobernarse, en donde los individuos requerimos posibilidades de actuar como *autores* en una sociedad plural y multifacética y no sólo como receptores, el típico ciudadano de sociedades anteriores:

...nuestra misión es hallar un equilibrio entre la obligación de desarrollar en nuestros estudiantes las habilidades que les permitan acceder a los nuevos ambientes de trabajo y triunfar en ellos y la responsabilidad de prepararlos para que puedan defender sus derechos e intervenir críticamente en todos los aspectos asociados a las condiciones laborales de las que forman parte (p. 36).

Asimismo, la ciudadanía, aparte de ser un derecho, un constructo jurídico, político o social, posee, indiscutiblemente, una dimensión discursiva: “ser un ciudadano activo es un rasgo de identidad que debe ser aprendido, actuado y afirmado a través de prácticas discursivas específicas” (Hernández Zamora, 2010, p. 52). Esta condición, no obstante, se ha invisibilizado y, por lo tanto, ha recibido poca atención en comparación con el desarrollo de un pensamiento crítico; además, existe la falsa presunción de que, si se piensa críticamente, su expresión coherente es automática. Gracias a la amplia investigación sobre géneros discursivos y su dinámica enunciativa, ahora entendemos que para “poder decirlo” (Charaudeau, 2006), se requiere aprender a textualizar intencionalmente el pensamiento a través de acciones didácticas específicas.

De esta forma, a partir de la realización y los hallazgos de un proyecto de evaluación de la comprensión lectora desde el enfoque sociocultural (Barton y Hamilton, 2004; Kalman y Street, 2009) y del programa *Leer para Aprender (Learning to Read)*, Rose y Martin, (2018) adscrito a la Lingüística sistémico funcional (LSF, en adelante) se ha caracterizado la lectocomprensión de textos (Loyo, 2022; Loyo y Hernández, 2022) como un conjunto de posibilidades de acción social que reúne conocimiento del mundo,

estados cognitivos y habilidades metacognitivas con las que un lector reconoce un contrato de comunicación asumiéndolo con mayor autonomía e intencionalidad. Este giro en la concepción del ejercicio lector nos conduce, inevitablemente, a explorar nuevos ámbitos de planeación, enseñanza, así como en la evaluación de las comprensiones.

En este espacio compartiré una serie de observaciones derivadas del desarrollo del proyecto *Exploración teórica y evaluación de la comprensión lectora desde la teoría sociocultural de la literacidad* (2017-2024) y sus co-proyectos, cuyo propósito ha sido reflexionar en torno a las diversas perspectivas de la comprensión lectora, sus posibilidades de interacción en una visión integrada para, con ello, proponer un cambio de perspectiva en las acciones didácticas para obtener mejores resultados cualitativos en la formación de lectores en general, aunque, muy particularmente, de géneros de participación ciudadana, como lo es el artículo de opinión periodística. El proyecto parte de una perspectiva sociocultural que ubica el inicio del proceso de significación en la intersubjetividad, lo cual nos lleva a replantear el significado de “comprender” e “interpretar”, y nos provee elementos para que, a través del ejercicio de una pedagogía de género discursivo, podamos visualizar mejores recursos para enseñar la lectura interpretativa y/o la crítica.

Así pues, expondré las bases teóricas del proyecto que abarcan tres temas fundamentales: la comprensión lectora desde sus diversas perspectivas, los niveles de logro en la comprensión, y los lineamientos de la metodología *Leer para aprender*, basada en la LSF como programa innovador de intervención pedagógica de la literacidad para cualquier nivel educativo. En segundo lugar, describiré los objetivos del proyecto general y, de manera muy breve, comentaré algunos resultados de ambas fases de ejecución<sup>2</sup> –del instrumento de evaluación y la intervención pedagógica. De hecho, este capítulo puede considerarse una síntesis de los constructos teóricos contruidos de manera dialéctica entre la revisión de fuentes y el análisis ante los resultados de los estudios que aquí se reportan. Finalmente, ofreceré algunas reflexiones sobre la necesidad de abordar la comprensión lectora integralmente para contribuir más significativamente al desarrollo de la voz discursiva de nuestros lectores nóveles.

## **EN TRANSICIÓN HACIA LA LECTOCOMPRESIÓN: DEFINICIÓN, TIPOS DE HABILIDADES Y NIVELES DE LOGRO**

Como lo expone Ramírez Leyva (2009), en la segunda mitad del siglo XX la lectura y su comprensión se convirtieron en temas de reflexión y debate. La dinámica lectora ha despertado el interés de los estudiosos en diversos campos del conocimiento con lo que la lectura se asume como un campo multidisciplinar que reúne a psicólogos (Smith, 1992; Solé, 2019), neuropsicólogos (Ardila y Ostrosky, 1998; Dehaene, 2014), filósofos (Mélích, 2019), historiadores (Cavallo y Chartier, 1998), sociólogos (Lahire, 2012), pedagogos (Freire, 2006; Ferreiro y Gómez Palacio, 1991; Goodman, 1982), bibliotecólogos (Ramírez Leyva, 2009) y, por supuesto, a lingüistas (Cassany, 2008; Parodi, 2011), especialmente a aquellos interesados en sus aplicaciones pedagógicas. Esta diversidad nos da argumentos para entender la cultura escrita como un fenómeno neurocognitivo-semiótico-cultural imposible de agotar desde una sola disciplina y, por lo tanto, la problemática originada por la complejidad de su ejecución eficaz se multiplica y adquiere significados o

---

<sup>2</sup> Para conocer con mayor detalle los objetivos, el diseño y resultados de los co- proyectos se remite a Loyo (2023) y Morales Hernández (en preparación).

matices particulares, incluso políticos, si se convierte en una manera de “medir” el desarrollo educativo o cultural de las sociedades a nivel global.

Por ello, a pesar de que tenemos a nuestro alcance ya una larga lista de respuestas generales acerca de qué es comprender el lenguaje escrito (Kintsch, 1998; Hernández Rojas, 2005; Parodi, 2003; Vaca Uribe, 2006), es necesario seguir explorando su naturaleza y repercusiones en los contextos particulares en que se manifiesta para constituir “una verdadera ciencia de la lectura” (Dehaene, 20014, p.13). El camino hacia las respuestas suscitadas al mencionar cualesquiera de las aristas de este tema, tanto en ámbito académico (Carlino, 2013; Solé, 2019; Carrasco y López Bonilla, 2013) como en el vernáculo (García Canclini et al., 2017; Kalman y Street, 2009; Peredo Merlo, 2005) no se han agotado.

Cada una de las diversas concepciones de lectura y comprensión ha descubierto alguna de sus diferentes facetas. La versión más difundida, retomada por las pruebas PISA (INEE, 2018; Saulés, 2012), la encontramos en Cassany (2008) con una clasificación básica en tres perspectivas: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. En la primera, la comprensión es un acto de decodificación léxica, sintáctica y textual que “recupera” el significado de un texto, el cual es inmutable e independiente de algún contexto. Posteriormente, la perspectiva psicolingüística nos hizo entender la lectura como un acto estratégico, inferencial e interactivo entre texto y lector, mediante el cual este construye una imagen adecuada del significado del texto; así se define su “habilidad” de buen lector. Finalmente, en la sociocultural, el acto lector se entiende primordialmente como una práctica social situada dentro de un contexto cultural e ideológico que condiciona los actos individuales conscientes y no conscientes de su realización.

De esta forma, estas perspectivas despliegan un continuum en el fenómeno comprensivo: desde el punto de considerar los factores internos (procesamiento y recuperación de datos en el cerebro) (Abusamra, Chimenti y Tiscornia, 2021), seguido del acto estratégico inferencial que debe realizar el lector, hasta integrarlo con el conocimiento del contexto cultural y situacional (Eggins y Martin, 2000) y que nos revela su carácter situado y dinámico (Barton y Hamilton, 2004; Bañales et al., 2015). En este trabajo valoramos estas tres visiones como contrastantes, mas no como excluyentes: las tres aportan valiosos argumentos, pues en la práctica lectora todo sucede a la vez. El peso de los diversos aspectos o micro procesos puede diferir, pero, idealmente, convergen en un momento comprensivo. Como docentes, no podemos dejar de lado a ninguno para entender el proceso que experimentan nuestros estudiantes en sus intentos de comprensión. Dehaene (2014), por ejemplo, ha revelado lo crucial de una enseñanza explícita de la correspondencia entre fonemas y grafías para configurar en el cerebro del niño una conciencia fonológica con la que pueda más adelante avanzar hacia la asociación de los sonidos y grafías con los significados. Es decir, no podemos descartar los procesos de decodificación como la base de los procesos comprensivos posteriores.

Por ello, se propone una perspectiva que, en lugar de partir del aspectos individuales o cognitivos, parte de la condición situada del acto lector como lugar de convergencia de las variadas habilidades y condiciones logradas cuando un lector sabe que “está comprendiendo” y que, además, cuenta con la posibilidad de posicionarse críticamente para entablar un diálogo más o menos explícito en su comunidad discursiva. Es decir, cuando los aspectos cognitivos primarios en el procesamiento de información no son un factor de diferenciación y desventaja (Dehaene, 2014), el individuo inicia su comprensión dentro de un contexto cultural y situacional, en el que realiza, si las condiciones pedagógicas lo han preparado convencional y suficientemente, los procesos interpretativos necesarios para construir una versión

discursiva propia de la situación. Adicionalmente, si lo requiere, este lector podrá demostrar su comprensión en un acto de participación social intencional y estratégica que le da identidad. Reiteramos con Cassany (2008, p. 29): “No existe el Significado (definido y en mayúscula) descontextualizado, ubicua y atemporal. Existen sólo significados (en plural y en minúscula) situados, locales, caducos, individuales. En consecuencia, cada texto provoca innumerables variaciones de significado entre las diferentes personas y comunidades”.

Indudablemente, esta propuesta dialoga con los estudios de los Nuevos Estudios de la Literacidad (NEL) (Barton y Hamilton, 2004; Kalman y Street, 2009; Rogers y Street, 2011; Zavala, 2009), en donde la literacidad se entiende como un conjunto de prácticas sociales diversas, multiformes, ubicuas expresadas a través de la cultura escrita o de la multimodalidad, donde se enfatiza la situacionalidad de la construcción de significados a través de lo escrito. Por lo tanto, insisto, definir el logro de un lector en términos de una competencia “homogénea e ideal”, fundamentalmente sólo relacionada con la trayectoria escolar (Hamilton, 1999) que se “mide” a través de un examen estandarizado es, por lo menos, inexacto y reduccionista. Esto nos lleva a preguntar: ¿por qué se insiste en reducir las posibilidades de interpretación y de posicionamiento de la lectura de un texto, sobre todo si es argumentativo, a una sola opción dentro de una lista? Las limitadas y únicas respuestas correctas que los exámenes estandarizados ofrecen a los lectores noveles los confunden entre las estrategias para localizar datos (lectura literal), de aquellas relacionadas con el proceso inferencial o con un posicionamiento crítico más autónomo.

Nuestro aparato crítico comulga con Perales y Sandoval (2016) cuando consideran a la lectura retórica como clave para darle al lector la posibilidad de reconocer cuando un autor señala una deficiencia o limitación y su propuesta para llenar ese vacío. El lector retórico es aquel capaz de posicionarse conscientemente en una situación argumentativa, lo cual le otorga una dimensión crítica al acto semiótico. Por eso, el lector novel, cuyo contexto, su experiencia de lectura o sus recursos metacognitivos no lo contextualizan de manera suficiente para entablar una relación inteligible con el mundo construido en el texto, requiere un andamiaje intensivo que le permita hacerlo de manera efectiva.

Entonces, en esta concepción sociocultural discursiva del acto lector (Hernández Ramírez, 2015) la interpretación, antes de ser una habilidad, es una **posibilidad** de interacción. En nuestras realidades multiculturales y de multiliteracidades, en el sentido de Kalantzis, Cope y Zapata (2019), la complejidad semiótica se “aprende” en el entorno social con la ayuda de quienes ya son hábiles en ella. Por ello, defendemos que las posibilidades interpretativas, teóricamente, más emparentadas con las capacidades psicolingüísticas, también dependen mucho de su contexto sociocultural. Vaca Uribe (2006) nos asegura al respecto:

...hemos demostrado que la lectura es una actividad cuya realización es solamente posible gracias al cúmulo de experiencias vividas y a los conocimientos adquiridos y usados por individuos particulares en contextos culturales, familiares y escolares igualmente específicos. Cualquier evaluación de la lectura de un individuo es, al mismo tiempo, la evaluación de las oportunidades por él o ella recibidas, de adquirir los conocimientos necesarios para realizarla, así como las oportunidades para ejercerla, que no es lo mismo que ejercitarla (p. 150).

De ahí que, tengamos que considerar el estudio de la comprensión desde las múltiples acciones sociales concretas que engendra el mundo cultural que habitamos. Para ello, contamos ya con el concepto

de género: cada género discursivo (Bazerman, 2014) impone demandas de comprensión e interpretación específicas que deben reconocerse de manera particular y enseñarse intencionalmente.

Ahora bien, cuando se tienen pretensiones evaluativas de los alcances de las comprensiones, se requiere contar con una escala que valore con mayor “justicia” los logros de un ejercicio lector, es decir, que no descarte las respuestas equivocadas, sino que pueda dar indicios de las causas y con ello, entender mejor la ruta de comprensión y, si es el caso, encauzarla, didácticamente hablando. La escala más difundida en las evaluaciones estandarizadas internacionales y nacionales (PISA, PLANEA, etc.) (OCDE, s/f), señala tres niveles de comprensión: el nivel literal, el más apegado al primer modelo de transferencia de la información; el sociocognitivo e inferencial, en donde el lector requiere activar un proceso estratégico entre las propuestas del texto, sus conocimientos previos y propósitos; el más alto, valorado como ideal, es el nivel de reflexión y evaluación (OCDE, s/f, p. 8), el nivel crítico, donde los lectores son capaces de construir una valoración razonada y una postura propia.

En el programa *Leer para Aprender*, adscrito a la LSF, retomado más adelante, el nivel de logro lector tiene una relación directa con los diversos estratos del lenguaje en el proceso de creación de significados (Ver Figura 1). Es decir, la decodificación estaría relacionada con la posibilidad de reconocimiento de los patrones de combinación de los fonemas/grafías en los textos y la recuperación de información o significados explícitos en el nivel literal (Dehaene, 2014); el nivel deductivo corresponde al reconocimiento de relaciones semánticas –en la interpretación- de secuencias de oraciones. Por último, si los problemas son de tipo interpretativo, los andamiajes deben ayudar a aclarar conocimientos relacionados con las inferencias contextuales (situacional y cultural) en donde se ubican las posibilidades del lector para realizar una lectura interpretativa-crítica.

**Figura 1**  
*Correlación Nivel de comprensión y estrato de construcción semiótica según la LSF*

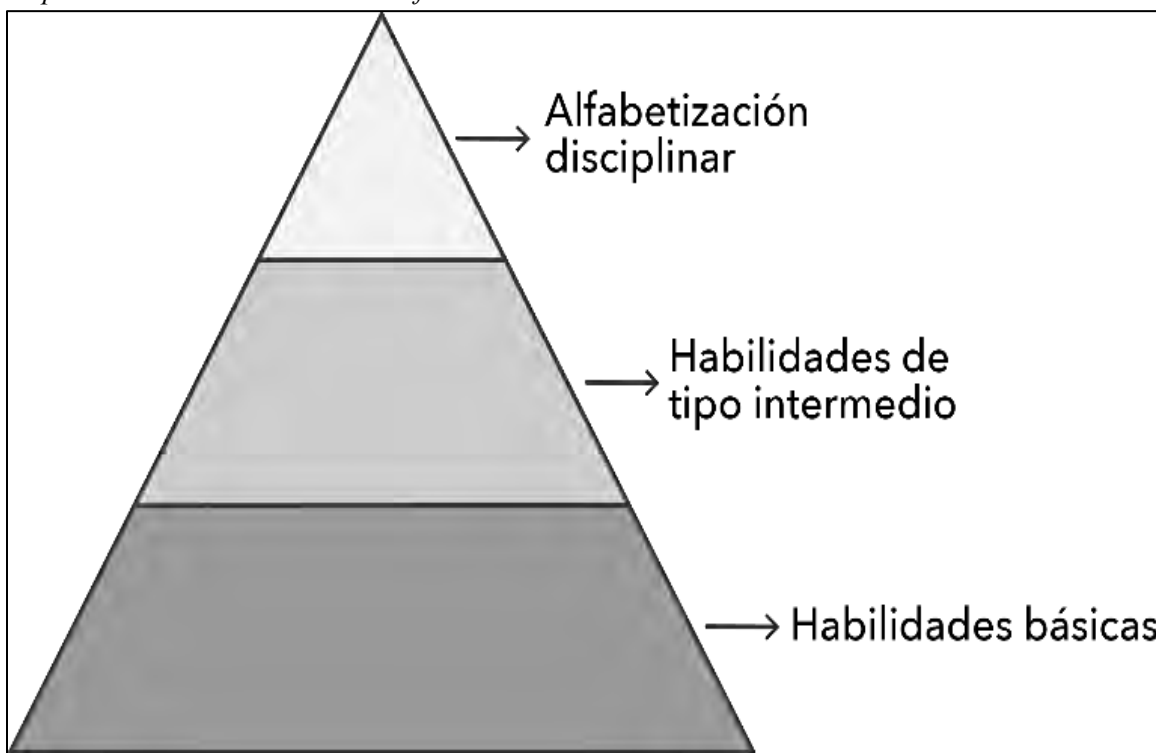


Fuente: Rose y Martin, 2018, p. 138.

A esta manera de entender los niveles de logro, sumamos la propuesta de Solé (2019), basada en los estudios de Shanahan y Shanahan (2008), quien diferencia las diversas etapas de logro mediante una forma piramidal, donde la base o las habilidades básicas se logran cuando el lector realiza tareas generalizables aprendidas, generalmente, durante la educación primaria: reconocimiento de fonemas, de palabras y reconocimiento de esquemas narrativos o descriptivos. Las habilidades intermedias, relacionadas con posibilidades metacognitivas, se hallan en desarrollo durante la educación secundaria y preparatoria (12 a 18 años) y aún no pertenecen a un campo disciplinar. Finalmente, en la punta de esta pirámide colocan las habilidades relacionadas con la alfabetización académica, asociadas a la educación superior. Esta figura (abajo) nos ayuda a colocar los géneros periodísticos entre las habilidades intermedias, pues, aunque pueden estar asociadas a un campo disciplinar, un texto periodístico, en general, pretende ser leído por un público general adulto con un interés informativo que requiere ya una serie de capacidades cognitivas consolidadas, así como del reconocimiento de procesos inferenciales de diversa naturaleza (sociocultural, semántica, lexicogramatical). A la luz de nuestros resultados, en nuestros estudiantes universitarios este tipo de habilidades tendríamos que asumirlas como en vías de aprendizaje, a menos que una evaluación diagnóstica nos confirme su consolidación.

**Figura 2.**

*La pirámide del desarrollo de la alfabetización.*



Fuente: Solé (2019, p. 35).

Ahora bien, realizar deducciones o interpretaciones de ninguna manera es un camino llano o simple, ni debe asumirse como “natural” para un lector inexperto, ni siquiera cuando se trata de contextos sociales que parecieran cotidianos como en el caso de los géneros periodísticos. El ámbito del reconocimiento de las relaciones semánticas implica una serie de operaciones sociosemióticas ya de por sí complejas: el reconocimiento del género o el tipo de situación social que se enfrenta, las relaciones semánticas entre las

diferentes partes de un texto y entre cláusulas u oraciones y palabras. El proceso inferencial “el centro gravitante dentro de cualquier teoría de la comprensión lingüística” (Parodi, 2005 p. 98) se ha estudiado de manera intensiva desde enfoques psicolingüísticos, pero también en los estudios del discurso. Con una perspectiva enunciativa, Martínez (1999) desmenuza la variedad de procesos inferenciales a los que se somete un lector: desde los niveles enunciativos en donde se haya el contrato de situación enunciativa o reconocimiento significativo del género, las inferencias léxicas (cadenas semánticas), las inferencias en las relaciones lógicas entre secciones de los textos, hasta las inferencias informacionales que aporta el texto y, para los textos argumentativos, la manera como la información se dispone estratégicamente para defender un punto de vista (tesis, argumentos, contraargumentos, conclusiones). En Hernández Ramírez (2015) ya se propuso que, por ejemplo, para deducir la idea principal, un lector requiere activar un complejo proceso inferencial; esto lleva a concluir que la localización de una idea principal no puede ser el punto de partida para llegar a una interpretación, sino es uno de llegada. Esta lógica es opuesta a la manera tradicional de conducir actividades pedagógicas de comprensión, en donde la primera pregunta a la que se exponen los lectores es ¿cuál es la idea principal?

Ahora bien, la elección del artículo de opinión como género argumentativo de intervención problematiza la pertinencia de géneros de la vida social ciudadana y sobre en quién recae la responsabilidad para enseñarlos. La tercera globalización –como lo mencionamos anteriormente- nos obliga a pensar en acciones educativas gestionadas dentro de una asignatura de educación cívica en las escuelas o como parte de una campaña cívica proveniente de organismos electorales que, regularmente, se concretan a campañas de empadronamiento y concientización de la importancia del voto en las urnas. Caballero Álvarez (2016, p. 138) lo enfatiza de este modo:

Se trata de que los ciudadanos legales y los individuos en vías de alcanzar ese estatus perciban que la ciudadanía no es sólo política, sino también cívica, y que se manifiesta en todos los espacios de la vida humana, por ejemplo, mediante la resolución pacífica de conflictos, el apego a las normas jurídicas y de convivencia, el establecimiento de redes de colaboración en el salón de clases, el condominio, la comunidad, etc.

Quizá, entonces, sea momento de constituir programas de alfabetización ciudadana no sólo involucrando a especialistas en asuntos cívicos o electorales, sino también en los discursivos. En nuestra investigación, este vacío se hizo evidente durante la segunda fase del proyecto al constatar los resultados de la encuesta de contextualización realizada (Morales Hernández, en preparación), pues los jóvenes universitarios confirmaron que no consideran al periódico o los géneros periodísticos de opinión como parte de sus prácticas de literacidad usuales, es más, algunos declararon ignorar la existencia de versiones digitales de tales publicaciones. Esta invisibilidad está respaldada también por la ausencia de investigaciones o proyectos de alfabetización de este género; sólo podemos mencionar a Padilla y López (2009) quienes lo han considerado como un “tramo preparatorio” en la construcción de una competencia argumentativa académica, es decir, como una expresión de las habilidades intermedias mencionadas con anterioridad.

## **EL GÉNERO DISCURSIVO EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA LECTOCOMPRENSIÓN**

El concepto de género discursivo ha permitido a los estudios de la literacidad una dimensión aplicable (Mahboob y Knight, 2010) que se ha ocupado de sus diversas dimensiones, niveles y modalidades. Han surgido metodologías que lo reconocen como el eje de la planeación didáctica y, debido a sus resultados positivos, nos hacen vislumbrarlos como una alternativa para conseguir que más aprendices tengan mayores



posibilidades de interactuar con eficacia en diversos entornos sociales vernáculos o académicos (Rose y Martin, 2018).

Parodi (2011), Castro y Sánchez (2013) y Perales y Vega (2016), entre otros, han enfatizado la importancia del reconocimiento de las características (secuencias, etapas funcionales y rasgos semánticos y lexicogramaticales) de los géneros para conseguir lectores y escritores académicos autónomos. Esto nos da razones para pensar qué géneros de la vida social o política, como los artículos de opinión, también deben ser cubiertos por una enseñanza intencional dentro de las aulas escolares.

Como es bien sabido, existen diversas orientaciones sobre el alcance y las consideraciones específicas del concepto género: desde la orientación enunciativa de Bajtín (1999), la escuela francesa (Charaudeau, 2004; Martínez, 1999), el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007; Riestra, 2020), el enfoque de la lengua con fines específicos (Bazerman, 2014; Hyland, 2003) y la sociorretórica (Bathia, 2008; Swales, 1990) hasta la orientación sociosemiótica de la Lingüística Sistemico Funcional (Halliday, 1994; Ghio y Fernández, 2008), específicamente con la Escuela de Sydney (Martin y Rose, 2008). En esta última, el género se define por rasgos que abarcan su dimensión contextual, retórica, semántica y lexicogramatical con diferentes grados de importancia y, por ello, se ha considerado muy útil para determinar el valor de las tareas didácticas para tener un impacto positivo en los procesos de construcción de significado en los textos. Así pues, el programa pedagógico de la literacidad, nacido de la Teoría del Género y Registro de La Escuela de Sydney (Eggins y Martin, 2000) pone en el centro del proceso de aprendizaje a la lectura con la escritura como herramientas epistémicas; en español el programa se ha llamado Leer para Aprender proveniente del Reading to Learn (<https://readingtolearn.com.au/>)original (Rose y Martin, 2012, 2018). Esta metodología, cuyos logros han sido ya documentados a través de diversas regiones de Europa, Asia, África (Acevedo y Rose, 2007; TeL4ELE, 2013) también han sido acogidos con mucho éxito en Latinoamérica (Natale, 2012; Moyano, 2013; Rojas et al., 2016; Rose y Acevedo, 2017). Si bien en nuestro país la teoría ha sido utilizada para analizar ya diversos registros y géneros académicos (Ignatieva y Rodríguez, 2016; Hernández Ramírez, 2017, 2018, 2019) su modelo pedagógico no se ha difundido con la misma intensidad, aunque ya se cuentan con diversos proyectos de investigación-acción en niveles superiores de literacidad (Perales y Sandoval, 2016; Valerdi, 2020; Hernández y Delgado, 2021) que refuerzan la utilidad de sus propuestas.

### ***Leer para aprender, los procesos visibilizados de la lectocomprensión***

El potencial del programa *Leer para Aprender* proviene de ser la síntesis de un intenso periodo investigativo dentro de las aulas desde los años 80 del siglo pasado con sus proyectos *Language and Social Power*, *Write It Right* (Martin y Rose, 2021, 2018), así como de promover igualdad de oportunidades en la alfabetización escolar y académica para poblaciones indígenas en Australia (Rose, 2010; Castro, Hernández y Nava, 2022).

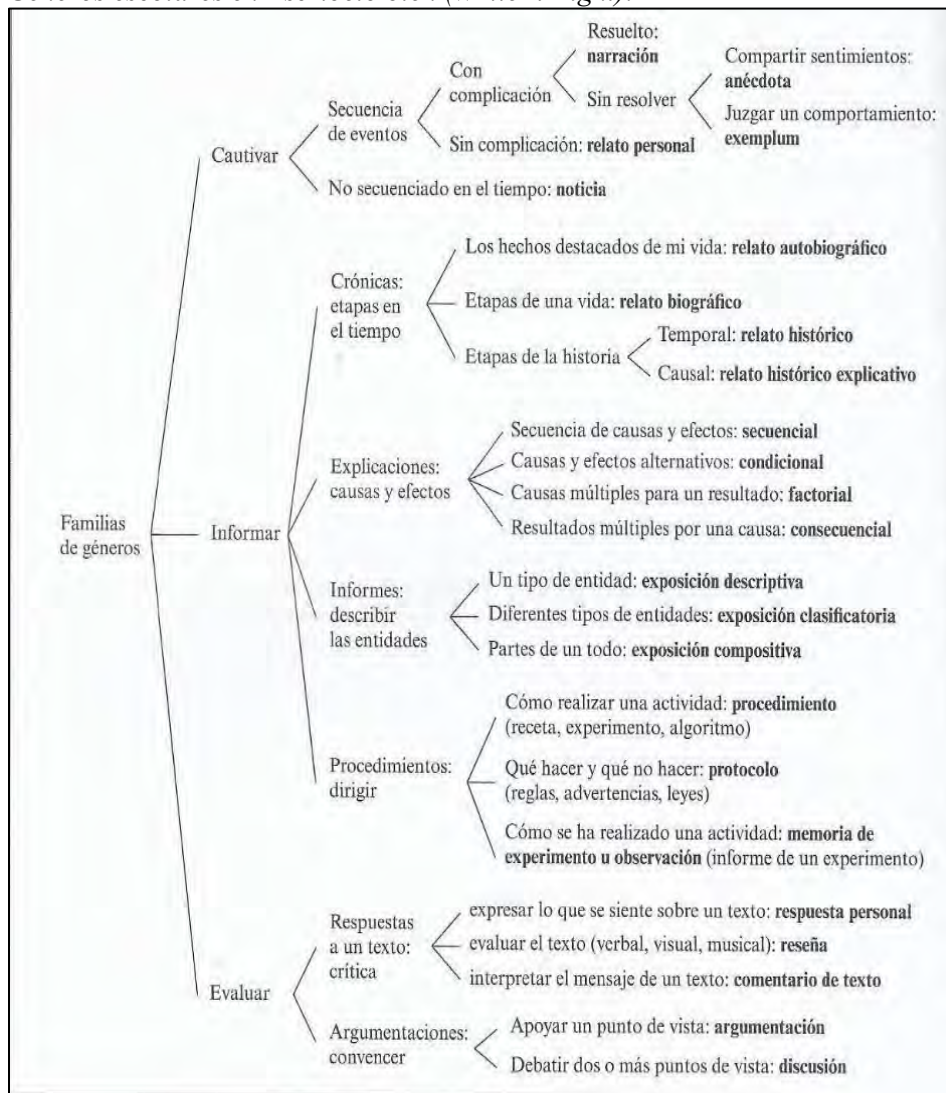
Con la información recabada en este trayecto, sus investigadores fueron construyendo una taxonomía tipo y topológica<sup>3</sup> de los géneros escolares que los estudiantes leían y escribían en esos contextos, misma

---

<sup>3</sup> Una clasificación tipológica se basa en diferencias entre miembros de una taxonomía por lo que promueve la creación de categorías separadas que, hasta cierto punto, se excluyen: los géneros de la narración, por ejemplo, no tienen que ver con la argumentación. En cambio, una clasificación topológica diseña categorías que se combinan unas con otras, en las que las diferencias son de grado, por lo que los géneros se entienden como una tendencia, no como un tipo cerrado o absoluto (Rose y Martin, 2012, 2018). Por ello, podemos entender que la narración pueda formar parte de

que ha servido de punto de referencia para entender, analizar, organizar las prácticas de otros contextos culturales (Ver Figura 2). Esta clasificación (ver Figura 3, abajo) nos ilustra la diversidad contenida en una sola operación genérica (cautivar o contar, informar y evaluar), lo cual confronta la simplicidad de las clasificaciones dentro de las lecciones escolares que sólo utilizan una clasificación basada en el modo textual (descripción, narración o argumentación) que casi siempre simplifica confusamente lo que sucede en los textos reales. Nuestro género periodístico lo ubicamos dentro de los géneros evaluativos, aunque admitimos que sería necesario profundizar en sus alcances argumentativos, ya como “estrategia de convencimiento, de persuasión o de seducción” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 344).

**Figura 3.**  
*Géneros escolares en Escribelo bien (Write It Right).*

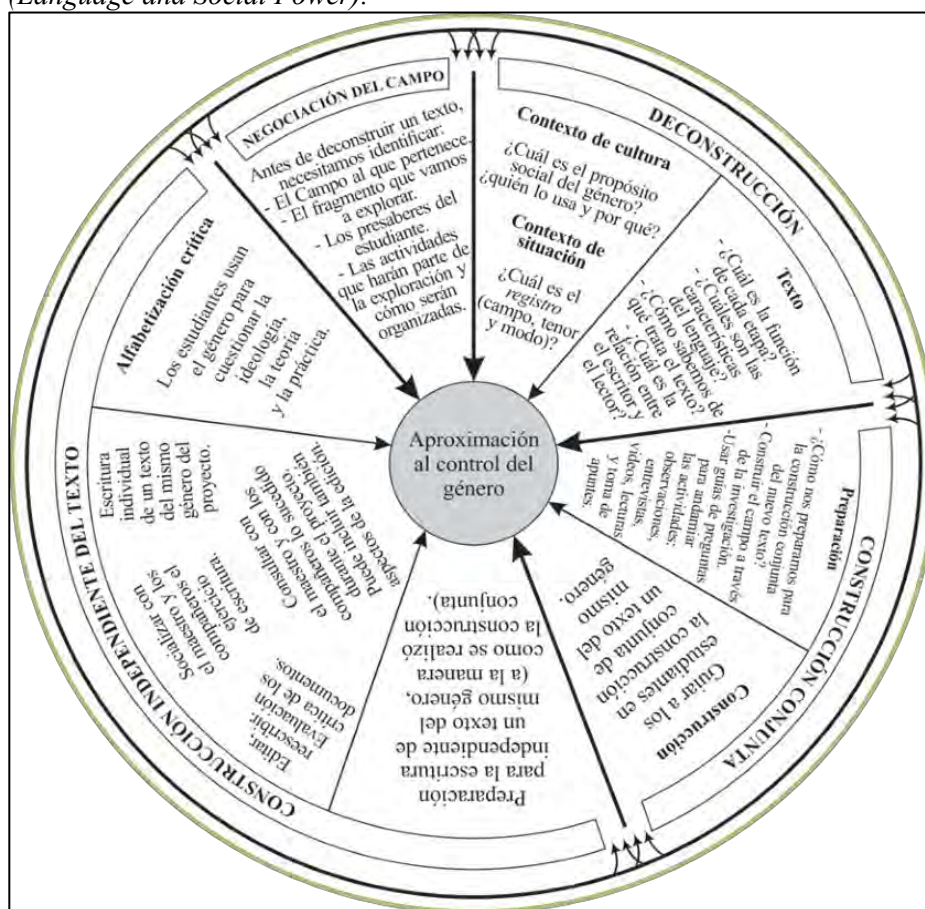


Fuente: Rose y Martin (2018, p. 122).

una argumentación, pero en su acción social como género señala a esta característica como predominante en su propósito social.

Este ciclo organiza la tarea del aprendizaje y la enseñanza en ciclos de acompañamiento y elaboración por parte del docente. He insistido en que una de sus cualidades es dar certidumbre a los participantes en el proceso: el docente y el estudiante saben en qué etapa se encuentran, de cuál vienen y hacia cuál van. El modelo señala cuatro etapas de seguimiento pedagógico para lograr que los aprendices logren un control del género objeto de la unidad didáctica; he escogido la ilustración de Rothery de este ciclo (Rose y Martin, 2018), pues la considero como muy útil por su potencial explicativo, especialmente, para docentes en formación (Ver Fig. 4).

**Figura 4.**  
*Versión del ciclo pedagógico en el proyecto Lenguaje y poder social (Language and Social Power).*



Fuente: Rose y Martin (2018, p. 7).

Debido a que ya existen una cantidad considerable de explicaciones amplias y profundas de la metodología (Martín y Rose, 2012, 2018; Rojas et al., 2016) y de que en otros espacios me he referido a ella (Hernández Ramírez, 2010; Hernández y Delgado, 2021), la descripción de sus etapas la realizaré desde una perspectiva más “fenomenológica”, o sea, de la manera como docente las he vivido en un aula.

En la parte superior hacia la izquierda de la figura el ciclo inicia en la **negociación del Campo**, una etapa muy intensa de planeación docente: definir el género de lectura y/o el género de escritura; determinar el registro conveniente para los objetivos; reconocer la estructura social de género, sus etapas funcionales y

las características lexicogramaticales relevantes para la explicación; las estrategias de discusión y elaboración de las interacciones orales en el aula entre docente y aprendices, etc.

Ya en la **deconstrucción** en el aula, el docente encabeza una explicación exhaustiva tanto de la temática por abordar –es conveniente realizar este ciclo en materias de contenido–, así como las características del género que se desea enseñar. Esta última tarea está más relacionada con un especialista en literacidad o, en su caso, con un docente de contenido curricular con dominio de los géneros en su disciplina. Por ello, algunos programas de intervención han propuesto una colaboración interdisciplinaria (docentes socios) (Natale, 2012) para implementar con mayor eficiencia esta metodología. Evidentemente, la etapa provee un fuerte andamiaje en el proceso comprensivo; el docente debe estar muy consciente del alcance de la deconstrucción propuesta a los aprendices: saber contextualizar la acción social del género y ubicarlo de manera clara en un contexto cultural y de situación inteligibles para ellos, conocimientos que les provean mejores oportunidades de dilucidar la intrincada relación entre estas circunstancias y los significados construidos en el texto. Además, es necesario asegurarse de que la estructura genérica, es decir, la serie de pasos estratégicos en los que se realiza la acción, también sea “visible” para quien intenta comprender. He aquí una guía breve de las acciones didácticas en esta etapa: descubrir a los lectores en formación los rasgos lexicogramaticales, las estrategias semánticas, el uso intencional de la puntuación y los aspectos tradicionales como la correcta ortografía, la distribución del texto en el espacio (disposición de las oraciones en la superficie textual y, si es oportuna), el uso y función de recursos multimodales, gráficos, etc., deconstrucción de nominalizaciones, analogías, prosodias de valoración, rasgos de modalidad, de gradación, etc.

Como se intuye, puede ser una etapa agotadora para todos los participantes en las aulas, especialmente si las rutinas escolares nos han acostumbrado a ocupar el menor tiempo posible en la lectura conjunta. En Educación Superior, por ejemplo, es común asignar la lectura como actividad en solitario, privilegiando el espacio de la clase para la “discusión” teórica. Esta rutina, nos hace perder el proceso más valioso del aprendizaje de la temática misma y nos aleja del valor epistémico de la lectura (Navarro et al., 2020), pues se trata de una etapa de descubrimientos para todos: los aprendices empiezan a ver los entresijos de la significación discursiva en sus diversos niveles inferenciales, y los docentes nos percatamos de lo que hemos asumido sobre los verdaderos conocimientos previos de nuestros aprendices.

La tercera etapa, **la construcción conjunta**, es crucial pues en ella mostramos que del pensamiento al texto aún hay un largo camino por recorrer. Por simple o compleja que la tarea de escritura se plantee (un esquema, un mapa mental, un resumen, un comentario crítico, un ensayo o artículo de investigación) es necesario mostrar, paso a paso, el camino para ir de la idea al texto cohesivo y coherente, ya sea oral, escrito o multimodal. Este paso, por lo tanto, es un punto de inflexión en la enseñanza de la escritura: la textualización de las ideas debe ser considerada una etapa ineludible en el proceso didáctico. Vigostky (1995, p. 203) lo anticipó de la siguiente manera: “La estructura del habla no refleja simplemente la estructura del pensamiento; por esta razón el pensamiento no puede revertirse de las palabras como si estas fueran una prenda ya hecha. El pensamiento experimenta muchos cambios al convertirse en habla”.

En la etapa final, las tareas de escritura del género-muestra se llevarán a cabo de manera independiente en un ejercicio nuevo de construcción del género objetivo de la lección. En nuestro caso, las etapas han podido ser monitoreadas en la modalidad semi independiente. Casi siempre, el tiempo de aplicación previsto para la implementación de la unidad didáctica se ve rebasado y se han concluido las

intervenciones en versiones por equipo de 2 o tres personas. Ya sea así, o realmente independiente, esta etapa requiere aún una corrección presencial de las versiones individuales de los textos. Presenciar una práctica de corrección es importante para demostrar al aprendiz el sinuoso y reparador proceso de la textualización.

Aunque la etapa crítica se ubica al final del ciclo, puede iniciarse antes. Es posible alentarla durante las etapas de deconstrucción y escritura conjuntas; la secuencia de las etapas es una propuesta susceptible de ser modificada o combinarse durante la discusión o el debate de los contenidos y de las mismas estructuras que instancian los significados.

Una motivación más para ponderar esta metodología ha sido modificar la relación tradicional dentro de la cual la mayoría de adultos hemos crecido, escolarmente hablando: el aula es un lugar para dar respuestas correctas, y ser valorado como “destacado” a partir de ellas. En nuestra realidad mexicana, la relación entre estudiantes y docentes en el aula se puede entender la mayor parte del tiempo con base en la relación triádica tradicional (Pregunta-Respuesta-Evaluación) (Cazden, 1991; Lemke, 1997), lo cual, desde mi punto de vista, ha reproducido en las aulas una lógica del “concurso”, y esto, como consecuencia, promueve que la brecha entre estudiantes aventajados y menos aventajados nunca disminuya, sino se mantenga e incluso, en ocasiones, crezca.

Como lo han resaltado sus diseñadores (Acevedo y Rose, 2007; Rose, 2010; Rose y Martin, 2018), *Leer para Aprender* promueve una relación más colaborativa entre estudiantes y docentes en la construcción del conocimiento en el texto –menos enfocada en la evaluación, al menos durante las etapas conjuntas. Esta meta se logra mediante el involucramiento en las respuestas correctas de los estudiantes desaventajados. Para ello, el docente debe preparar también sus preguntas de tal manera que estos estudiantes tengan oportunidad de participar significativamente en el desarrollo de la lección. Sin duda, este aspecto constituye uno de los retos más inquietantes para el docente debido a una profunda herencia en prácticas docentes invisibles; siempre puede uno sorprenderse haciendo preguntas que sólo los más aventajados responden, o privilegiando la evaluación por la participación y empoderamiento de los menos aventajados.

En resumen, un ejercicio crítico andamiado, como el propuesto en esta metodología, ayuda a organizar y consolidar en un esquema semántico y retórico de la información generada durante la lectura, incluso si se trata de un género no académico como en el artículo de opinión, cuyo potencial social se halla en el debate y la participación social. Así pues, el ciclo provee una oportunidad para empoderar al aprendiz desde diferentes ángulos: un su conocimiento del mundo, en su reconocimiento de las situaciones culturales y situacionales y, si es el caso, en su reconsideración crítica-creativa, con lo que el aprendiz desarrolla integralmente su potencial sociocognitivo y metacognitivo.

## **OBJETIVOS, FASES Y ALGUNOS HALLAZGOS DE UN PROYECTO DE COMPRESIÓN LECTORA DESDE LO SOCIOCULTURAL**

El acercamiento con bases lingüísticas a la comprensión del texto escrito es un interés investigativo, pero, sobre todo, es una necesidad en mi papel de docente de literacidad. Desde los primeros trabajos formales dedicados a esta temática (Hernández Ramírez, 2015), he tratado de dar respuestas menos descalificadoras sobre la falta de comprensión de los textos, asumiendo que todos, en cualquier momento, no llegamos a comprender algunos textos.

Con base en estas inquietudes, en 2017 inicié el proyecto de investigación titulado *Exploración teórica y evaluación de la comprensión lectora desde la teoría sociocultural de la literacidad*, cuyo propósito central era confrontar la sentencia descalificadora por la que ahora asumimos que “los estudiantes en México no comprenden”. Para ello, se analizó, en primer lugar, el tipo de comprensión lectora que privilegian las evaluaciones estandarizadas e intentar concebir nuevos criterios para evaluar el proceso de comprensión del texto escrito. Para ello, se confrontaron las diversas definiciones de lectura y comprensión para, con ello, revisar su coherencia con la manera en que se pretende enseñar comprensión lectora en libros de texto o manuales dirigidos a este objetivo, así como la subyacencia de estas concepciones en las evaluaciones internacionales que en México se empezaron a conocer a principios de este siglo. Tras un análisis exploratorio y haber deducido la poca fiabilidad de este tipo de pruebas para determinar de manera contundente la posibilidad real de comprensión de un lector (Hernández, Rosales y Galicia, 2016), se fue configurando un aparato crítico para guiar el diseño de un instrumento de evaluación más cualitativo, más congruente con los principios y aspectos del proceso lector, siguiendo una teoría basada en las prácticas sociales ha resaltado como proceso dinámico, situado, dinámico y diverso. Los co-proyectos que realizaron sus dos fases operativas son colaboraciones de tesis de la Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala de las generaciones 19-21 y 21-23.

Así pues, en primer lugar, Loyo (2022) propuso la formalización y una aplicación piloto de un instrumento de comprensión del artículo de opinión periodística para dimensionar las posibilidades de los lectores en el reconocimiento de los participantes en la interacción con géneros argumentativos (proponente, temática, punto de vista a defender, argumentos, contraargumentos), así como la identificación de algunos elementos de posicionamiento crítico. Los hallazgos nos llevaron a consolidar la idea de que una perspectiva cualitativa de la lectocomprensión –como el autor propone- requiere pruebas específicas por género, es decir, el ser argumentativo no es una manifestación dependiente de un formato lineal y rígido del texto (primero, la tesis y luego, los argumentos), sino que es un proceso de reconfiguración sociodiscursiva que el lector lleva a cabo desde un lugar específico de su comunidad social o disciplinar. De esta forma, el proceso inferencial múltiple del lector es, también, responsabilidad de la comunidad en la que se inserta (Loyo y Hernández, 2022) en tanto esta lo ha habilitado en las estrategias o conocimientos necesarios para comunicarse eficazmente dentro de ella. Esto nos lleva a admitir la dificultad de aplicar este tipo de instrumentos a poblaciones numerosas debido a la atención individual que requieren las respuestas. Por esto mismo, las pruebas no son instrumentos transferibles sin modificaciones y adaptaciones a otras variables, lo que complica el proceso de organización y validación de los instrumentos.

Otro aspecto relevante revelado en esta fase de la investigación fue la de contar con recursos de descripción profunda acerca de los recursos semánticos y/o lexicogramaticales que se despliegan y dan personalidad retórica a los géneros que se pretende comprender; esto pudiera parecer obvio, no obstante, es uno de los aspectos donde el docente requiere tener un diagnóstico más certero sobre las dificultades específicas de sus aprendices en las que requerirán mayor andamiaje. Para comprender mejor, los lectores no sólo deben identificar un contraste, una analogía o comparación, o los típicos esquemas de problema-solución o de causalidad, sino la mayoría de las veces sus dificultades radican en entenderlos como portadores de una función retórica específica dentro del género leído. Es decir, existen serias dificultades al darse cuenta de que un contraste puede usarse como argumento, como contextualización o como contrargumento, por ejemplo. Perales y Sandoval (2016) desde la perspectiva de la lectura retórica académica, ya han señalado estas dificultades:

abordar el texto no sólo como contenido o información, sino como resultado de las intenciones de un autor, las cuales forman parte de un tejido discursivo más amplio y pueden ejercer efectos reales sobre lectores concretos [...] Un punto clave en la lectura retórica es la caracterización, a través de procesos inferenciales, de la situación retórica que el texto indexa (pp. 55-56).

La segunda fase del proyecto (2021-2023), también encarada como opción de titulación dentro de la maestría, consistió en la implementación de una intervención pedagógica cuyo objetivo fue mejorar las posibilidades de los estudiantes en los niveles de lectura interpretativa del artículo de opinión periodística (Hernández Morales, en preparación). La unidad didáctica se aplicó durante cuatro semanas en los meses de abril a mayo de 2023 en la licenciatura de Enseñanza de Lenguas, en la Facultad de Filosofía y Letras de una universidad pública a un grupo de estudiantes de octavo semestre, o sea, lectores que están a punto de convertirse en docentes de lenguas que requerirán una consciencia metacognitiva profunda que les permita diseñar y planear la enseñanza de estos géneros.

El programa de intervención abarcó la aplicación del instrumento evaluativo derivado de la primera etapa del proyecto adaptado al nuevo texto. Asimismo, se aplicó un cuestionario de contextualización de lectura del género periodístico para indagar la cercanía de este con las prácticas de los lectores evaluados. Los resultados al momento destacan un porcentaje muy reducido (6.7 %) que han estado en contacto previo con el género y que, en realidad, este género no ha formado parte de su vida ciudadana. Si bien este dato no puede generalizarse ni siquiera a toda la población estudiantil del plantel, nos da indicios de que la falta de comprensión de estos textos no depende, inicialmente, de las habilidades cognitivas de los lectores, sino de las condiciones socioculturales que no promueven en esta población textos relacionados con la formación de opinión pública. Esto, creemos, nos permite reafirmar que la lectocomprensión como posibilidad sociosemiótica de interacción –no sólo una habilidad- en una comunidad discursiva determinada, misma que debe ser provista, institucionalmente, de manera urgente.

Como fase culminante de la intervención, se aplicó un postest que nos arrojó resultados positivos sobre el proceso de intervención, pues los lectores comprendieron mejor el texto muestra en comparación con el diagnóstico aplicado y reflejaron mayor certidumbre al identificar sus componentes. No obstante, fue evidente que una lectocomprensión plena requiere un plazo mucho mayor para impactar a todos los miembros de un grupo y de manera más duradera. En una etapa complementaria, se evaluó un párrafo de resumen de la temática, donde se requería identificar la función retórica de la información del texto (tesis y argumentos), así como la expresión de un punto de vista personal sobre la tesis del autor leído. Este último ejercicio pretendió asegurar las textualizaciones de la comprensión, y, con ello, subrayar el valor epistémico de la escritura. Fue posible comprobar que, al textualizar las ideas, reconocían con mayor seguridad la estructura argumentativa y expusieron mejores posibilidades de posicionamiento. Por supuesto, estas afirmaciones son provisionales en el sentido de que los resultados de los cuestionarios aún se están discutiendo y formalizando. No obstante, sí hemos verificado la importancia de las etapas conjuntas dentro del aula y de construcción conjunta de lo comprendido mediante la escritura.

## **CONCLUSIONES**

Las dificultades para enseñar con efectividad el proceso de la comprensión del lenguaje –monomodal y multimodal- están lejos de ser resueltas; es más, el contexto de las multiliteracidades, más visibles después del confinamiento vivido por la humanidad durante los años anteriores, y las evaluaciones que nos

documentan el retroceso que este periodo significó en la población escolar académica en general, nos confrontan con nuevos retos.

Ya existe una considerable cantidad de análisis en poblaciones estudiantiles mexicanas en niveles medio superior y superior donde se acredita la dificultad de muchos estudiantes al construir niveles efectivos de lectura interpretativa y/o crítica de textos argumentativos. En este espacio, nos ocupamos del artículo de opinión periodística como una instancia de participación ciudadana, faceta poco explorada en los proyectos o planes de educación cívica en nuestro país o en programas de alfabetización ciudadana.

Se ha argumentado en favor del estudio de la literacidad, desde un marco sociocultural, especialmente si se trata de la comprensión de los géneros. Hemos sostenido que la falta de comprensión óptima no inicia en una condición exclusivamente individual cognitiva, sino en las condiciones socioculturales donde se inserta el proceso lector y en la falta de andamiaje para realizarlo exitosamente con autonomía. De ahí que describamos a la lectocomprensión como **una posibilidad** de interactuar satisfactoriamente, antes de ser una habilidad individual medida en una prueba estandarizada. Asimismo, hemos afirmado que este enfoque nos obliga a pensar en instancias específicas de enseñanza y evaluación de los diversos géneros para promover la vida de una comunidad de práctica o disciplinar concreta, o sea, la lectocomprensión se enseña en cada género y, por lo tanto, cada género requiere su propia dinámica de evaluación. Por supuesto, esto conlleva dificultades para realizar ejercicios evaluativos a grandes poblaciones; al menos proponemos ejercicios cualitativos, situados y específicos paralelos a los cuantitativos.

Para la enseñanza de las literacidades, las pedagogías basadas en el género discursivo nos ofrecen la oportunidad de disminuir la brecha entre buenos lectores y lectores con dificultades. Dentro de los programas de este tipo, hemos destacado el programa *Leer para Aprender* (Rose y Martin, 2012, 2018) como una metodología que ofrece una comprensión más integral de la generación de significados a través del lenguaje, pues ofrece una gramática de los géneros, una modelo de interacción áulica más colaborativa y un ciclo pedagógico sistemático adaptable a cualquier situación didáctica, entre algunos aspectos destacados. Otra ventaja de este programa es su potencial para visibilizar los procesos semióticos modales y/o multimodales de construcciones de significado (nivel fonético, léxico-gramatical, semántico-textual y discursivo) de cualquier género, siempre y cuando se cuente con el andamiaje adecuado, oportuno y reiterado para lograr que las fases de autonomía y creatividad surjan en nuestros estudiantes empoderando su voz discursiva en los contextos de acción social que lo requieran.

Se resumieron los objetivos y el aparato crítico y metodológico de un proyecto en torno a la lectocomprensión ejecutado dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en estudiantes de licenciatura. Derivado de uno de sus coproyectos, se propuso un instrumento de evaluación más cualitativo cuyos resultados nos ha señalado dificultades específicas en la comprensión, destacándose aquellas relacionadas con la situación de enunciación del género argumentativo: el punto de vista del proponente, así como la identificación razonada de las funciones retóricas de esta estructura (tesis, argumentos y/o contraargumentos) (Loyo, 2022). En una segunda fase, desde el ciclo pedagógico de la metodología del género se implementó una unidad didáctica para mejorar las posibilidades de lectura interpretativa y crítica de un grupo de estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas con resultados parcialmente positivos y aún en proceso de formalización (Morales Hernández, en preparación).



Como idea final propongo a quienes se confronten con los resultados negativos de sus aprendices que, antes de hacer juicios sobre su capacidad o habilidad para leer críticamente, pensemos en las posibilidades reales que la sociedad, la ideología, el sistema escolar y las acciones escolares les han ofrecido para convertirse en lectores críticos. El énfasis inicial no está en sus capacidades cognitivas, sino en la estructura del sistema como agente de motivación para ser críticos, o en un proceso de enseñanza que no ha promovido el empoderamiento paulatino ni sistemático de la voz individual para llegar a la configuración del “lector crítico” tan ensalzado en los discursos que defienden las reformas educativas que hemos visto transitar en nuestro país.

## REFERENCIAS

- Abusamra, V., Chimenti, A. y Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde Editora.
- Acevedo, C. & Rose, D. (2007). *Reading (and writing) to learn in the middle years of schooling, Pen 157*. Primary English Teaching Association, Sydney, <http://www.peta.edu.au>.
- Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (1988). *Lenguaje oral y escrito*. Editorial Trillas.
- Barton, D., y Hamilton, M (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvinada, N., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 879-910. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300009&lng=es&tlng=es)
- Bahtia, V. (2008). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos: Estudios de Lengua y Literatura*, 41(67), 157-176.
- Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. (pp. 248-293). Siglo XXI editores
- Bazerman, Ch. (2014). Genre as social action. In Gee, J.P & Handford, M. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp.226-238). Routledge.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Caballero Álvarez, R. (2016). La educación cívica en el México del siglo XXI: perspectivas y expectativas. *Derecho Electoral*, 22, 22-142.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2018). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Ariel.
- Caracas Sánchez, B. P. y Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Carrasco Altamirano, A. C. y López Bonilla, G. (2013). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Consejo Puebla de Lectura AC., Fundación SM de ediciones México/IDEA.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Castro Azuara, M.C. y Hernández Ramírez, L.A. (2015). Procesos de literacidad académica para la inclusión educativa en los primeros años de la formación universitaria. En Castro Azuara, M.C. (Coord.) (2015). *Formación Lingüística para la inclusión educativa y social* (pp. 11-38). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Castro Azuara, M.C. y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 483-506.
- Castro, M. C., Hernández, L. A. y Nava, R. (2022). Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe. *Folios*, 55, 185-198. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12958>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cavallo, G. y Chertier, R. (Dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37(56), 23-39.
- Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas. En *Opción*, 22(49), 38-54.
- Conde, S., García, B., Luna, M. E., Papadimitriou, G., Rodríguez, L. y Galicia G. (2018). *Evaluación del diseño curricular para la formación ciudadana en la educación obligatoria*. Informe, México, INEE-CIDES. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/Presentacion-educacion-ciudadana.pdf>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Siglo XXI Editores.
- Eggins, S. y Martin, J.R. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. A. van Dijk (comp.). *Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. El discurso como estructura y proceso*, (pp. 335-371). Gedisa.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.). (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *La importancia del leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N., Gerber Bicecci, V., López Ojeda, A., Nivón Bolán, E., Pérez Camacho, C., Pinochet Cobos, C. y Winocur Iparraguirre, R. (2017). *Hacia una antropología de los lectores*. Telefónica, UAM, Ariel.
- García Mejía, K.P. y Alarcón Neve, L.J. (2018). El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. En *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-18.
- Ghio, E. y Fernández, D. (2008). *Lingüística sistémico-funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral.
- Gómez López, L. F. y Silas Casillas, J. C. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLII(3), 35-63.
- Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp. 13-28). Siglo XXI Editores.
- Gordillo Alfonso, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. En *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.
- Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar* (2nd. Edition). Arnold.
- Hamilton, M. (1999). Ethnography for classrooms: constructing a reflective curriculum for literacy. *Pedagogy, Culture & Society* 7(3), 429-444. <https://doi.org/10.1080/14681369900200074>

- Hernández Ramírez, L.A. (2010). La Pedagogía basada en el Género de la lingüística sistémico funcional: Aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua. *Lingüística Mexicana*. V (1). pp.67-89.
- Hernández Ramírez, L.A. (2015). Idea principal y género discursivo. Propuesta metodológica para la comprensión de lectura escolar desde la teoría textual, la enunciación y el género discursivo. En Hernández Ramírez, L.A. (Coord.). *Estudios en Lenguas: rumbos y perspectivas en México* (pp. 113-128). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hernández Ramírez, L. A., Rosales Rodríguez, A. y Galicia Solís, C. (2016). ENLACE: ¿Una alternativa real para la evaluación de comprensión lectora? *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura*, 1(1), 26–47. <https://doi.org/10.36799/el.v1i1.11>
- Hernández Ramírez, L.A. (2017). Recursos gramaticales de opinión en el ensayo académico de estudiantes de Enseñanza de Lenguas. En *Texturas, estudios interdisciplinarios sobre el Discurso*. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad del Litoral, 15 (14), 41-53. <https://doi.org/10.14409/texturas.v0i15.6256>
- Hernández Ramírez, L.A. (2018). Formas de atribución y grados de argumentabilidad en la postura autoral en las conclusiones de artículos de investigación, (enero-diciembre, 2018). En *Akados Revista Arbitrada de la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela*. Vol. 20(1 y 2), 123-147. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ak/index](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ak/index)
- Hernández Ramírez, L.A. (2019). La definición en el registro académico. Pautas para su intervención en el aula. En Castro Azuara, M.C. *Literacidad académica y disciplinar. Retos y propuestas de intervención en el nivel superior*. Clave editorial.
- Hernández Ramírez, L. A., y Delgado, J. (2021). Enseñar náhuatl a través de la poesía: Una intervención didáctica desde la pedagogía de género Leer para aprender. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 26(1), 139-163. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a09>
- Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 27(107), 85-117.
- Hernández Zamora, G. (2010). “Tenemos derecho a guardar silencio”: Alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización. En Vaca Uribe, J. (Coord.). *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*. (pp. 51-87). Universidad Veracruzana.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8).
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2018). *Resultados PLANEA 2018*. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- Ignatieva, N. y Rodríguez Vergara, D. (Coords.). (2016). *Lingüística Sistémico Funcional en México: aplicaciones e implicaciones*. UNAM.
- Kalantzis, M. Cope, B. y Zapata, G.B. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro Editorial.
- Kalman, J. y Street, B. (Coords.). (2009). *Lectura, escritura y Matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. CREFAL y Siglo XXI.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Lahire, B. (Comp.) (2012). *Sociología de la lectura*. SEP, Gedisa Editorial.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.

- Loyo, D. (2022). *Propuesta de evaluación de comprensión lectora desde una perspectiva sociocultural*. [Tesis de Maestría En Estudios del Discurso y Literacidades Académicas. Universidad Autónoma de Tlaxcala]. Archivo digital. [https://www.researchgate.net/publication/363404013\\_Propuesta\\_de\\_evaluacion\\_de\\_comprehension\\_lectora\\_desde\\_una\\_perspectiva\\_sociocultural](https://www.researchgate.net/publication/363404013_Propuesta_de_evaluacion_de_comprehension_lectora_desde_una_perspectiva_sociocultural)
- Loyo, D. y Hernández Ramírez, L.A. (2022). Redefiniendo la lectocomprensión. Una aproximación sociocultural. En *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)*. Comité Latinoamericano de la ILA para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA), México, 1 (11), 23-41. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss11/3>
- Mahboob, A. & Knight, N.K. (Eds.) (2020). *Applicable Linguistics*. Continuum.
- Martin, J.R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox.
- Martínez S., M.C. (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En Martínez, M.C. (Comp. y ed.). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. (pp.31-55). Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad del Valle.
- Mélich, J.C. (2019). *La sabiduría de lo incierto*. Tusquets.
- Morales Hernández, M. (en preparación). *Propuesta didáctica de comprensión lectora del artículo de opinión periodística desde la pedagogía del género de la LSF en estudiantes universitarios*. [Tesis de Maestría En Estudios del Discurso y Literacidades Académicas. Universidad Autónoma de Tlaxcala].
- Moyano, E. I. (Coord.). (2013). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción a través de la educación lingüística*. UNGS.
- Natale, L. (Coord.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. UNGS. <https://wac.colostate.edu/docs/books/encarrera/volume.pdf>
- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizandolos aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (s/f). *El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Padilla, C. y López, E.A. (2009). De la argumentación cotidiana a la académica: configuraciones enunciativas en escritos de estudiantes universitarios. *Actas IV Coloquio de Investigadores del discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e interdisciplina*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Padilla-Constanza1.pdf>
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitivo-discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Edición Universitaria de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Eudeba.
- Parodi, G. (Coord.). (2011). *Saber leer*. Instituto Cervantes. Aguilar.
- Perales, M. (2010). Una aproximación a la lectura retórica: la prueba PISA y los alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. En *Perspectivas Docentes*, 43, 42-52.
- Perales Escudero, M. D. y Sandoval Cruz, R.I. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica. En Bañales Faz, G., Castelló Badía, M. y Vega López, N.A. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Fundación S y M, Instituto de Evaluación y Asesoramiento IDEA y Consejo Puebla de Lectura, A.C.

- Perales-Escudero, M.D. y Vega López, N. A. (2016). La comprensión de múltiples textos: Perspectivas y posibilidades para la investigación transdisciplinar. *Revista Signos*, 49(Suplemento 1), 184-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400009>
- Peredo Merlo, M.A. (2005). *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. Paidós.
- Ramírez Leyva, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? En *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
- Riestra, D. M. (2020). ¿En qué consiste enseñar los géneros textuales en la escuela? *Revista Da Anpoll*, 51(2), 44–57. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1381>
- Rogers, A., & Street, B. (2011). Using ethnographic approaches for understanding and teaching literacy: perspectives from both developing and western contexts. *Viden om Læsning (Knowledge About Reading)*. Special Issue, *Jorden læser (Literacy Around the World)*, 10, 38-47.
- Rojas García, I., Olave Arias, G. y Cisneros Estupiñán, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistemática Funcional: Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(Supl. 1), 224- 246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rose, D. (2010). Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy. In Christie, F. & Simpson, A. (Eds.). *Literacy and Social Responsibility*. (pp. 101-115). Equinox.
- Rose, D. y Acevedo, C. (2017). Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>
- Rose, D., y Martin, D. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Rose, D. y Martin, J.R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. (Bustelo, Tortela, A., Trad.). Ediciones Pirámide.
- Shanahan, T., y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Saulés Estrada, S. (2012). *La comprensión lectora desde PISA. Materiales para el docente*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D411.pdf>
- Smith, F. (1992). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Solé, I. (2019). Aprender a través de los textos: Leer para aprender contenidos curriculares. En Solé, I. (Cord.). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a través de textos*. (pp.15-40). Horsori Editorial.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE). (2013). *Final Report Public Part*. [https://www.researchgate.net/publication/355145686\\_Teacher\\_Learning\\_for\\_European\\_Literacy\\_Education\\_TeL4ELE\\_Final\\_Report\\_Public\\_Part](https://www.researchgate.net/publication/355145686_Teacher_Learning_for_European_Literacy_Education_TeL4ELE_Final_Report_Public_Part)
- Vaca Uribe, J. (2006). *Así leen (textos) los niños*. Universidad Veracruzana.
- Valerdi Zárate, J. C. (2020). La expresión lingüística de la Actitud en la estructura argumentativa del discurso académico. *Lenguaje*, 48(1), 01–37. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i1.8520>
- Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Balladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2013). Investigación de la Lectura y la Escritura en la Educación Media y Superior en México: perspectivas, avances y desafíos. En Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (Eds.). *Lenguaje y Educación en México. Temas de Investigación Educativa* (pp. 158-195). Consejo Puebla de Lectura y Ediciones SM.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, (pp.23-62). Paidós Educador.

## **Sección II. Buenas prácticas para la lectura en inglés.**

# **An extensive reading programme in a Mexican primary school**

*José Joaquín Enrique Erguera Guerrero*  
*Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo*

## **INTRODUCTION**

Being able to read in your mother tongue was considered a privilege in the past and nowadays is a basic and essential skill. In modern society where English is considered a *Lingua Franca*, as well as the language of business, science, telecommunications, diplomacy, entertainment, and so on. As a result of the widespread of English as “the language of the world”, all educational systems around the world have integrated the teaching and learning of this language into their curricula with the hope that all learners master this language. In countries where English is not the main language, being able to read in English gives access to cultural and economic resources which are not so easily accessed through other languages. All this means that most teachers of English are also teachers of reading and so are concerned with identifying ways that promote the development of this core skill. For example, when I was working as an English teacher in a primary public school in Mexico the Secretariat of Public Education provided a small bookshelf and a pack of approximately 40 English books to my school. As a result of this, teachers were encouraged to use these resources in class to promote English as a Foreign Language (EFL) reading. At first, I felt motivated and curious about using those books but then I questioned myself about how I was going to use them among my students, if my learners had very low L1 and EFL reading proficiency. Some of them were still learning to read in their L1. In addition, reading for pleasure was not a common habit for most of my students and their families. Curiously, in my school, there was a small library full of L1 books, but nobody used it properly just books on shelves waiting for the dust and humidity to render them garbage. In fact, the library always remained closed and just it was used for teachers’ meetings but not for learning or teaching purposes. I discovered that also L1 teachers had no idea about how to promote reading in and outside the classroom.

This lack of knowledge regarding the fostering of reading habits among teachers was evident in the poor students’ performances in reading comprehension at international metric tests such as the Programme for International Student Assessment (PISA). Among students, reading is seen as something negative and boring. It is not surprising that Mexico took the spot 107 out of 108 countries in an assessment of reading habits by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO some years ago (Larrey, 2017). The same study showed that on average Mexican people just read 2.94 books each year. On the other hand, the National Institute of Statistics and Geography (INEGI, for its Spanish acronyms) 2022 reported that on average Mexicans read 3.9 books in the last year (INEGI, 2022). This partly explains, the poor performance of Mexico in the last PISA test 2018, in which results showed that 55% of Mexican students achieved level 2 of reading proficiency, on a scale of 1 to 6 where 1 is the lowest and 6 is the highest level. Only 1% of students reached levels 5 or 6, while the percentage of top performers (levels 5 or 6) in the OECD is 16%. This is a critical situation as just 1 Mexican student out of 10 can comprehend lengthy texts, deal with abstract concepts, and distinguish between fact and opinion, in other words, be able to comprehend a text in their mother tongue successfully (OECD, 2018).



Promoting EFL reading and improving reading skills among primary school students is far from an easy task for English teachers in Mexico. Many teachers have asked themselves how they can develop a reading programme to change negative attitudes towards reading among learners, as well as improve EFL reading and language skills at the same time. Eskey (1986, as cited in Day and Bamford, 1998, p.4) has a good answer for all those teachers, he argues, “Reading ... must be developed, and can only be developed, by means of extensive and continual practice. People learn to read, and to read better, by reading.” Recent research (Alzu’bi, 2014; Davoudi et al., 2016; Rania and Husam, 2015) highlight that an Extensive Reading (**Henceforth** ER) programme is necessary to provide learners with the opportunity to immerse in the language and culture, as well as improve their reading and language proficiency.

This chapter is intended to offer a proposal for the successful implementation of an ER programme in a primary public school in Mexico based on the curriculum design, the role of the teacher, and the selection of correct materials. In the same way, challenges such as inadequate planning, poor execution, and insufficient resources are also anticipated and possible solutions to tackle these issues are proposed. This proposal has the potential to be used in other schools and levels of education with the corresponding adjustments and contextualization.

## **CONTEXT AND PROBLEM**

The school in which this programme has been designed is a primary public school located in the island of Cozumel, state of Quintana Roo, Mexico. Every classroom has between 35 to 40 students, some students have special needs (deafness, blindness, mute or with learning disabilities). First and second grade students are still learning to read in their first language. Students from third to sixth grade have developed better reading proficiency in their L1; however, reading is not considered a positive and enjoyable activity. On the contrary, many students have negative ideas towards reading, since many of them learn to read in a mechanical way, a predominantly teacher-centred method is used, and the reading class is focused on repetition, memorization, transcription of books or reading aloud. In fact, some teachers punish students through the reading at the break time, generating with this practice a negative idea towards reading. In English classes, the issues with reading are worst because learners do not feel comfortable when reading texts proficiency and the outdated methods applied by most English teachers (Pamplón and Villalobos, 2015) such as grammar translation method where learners try to translate everything to their native language instead of developing reading fluency and reading comprehension in the target language. The main issue is how English teachers are going to change the negative attitudes towards reading among learners through the application of an efficient ER programme in this context (primary public school in Cozumel). Firstly, an analysis of the relevant literature in the ER approach as well as its benefits will be provided. Then a plan to set up a successful ER programme in this context will be suggested. Finally, challenges and possible solutions when applying this programme will be analysed.

## **LITERATURE REVIEW**

### ***Defining Extensive Reading***

The term *extensive reading* in foreign language teaching was first used by Harold Palmer (1968) who defines ER as “rapidly” reading, but he did not refer to quick reading but to the pleasure generated by reading, the one that motivates avid readers read “book after book” (p. 137). The Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics defines ER as an approach “intended to develop good reading habits, to

build up knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a liking for reading” (Richards, Platt, y Platt, 1992, as cited in Day and Bamford, 1998, p.6). In other words, the main objective of ER is reading for pleasure but at the same time developing and improving reading and language skills. Watkins (2018) points out that ER should meet two criteria; firstly, be an enjoyable exercise and secondly, promote learner independence to choose texts on topics he or she finds interesting. In addition, Day and Bamford (1998) state that in ER the reader’s attention should be on the meaning, not the language, of the text. This means, that the main goal of ER is to enjoy the content and not to feel any pressure to be focused on language or the reading process itself. It is also worth noting that learners have the complete freedom to choose what to read and how much time they are going to invest in the reading activity. ER differs in many ways from the most common reading practice “intensive reading”, in other words the reading that takes place in the classroom in which the teacher is the one who plans and directs the reading activity.

Intensive reading classes are teacher-centred where learners rely on teacher instruction, they work with short texts, usually texts from textbooks or provided by the teacher. The focus of intensive reading is on the development of reading skills such as skimming, scanning, predicting, and recognizing links, and in this way is expected that the learners develop linguistic knowledge. It is important to note that extensive and intensive reading approaches are not two separated processes; on the contrary, they complement each other (Carrell and Carson, 1997; Grabe, 2009; Renandya, 2007). According to Renandya (2007), intensive reading alone is not enough to develop reading fluency; a lot of reading exposure is necessary to achieve fluency and ER is based on the exposure to massive quantities of written text. Davis (1995, as cited in Renandya, 2007, p.134) describes that the implementation of an ER programme looks like a supplementary class library in which pupils have access to a wide variety of graded books and time to read pleasurably, without being worried about testing or marks. In the same way, Davis highlights the importance of teachers’ role by providing motivation, encouragement and monitor students’ progress. In this model quantity and variety are more important than quality (literary merit).

ER has a supportive theoretical framework in the ‘Input Hypothesis’ developed by Krashen. Krashen (1997) stated that we learn language by understanding messages, in other words by understanding the world around us through spoken or written language. The input hypothesis points out that some conditions are necessary to allow the acquisition to take place: the first condition is that the input must be understandable; the second is that the language must be over students’ current level ( $i + 1$ ); and the third is to have sufficient input available. These three conditions are fundamental for a successful implementation of an ER programme, because it relies on abundantly available reading materials which must be comprehensible and relevant for the learners, as well as a bit challenging for them (comprehensible input  $i + 1$ ).

### ***The benefits of extensive reading***

ER has many benefits for L1, L2, and EFL. One of the main benefits is the promotion of autonomy in language learning, “Autonomy is the ability of the learner to take control of his own learning” (Holec, 1981). ER allows students to be autonomous since they decide the reading materials and the time; they are going to invest in the reading activity. In a study carried out by Mede, Incecay G., and Incecay V. (2013) students at a Turkey university were asked to choose a book and develop an oral book report. The researchers reported that allowing learners to choose the book that they like; has a positive effect on their intrinsic motivation, making the reading activity and oral book report an enjoyable activity. In the same way, Birketveit, Rimmereide, Bader y Fisher (2018) found that young learners from three different primary schools in a larger town in Norway showed positive attitudes towards reading books in English after a 14-

month ER programme. The researchers found that 97% of those students enjoyed being able to choose the reading material themselves.

Moreover, ER is considered a door to promote Critical Thinking. Critical thinking is seen as a tool for achieving certain purposes such as decision-making, evaluating arguments and problem solving (Ennis, 1987; Facione, 1990a; Halpern, 1996; Paul, 1993b). Eftekhary and Kalayeh (2014) examined the relationship between ER and critical thinking of 40 intermediate EFL learners in an Iranian university and they reported a significant positive relationship between the two variables. In the same way, Husna (2016) argued that the skills in Critical thinking are not developed unplanned and those skills can be taught and practised as a part of an ER. She carried out research in a Jakarta university and the results showed that most of the students stated that they improved language skills, as well as their critical thinking, was developed.

In addition, correlational research report that ER contributes to the development of linguistic proficiency. One of the most notable gains of ER is the development of vocabulary (Pigada and Schmitt, 2006; Tiryaki and Tutunis, 2012; Watkins, 2018) since learners are exposed to a wide variety of words in the text; they are acquiring new words through different strategies like looking words in the dictionary or understanding by context. They are being familiar with collocations, idioms, phrasal verbs, compound words and so on. Many case studies (Alzu'bi, 2014; Davoudi et al., 2016; Rania and Husam, 2015) have shown that ER help learners to enhance their writing development and grammar acquisition, these gains are due to the input that learners are exposed which allow that acquisition takes place and ER is an excellent source of this.

Apart from the linguistic benefits, learners significantly increase their knowledge of the world and other cultures. Landry (2002) argued that the lack of reading comprehension is related to the lack of background knowledge. She points out that schema theory suggests that an ER programme is required to enhance learners' background knowledge. Watkins (2018) suggests that ER can be used to support the curriculum objectives in schools by using non-fiction books and in this way, learners reinforce the knowledge gained in their school subject classes.

Finally, ER stimulates the development of fluent reading because learners are exposed to a large sight of vocabulary (words identified automatically), a sizable general vocabulary and Knowledge of the target language of the world (Day and Bamford, 1998). These three characteristics are essentials to develop reading fluency; in short, a good ER programme is a buster to achieve this goal. Take for example the 10-week study carried out by Bui and Macalister (2021) about the role of extensive reading online (ERO) with seventeen English learners from a Vietnamese university as they reported that the ERO programme had a positive impact on learners' reading fluency because the conservative analysis method showed an increase of around 20% in reading speed.

Overall, research highlight the importance and benefits of ER. ER not only shape avid readers if not autonomous learners, critical thinkers, and proficient users of the English language. It is worth noting that most of the studies found on the implementation of ER programmes have focused on Higher Education more research on different educational levels particularly in Primary School might provide of valuable information about the benefits of ER among young learners as well as the challenges faced when implementing an ER Programme.

## **PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF AN EXTENSIVE READING PROGRAMME**

The implementation of this ER programme will follow the top ten principles for teaching ER proposed by Day and Bamford (2002, pp. 137–141) which are:

1. The reading material is easy.
2. A variety of reading material on a wide range of topics is available.
3. Learners choose what they want to read.
4. Learners read as much as possible.
5. The purpose of reading is usually related to pleasure, information, and general understanding.
6. Reading is its own reward.
7. Reading speed is usually faster rather than slower.
8. Reading is individual and silent.
9. Teachers orient and guide their students.
10. The teacher is a role model of a reader.

The reason why the author has decided to apply these ten principles is that they were designed based on the identification of the characteristics of successful ER programmes. In the same way, these principles were influenced by the top 10 principles for teaching intensive reading proposed by William's (1986, as cited in Day 2015, p.294). In addition, there is a lot of research available on current ER programmes applying all or some of these 10 principles with positive outcomes (Day, 2015; Endris., 2018; Watkins, 2018). Nation and Waring (2019) make the point that the main requirements to set up an ER programme are to have access to a wide variety of books or suitable reading materials on different topics at the right level for example graded books, and finally promote reading among learners by creating conditions and strategies into the curriculum.

Based on the review of previous studies and Day and Bamford's top ten principles, the proposed ER programme will focus on three main aspects: curriculum design, the role of the teacher, and the selection of correct materials. According to Macalister (2015), a good ER programme is built into the curriculum because the principles, learner's needs and the learning environment are considered to achieve the learning objectives through the content and sequencing; format and presentation; monitoring and assessment. In the same way, he mentioned that the teacher's role is key for the success of an ER programme as teachers oversee orienting, guiding and acting as role models of a reader. Finally, the selection of appropriate reading material is relevant to promote ER practice among learners, as this selection must be based on learners' interests, language level and having access to a wide variety of reading materials (Arai, 2022). Additionally, challenges and possible solutions in the planning and application of this ER programme are also considered.

### ***Curriculum design***

To begin with, many authors (Day and Bamford, 1998; Green, 2005; Hill, 1997; Waring, 2009) highlight that an ER programme should be designed inside the school's curriculum considering the goals, aims and objectives of the course, because if this programme is not built inside the syllabus, it is probable that the programme will lose direction and purpose. One of the general purposes of English Language Teaching in basic education in Mexico is that "schools are responsible to provide the necessary conditions for students

to develop gradual autonomy in their intellectual work and to be able to use the acquired knowledge out of the classroom communicative situations” (SEP, 2011, p.68).

The National English Programme (PRONI for its Spanish acronyms) in Mexico is organised in four cycles. See figure below (SEP, 2017, p.265).

**Figure 1.**

*Mexican National English Programme.*



Source: SEP (2017, p. 265).

Each cycle has different purposes. Cycle 1 covers from 3<sup>rd</sup> grade of preschool to second grade of primary school which main objective is that students have contact and familiarization with the foreign language. While cycle 2, 3 and 4 main objective is the development of basic English proficiency.

In this case, the proposed ER programme fits with the objectives of all cycles. Take for example, Cycle 1 (1st and 2nd primary school grades) in which at the end learners are expected to (SEP, 2017, p. 266):

1. Acknowledge the existence of other cultures and languages.
2. Acquire motivation and a positive attitude towards the English language.
3. Establish elementary links between the information received in different situations of learning the foreign language.
4. Begin developing basic communication skills, especially the receptive ones.
5. Participate in the exploration of texts of different types, especially of an imaginative nature. Start exploring children’s literature.
6. Use some linguistic and non-linguistic resources to provide information about themselves and their environment in routine situations.

The proposed ER programme will consider these objectives and integrate the principles for teaching ER proposed by Day and Bamford (2002). To illustrate this point, one of the core principles of ER is the development of intrinsic motivation and positive attitudes towards reading in L2 and EFL (Day and Bamford, 1998; Grabe, 2009) which matches with objective 2 where acquiring motivation and a positive attitude towards the English language is mentioned. By the same token, objectives 3 and 4 align with the reading activity itself because students will be developing reading as a receptive skill and realizing how the writing system works. As students are exposed to a wide variety of texts and genres according to their interests and age objective 5 is met. Finally, through exposure to this variety of texts, students are being

aware of the existence of other cultures and languages (objective 1) and as students are gaining linguistic knowledge, they will be able to use this knowledge to express themselves and their surroundings (objective 6). To sum up, this ER programme will be consistent with the curriculum objectives of cycles 1, 2, and 3 that cover primary school level of the PRONI programme.

### *Selection of materials*

Having a good collection of accessible and pleasurable reading material is key for the implementation of a successful ER Programme. Yopp and Yopp (1991, as cited in Day and Bamford, 1998, p.96) argued, “Providing students with motivating materials and involving them in a variety of interesting activities are critical to a successful reading program”. The correct selection of materials will follow the three conditions of the Krashen’s input hypothesis, as have been mentioned before ER has a theoretical support in this hypothesis. The reading materials will be sufficient and abundant, comprehensible and over students’ current level (i+1) is here where graded books play an important role. In addition to these conditions, the materials should be varied with a wide range of topics available (Day and Bamford's’ principle 2), attractive and interesting for learners, considering students’ age, interests, and English level. To follow these characteristics the library will have the following materials:

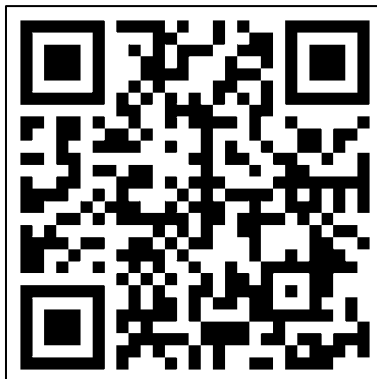
- Adapted classic works of literature, especially designed for children and second language learners.
- Children’s books for example fairy tales or storybooks.
- Children’s magazines
- Fictional and non-fictional books with a wide variety of topics will be available especially for intermediate and advance students from 4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grades.
- Young adult literature for fifth and sixth grade learners.
- Comics

These materials will be classified into different categories considering length (number of pages), level, and recommended age. Additionally, online reading materials like e-books will be integrated for those students who have access to digital devices at home, in the QR code below you will find a wide variety of websites of free English books for young learners, in fact, many of those books are under the Creative Commons (CC) license which grants permission to use those books freely for educational purposes. One aspect that will be considered is including reading materials with attractive illustrations as these “can be very helpful in extracting the overall meaning of the text” (Birketveit, et al., 2018, p. 7). According to Kolb (2013), using pictures and building relations with verbal text is part of reading strategies like visualization and predicting; as the reader can use those pictures to construct an image of what is read and make inferences and predictions about what is going to happen based on what they know and see.

To consider the learners' interests, a survey can be applied to gather information about the kind of reading material that will be acquired. A survey may be a useful tool to gather learners' interests regarding the kind of reading material that will be acquired. Birketveit y Rimmereide (2012) used a survey to ask primary school students about their reading preferences and found that there was a wide variety of reading interests among the most popular were picture books, fairy tales, books with funny/scary pictures, books with illustrations, books about sports like football or wrestling, crime stories, romantic stories, and simple/easy books.

**Figure 2.**

*Access to open access reading material.*



Source: prepared by the author.

### ***The role of the teacher***

The proposed ER programme put emphasis on the role of teachers especially in the process of planning and its implementation because teachers know their students' learning styles, needs and interests. Teachers will be aware of the importance of the correct implementation as well as the objectives of the ER programme inside the curriculum. Having considered these aspects; a teaching training programme will be designed based on the top ten principles of the ER programme proposed by Day and Bamford (2002) with a special focus on teachers' roles stated in principles 9 and 10. To put it in another way, the main aim of this training will be to equip teachers with tools and strategies to orient and guide students, as well as motivate them to be role models of a reader. As stated in principles 3,4 and 5 of the principles of ER teaching by Day and Bamford (2002) learners will be autonomous learners, as they will take control of the reading activity through choosing what, and when to read, and read just for pleasure without any pressure. In this way, teachers will be responsible to raise learners' awareness about the gains in reading proficiency and language learning. Furthermore, teachers will act as guides of the reading process, Day and Bamford (2002) highlight that guidance implies a sharing of the reading experience, teachers will implement oral book reports and organize book clubs to motivate learners to share their reading experience and motivate classmates to read more books. Principle 10 refers to the teacher as a reading role model, in other words, teachers act as examples. In this ER programme, teachers will invest 20 minutes of their classes once a week in the ER activity, in which learners will pick one book of their interest and start reading while the teacher does the same. As Watkins (2018) points out learners will be influenced by the good L2 reading habits of their teachers and, in this way, learners will feel empowered and start building positive attitudes towards reading.

### ***ER Teaching strategies***

As mentioned before teachers will be trained to develop different approaches and strategies to promote the ER practice and help learners during the reading process. These strategies have been chosen based on the successful implementation of ER programmes around the world, take for example the ones implemented by Tan (2018) in a secondary school in Singapore, she described these strategies as effective and with the potential to get teenagers hooked on reading. The list below displays the strategies implemented by Tan

(2018) as well as the ones suggested by Waring (2011). It is worth mentioning that all these strategies were developed following the principles of ER teaching by Day and Bamford (2002).

**Table 1.**

*ER Teaching strategies.*

Providing access to a wide range of texts
Involving students in the selection of books.
Recommending interesting and level-appropriate materials
Providing time for students to engage with texts
Providing opportunities for students to talk about their reading and creating book clubs.
Collaborating with the local libraries and organizing school visits to these libraries.
Designing interesting post- reading activities like designing a book cover or poster that best illustrate the gist of the book, writing alternative endings of the story, describing and drawing the characters who they felt identified with.
Recognising students' efforts at reading

Source: prepared by the author.

***Challenges and possible solutions***

It has been shown that inadequate planning, poor execution, and insufficient resources are some of the main factors that affects the successful implementation of an ER programme (Waring, 2009). The proposed programme considers these factors to avoid failure by adopting a problem-solving approach.

Firstly, Inadequate planning can be faced through the correct involvement of teachers, school authorities, learners, and parents all of them will be familiar with the aims, goals, and objectives of this programme. In addition, they will be aware of how the ER programme relates to the school curriculum. If necessary, talks and short workshops will be developed to inform all parts about the process and benefits of ER.

To avoid poor execution, teachers will monitor and keep track of students' ER by implementing many strategies such as oral book reports in which learners will have the opportunity to speak aloud from 3-5 minutes providing a brief summary of the book; some comments about the characters and plot; and give his/her opinion of the book and giving reasons about why is worth reading it. In the QR code above you will find some useful templates for oral and written book reports. In the same way, teachers can implement weekly reading habits and organizing book clubs in which learners will have the opportunity to share their reading experiences and recommend books to their classmates. By the same token, parents will be informed about how they can help their children in this process and be motivated by teachers to be involved in the ER programme by participating as active readers. McKay (1993) makes the point that if parents are actively involved by encouraging reading in their homes, they will be in the position to witness the benefits and at the same time be an added source of motivation for the learner. On the other hand, school authorities will be responsible to follow and monitor the correct implementation of the extensive reading programme and facilitate resources and create designed spaces for extensive reading takes place.

Finally, insufficient resources are going to be one of the biggest challenges due to the lack of L2 and EFL reading materials in the school. To face this issue a committee with the participation of parents,



students, teachers, and school authorities will be created. This committee will be in charge to collect funding through the organization of school festivals, marathons, and other activities with the main objective to raise funding to buy reading materials. In addition, school authorities will seek funds from the Secretariat of Public Education, as well as other public and private organizations. This committee will be working actively to follow up on funding and in this way improve and replace damaged and lost items in the future. In the same way, open-access online books and reading materials will be available for those learners who have access to devices at home, if the school have access to computers and the internet it will be a plus to promote reading and even include some audiobooks for listening practice. Check the QR code above to check these websites with open-access digital reading materials.

## CONCLUSION

The situation of reading level of Mexicans currently indicates an unpromising future in terms of human, economic and technological growth in the nation. The data from the last PISA test applied in Mexico in 2018 indicates that only 1% of young Mexicans have a reading proficiency of 5 or 6, the highest level, which indicates the ability to understand abstract and complex concepts, this fact is devastating, if we consider that we live in a fast-changing world where the reading ability plays a crucial role in the development of critical, creative a reflective thinking.

The so-called knowledge society demands individuals with self-learning skills who, in the face of constant technological changes, can make adequate use of innovations and solve current issues. While an ER programme is not the solution to all these ailments, it has the potential to enhance language proficiency and develop good reading habits among the Mexican population. After analysing hundreds of research studies in both first and second-language learning Krashen (1993) led to the conclusion that Reading is the only way, “we become good readers, develop a good writing style, an adequate vocabulary, advanced grammar, and the only way we become good spellers” (p.23).

Apart from these meaningful language proficiency gains, reading offers the opportunity to open our students' minds and allows them to explore and understand the world around us, increase their background knowledge of the world and be equipped with skills such as identifying fake news and misinformation as they would be able to apply their critical thinking and enhanced their reflective thinking which is core skills in this 21st century. From the arguments presented in this chapter, one might conclude that ER is more than a pedagogical tool. It represents the opportunity to build life-long learners and avid readers who are going to be able to face big challenges in our society.

A successful ER programme needs to be part of the curriculum, as well as have a good selection of materials and be of easy access to the learners, finally, teachers play a key role as they will act as good models of the reading habit, and they are responsible to create learning opportunities and build positive attitudes towards reading.

For those who are considering adopting or implementing an ER programme do not forget to develop a problem-solving approach to face the common challenges found when implementing ER programmes like inadequate planning, poor execution, and insufficient resources. To avoid these challenges, it is important to consider their school context and take advantage of all the resources available, good planning based on

the curriculum and learners' needs will be necessary as well as, keeping track of the execution of the programme and have sufficient resources, particularly good reading material available.

## REFERENCES

- Alzu'bi, M.A. (2014). The Effects of an Extensive Reading Program on Improving English as Foreign Language Proficiency in University Level Education. *English Language Teaching*, 7(1), 28-35. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n1p28>
- Arai, Y. (2022). Exploring perceived difficulty of graded reader texts. *Reading in a Foreign Language*, 34(2), 249–270. <http://hdl.handle.net/10125/67425>
- Birketveit, A., & Rimmereide, H. E. (2012). Does reading stories enhance language learning? In A. Hasselgreen, I. Drew, & B. Sørheim (Eds.), *The Young Language Learner: Research-based insights into teaching and learning* (pp. 37–50). Fagbokforlaget.
- Birketveit, A., Rimmereide, H., Bader, M., & Fisher, L. (2018). Extensive reading in primary school EFL. *Acta Didactica Norge*, 12 (2), 1-23. <https://doi.org/10.5617/adno.5643>
- Bui, T., & Macalister, J. (2021). Online extensive reading in an EFL context: Investigating reading fluency and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 33(1), 1-29. <http://hdl.handle.net/10125/67391>
- Carrell, P. L., & Carson, J. G. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*, 16(1), 47-60.
- Davoudi, M., Zolfagharkhani, M., and Rezai., M. (2016). The Relationship between EFL Learners' Extensive Reading and English Language Proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(3), 449-559. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0603.13>
- Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Day, R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
- Day, R. (2015). Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 27(2), 294-301. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
- Eftekhary, A.A., & Kalayeh, K.B. (2014). The Relationship between Critical Thinking and Extensive Reading on Iranian Intermediate EFL Learners. *Journal of Novel Applied Sciences*, 3(6), 623-628. [https://blue-ap.com/J/List/8/iss/volume%2003%20\(2014\)/issue%2006/12.pdf](https://blue-ap.com/J/List/8/iss/volume%2003%20(2014)/issue%2006/12.pdf)
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9- 26). W. H. Freeman and Company.
- Facione, P. A. (1990a). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The California Academic Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Green, C. (2005). Integrating extensive reading in the task-based curriculum. *ELT Journal* 59(4), 306-311. <https://doi.org/10.1093/elt/cci059>
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (3<sup>rd</sup> ed.). Erlbaum.
- Hill, D. (1997). Setting up an extensive reading programme: Practical tips. *The Language Teacher*, 21 (5), 17-20. <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2135-setting-extensive-reading-programme-practical->

tips

- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).
- Husna, N. (2016). Practicing critical thinking through extensive reading activities. In: Abgullah, A.G., Hamidah, I., Aisyah, S., Arifin, A., Yuliana, G., and Munawaroh, H.S. (Eds.), *Ideas for 21st Century Education* (pp. 15-21). Routledge Press.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2022, April 20). *Módulo sobre lectura (MOLEC) - INEGI*. INEGI.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/EstSociodemo/MOLEC\\_2022.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/EstSociodemo/MOLEC_2022.pdf)
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Krashen, S.D. (1997). 'The Comprehension Hypothesis: Recent Evidence'. *English Teachers' Journal*, 51(2), 17-29.
- Kolb, A. (2013). Extensive reading of picture books in primary EFL. In J. Bland & C. Lütge. (Eds.), *Children's Literature in Second Language Education* (pp. 33-43). Bloomsbury Academic.
- Landry, K. L. (2002). Schemata in Second Language Reading. *The Reading Matrix*, 2(3).  
<http://www.readingmatrix.com/articles/landry/>
- Larrey, M. (2017, February 25). *Too many Mexican Youth Don't Read. We're Doing Something About It*. Worldreader. Retrieved November 13, 2022, from <https://www.worldreader.org/blog/too-many-mexican-youth-dont-read/>
- Macalister, J. (2015). Guidelines or Commandments? Reconsidering Core Principles in Extensive Reading. *Reading in a foreign language*, 27, 122-128.
- McKay, S. L. (1993). *Agendas for Second Language Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mede, E., Incecay, G., & Incecay, V. (2013). Fostering Learner Autonomy through Extensive Reading: The Case of Oral Book Reports. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 2(1), 16-25.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/5477/74399>
- Nation, I.S.P., & Waring, R. (2019). *Teaching Extensive Reading in Another Language* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780367809256>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *The Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018*. OECD.  
[https://search.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX.pdf](https://search.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX.pdf)
- Palmer, H.E. (1968). *The scientific study and teaching of languages*. Oxford University Press.
- Pamplón, I.E., & Villalobos, G. L. (2015). Las prácticas docentes en los programas de enseñanza del inglés en primarias públicas. In J. L. Ramírez Romero (Eds.), *La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas* (pp. 179-199). Pearson.
- Paul, R. W. (1993b). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioural Scientist*, 37(1), 21-39.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ759833>
- Rania, A. & Hussam, R. (2015). Enhancing Elementary Level EFL Students' Reading Comprehension and Writing Skills through Extensive Reading Enrichment Program. *International Journal of English Language Education*. 3(2), 28-43. <http://dx.doi.org/10.5296/ijele.v3i2.7742>
- Renandya, W.A. (2007). The Power of Extensive Reading. *RELC Journal*, 38(2), 133-149.

<https://doi.org/10.1177/0033688207079578>

- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés*. Fundamentos curriculares. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave - plan y programas de estudio*. SEP. Retrieved January 20, 2023, from <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>
- Tan, Y. T. (2018). Effective strategies to get teenagers hooked on reading. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 4, 73-78.
- Tiryaki, Z.M. & Tütüniş, B. (2012). The Role of Extensive Reading on Vocabulary. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 1(4), 209-215. <http://www.ulead.org.tr/journal>
- Waring, R. (2009). Getting an Extensive Reading Program going. *Ifuku-cho*. <http://www.extensivereading.net>
- Waring, R. (2011). Extensive Reading in English Teaching. In H. Widodo & A. Cirocki (Eds.) *Innovation and Creativity in ELT methodology* (pp. 69-80). Nova Publishers: New York
- Watkins, P. (2018). *Extensive reading in ELT: Why and how?* Cambridge University Press.

# Using the Problem-Solution pattern and the Reading to Learn method to teach academic reading

*Moisés Damián Perales-Escudero*  
*Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo*

## INTRODUCTION

It is well-known that Mexican students at various educational levels experience difficulties when attempting to comprehend texts of some complexity. For example, the results of the last evaluation of the Program for International Student Assessment (PISA, OCDE, 2019) showed that only 1% of evaluated students achieved the highest comprehension levels (5 and 6). That is, only a small number of students could understand abstract or counterintuitive concepts in longer texts and distinguish facts from opinions by using textual clues and evaluating sources critically. By contrast, 55% of students remained at the least complex levels (1 and 2), which means they were able to locate discrete information in shorter texts and reflect on textual structure and goals when directed to do so.

Undergraduate students training to become teachers of English as a Foreign Language (hereafter pre-service EFL teachers) are no exception when it comes to areas of opportunity in reading comprehension. Perales-Escudero (2010) found that only about a third of his participants (pre-service EFL teachers) were able to use patterns of emotion-laden language to infer authorial perspectives on characters in a story. In a similar vein, García Verdugo (2020) found that pre-service EFL teachers in her study failed to integrate theoretical content into their teaching diaries. This failure suggests that pre-service EFL teachers need to understand publications in the fields of applied linguistics and English Language Teaching more deeply if they are to take advantage of research-based knowledge to enrich their teaching practices. To achieve this deeper comprehension, they can benefit from a greater awareness of language patterns in written research genres (Perales-Escudero & Reyes, Cruz, 2014). Awareness of how written language works is necessary to achieve good comprehension (Galloway & Uccelli, 2019). For that reason, writing-focused research that describes the linguistic and discursive features of research genres is relevant to reading-focused studies like this one.

Researchers in all disciplines seek to address specific problems and offer solutions to them. Thus, when they write different research genres, they often use specific language to write about the problems their studies tackle and to represent their findings or theoretical proposal as solutions to those problems (Flowerdew, 2003; Charles, 2011; Khaw & Tan, 2018; Khaw, 2020). Writing about problems and solutions involves specific ways of using language to represent multiple authors' points of view. This language is evaluative in nature because it expresses difficulties, inadequacies, limitations, disadvantages, risks, and/or disapproval associated with the problem. Conversely, evaluative language in research papers represents benefits, advantages, and/or approval of the solution. In other words, the problem is evaluated negatively, and the solution is evaluated positively (Flowerdew, 2003). Knowledge of this kind of evaluative language and its role in representing multiple perspectives, problems, and solutions across texts aids reading comprehension (Jalilifar & Alipour, 2007). In other words,

Perales-Escudero et al. (2023) found that most pre-service EFL teachers in their study could not distinguish shifts in authorial perspectives encoded in evaluative language in texts dealing with English Language Teaching. There is also evidence that teaching pre-service EFL teachers about how evaluation works in research articles helps them to infer multiple perspectives in texts and increase their comprehension (Perales-Escudero & Reyes, 2014). Then, there is support for the claim that interventions aimed at increasing readers' explicit knowledge of various text-organizing patterns yield reading comprehension gains (Pearson & Fielding, 1991; Rose, 2017).

Coupled with these empirical findings is the recent phenomenon of open admissions policy at several Mexican universities that train pre-service EFL teachers. This policy means that applicants are admitted without any prior command of English and without any assessment of their language learning aptitude. While the characteristics of the incoming student population and the consequences of this policy have yet to be researched, it is likely that the absence of admissions tests will increase the number of students who need additional help to understand sophisticated, research-related academic texts written in English. Therefore, the goal of this chapter is to exemplify the use of a textual structure, the problem-solution pattern (hereafter, PS), as a strategy to increase the comprehension of published research papers in the area of applied linguistics/English Language Teaching. The hope is that the ideas and procedures presented here will be of help to teacher trainers in aiding their trainees to tackle the complexities of reading with knowledge-building purposes.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

### ***The Problem-Solution pattern***

There is extensive research showing that texts display recurring patterns that organized them, or their sections, into cohesive and coherent units. Many schools of linguistics have devoted themselves to uncovering, studying, and naming these patterns. As a result, there is a multiplicity of taxonomies and nomenclatures across schools. In this chapter, I will be using Hoey's (2001) functional model of written discourse analysis and, more specifically, his most well-known contribution: the PS pattern. This pattern is a part of Hoey's larger theoretical framework about written discourse, which is not a theory with a specific name but, rather, a theoretical sketch that encompasses the PS pattern.

Central to his theorization are two ideas. The first is that all written discourse is an interaction between writers and readers, where writers anticipate and respond to readers' informational needs. That is, each sentence in a text is seen as an answer to a potential reader's question. The second pivotal notion is that there are recurrent, culturally based cognitive patterns of text organization that writers use to represent readers' state of knowledge and potential demands. Readers also hold these patterns in their cognition and use them to guide themselves in the process of understanding texts by locating key information and relating it logically to other information found elsewhere in the text. These patterns are then akin to a "generalized set of expectations that are shared across a range of texts" (Aghagolzadeh, 2004, p. 4).

The PS pattern is predicated on the premise that a common goal of many textual genres and their writers is to present to readers some kind of problem in the world and then present the writer's proposed solution while also seeking to align readers with it. To do this, it is common for writers to first show readers the situational context where the problem is located. This rhetorical action is called "Situation" in terms of the schematic structure of a text. This is followed by the presentation of the "Problem" itself. Importantly, the construction of the problem is expressed linguistically by using evaluative language, or words and

phrases that clearly signal a negative evaluation from the author or other parties toward the aspect of reality that, by virtue of being cast under a negative light, is construed as problematic. Typically, writers also present their proposed Solutions and then a positive Evaluation of the solution. Conversely to the Problem, these stages (Solution and Evaluation) rely on the use of positive evaluative vocabulary to clearly signal that the Problem is addressed satisfactorily by the Solution.

This use of positive and negative evaluative language to present Solutions and Problems is exemplified in the abstract below, from Jullian (2000). In this paper, the author discusses a common problem in the learning of English, namely that too often English Language Learners (hereafter ELLs) remain stuck in the use of basic vocabulary and do not use less-common words that express more nuanced and precise meanings. Positive phrases are underlined, while negative ones are in boldface. In each phrase, there is one or more core lexical items that carry the evaluative load. These are capitalized.

*This paper reports on an activity carried out with upper-intermediate and advanced learners to HELP them INCREASE their word-meaning awareness and EXPAND their active vocabulary. These learners usually manage to communicate satisfactorily, though often by **using a very LIMITED lexical code** mostly made up of core words. **The OVERUSE of these general terms makes their discourse sound POOR and even CHILDISH**, especially in adult learners, and makes them **FAIL to convey different moods, connotations, or specific semantic loads**. The activity described here introduces learners to the study of word meaning. It HELPS them to understand the full semantic content of related words, and so to detect what makes them similar and different from each other. The task consists of collecting a lexical set; studying those of its semantic features and distinguishes which convey unique meanings, and identifying APPROPRIATE collocations, contextual limitations, and possible figurative uses.*

In the excerpt above, the Solution is presented first: it is the “activity carried out” with some learners. Then, the Evaluation stage follows. The Solution is evaluated positively as helpful in expanding vocabulary. Then, the Problem is set up using evaluative language that consists primarily of adjectives (“limited,” “poor,” “childish”) but also a noun (“overuse”) and a verb (“fail”). Afterward, the Solution is taken up again (“the activity described here”) and evaluated positively once more with a verb (“helps”). The Evaluation stage extends to a positive appraisal of the activity’s target language, namely appropriate collocations.

In this abstract, we can see that the PS pattern is flexible and recursive. Flexibility here refers to the fact that the Problem is not always the first element to be presented by authors. In this case, the author chose to begin her abstract with the Solution and its Evaluation. Importantly, identifying the solution involves paying attention to the object of the evaluation: what is being evaluated as helpful to increase and expand vocabulary is the activity proposed by the author. Thus, it is not enough for learners to identify evaluative language; they must also notice the targets of the Evaluation—the entities being evaluated—in order to locate the Solution. Recursivity here refers to the fact that any given stage in the PS pattern (be it the Context, the Problem, the Solution or the Evaluation) can recur one or more times in the same text. This is exemplified above by the new presentation of the Solution at the end of line 7 (“the activity described here”) followed by a new Evaluation of it.

### *Using the PS pattern as a reading strategy*

The teaching of reading comprehension is often focused on reading strategies. The commonly taught strategies do not make explicit use of discourse patterns like the PS. Instead, they refer to more vague ways of processing text such as scanning it for main ideas, skimming for specific information, and so on. Therefore, it may seem strange for readers to think of a discursive pattern as a strategy. Here, it is useful to remember that strategies are often contrasted with skills. Strategies are taken to be conscious, purposeful, and planned reading behaviors, whereas skills are understood as automatic, unconscious behaviors (Palincsar & Brown, 1998; Koda, 2005). An underlying assumption in much teaching and research is that language processing is an automatic skill that students come to college equipped with from their previous reading experience. However, as Hasan (2004, p. 547) reminds us in the quotation below, this is not necessarily the case for all students:

Part of the function of the child's previous history is precisely to help the child decide what is to be considered relevant by way of information, and how information is to be framed. The semiotic mediation of specialist concepts and knowledge structures calls for *a particular kind of discursive experience*, a particular form of consciousness, which may or may not have been accessible to all who come to schools to learn... *the readiness to receive information, the very perception of what constitutes appropriate information, is fashioned through the specific experience of discourse.* (emphasis added)

It follows that not all pre-service EFL teachers will come to college with the skill (i.e. the automatic, unconscious ability) to detect and use the PS pattern to understand academic texts. In states like Quintana Roo, where academic literacy is historically a recent event (Perales et al., 2018) and where subaltern, non-academic ways of using literacy are prevalent in secondary education (Perales et al., 2022), it is unlikely that students will have been exposed to research articles before college. Explicit teaching of the PS pattern is also unlikely. Therefore, their prior schooling has not promoted the automatic recognition of the PS pattern and its features.

Hazelrigg (2008) has suggested that interventions based on classical reading strategies such as scanning and skimming are insufficient for English learners because strategies-based approaches do not address discursive aspects of language to the degree of specificity needed by this population. For our pre-service EFL teachers, who are also ELLS, using this pattern is, rather, a strategy that needs to be taught explicitly so they can use it deliberately when tackling texts. This explicit teaching involves the development of pre-service teachers' awareness of the pattern and its associated metalanguage, i.e. the terms used to refer to the different stages of the PS pattern.

Crucially, teachers also need to develop an awareness of evaluative language and understand that it extends beyond adjectives to encompass other parts of speech, like the noun "overuse" or the verb "fail" above. However, awareness of language must be connected to the social functions they perform, namely, to create a rhetorical situation that must be addressed (the Problem), then show the way to address it (the Solution) and steer readers toward acceptance of the problematic nature of the Problem and the beneficial nature of the Solution, the latter being the Evaluation. Awareness of the PS pattern is thus part of genre knowledge. Knowledge of the PS pattern may enable readers to identify the relationships among several parts of the text, thus creating a holistic representation of its meaning that is integrated with its structure



(Sandoval Cruz, 2015). The ability to carry out this integration of semantic content across textual structure is a key operation performed by skilled readers (Pressley & Afflerbach, 1995). The next section turns attention to the nature of evaluative language since it is an important area of discourse that teachers need to be knowledgeable of in order to use the PS pattern successfully.

### ***Evaluative language***

There are many theoretical approaches to the study of evaluation. The most comprehensive one is Appraisal Theory, an offshoot of the Sydney School of Systemic-Functional Linguistics (SFL). Appraisal is a discourse-semantics system in the architecture of SFL. The account here is based on Martin and White (2005). Within Appraisal, there are three sub-systems: attitude, engagement, and graduation. The focus here is on Attitude, which comprises the linguistic resources used to express feelings, evaluate things, and evaluate human behavior. Either single words or multi-word phrases can convey Attitude, and attitudinal language can carry either positive (+) or negative (-) attitudinal polarity.

The entity being evaluated by an attitudinal segment is called the appraised, and it is important to identify it in order to reveal authorial perspectives about issues, other authors and schools of thought. Identifying the appraised involves syntactic and semantic parsing of evaluative segments that are involved in characterizing the Problem as “bad” and the Solution as “good.” The next section focuses on the psychological foundation of my proposed ways of working with the PS pattern and evaluative language.

### ***Psychological Foundations***

Pressley and Afflerbach (1995) offer a comprehensive review of 38 think-aloud-based research studies characterizing the cognitive operations of skilled readers. The studies in their review show that skilled readers

- identify intended audiences and how they vary in different parts of the text,
- identify actors in a text that are different from the reader/writer,
- infer references of various kinds such as bridging, esphoric, homophoric, cataphoric, and anaphoric,
- infer the referents of pronouns,
- hypothesize the macrostructure of a text using genre knowledge,
- look for topic sentences to predict paragraph structure,
- look for new information,
- hold representations of ideas developed in a text in working memory,
- use conjunctive devices in order to generate intersentential connections and logical relationships,
- keep track of the emotions represented in a text,
- combine micro-propositions into micro-propositions,
- identify how author’s create rhetorical positions for readers.

Clearly, the neural pathways in the brain that support these reading processes do not develop on their own in individuals' brains. Rather, they develop from meaningful social interactions with texts and with other human beings. From the perspective of Vygotskian sociocultural theory, they are higher mental functions. For Vygotsky, a higher mental function is one with which humans are not genetically endowed, but one which is the result of cultural development in a society and the reproduction of that development in an individual via socialization. Higher mental functions require the interaction of multiple lower mental functions, which are biological in nature (e.g. attention, working memory capacity). Vygotsky (1981, p. 163) states that higher mental functions necessitate socialization in order to emerge:

Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First, it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First, it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category.

Thus, for Vygotsky, higher mental functions are defined by culture: they are the result of culturally structured human interaction, or scaffolding, and cannot develop without it. That's the case with the various components of reading comprehension, hereafter called RHMFs or Reading Higher Mental Functions. Lower mental functions, on the other hand, are those that do not require culturally structured interaction to develop, such as color recognition, working memory, and so on.

The focus of this chapter is on RHMFs used to make meaning beyond the clause, or discursive RHMFs. When reading across several clauses, readers need to construct patterns of meaning spanning larger textual segments. The skilled reading processes summarized by Pressley and Afflerbach are examples of such RHMFs.

Discursive RHMFs are the result of culturally-situated human interaction. Importantly, "human action typically employs 'mediational means' such as tools and language, [which] shape the action in essential ways" (Werstch, 1993, p. 12). In sociocultural theory, "tools" refers not only to material tools, but also to signs, which Werstch (ibid.) calls psychological tools. In teaching reading, or learning reading in the classroom, language itself in the form of classroom discourse is the mediational means intervening in the collective mental action leading to the development of RHMFs. This implies that the kinds of conceptual and discursive resources about text, or metalanguage about text, available to teachers can have an influence on the development of discursive RHMFs in the classroom. Not all teachers possess such metalanguage, or they possess it in varying degrees. The problem is further compounded by the invisibility of RHMFs.

Fostering the development of RHMFs in students posits interesting pedagogical problems due to the fact that, for skilled readers, they become highly automatized and thus "invisible." Skilled adult readers carry out the RHMFs described by Pressley and Afflerbach without thinking about them. Many children, as a result of their early socialization, are also able to perform them (i.e. are considered good readers) without explicit instruction. As a result, it is sometimes assumed that text-level literacy will ensue from decoding, which needs not be the case. This seems to be particularly true for children (and adult students too) coming from low socioeconomic status and/or language minority families. For English learners in particular, research shows that, even when they are deemed proficient in spoken English, they have trouble creating patterns of meaning beyond the clause (Grabe & Gardner, 1995).

Addressing this issue, Gibbons (2015) has suggested that what is needed is teaching interventions that work during the reading process, rather than interventions that focus on asking post-reading comprehension questions. To me, Gibbons' call involves finding ways of rendering RHMFs visible to

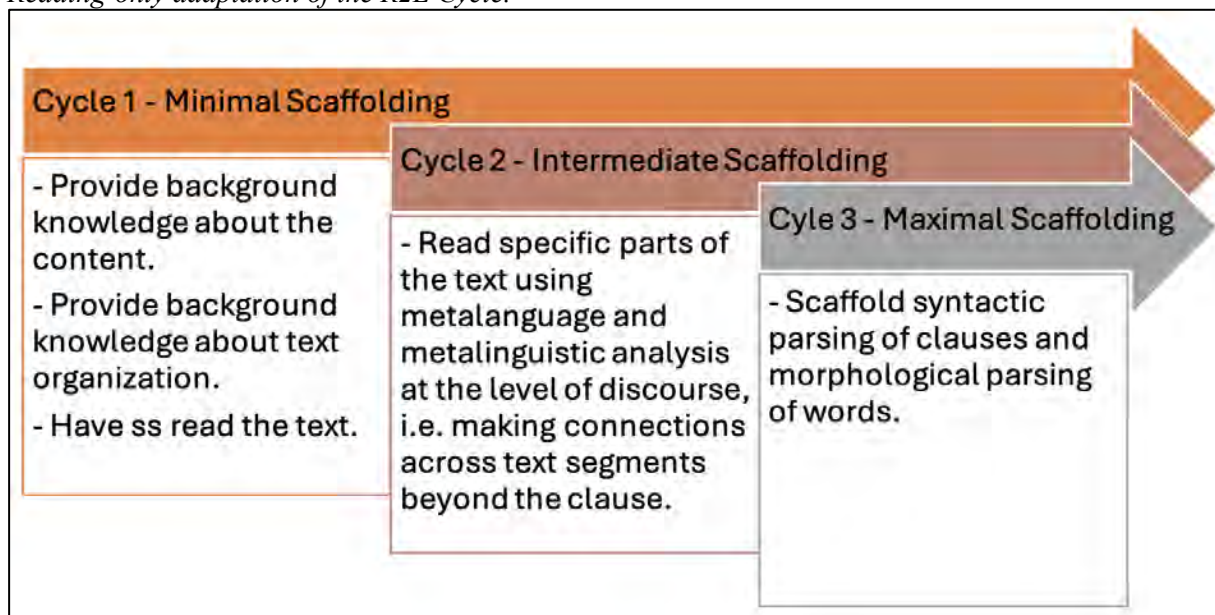
students so that they can readily see what it is that skilled readers do when engaging with texts. In other words, mediational means need to be used that better capture the nature of RHMFS. Such mediational means (e.g. a metalanguage about text and text processing) can allow for the explicit representation of RHMFS in the inter-psychological plane, which from a sociocultural theory perspective is a requirement for learners to be able to develop them in the intra-psychological plane.

I propose that the metalanguage developed by Systemic-Functional linguists for the study of texts, can usefully serve as mediational means in the teaching of text-level literacy because they come close to representing some of the discursive RHMFS identified by Pressley and Afflerbach. Moreover, SFL has also created specific procedures to scaffold and mediate the development of RHMFS. These are the Reading to Learn Cycle and the Task Cycle, explained in the next section.

### DEVELOPMENT OF THE PROPOSAL

My pedagogical proposal is to teach the PS pattern as a strategy using the Reading to Learn (R2L) method. This is a method to teach academic reading and writing that has been very successful at increasing the literacy performance of at-risk learners across several countries (Rose, 2017). It consists of three layers of structured activities or cycles of scaffolding that address both reading and writing. Figure 1 below shows its stages as adapted for reading purposes only.

**Figure 1.**  
*Reading-only adaptation of the R2L Cycle.*



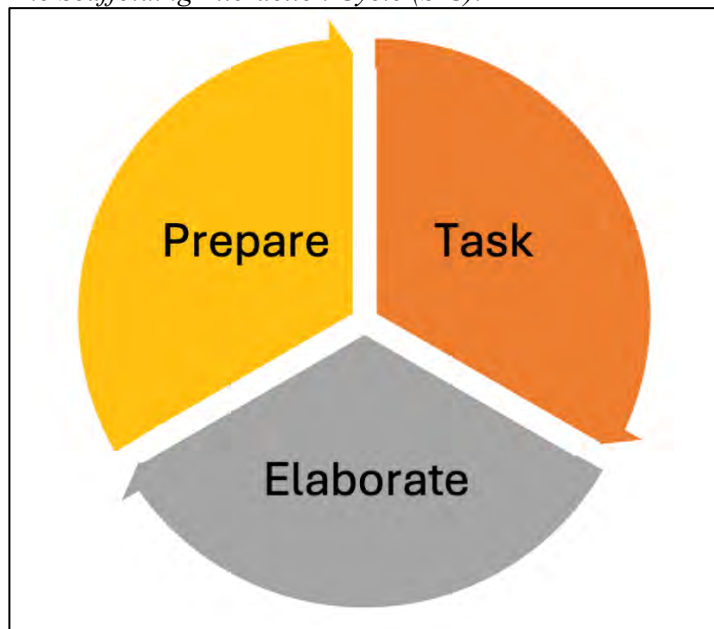
Source: prepared by the author based on Rose (2014).

Cycle 1 combines the classic teaching strategy of providing background knowledge of the topic with a novel strategy, namely informing students about the structure of a text, in this case, of the PS pattern. This means that the teacher must introduce the notion of textual patterns, and then describe and exemplify the specific pattern in focus and outline how it is used in the text to be read. Students then proceed to read the text. The scaffolding in this cycle is minimal as it focuses on creating broad schemata of knowledge and text organization without dealing with specific language in detail. This cycle must be carried out with all learners regardless of their level. However, teaching can stop at this cycle when working with more

advanced learners and good readers who have developed RHMFs to a large extent and can tackle new texts with little scaffolding. The next two cycles are to be used with readers who need more scaffolding to develop RHMFs.

Cycles 2 and 3, also called Detailed Reading, intensify the level of scaffolding of RHMFs by including metalinguistic activity at the level of discourse semantics and focusing on specific passages and connections across them (Cycle 2), or focusing on syntax and morphology (Cycle 3). With ELLs, there is often a need to work simultaneously with both Cycles, so they will be treated jointly here. It is with these Cycles that teachers can introduce key, adapted metalanguage such as “attitude,” and “polarity”. Within these Cycles, a very specific cycle of activities called the Scaffolding Interaction Cycle (SIC) can be carried out in order to draw attention and work with specific linguistic patterns at the level of discourse during classroom interaction. In other words, it is a way to scaffold appropriation of RHMFs by making them visible and providing mediational means in the form of specific forms of talk during interaction with students. The SIC is illustrated in Figure 2.

**Figure 2.**  
*The Scaffolding Interaction Cycle (SIC).*



The Scaffolding Interaction Cycle (SIC). Source: adapted from Rose (2014).

To work with the SIC, the teacher must have previously selected a relevant segment or group of segments that present reading difficulties or are otherwise important for comprehension and include the linguistic-discursive patterns in focus, in this case, the PS pattern.

The Prepare stage involves explaining the content of the passage in focus to students, making sure to explain how it relates to the preceding segments, and then asking them to read it aloud and make comments about it. Then, the Task stage consists of asking students to identify specific language that performs key functions to understand the passage and practice the PS pattern, such as instances of affect, judgment, or appreciation, their polarity, and the appraised. The way to do this is to give cues about the location of these patterns, i.e. “look at the second word on the third line of the first paragraph.” Then, the Elaborate stage

involves using metalinguistic activity and metalanguage to engage in deep meaning construction. This involves asking questions such as: “who is being judged by this word? Is the judgement positive or negative? How does it relate to judgments in the preceding paragraph? What does this tell us about the author’s position, perspectives, and intentions?”

I propose that an important part of the Elaborate stage when working with the PS pattern is to guide students in the collective filling of what I have elsewhere called a Discourse Organizer, or DO (Perales-Escudero & Vega, 2016). This is a table where Appraisal patterns can be represented graphically on a whiteboard, a projector or a notebook that can help students to see how evaluative meanings unfold across texts, creating the PS pattern. Below there is an illustration of the DO as applied to the introductory paragraph of Núñez Pardo (2022, p. 705). This paper was written from a decolonial perspective that casts the use of commercial EFL textbooks as a problem because it promotes colonialism in ELT. From this perspective, evaluative adjectives such as “instrumental,” “colonized,” “decolonized,” “instrumental,” “diverse,” and “otherwise” acquire specific attitudinal polarities and this needs to be pointed out to students. Attitude words and segments are boldfaced and then represented in the DO.

It is well known that commercial EFL textbooks have prevailed as **the main resource** for English teaching and learning. However, these resources **have overlooked the changing and diverse complexity** of historic, socio-cultural, political, economic, educational, and aesthetic realities and concerns of local contexts. For instance, their potential to promote comprehension of cultural diversity is **arguable**. In this framework, this study analyses **instrumental, homogenised, decontextualised, and colonised** EFL textbooks regarding the dimensions of being, knowledge, and power, with the supremacy of global culture. In this sense, it **embraces desirable, contextualised, and decolonised** EFL materials **otherwise sensitive to cultural diversity**.

**Table 1.**  
*Discourse Organizer.*

Attitude word or segment	Appraised (object of the attitude)
Main resource (+)	Commercial EFL textbooks
Have overlooked (-)	Commercial EFL textbooks
Changing and diverse complexity (+)	Local contexts
Instrumental (-)	Commercial EFL textbooks
Homogenised (-)	Commercial EFL textbooks
Decontextualised (-)	Commercial EFL textbooks
Colonised (-)	Commercial EFL textbooks
Desirable (+)	EFL materials
Contextualised (+)	EFL materials
Decolonised (+)	EFL materials
Otherwise sensitive to cultural diversity (+)	EFL materials

Source: prepared by the author.

The DO shows a clear association between negative attitude and EFL commercial textbooks, on the one hand, and EFL materials and positive attitudes on the other hand. It also sets up an opposition between pairs of good/bad qualities, namely *homogenised vs. diverse/sensitive to cultural diversity*, *colonised vs. decolonised*, and *decontextualised vs. contextualised*. These patterns clearly construct the authorial perspective that EFL commercial textbooks are the Problem, and locally-produced EFL materials are the Solution. Below is an explanation of how to scaffold students' understanding of this PS pattern.

In Cycle 1, following a general introduction to decolonial perspectives in ELT, the teacher can explain to students that the paragraph in focus will problematize commercial EFL textbooks as failing to address local diversity and will present as a solution the use of locally produced materials. The students can then do a first reading on their own. Then, in Cycle 2, as part of the Prepare stage, the teacher can introduce some of the specific attitudinal vocabulary and explain how it conveys specific values and polarities. Next, the teacher can draw the DO. Then, the teacher should explain to ss what the PS pattern is and the role that evaluation plays in representing it in texts. To do this, the teacher can say something along these lines: "Scholars often organize their texts by presenting a problem they wish to address and then the solution they propose. To do this, they use words that show the negativity of the problem and the benefits of the solution. Read and underline some of these words."

Then, in the Elaborate Stage, the teacher can say something along these lines: "These words show the authors' attitude, so we call them attitude words. Attitude can be positive (+) or negative (-) and this is called attitudinal polarity. Sometimes authors show their attitude not in one word but in a whole phrase or sentence, which we'll call attitude segments. Attitudes are focused on, or triggered by, something or someone. That something or someone is the object of the attitude, also called the appraised. We're going to fill out this discourse organizer to discover how attitudes associate consistently with certain appraised objects."

If students fail to recognize attitudinal words and/or the appraised, the teacher can ask questions such as "Does 'overlook' imply a positive or negative opinion about EFL commercial textbooks? Is it good to overlook things? What thing is evaluated as being diverse and complex? Do those adjectives convey a positive attitude or a negative one?" It's important for the teacher to push students to back up their answers with evidence from the text, i.e., by asking "What other words or meanings in the text make you think so? Which line of the text are you talking about?" In order to fill out the DO and explore the association between an attitude word and the appraised, the teacher can ask questions such as "what's the first negative attitude word directed at commercial EFL textbooks? Are there more? What about for other EFL materials?" To show the contrast between the two objects of evaluation more clearly, the teacher can fill out two separate DOs, one for the commercial textbooks and another for the materials.

Once the overall PS pattern has been established and the parsing of attitude in it has been scaffolded, students can continue to read and complete DOs in small groups for other parts of the text. While students are working in small groups, the teacher should circulate around the classroom, providing scaffolding as needed. Then, the teacher should orchestrate collective, whole-class discussions of their findings. A new round of reading should happen where students no longer physically complete the DOs but, instead, try to read while mentally parsing attitude and reconstructing attitudinal patterns across texts. This ability to read effectively on their own is the ultimate goal of these activities. In other words, activities succeed to the extent they promote the intrapersonal emergence of RHMFs in individual students through interpersonal, social scaffolding with the mediation of the DO and teacher-guided classroom talk. It is also important to

identify which solutions are linked to which problems in the PS pattern. The QR code below links to a video where I show how to do this with Jullian (2000), whose abstract was presented above.

**Figure 3.**  
*QR code to PS video.*



Source: prepared by the author.

## CONCLUSIONS

Mexican students' shortcomings in reading comprehension are a well-known problem to which pre-service EFL teachers are not immune. There is evidence that interventions aimed at increasing readers' knowledge of text organization at the level of discourse, with attention to specific lexis, improve reading comprehension (Rose, 2017). This evidence extends to the comprehension of applied linguistics research papers by pre-service EFL teachers using attitude DOs (Perales-Escudero et al., 2015). Attitude DOs focusing on the PS pattern, combined with teacher-led, discourse-focused classroom conversations, can be powerful mediational means to scaffold the emergence of RHMFs. This mediation is not merely linguistic. It also scaffolds disciplinary enculturation by raising readers' awareness of a key dimension of disciplinary communication, namely the presentation of problems and their solutions with the goal of making contributions to the field.

Of course, the discursive strategy presented here is far from a panacea. Textual patterns are varied, and not all academic genres use attitudinal language to present problems and solutions. Hence, the strategy in focus will not work for such texts. However, other types of DOs can be developed to work with a diverse array of genres, and the Reading to Learn method is adaptable to any genre as well. It is the job of teacher trainers and universities to endow pre-service EFL teachers with knowledge about these text-based methods and techniques so that they can improve their own reading comprehension, but also be better prepared to teach EFL reading.

## REFERENCES

- Aghagolzadeh, F. (2004). The problem-solution pattern in text analysis. *Journal of Humanities*, 11(1), 1-10.
- Charles, M. (2011). Adverbials of result: Phraseology and functions in the Problem-Solution pattern. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(1), 47-60.

- Flowerdew, L. (2003). A combined corpus and systemic-functional analysis of the Problem-Solution pattern in a student and professional corpus of technical writing. *TESOL Quarterly*, 37(3), 489-511.
- Galloway, E.P., & Uccelli, P. (2019). Examining developmental relations between core academic language skills and reading comprehension for English learners and their peers. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 15-31. <https://doi.org/10.1037/edu0000276>
- García Verdugo, L. (2020). *Géneros discursivos, identidades y prácticas letradas en la escritura de estudiantes de las licenciaturas en física y enseñanza de lenguas* [Genres, identities and literacy practices in the writing of undergraduates in physics and language teaching] (doctoral dissertation), Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Heinemann.
- Grabe, W., & Gardner, D. (1995). Discourse analysis, coherence, and reading instruction. *Lenguas Modernas*, 22, 69-88.
- Hasan, R. (2004). Reading picture reading: A study in ideology and inference. In J.A. Foley (Ed.), *Language, education, and discourse: Functional approaches* (pp. 43-75). Continuum.
- Hazelrigg, A.C. (2008). *Second language reading research: A critical review*. ERIC. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3e/c4/72.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3e/c4/72.pdf)
- Hoey, M. (2001). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. Routledge.
- Jalilifar, A., & Alipour, M. (2007). How explicit instruction makes a difference: Metadiscourse markers and EFL learners' reading comprehension skill. *Journal of College Reading and Learning*, 38(1), 35-52. <https://doi.org/10.1080/10790195.2007.10850203>
- Jullian, P. (2000). Creating word-meaning awareness. *ELT Journal*, 54(1), 37-46.
- Khaw, L.L. (2020). *Problem-Solution patterns in the introductions of chemical engineering research articles: Pedagogical insights*. [10.1109/EDUCON45650.2020.9125355](https://doi.org/10.1109/EDUCON45650.2020.9125355)
- Khaw, L.L., & Tan, W.W. (2018). Establishing a territory in the introductions of engineering research articles using a Problem-Solution pattern approach. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 61(2), 133-150. [10.1109/TPC.2017.2779661](https://doi.org/10.1109/TPC.2017.2779661)
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal systems in English*. Palgrave Macmillan.
- Núñez Pardo, A. (2022). Indelible coloniality and emergent decoloniality in Colombian-authored EFL textbooks: A critical content analysis. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 702-724. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a07>
- OCDE. (2019). *Education GPS*. OCDE. <http://gpseducation.oecd.org>
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
- Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 815-860). Longman.
- Perales Escudero, M. (2010). Una aproximación a la lectura retórica: la prueba PISA y los alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. *Perspectivas Docentes*, 43, 42-52.
- Perales Escudero, M.D. & Reyes Cruz, M. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas [Teaching inferential comprehension strategies in L2-English and its impact on L1-Spanish: Theoretical and pedagogical implications for disciplinary reading3]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 599-626
- Perales Escudero, M., Reyes Cruz, M., & Hernández Méndez, E. (2015). The impact of a linguistic intervention on rhetorical inferential comprehension and metacognition in EFL academic reading: A quasi-experimental, mixed-methods study. *Signos. Estudios de Lingüística*, 48, 89-102.



- Perales-Escudero, M.D., Sandoval-Cruz, R.I., & Bañales Faz, G. (2023). Pre-service EFL teachers' conceptions and ideologies about stance: a phenomenographic study. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(3), 706-718. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i3.45552>.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Rose, D. (2014). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap*. Reading to Learn. <http://www.readingtolearn.com.au>
- Rose, D. (2017). Languages of schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 1-31. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0008>
- Sandoval Cruz, R.I. (2015). El uso de organizadores gráficos para la enseñanza de la comprensión de lectura. *Perspectivas Docentes*, 57, 11-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349232>
- Vygotsky, L. (1981). *Thought and language*. MIT Press.

# **Sección III. Investigación del uso de estrategias de lectura.**

# **Estrategias de lectura de estudiantes de educación superior de una universidad mexicana**

*Iraís Ramírez Balderas  
Patricia María Guillén Cuamatzi  
Universidad Autónoma de Tlaxcala*

## **INTRODUCCIÓN**

La lectura es una habilidad que juega un papel fundamental en el aprendizaje ya que no sólo se aprende a leer, sino que también se lee para aprender; es la base sobre la que se construye el conocimiento, se desarrolla el pensamiento crítico y facilita el desempeño académico. Además, tiene un impacto sobre las otras habilidades lingüísticas como son la expresión oral y la escrita puesto que favorece el desarrollo sintáctico y léxico, así como la comprensión lectora. Lo anterior, son habilidades básicas que un estudiante de educación superior debe poseer, o en su defecto, desarrollar a lo largo de sus estudios. Si bien la lectura es una habilidad, también es un proceso complejo y una práctica social. Álvarez (2002, citado en Silveira 2013, p.108) afirma que al hablar de la lectura como una práctica social se consideran aspectos “referidos a por qué se lee, para qué se lee, cómo la lectura ayuda a construir una imagen o presencia social de los sujetos”. Es esta visión la que propicia la inserción de los estudiantes a su comunidad académica y disciplinar. El progreso de su identidad en el medio laboral puede verse afectado o facilitado por sus prácticas de literacidad. Es por ello que, como docentes de educación superior, debemos enfrentar los retos que imponen las condiciones en las que se encuentran los estudiantes de educación superior.

De acuerdo con el Módulo de Lectura (MOLEC, 2023), los mexicanos leen en promedio 3.4 libros al año y sólo el 26.5% de la población mayor de 18 años lee con fines académicos y/o de trabajo. Debido a que la mayoría de los estudiantes de educación superior son parte de esta demografía, es posible que compartan las deficiencias causadas por la limitada cantidad de lectura identificada por el MOLEC. Consecuentemente, no es sorpresivo que muchos estudiantes se resistan a leer, especialmente, textos académicos. Dicha resistencia también está influenciada por la motivación académica que afecta lo que hacen los estudiantes y qué tan bien lo hacen (Sawalha et al., 2017). Para leer con fluidez, uno desarrolla habilidades y estrategias. Para Grabe y Stoller (2020), las estrategias son particularmente importantes para abordar los objetivos específicos en cuestión y superar los problemas que plantean los textos desafiantes, como los académicos.

En este documento, se muestran los resultados obtenidos en el primer instrumento aplicado en un proyecto de lectura colaborativa digital para conocer las estrategias utilizadas por 109 estudiantes de un programa de enseñanza del idioma inglés en la región centro de México. Se encuestó a los estudiantes sobre sus hábitos de lectura, preferencias, cantidad y frecuencia de lectura, así como las estrategias que utilizan, entre otros aspectos. La finalidad de esta etapa del proyecto fue conocer los antecedentes de los estudiantes en cuanto a la lectura, y las estrategias utilizadas por ellos con el fin de diseñar una intervención pedagógica acorde a sus necesidades.

Igualmente, esta información es de utilidad para otros fines como son: monitorear el progreso de los estudiantes en cuanto a la ampliación de su inventario de estrategias; identificar los retos que los estudiantes enfrentan durante la lectura y ofrecer a los docentes datos que les permitan promover y modelar aquellas estrategias que consideran efectivas.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

La definición de lectura ha evolucionado a través del tiempo. Hasta el momento la lectura se ha conceptualizado desde varias perspectivas entre las cuales consideramos seis como las más representativas de los diferentes enfoques que han influido en gran medida sobre su enseñanza. Iniciamos con la visión impulsada por la psicóloga educativa e investigadora Jeanne Chall quien, en la década de los 60s, consideraba a la lectura como un proceso de desarrollo basado en la habilidad para convertir los símbolos escritos en lengua hablada (Harvard, 2020). Esta perspectiva enfatiza la instrucción fónica y las habilidades de decodificación para reconocer y pronunciar las palabras de manera apropiada.

La segunda perspectiva es la de la lectura como comprensión en la que se destaca el entendimiento y la interpretación del texto con base en el fortalecimiento del conocimiento lexical y un proceso de pensamiento activo. La lectura efectiva implica comprensión para lo cual se requiere según Haffer y July (1972 citado en Lakshmi, 2006) la identificación de las ideas principales y de los detalles importantes, el poder contestar preguntas específicas, ser capaz de entender la secuencia lógica y el desarrollo de las ideas, aplicar lo leído, deducir y, finalmente, evaluar.

La tercera perspectiva es la transaccional según la cual tanto el lector como el autor interactúan con el texto. El autor construye el texto de acuerdo con sus conocimientos, emociones y pensamientos mientras que el lector construye un texto diferente al escrito por el autor al seleccionar aquellas partes que le son relevantes de acuerdo con su propia experiencia y propósito de la lectura. Es así que el texto se concibe como un sistema abierto a distintas interpretaciones (Viglione, López y Zavala, 2005).

La siguiente perspectiva es la lectura como multiliteracidad en donde se reconoce que la lectura ha traspasado los medios textuales tradicionales e incluye la interpretación de varios medios como son los textos digitales, las imágenes, los vídeos y el audio. Gee (2015a) afirma que el autodenominado ‘Grupo Nuevo Londres’ introdujo el término *multiliteracidades* y subrayó la multiplicidad de éstas en virtud de las múltiples prácticas al utilizar la literacidad impresa; las prácticas que giran en torno a los textos multimodales y las prácticas alrededor de los medios digitales y de redes sociales que apenas iniciaban en la década de los 90s. Para hacer frente al caudal de información disponible en los medios digitales, se enfatiza la necesidad del desarrollo de pensamiento crítico y de habilidades que permitan el análisis de la información proveniente de diferentes medios de comunicación.

La quinta perspectiva está intrínsecamente ligada a la anterior ya que es parte del desarrollo del Grupo Nuevo Londres que motivó a varios investigadores (e.g. Gee, Barton, Ames) a considerar los aspectos sociales y culturales que originan los textos, así como los discursos, disciplinas y contextos que los rodean con el fin de interpretar los textos de manera adecuada y de esta manera formar los llamados Nuevos Estudios sobre la Literacidad (Cassany, 2013). Esta perspectiva considera entonces que la lectura es una práctica social y cultural en la cual se incluye la sensibilidad a los diferentes tipos de textos puesto que, según Gee (2015b), cada uno requiere de diferentes tipos de conocimientos de fondo, y habilidades para

leerlo apropiadamente. Cada texto proviene de una comunidad que lo crea y, por lo tanto, representa la cultura, valores, conocimientos y prácticas del grupo que lo difunde.

La sexta perspectiva es la lectura como proceso estratégico desde la cual la lectura es una actividad que implica el uso de técnicas específicas y procesos cognitivos. Acentúa la aplicación de estrategias de lectura como lo son la predicción, la escritura de resúmenes, la generación de preguntas, y el monitoreo de la comprensión para aumentar el entendimiento y la solución de problemas durante la lectura. Olshavsky (1977) considera que las estrategias facilitan la solución de los problemas que el lector encuentra durante la lectura y mejoran la comprensión del mensaje del autor. Este investigador realizó estudios en los que se abocó a distinguir las estrategias utilizadas por los ‘buenos’ lectores con el fin de promoverlas entre aquellos con dificultades para comprender los textos.

Estas perspectivas dan cuenta de lo complejo que es el proceso de lectura, que incluye aspectos lingüísticos (e.g. ortografía, sintaxis, puntuación, etc), de género (e.g. tipo de texto, su estructura y contenido), las características del lector y el autor (e.g. su fondo cultural, su identidad, estatus, etc.). Y por otro lado los estilos de pensamiento preestablecidos por la comunidad que crea el texto y las estrategias que cada lector puede utilizar para su mejor comprensión e interpretación (Cassany, 2013). La lectura requiere de una actividad mental que se encuentra inmersa en el individuo junto con todos los aspectos culturales, históricos, y sociales que lo han formado y que le rodean.

La literatura ha estudiado la problemática que rodea al desarrollo de la lectura, algunas de las causas que se mencionan son: la falta de motivación (Le, 2023); las limitaciones de tiempo para promoverla como una actividad en la clase o de los estudiantes para dedicarle tiempo a causa de la cantidad de contenido que los estudiantes deben de cubrir para las diferentes asignaturas; las dificultades que algunos estudiantes pueden tener para comprender los textos que pueden deberse a la falta de vocabulario entre otras cosas (Alharbi, 2022); las distracciones a las que los estudiantes actuales están sujetos y que les puede impedir enfocarse en la lectura por períodos de tiempo largos, especialmente si leen en dispositivos electrónicos que frecuentemente reciben notificaciones, alertas, mensajes entre otros distractores (Dobler, 2015). A estas dificultades se puede agregar el dominio de lengua que en el caso de los estudiantes de L2 implica la necesidad de uso de estrategias que coadyuven a la comprensión de textos tanto de ficción como de no ficción (dentro de los cuales se encuentran los académicos).

El uso de estrategias favorece una lectura más eficiente y eficaz al fomentar el desarrollo de habilidades que permitan al lector dar sentido al texto y construir su conocimiento. Las estrategias permiten abordar posibles problemas que el lector encontrará al interactuar con el texto; cómo encontrar el significado correcto de una palabra desconocida, analizar la información, reconocer la intención del autor, etc. La enseñanza explícita de estrategias de lectura es una práctica dominante en el programa educativo del que se habla en este documento.

### ***Las estrategias de aprendizaje***

La investigación en el campo de las estrategias de aprendizaje inició en los años setenta, originando gran interés entre los investigadores y docentes. Consecuentemente, hay un cuerpo de investigaciones vasto en esta área, así como de taxonomías que clasifican las estrategias de lectura siendo la de Mokhtari y Sheorey (2002) una de las más aceptadas. Según Par (2020) estos investigadores catalogaron las estrategias en:

globales, de resolución de problemas y de apoyo. Es importante aclarar que algunos autores llaman a las estrategias metacognitivas como globales y a las cognitivas como de resolución de problemas (Schüller-Zwierlein et al., 2022).

Las estrategias globales se refieren a las estrategias generales e intencionales que tienen como objetivo establecer el escenario para la lectura y tienen el fin de “preparar al lector para el proceso de lectura” (Adel, 2019, p. 61). Las estrategias de resolución de problemas están “orientadas a examinar los planes de acción localizados que permiten a los lectores navegar exitosamente por el texto, resolviendo los problemas que se presentan cuando existen dificultades en un párrafo particular del mismo” (Titarelli y Alonso, 2004, p. 4). Finalmente, las estrategias de apoyo involucran el uso de mecanismos de soporte o materiales de referencia para ayudar al lector a entender mejor el texto (Adel, 2019). La Tabla 1 muestra acciones más específicamente para las estrategias globales, de resolución de problemas y de apoyo.

**Tabla 1.**

*Clasificación de estrategias de lectura.*

Clase	Estrategias
Globales (G)	Establecer un propósito de lectura, activar el conocimiento previo, verificar si el contenido del texto va acorde al propósito de lectura, analizar y evaluar críticamente la información, predecir de lo que va a tratar el texto, confirmar predicciones, previsualizar el texto para verificar el contenido, realizar una ojeada rápida para identificar las características del texto, tomar decisiones de lo que se quiere leer más detenidamente, usar las pistas del texto, explotar la estructura del texto en beneficio de la comprensión, y usar otros rasgos textuales para mejorar la comprensión de lectura, leer silenciosamente, inferir el contenido del texto a partir del título, verificar la comprensión del texto cuando hay información problemática.
De resolución de problemas (RdP)	Leer detenida y cuidadosamente, ajustar la velocidad de lectura, poner atención rigurosa a la lectura, detenerse para reflexionar acerca de la lectura, leer nuevamente, visualizar la información leída, y adivinar el significado de palabras desconocidas, tratar de concentrarse en la lectura, tratar de entender la lectura.
De apoyo (A)	Tomar notas mientras se lee, parafrasear la información del texto, revisar la información leída previamente para conectar las ideas en el texto, generar preguntas, usar materiales de referencia como ayuda (uso de diccionarios, bibliografía complementaria o ampliatoria), subrayar información del texto, discutir la lectura con otros, y escribir resúmenes de la lectura, preguntar a alguien más lo no entendido, leer en voz alta para comprender mejor el texto.

Fuente: Basada en Mokhtari y Reichard (2002, en İlknur y İsmail, 2012).

En este estudio se preguntó acerca de las estrategias que utilizan en lengua materna, pero no podemos perder de vista que los participantes son estudiantes de lengua inglesa por lo que se pueden considerar

estudios de autores como Anderson (2003), Ahmadian y Pasand (2017), Jusoh y Abdullah (2015), en los que los estudiantes de inglés como lengua extranjera mostraron un mayor uso de estrategias de resolución de problemas. Esto se puede deber a que aprender otra lengua presenta diversas dificultades que requieren el uso constante de estrategias de resolución de problemas que ayuden a los estudiantes a lidiar con ellas. El aprendizaje de una lengua extranjera puede, según los autores citados, influir en el uso de estrategias de las personas que conocen más de una lengua como son los participantes de este estudio.

Existe una multitud de estudios acerca de estas estrategias, siendo las de resolución de problemas las que se han reportado como las más utilizadas. Díaz-Díaz, Echegoyen y Martín-Ezpeleta (2012), en su estudio, encontraron que las estrategias más usadas fueron las de resolución de problemas, le siguieron las estrategias de apoyo y por último las globales. Estos investigadores afirman que los estudiantes universitarios han desarrollado una manera de leer personal y hay que fomentar su sensibilización hacia su uso de las estrategias. Es por esto, que se ve la necesidad de conocer la familiaridad de los estudiantes con las estrategias y si las utilizan de manera apropiada.

## **METODOLOGÍA**

Este estudio es de corte cuantitativo descriptivo ya que el objetivo fue recabar datos que permitan caracterizar la naturaleza de la población estudiantil del programa educativo en cuanto a sus hábitos lectores y las estrategias con las que están familiarizados y que utilizan más frecuentemente en la lectura de los textos que regularmente leen.

### ***Preguntas de investigación***

Las preguntas de investigación son las siguientes:

- a) ¿Qué estrategias son las más utilizadas por los estudiantes del programa educativo?
- b) ¿Hay variación en las estrategias reportadas según avanzan en sus estudios?

### ***Participantes***

En este estudio participaron voluntariamente 109 estudiantes (de un total de 318) de un programa de enseñanza de lenguas de una universidad pública del centro de México. Los participantes están distribuidos de la siguiente manera: 24 estudiantes de primer semestre, 40 de tercero, 24 de quinto y 21 de séptimo. La distribución obedece a que el programa recibe estudiantes generalmente de manera anual. La edad de los participantes fluctúa entre los 17 y 43 años.

### ***La encuesta***

La encuesta se aplicó mediante un formato de Google que constaba de 22 secciones de respuestas de opción múltiple y abiertas, iniciando con la información demográfica que consistió en 7 preguntas; la sección dos incluyó 3 preguntas sobre la profesión y escolaridad de los padres de los participantes mientras que las secciones 4 y 5 preguntaron sobre su aprendizaje de una segunda lengua. La siguiente sección se enfocó en las actividades e intereses de los encuestados y en la sección 7 se preguntó acerca de los dispositivos electrónicos al alcance de los participantes. La octava y novena secciones tuvieron el fin de indagar sobre la lectura en una segunda lengua de la familia; asimismo, las siguientes dos secciones se refirieron a la lectura de textos impresos y digitales. La sección 12 versó sobre los tipos de textos que

leían; la sección 13 incluyó 3 preguntas sobre las percepciones acerca de un buen lector. En cuanto a la sección 14, ésta se refiere a la importancia de la lectura. Las secciones 15 y 16 se relacionan con la dificultad y/o facilidad de las experiencias de lectura. La siguiente sección fue acerca de las estrategias y acciones que los participantes llevan a cabo cuando leen y en la sección 18 se incluyeron preguntas sobre la frecuencia de lectura y en la sección 19 se incluyeron tres preguntas acerca de las preferencias de lectura. La penúltima sección se refirió a la socialización de la lectura y la sección 22 consistió en 2 preguntas acerca del impacto de la lectura.

Este diagnóstico nos permitió conocer la situación en nuestro contexto en cuanto a las prácticas lectoras de los estudiantes. Si bien tiene muchas áreas de oportunidad, también tiene varias fortalezas. Conocer ambas permite brindarles el apoyo necesario y fomentar estrategias que coadyuven en la mejora de su comprensión lectora. Por último, es necesario comentar que la encuesta aplicada es una adaptación de la Encuesta de Intereses y Lectura (Schoenbach, Greenleaf y Murphy, 2012).

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los resultados se presentan primero en torno a las estrategias de lectura y posteriormente si hay diferencia entre las estrategias utilizadas de acuerdo con el avance en sus estudios a lo largo de la licenciatura. En la gráfica inferior se muestran las 22 estrategias mencionadas en la encuesta. Para iniciar, se aprecia que todas las estrategias recibieron menciones. Es decir, ninguna fue desconocida por los estudiantes. En general, los estudiantes de primero a séptimo reportan que las cinco estrategias más utilizadas son: trato de entender lo que leo, trato de concentrarme en la lectura, uso marcatextos para subrayar las ideas clave, imagino lo que está pasando al leer y examino rápidamente lo que voy a leer para tener una idea de lo que trata el texto.

Como se puede observar, los tres tipos de estrategias se reportan entre las más utilizadas, dos de ellas son de resolución de problemas, dos son globales y una es de apoyo. A diferencia a lo encontrado en los estudios incluidos en los fundamentos teóricos en donde las estrategias más utilizadas son las de resolución de problemas, en esta investigación encontramos que los estudiantes reportan que usan los diferentes tipos de estrategias lo cual parece evidenciar que están familiarizados con varias estrategias y que utilizan una variedad de ellas. Amini et al (2020) afirman que el pensar que los estudiantes emplean un solo tipo de estrategias cuando se leen diferentes tipos de textos y con diferentes propósitos es poco realista por lo que la convergencia de distintos tipos de estrategias es algo esperado.

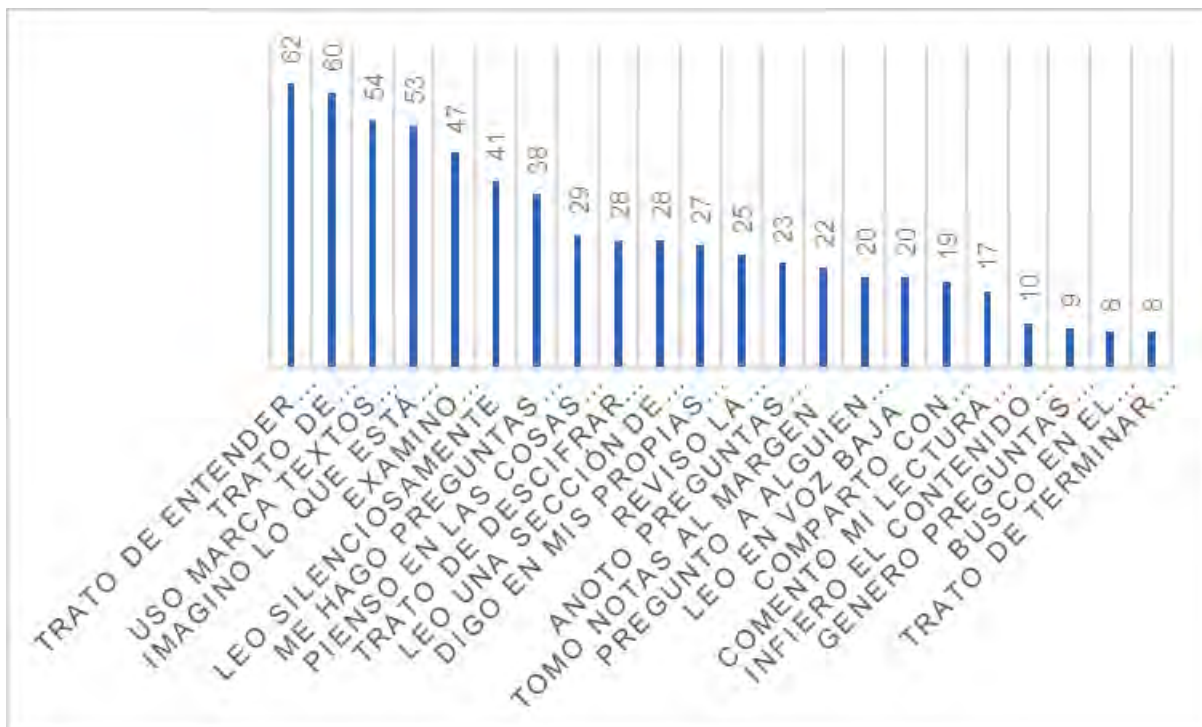
Sin embargo, el hecho de que reporten el uso de estrategias no implica necesariamente que las utilicen en realidad o que las utilicen con los tipos de texto adecuados. Es decir, aún falta por ver si el uso de las estrategias es eficiente. Dunlosky et al (2013) aseguran que la mayoría de los estudiantes reportan su uso, pero no hay evidencia de que esto aumente el rendimiento en términos de comprensión de lectura. Sin embargo, estos autores también mencionan que aunque el uso tradicional del marcatextos no parece beneficiar el aprendizaje, hay estudios en donde los estudiantes son enseñados a utilizar el marcatextos de manera adecuada lo cual sí promovió el aprendizaje de los estudiantes. Esto significa que los docentes debemos instruir a los estudiantes a utilizar esta estrategia para potencializar su efectividad como son convertir en preguntas aquello que han marcado; utilizar varios colores de marcatexto para marcar diferentes aspectos del texto como son las palabras desconocidas, las ideas principales y aquellos datos que le llamen la atención al lector o incluso aquellas partes que causan confusión; leer el texto antes



de usar el marcatextos y después de leerlo marcar las ideas principales, entre otras. El uso del marcatextos es frecuente entre los estudiantes, no se trata de que abandonen su uso, sino que lo utilicen de manera eficiente. Y esto se podría decir de todas las estrategias. Es necesario instruir a los estudiantes en el uso adecuado de todas las estrategias mediante su enseñanza explícita y la retroalimentación de su uso por parte del docente.

Con respecto a las primeras dos estrategias, trato de entender lo que leo y trato de concentrarme en la lectura, son estrategias hasta cierto punto ambiguas puesto que marcan los intentos de los estudiantes por resolver los problemas que se les presentan en el texto y eliminar posibles distracciones al momento de la lectura. Sin embargo, estas estrategias deben de ir acompañadas por otras que impliquen una acción específica como puede ser tratar de descifrar los significados de las palabras desconocidas o releer partes del texto. Asimismo, estas estrategias dan cuenta de que los estudiantes se enfrentan a varios problemas al momento de leer lo cual implica que necesitan instrucción explícita con respecto al uso correcto de las estrategias. Harvey y Goudvis (2017) explican que la comprensión significa que el lector piensa no sólo en lo que está leyendo sino en lo que está aprendiendo.

**Figura 1.**  
*Estrategias reportadas por el total de los participantes.*



Fuente: Elaboración propia

Es decir, entender lo que se lee es una actividad de construcción del conocimiento y junto con él llega la comprensión. Un lector que entiende lo que lee puede deducir el mensaje de los textos y eventualmente desarrollar una comprensión más profunda del mismo. Por otro lado, tratar de entender el texto se considera como un proceso mental intencional donde se va construyendo e interpretando lo que se lee.

En la tabla siguiente se muestran las estrategias más utilizadas por los estudiantes de cada semestre participante para saber si el uso de estrategias muestra cambios según el avance de los estudiantes en el programa educativo. Junto a la estrategia, se menciona el tipo al que pertenece, ya sea resolución de problemas (RdP); globales (G) o apoyo (A). Los asteriscos (\*/\*\*) muestra que esas estrategias tuvieron el mismo número de menciones

Como se puede ver en la Tabla 2, los estudiantes de primer y tercer semestre reportan las mismas estrategias entre las cinco más empleadas sólo cambia el número de menciones de cada una. Es importante indicar se ha hecho un esfuerzo por dar mayor énfasis en el desarrollo de la literacidad en el programa educativo donde se realizó la investigación, por lo que se incluye en primer semestre un curso de estrategias para el desarrollo de vocabulario y en tercer semestre, un curso en estrategias para el desarrollo de la lectura. Si bien este estudio no consideró la influencia de dichos cursos en el conocimiento y uso de las estrategias enseñadas en ellos, se espera que los estudiantes incorporen nuevas estrategias a su inventario y quizás a ello se debe la variación que se da en quinto semestre como se explica a continuación.

**Tabla 2.**  
*Estrategias más utilizadas por semestre*

Semestre	Estrategias más usadas
1°	Trato de entender lo que leo (RdP) Trato de concentrarme en la lectura (G) Imagino lo que está pasando al leer (RdP) Uso marcatextos para subrayar ideas clave (A) Examino rápidamente lo que voy a leer para tener una idea de lo que trata (G)
3°	Uso marcatextos para subrayar ideas clave (A) Trato de concentrarme en la lectura (G) Imagino lo que está pasando al leer (RdP) Trato de entender lo que leo (RdP) Examino rápidamente lo que voy a leer para tener una idea de lo que trata (G)
5°	Me hago preguntas sobre lo que estoy leyendo (A)* Imagino lo que está pasando al leer (RdP)* Examino rápidamente lo que voy a leer para tener una idea de lo que trata (G)* Trato de entender lo que leo (RdP) Uso marca textos para subrayar ideas clave (A)** Trato de concentrarme en la lectura (G)**
7°	Trato de entender lo que leo (RdP) Examino rápidamente lo que voy a leer para tener una idea de lo que trata (G) Leo silenciosamente (G) Trato de concentrarme en la lectura (G)* Uso marca textos para subrayar ideas clave (A)*

Fuente: Elaboración propia

En quinto semestre, se mencionan las mismas estrategias que en los previos semestres, pero hay mayor cercanía entre ellas, las primeras tres tienen 9 menciones cada una, *trato de entender lo que leo* tiene 8 y las siguientes dos tienen 7 menciones cada una. Es por este motivo que en este semestre se reportan 6 estrategias como las más usadas. En este semestre, se ve la incorporación de *me hago preguntas sobre lo que estoy leyendo* como una estrategia más empleada. Esta estrategia facilita la comprensión lectora y provoca una mayor implicación del lector durante la lectura del texto, mejora el rendimiento en la comprensión lectora y el recuerdo, independientemente de que estas acciones previas a la lectura se realicen de forma correcta o no (Schmitt y Baumann, 1990 citado en Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012). Este resultado muestra que hay un uso más amplio de estrategias y los tres tipos que se reportan tienen el mismo peso, es decir, 2 son de resolución de problemas, 2 globales y 2 de apoyo.

Finalmente, en séptimo semestre se nota un cambio hacia el mayor uso de estrategias globales. La estrategia *trato de entender lo que leo* puede reflejar el hecho que en este semestre los estudiantes están en el proceso de escritura de su trabajo recepcional (tesis, memoria o ensayo para examen general de conocimientos) por lo que deben de leer textos académicos que pueden requerirles la necesidad de comprender los textos a profundidad. Asimismo, es recomendable que rápidamente examinen el texto para poder determinar si el texto les es ventajoso o no, para darse una idea de la organización de éste y quizás hacer una lectura más estratégica en términos de extraer la información que les es útil. Algo que es patente especialmente ahora que se emplean los medios móviles y modalidades híbridas en la educación es que los estudiantes tienen acceso a documentos digitales en sus celulares y tabletas en donde muchas veces al mismo tiempo que leen, reciben notificaciones de las redes sociales a las que están inscritos, mensajes de familiares y amigos, lo que los expone a mayores distracciones a comparación de la lectura de textos impresos. Esto podría explicar por qué los estudiantes mencionan que tratan de concentrarse en la lectura. Éste es un tema que puede ser motivo de futuras investigaciones ya que los dispositivos digitales y móviles han provocado cambios en la forma de leer y reconfigurado el mismo concepto de lectura (Romero, 2014).

La lectura silenciosa es una estrategia que parece ser promovida por varios docentes ya que existe la creencia de que esto contribuye a la comprensión lectora porque ayuda a los estudiantes a concentrarse en lo que leen en vez de en la pronunciación de las palabras. En el portal de Recursos Abiertos para la Enseñanza del Inglés (ORELT por sus siglas en inglés, 2023) se dice que cuando se lee en silencio, el lector puede formar imágenes mentales, leer más rápido y comprender mejor. Sin embargo, Yanai et al. (2014) realizaron un estudio contrastando la lectura silenciosa y en voz alta y encontraron que, en japonés, la lectura en voz alta tiene mayores beneficios puesto que se lee significativamente más rápido. Los investigadores afirman que leer en voz alta mejora la ejecución cognitiva al contrario de leer silenciosamente. Al igual que en la gran mayoría de estudios, no hay resultados concluyentes.

En este estudio encontramos que la contestación a la segunda pregunta de investigación es afirmativa en cuanto a la variación en las estrategias reportadas como las más utilizadas por los estudiantes de la licenciatura. Al inicio de la licenciatura, los estudiantes muestran gran consistencia en cuanto a las estrategias que reportan, hacia la mitad de la licenciatura se ve un incremento en el balance de las más registradas, pero hacia el final de la licenciatura se reporta un predominio de las estrategias globales. Debido a que los estudiantes se encuentran en el proceso de escritura de su trabajo para titulación, las estrategias reportadas en séptimo semestre parecen acordes al tipo de textos y objetivos de lectura que esta actividad requiere. Si bien hay variación en las estrategias utilizadas en quinto y séptimo

semestre, podemos ver que las estrategias de apoyo que podrían ser de gran utilidad para la comprensión lectora de textos académicos se mencionan muy poco. Lo anterior parece sugerir que hace falta integrarlas en la enseñanza explícita de las estrategias de lectura incluidas en el curso dedicado a ese fin y en los cursos tanto de lengua como de contenido. La enseñanza de estrategias debe ser considerada como un elemento básico que permite potencializar, controlar y regular los procesos mentales de aprendizaje que, de acuerdo con Can y Sarabia (2016), permiten a los estudiantes mejorar su rendimiento y la capacidad de aprender autónomamente a partir de sus propios recursos. Queda aún la tarea de cruzar la información escrita aquí con los tipos de texto que los estudiantes reportan en la encuesta aplicada para identificar sus hábitos de lectura.

## CONCLUSIONES

Las estrategias de lectura son uno de los temas que han motivado grandes cantidades de investigación en el campo de la enseñanza. Debido a la complejidad de los procesos de lectura es importante contribuir al cuerpo de investigación en el área desde los diversos contextos educativos. Este estudio disiente con lo encontrado en otras investigaciones donde hay una clara preferencia por algún tipo de estrategia especialmente las de resolución de problemas. En este sentido, los participantes reportaron estrategias de los tres tipos con bastante cercanía unas de otras, aunque sí hay un patrón en primer y tercer semestre que se rompe en quinto y séptimo. Si bien hay variación en las estrategias utilizadas, se ve la necesidad de instruir a los estudiantes en el uso adecuado de las estrategias, ya que como se mencionó en la discusión, existe la posibilidad de que algunas estrategias no se estén empleando de la manera adecuada lo que limita el beneficio que los estudiantes perciben de su uso.

Es importante agregar que las estrategias se ven impactadas por el tipo de texto y el propósito con el que se lee, es por esto por lo que aún falta indagar esta relación. No obstante, se sabe que los estudiantes de educación superior deben de leer y comprender textos académicos por lo que se sugiere una enseñanza sistemática de estrategias de lectura enfocadas en su implementación con este tipo de textos, especialmente las de apoyo puesto que fueron las menos mencionadas por los estudiantes.

Por otro lado, considerando que los participantes son futuros docentes, es crucial desarrollar en ellos un conocimiento pedagógico del uso de estrategias, de los procesos de lectura y sensibilizarlos a sus propias prácticas lectoras, con el fin de que sean capaces de modelar el uso de las estrategias, enseñar, monitorear y motivar a sus futuros estudiantes a leer. Además, el buen desempeño como lectores incide en un buen desempeño escolar y en la facilidad de expresarse tanto de manera oral como escrita. Por último, una buena lectura puede también favorecer la inserción del estudiante en las prácticas que su comunidad disciplinar ejerce. De momento, este escrito contribuye a la caracterización de los estudiantes del programa educativo y da luz sobre posibles rutas de acción para instruir a los estudiantes en el uso de estrategias lectoras, tanto para fomentar aquellas poco usadas o conocidas como para asegurar el uso adecuado de las ya reportadas.

## REFERENCIAS

Adel, H. (2019). *Structural equation modeling of factors influencing EFL reading comprehension: Comparative study between Egypt and Germany* (Unpublished doctoral dissertation). Universität Würzburg.

- Ahmadian, M., & Pasand, P. G. (2017). EFL learners' use of online metacognitive reading strategies and its relation to their self-efficacy in reading. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(2), 117-132.
- Alharbi, N. a. M. W. (2022). Reading skills among EFL learners in Saudi Arabia: A review of challenges and solutions. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 15(3), 204–208. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2022.15.3.0922>
- Amini, M., Zahabi, A., Amini, D., & Hosseini, S. S. A. (2020). A Review of Reading Strategies and Models in Learning and Teaching of English as a Foreign Language. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 8(2), 14-26. <https://doi.org/10.37134/ajelp.vol8.2.2.2020>
- Anderson, N. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Can Valle, A. R., y Sarabia Alcocer, B. (2016). Desarrollo de habilidades de estudio de los alumnos tutorados de la licenciatura en gerontología. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10).
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., y Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2967](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967)
- Dobler, E. (2015). e-Textbooks: A Personalized Learning Experience or a Digital Distraction? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58( 6), 482– 491. <https://doi.org/10.1002/jaal.391>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Gee, J.P. (2015a). *Literacy and Education*. Routledge.
- Gee, J.P. (2015b). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Routledge.
- Grabe, W. & Stoller, F.L. (2020). *Teaching and Researching Reading*. Routledge.
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Harvard Graduate School of Education. (2020). *A literacy pioneer*. <https://www.gse.harvard.edu/hgse100/story/literacy-pioneer>
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2017). *Strategies that work, 3rd edition: Teaching comprehension for engagement, understanding, and building knowledge, grades KE-8*. Stenhouse Publishers.
- İlknur, Y., & İsmail, Y. (2012). Metacognitive Awareness of Academic Reading Strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 894-898. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.164>
- Jusoh, Z., & Abdullah, L. (2015). Online survey of reading strategies (OSORS): Students' online reading in academic context. *Malaysian Journal of Distance Education*, 17(2), 67-81.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. Guilford Publications.
- Lakshmi, L.B. (2006). *Reading and Comprehension*. Discovery Publishing House.
- Le, T. M. T. (2023). Students' motivation in an EFL reading class. *ICTE Conference Proceedings*, 3, 127-136. <https://doi.org/10.54855/ictcp.23310>
- MOLEC (2023). *Módulo sobre Lectura. Resultados febrero 2023*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Olshavsky, J. E. (1977). Reading as problem-solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 4, 654-674.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms*. Jossey-Bass.
- ORELT (2023). Open resources for English Language Teaching. <https://orelt.col.org/about-orelt>

- Par, L. (2020). The relationship between reading strategies and reading achievement of the EFL students. *International Journal of Instruction*, 13(2), 223-238. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13216a>
- Romero, L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias y análisis* 4, 63-75. <https://doi.org/10.24265/cian.2014.n4.03>
- Sawalha, K., Ali, M. A., Sawalha, A., Ko, H., Abdelli, I., Shawish, S. E., & Hussien, A. (2017). Factors influencing academic motivation among UOS medical students. *Journal of Health Science*, 5, 177–180. <https://doi.org/10.17265/2328-7136/2017.04.004>
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms*. Jossey-Bass.
- Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., & van der Weel, A. (2022). Why higher-level reading is important. *First Monday*, 27(5), 1-26. <https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770>
- Silveira Caorsi, E., (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113.
- Sparks, R., Patton, J., & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of ‘10 years later’. *Reading and Writing*, 27, 189-211.
- Tittarelli, A. y Alonso, M.C. (2004, 29 y 30 de junio). Estrategias metacognitivas en lectura. *XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Viglione, E., López, M.E, y Zavala, M.T. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. *Fundamentos en Humanidades*, 6(2), 79-93.
- Yanai, H.F., Konno, T. & Enjyoji, A. (2014). Reading aloud is quicker than reading silently: a study in the Japanese language demonstrating the enhancement of cognitive processing by action. En *Computational Models of Cognitive Processes-Proceedings of the 13th Neural Computation and Psychology Workshop*. 72-79. <https://doi.org/10.1142/97898144588490006>

## Uso de estrategias de lectura en instituciones formadoras de docentes

*Abner Ortiz Castro*  
*Benemérito Instituto Normal del Estado, “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”*

*Eduardo Xochihua López*  
*Centro de Actualización del Magisterio de Chilpancingo*

### INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad importante no solo para los procesos de aprendizaje sino también para el desarrollo de la sociedad en general. En la actualidad, las personas ya no solo leen textos impresos, sino que la gran cantidad de textos que se pueden consultar a través de dispositivos electrónicos continúa creciendo año con año (Zuñiga Tinizaray et al., 2023). Los seres humanos de la era digital necesitan leer, comprender lo que leen, discernir la información, y reflexionar sobre los procesos de lectura personales (Rugel Llongo et al., 2023). Para esto es necesario hacer uso de estrategias que se retomen antes, durante y después de la lectura.

A pesar de la importancia de la lectura a nivel mundial, México sigue siendo un país donde un gran porcentaje de la población no lee. Solo el 68.5% de los mexicanos ha leído un libro en el último año, o una revista en los últimos tres meses, o un periódico o página de internet en la última semana, o una historieta en el último mes (INEGI, 2023). Esta es una cifra alarmante, tomando en cuenta que dentro de estos materiales se incluyen materiales impresos y digitales y además se consideran textos disponibles para el público en general. Sin embargo, incluso con el bombardeo de textos escritos de manera física y digital, casi un treinta por ciento de la población mexicana no lee.

A partir de esto, cobra sentido analizar los resultados de pruebas que evalúan las habilidades lectoras de los mexicanos. Tanto en evaluaciones internacionales como nacionales, más de la mitad de los estudiantes mexicanos pueden identificar información explícita dentro de un texto, pero tienen dificultades para interpretar, reflexionar o evaluar la información que se presenta dentro de textos escritos (OCDE, 2019; INEE, 2018). Sólo el 25.2% de los estudiantes mexicanos tiene la habilidad de comparar textos para interpretar hechos: el otro 74.8% de la población estudiantil mexicana realiza una lectura superficial en donde identifica datos concretos o estructurales como el propósito o tema de un texto (Caracas Sánchez y Ornelas Hernández, 2019).

Cabe resaltar que la percepción de la comprensión por parte de los lectores mexicanos dista mucho de los resultados en cuanto a la comprensión actual. 82.2% de los lectores dicen comprender la mayor parte o toda la información que se encuentra en la lectura realizada (INEGI, 2023). Sin embargo, como se ha observado por las cifras de evaluaciones nacionales e internacionales, la comprensión lectora no es una comprensión profunda. Por lo mismo, resulta importante identificar las estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes mexicanos para conocer si estas estrategias obedecen a procesos cognitivos o metacognitivos; sobre todo con el afán de buscar estrategias apropiadas que permitan que los lectores en México puedan profundizar su nivel de comprensión lectora.

Es por ello que dentro de este trabajo surge la pregunta de investigación: ¿cuáles son las estrategias de lectura usadas por docentes en formación que estudian en escuelas públicas formadoras de docentes? A través de un estudio cuantitativo descriptivo se buscó responder a esta pregunta con la finalidad de establecer un diagnóstico que permita comprender las estrategias de lectura más usadas por los futuros docentes de México. Esto hace posible conocer la situación actual de los docentes en formación y buscar estrategias que les permitan profundizar sus procesos de lectura para transitar hacia una comprensión lectora interpretativa, crítica y reflexiva.

## **MARCO TEÓRICO**

La lectura es una actividad esencial en la vida del ser humano que permite acceder no sólo al conocimiento, sino que también constituye una herramienta fundamental para el desarrollo intelectual, la adquisición de habilidades y el enriquecimiento personal. Esta es una actividad que se puede llevar a cabo en diferentes niveles que van desde una mera decodificación y comprensión de los símbolos escritos, hasta “destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico” (Flotts et al., 2016, p. 16).

En el nivel superior, se espera que los estudiantes cuenten con una competencia lectora consolidada que les permita hacer frente a las tareas académicas que impliquen procesos complejos de pensamiento a partir de lo leído. La comprensión lectora se puede definir como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (Ministerio de educación, 2018, p. 16). Desafortunadamente, la realidad en el nivel superior y en las escuelas formadoras de docentes es la baja comprensión lectora de los estudiantes, que en ocasiones pueden transitar por toda la carrera y no tener una diferencia significativa en su desempeño de comprensión lectora (Sánchez Carlessi, 2013).

Para Cassany y Morales (2008) leer implica comprender y elaborar significados que no se mencionan explícitamente en el texto, la cual denominan inferencia. Su concepción de leer hace referencia a la conexión intrínseca en la que la comprensión debe estar presente. Por su parte Monroy Romero y Gómez López (2009) definen el término de 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” (p. 37). El alcance de estos procesos debe estar acompañado de decisiones conscientes o inconscientes para asegurar una comprensión y una relación activa entre el lector y el texto que permita pasar de una comprensión literal, hacia una comprensión inferencial y lograr una comprensión crítica que permita establecer una postura y defenderla (Smith, 1989).

Las decisiones que el lector realiza al leer surgen de la selección de estrategias, las cuales son aquellos procesos cognitivos y metacognitivos que permiten regular la lectura con el fin de reconstruir los significados dentro de un texto y resolver aquellos problemas de interpretación que se pueden presentar durante dicho proceso (Solé, 1998). Por su parte, Oxford (2001) define a las estrategias como “operaciones empleadas por el alumno para ayudar a la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información” (p. 166).

Aunque existe una gran variedad de estrategias, Rebecca Oxford (1990) propone una taxonomía que incorpora de forma exhaustiva una serie de estrategias que, si bien, generalmente se aplican en el aprendizaje



de una lengua extranjera, en el desarrollo de la competencia comunicativa ayudan a ubicar las estrategias en el ámbito de la lectura. Su taxonomía parte de clasificar las estrategias en dos tipos: directas e indirectas. Las estrategias directas son aquellas que requieren de un procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas; mientras que las indirectas, aunque no se aplican directamente a la lengua, son útiles en términos del grado de utilidad para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua meta (Oxford, 1990). De igual manera, es necesario tener en cuenta que el uso de ambas estrategias apunta al alcance de mejores resultados en su aplicación.

Dentro de las estrategias directas, Oxford (1990) identifica tres grupos de estrategias: de memoria, cognitivas y compensatorias. En el primer grupo se encuentran las estrategias de memoria, las cuales son usadas para almacenar o guardar información y recuperarla cuando sea necesario. En el segundo grupo, ubica las estrategias cognitivas, las cuales son las estrategias mentales que usan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo. Finalmente, en el tercer grupo, identifica las estrategias compensatorias, las cuales son aquellas que ayudan a los estudiantes eliminar las brechas de conocimiento existentes y poder dar continuidad a la comunicación.

Por otro lado, Oxford (1990) identifica las estrategias indirectas, dentro de las que ubica las estrategias: metacognitivas, afectivas y sociales. En el primer grupo, se encuentran las estrategias metacognitivas, las cuales ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje. Por otro lado, ubica a las estrategias afectivas, las cuales están relacionadas con el aspecto emotivo del estudiante pues les permite controlar sus emociones, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de una lengua. Finalmente, presenta las estrategias sociales, las cuales están relacionadas con la interacción entre estudiantes dentro de una situación comunicativa.

Las estrategias de lectura que Oxford clasifica se retoman como punto de comparación para comprender los procesos lectores que realizan los docentes en formación en este estudio. La perspectiva de Oxford no sólo sirvió para establecer una postura teórica respecto a las estrategias lectoras, sino que también permite comprender qué tipo de procesos llevan a cabo los participantes cuando leen y permite proponer estrategias complementarias para ayudar a fortalecer las competencias lectoras de los docentes en formación.

## **METODOLOGÍA**

El presente fue un estudio cuantitativo descriptivo, considerando que se buscó registrar, analizar e interpretar la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos (Tamayo y Tamayo, 2009) relacionados con las estrategias de lectura con las que los docentes en formación están familiarizados y las que mayormente la población meta pone en práctica al momento de leer.

La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario, el cual permitió recolectar, procesar y analizar la información obtenida. El instrumento utilizado fue una adaptación de la *Encuesta de Intereses y Lectura* de Schoenbach et al. (2012), de la que resultó un total de 49 preguntas de opción múltiple y de respuesta abierta, distribuidas en 9 bloques. Para la identificación de estrategias de lectura, se incluyeron preguntas de clasificación y preguntas de respuestas múltiples para reconocer aquellas estrategias que más fueron usadas por los docentes en formación. Cabe notar que este instrumento no retoma a Oxford respecto a las estrategias lectoras. Sin embargo, se decidió retomar a Oxford en la discusión y comparar su visión

respecto a las estrategias con los datos recabados a partir de Schoenbach et al. El cuestionario diseñado se piloteó y se hicieron ajustes necesarios antes de su aplicación en la modalidad virtual, a través de un formulario de Google.

El cuestionario forma parte de una investigación más extensa sobre la lectura colaborativa digital en inglés, por lo que el presente trabajo sólo retoma la parte correspondiente a las estrategias de lectura en lengua materna. El primer bloque del cuestionario estuvo constituido por diez preguntas referentes a los datos demográficos de los participantes. El segundo bloque contó con cuatro preguntas sobre sus estudios previos y su experiencia aprendiendo el idioma inglés. El siguiente bloque se enfocó a conocer las actividades e intereses a través de dos preguntas. El cuarto bloque identificó su conectividad a internet y el uso de dispositivos electrónicos contando con tres preguntas. El quinto bloque recopiló información sobre la lectura de los miembros de su familia en inglés usando dos preguntas. El sexto bloque integró cuatro preguntas para identificar el tipo de textos impresos y digitales y los fines con los que los leen. El séptimo bloque indagó sobre la importancia de leer y sus hábitos de lectura en el idioma inglés a través de cuatro preguntas. El octavo bloque contuvo 18 preguntas sobre la lectura en donde se indagó sobre su percepción como lector, lo que debe hacer un buen lector al leer, las estrategias que usa, sus hábitos, gustos y la socialización de lo que lee; y el último bloque explora la importancia de leer en una segunda lengua con dos preguntas.

La muestra de la población se seleccionó a través de un muestreo por conveniencia, ya que este permite tomar en cuenta todos los sujetos, docentes en formación, con los que se contaba en el aula (Hernández Sampieri, 2010). En este caso los participantes seleccionados fueron estudiantes de una Escuela Normal pública del centro del país y de un Centro de Actualización del Magisterio del suroeste del país. Los participantes eran estudiantes de quinto y tercer semestre, respectivamente, con edades entre 18 y 28 años de edad. Todos los participantes eran docentes en formación estudiando las licenciaturas en educación preescolar y la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria. En total fueron 97 participantes, 6 hombres y 91 mujeres. Todos los participantes estuvieron de acuerdo con su participación en el proyecto de investigación y firmaron consentimientos informados para formar parte de la muestra.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

A partir del análisis de los datos, se identificaron las tres estrategias de lectura más usadas en cada una de las instituciones formadoras de docentes. Estas estrategias se presentan en los siguientes párrafos, además de mostrar también los porcentajes y el número de participantes que manifestaron usar dicha estrategia. Además, se presentan resultados sobre la clasificación de las estrategias lectoras según Oxford (1990) para su posterior discusión.

En la Tabla 1, se presentan las tres estrategias de lectura más usadas por las participantes de la Escuela Normal (EN) fueron: *Trato de concentrarme en la lectura*, *Imagino lo que está pasando al leer*, y *Trato de entender lo que leo*.

**Tabla 1.***Estrategias de lectura más usadas en la EN.*

Estrategia	Frecuencia	Porcentaje
Trato de concentrarme en la lectura	61	75.3%
Imagino lo que está pasando al leer	52	64.2%
Trato de entender lo que leo	52	64.2%

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las tres estrategias de lectura que los participantes del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) mayormente usaron, se identificaron: *Trato de entender lo que leo*, *Uso marcatextos para subrayar ideas claves*, y *Leo una sección de nuevo si no la entendí al principio* (ver Tabla 2).

**Tabla 2.***Estrategias de lectura más usadas en el CAM.*

Estrategia	Frecuencia	Porcentaje
Trato de entender lo que leo	13	81.2%
Uso marcatextos para subrayar ideas claves	10	62.5%
Leo una sección de nuevo si no la entendí al principio	9	56.2%

Fuente: Elaboración propia

Retomando las estrategias que los participantes identificaron usar más, se encontró que hubo una estrategia que era recurrente en ambas instituciones (*trato de entender lo que leo*); por lo que se en la Tabla 3 se presentan 5 estrategias clasificadas según las descripciones de las estrategias lectoras hechas por Oxford (1990) y sus indicadores: *Trato de concentrarme en la lectura*, *Imagino lo que está pasando al leer*, *Trato de entender lo que leo*, *Uso marcatextos para subrayar ideas claves*, y *Leo una sección de nuevo si no la entendí al principio*. De igual manera, se identifica el nombre corto que se asigna a la estrategia de lectura dentro de este estudio: *Concentración*, *Imaginación*, *Análisis y razonamiento*, *Identificación de ideas clave* y *Relectura*, respectivamente. Por otro lado, se tipifican estrategias según Oxford en: *Análisis y razonamiento* e *Identificación de ideas clave* como estrategias de cognición; las estrategias de *Concentración* y *Relectura* como estrategias de metacognición; y la estrategia de *Imaginación* como una estrategia de memoria.

**Tabla 3.**  
*Estrategias de lectura y clasificación.*

Estrategia de lectura	Clasificación según Oxford (1990)
Trato de concentrarme en la lectura <b>(Concentración)</b>	Estrategia de metacognición
Imagino lo que está pasando al leer <b>(Imaginación)</b>	Estrategia de memoria
Trato de entender lo que leo ( <b>Análisis y razonamiento</b> )	Estrategia de cognición
Uso marcatextos para subrayar ideas claves <b>(Identificación de ideas clave)</b>	Estrategia de cognición
Leo una sección de nuevo si no la entendí al principio ( <b>Relectura</b> )	Estrategia de metacognición

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se discutirán las estrategias que los participantes eligieron como las más utilizadas dentro de sus procesos de lectura: estas estrategias son *Concentración*, *Imaginación*, *Análisis y razonamiento*, *Identificación de ideas clave*, y *Relectura*. En los siguientes párrafos se retoma la clasificación de cada una de estas estrategias según Oxford, para después comparar los resultados con planteamientos teóricos o con resultados obtenidos en otras investigaciones. Esto con el afán de discutir de manera significativa lo que implica cada una de estas estrategias para los estudiantes de escuelas formadoras de docentes.

### **Concentración**

De acuerdo con Oxford (1990), el uso de la concentración durante la lectura es una estrategia metacognitiva donde el lector decide centrar su atención para potencializar su aprendizaje: cabe notar que es una acción voluntaria en donde activamente se busca evitar las distracciones a la vez que se dirige la atención a secciones específicas del texto o a formas del lenguaje particulares. Los participantes de esta investigación seleccionaron esta estrategia como esencial para la comprensión lectora lo cual concuerda con lo encontrado por un estudio de Villanueva (2022). Los participantes de dicho estudio consideraron que la concentración era tan importante para la comprensión que preferían dejar de hacer otras acciones que pudieran disminuir su concentración durante el acto de lectura (Villanueva, 2022).

Algunos distractores identificados en procesos de investigación que pueden mermar la concentración de los lectores son: el aburrimiento, los distractores de ruido u otros distractores y la falta de interés en el

tema (Fahmi et al., 2022). Esta falta de interés puede surgir por falta de gusto por el tema que se aborda o incluso por falta de comprensión del texto. Por ello es importante que el docente ayude en la selección de textos adecuados para el nivel de los estudiantes. En caso que algún texto llegue a tener un nivel algo avanzado para el lector, es posible comprender al texto si se considera alguna estrategia de lectura colaborativa en donde dos o más lectores puedan contribuir a la construcción de significados a partir de una lectura socializada. Lo importante, dentro de un proceso formativo, será proveer al estudiante con las estrategias necesarias para poder acceder al texto y comprenderlo.

No obstante, no todos los estudios consideran que la concentración sea tan importante para la comprensión lectora. Wolfgramm et al. (2016) encontraron que la concentración tenía un efecto significativo en la comprensión auditiva pero no así para la comprensión lectora, ya que el lector tendría la habilidad de reducir la velocidad de su lectura, releer algún pasaje o recurrir a alguna otra estrategia que le permita retomar la atención en el texto. Sin embargo, retomando a Oxford (1990), la concentración es una acción voluntaria que además requiere de interés (Fahmi et al., 2022), lo cual subraya la importancia de partir de los intereses de los estudiantes para la selección de textos. En el caso de que el tema de lectura no se encuentre dentro de los temas predilectos de los estudiantes es importante hacer uso de otro tipo de estrategias para ayudarles a retomar su atención en la lectura. Si al estudiante no se le enseña cómo retomar la concentración perdida en un texto o si no existe interés por parte del lector en el tema, difícilmente se podrá ayudar a que el estudiante se vuelva a concentrar en la lectura por más estrategias de comprensión lectora que conozca.

### ***Imaginación***

Respecto a la imaginación, Oxford (1990) categoriza esta estrategia como una estrategia de memoria, en donde el lector crea imágenes para relacionar el lenguaje con esta percepción visual para comprender y recordar la información que se presenta en el texto. Sin embargo, a pesar que la imaginación ayuda a recordar cierta información, existe una diferencia entre el uso que se le da: ya sea como memoria o como comprensión. Si se usa para recordar información, es una estrategia de memoria, ya que la imaginación está involucrada tanto para la creación de percepciones presentes, de recuerdos pasados y de anticipaciones imaginarias del futuro (Guerrero, 2016). No obstante, si se usa para tratar de comprender el texto, es posible que su uso sea más como una estrategia de cognición e incluso de metacognición, ya que la imaginación también es la facultad de reflexionar, evaluar, transponer y crear contenido o percepciones mentales (Guerrero, 2016).

En el caso de los participantes, la imaginación no se usó solo para recordar sino para comprender, para identificar patrones, razonar, comprender y expresar significados (Cabrera Romero y Foncubierta, 2022). Esto concuerda con los hallazgos de un estudio de Fraile Velásquez (2023), en donde se encontró que la imaginación es un precursor de la comprensión que permite vincular a la razón con la intuición, y cómo, a pesar que la imaginación no es sinónimo de comprensión, sin la imaginación no es posible reflexionar de manera crítica para lograr una comprensión mucho más profunda. Además, la imaginación enfocada en el desarrollo de la comprensión lectora fomenta la resolución de problemas y la toma de decisiones, lo cual fortalece la motivación y autonomía del lector (Jiménez Herrera, 2018). Estudiantes más motivados y autónomos, posiblemente se conviertan en lectores que busquen leer para resolver problemas, para conocer más y para su propio desarrollo personal, académico y profesional.

Dentro de las aportaciones de otros investigadores y teóricos, existen visiones encontradas respecto a la imaginación. Arenas et al. (2009), en un estudio sobre el cuento como estrategia innovadora llevado a cabo en estudiantes de educación básica, sitúan a la imaginación como una estrategia que predomina en el ámbito literario y como un detonante de la producción escrita. Sin embargo, Bruner (1996) considera al género literario que surge de la imaginación como distanciado de la lógica-científica al caracterizarse por presentar las vicisitudes humanas, relatos creíbles, pero no necesariamente verdaderos. No obstante, a pesar de estos contrastes, la imaginación se puede vincular a las emociones y fomentar una comprensión sensorial y afectiva, que permita construir significados mucho más personalizados a partir del texto leído y que esto propicie que los lectores disfruten el acto de la lectura (Choquichanca Lavado e Inga Arias, 2020). Estos lazos afectivos que se establecen a partir de una lectura en la que se involucra la imaginación permiten hacer una construcción de significados duraderos y trascendentes. Todo esto lleva a entender que la aplicación de la estrategia de la imaginación durante un proceso de lectura ayuda a la memoria, la comprensión, la motivación y la conexión afectiva con los significados del texto. Sin embargo, no siempre la imaginación basta, ya que, si no hay una comprensión del vocabulario, o un interés en el tema, o una concentración atenta en el proceso de lectura, el proceso de imaginación se verá mermado y los lectores no serán capaces de aprovechar todos los beneficios que presenta esta estrategia de lectura.

### ***Análisis y razonamiento***

Según Oxford (1990), el analizar y razonar para tratar de entender el texto es una estrategia de cognición en donde el razonamiento y análisis se usan para comprender los significados del texto. La falta de comprensión lectora surge de la falta de herramientas para el análisis del texto lo cual desemboca en un pobre desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes ya que cuando la información no logra ser comprendida por los lectores, no es posible procesarla a niveles superiores (Sánchez Carlessi, 2013). Esto es algo que comúnmente les ocurre a los estudiantes, quienes no son capaces de poder plantear comparaciones, expresar puntos de vista, redactar síntesis o ahondar en otro tipo de estrategias porque primero necesitan comprender el texto y para esto deben analizar y razonar a partir de la lectura.

Para el análisis algunos autores sugieren descomponer las ideas hacia conceptos más sencillos, partir de lo macro a lo micro, no solo en las ideas sino también en la estructura misma del texto: comprender las ideas de párrafos hacia palabras (Sánchez Carlessi, 2013). Sin embargo, existen otro tipo de procesos de comprensión lectora en donde el análisis se puede llevar de abajo-arriba, en donde se busca primero la comprensión a nivel micro, y también la comprensión a través de un modelo interactivo en donde se conjuguen los saberes previos y la información textual y en donde el lector pueda hacer uso de las micro y macroestructuras del texto para analizar, comparar, y llegar a una comprensión mucho más profunda (Doll Castillo y Parra Vásquez, 2021). Son pocos los estudiantes que conscientemente participan de un modelo interactivo en donde valoran tanto sus saberes previos como la información textual que se analiza ya que muchas veces los saberes previos no se toman en cuenta o se tiene la creencia que para el análisis hay que enfocarse únicamente en el texto, en la comprensión de vocabulario y que esta llevará a una comprensión de la macroestructura, sin tomar en cuenta que la comprensión lectora abarca muchos más elementos que una comprensión léxica de un texto.

En este sentido, el razonamiento se asocia a un modelo interactivo ya que implica que la información verbal sea procesada y relacionada con los saberes previos para expresar un punto de vista, en ocasiones vinculado con la resolución de algún problema; este razonamiento verbal, además de estar relacionado con

una mayor comprensión lectora, también está asociado con procesos metacognitivos mejor desarrollados en el lector, ya que personas con mayor razonamiento verbal tienen una mayor conciencia sobre sus procesos cognitivos y de aprendizaje (Polvani Trassi et al., 2019). El razonamiento además debe analizarse para saber si es un razonamiento del autor o del lector, es decir, si lo que se está comprendiendo es algo inherente en el texto o si parte de una interpretación lectora que está creando significados propios: dentro de estos dos tipos de razonamiento debe privilegiarse el segundo, hacia una búsqueda de la creación de nuevos significados que permitan dar una nueva lectura al texto y que genere un perfeccionamiento del proceso de razonamiento (Doll Castillo y Parra Vásquez, 2021). Aquí también se conjugan procesos metacognitivos en donde el lector se asume como cocreador de significados, pero para llegar a este punto es importante que los lectores hayan comprendido, analizado y razonado el texto. A pesar de que los estudiantes manifiestan haber tratado de comprender el texto, una limitante de la investigación es que no se dio seguimiento para saber si los participantes lograron alcanzar un nivel de razonamiento que les permitiera crear nuevos significados a partir de la lectura. Sería importante que en un siguiente estudio se revise el alcance del análisis y razonamiento que llevan a cabo los estudiantes cuando tratan de comprender algún texto y develar la profundidad del uso de esta estrategia.

### ***Identificación de ideas clave***

La identificación de ideas clave es visualizada por Oxford (1990) como una estrategia de cognición, y clasificada como de creación. Este tipo de estrategia generalmente es usado por los estudiantes de lenguas con el objetivo de poder prepararse para producir en la lengua meta a partir de la información nueva, input, que recibe o con la que está en contacto. El estudiante, entonces, decide estructurar la información en “trozos” que le sean manejables y le permitan comprender. Esto se hace posible a través del uso de la toma de notas, el resumen y el resaltado, o subrayado.

De acuerdo con los datos recolectados, los participantes de esta investigación llevan a cabo el subrayado como una acción consciente que les permitirá identificar lo esencial de un texto al momento de leer. Esto coincide con la revisión documental realizada por Enríquez Villota et al (2015) en la que encuentra que el subrayado es una práctica muy recurrida en el ámbito universitario. Asimismo, concluye que el subrayado, como una técnica de estudio, permite a los estudiantes llevar un orden de trabajo y constancia para llegar a una mejor preparación académica, en la que se encuentra inmersa la comprensión lectora, pero que se deben seguir diferentes acciones para que esta estrategia detone, además, recordar las ideas importantes y facilite el estudio, la memorización y el repaso.

Los estudios existentes sugieren que para que el subrayado sea una estrategia que forme estudiantes reflexivos, analíticos y críticos será necesario seguir una serie de pasos que aseguren la efectividad de esta. En este sentido, es necesaria la formación de los estudiantes en un subrayado sistematizado para asegurar su efectividad. Existen diversas formas de subrayar que hacen uso de líneas, formas y colores y en donde también se pueden usar símbolos gráficos para complementar información y donde los márgenes pueden jugar un papel importante para referirse a ideas clave (Clemente González, 2022).

En el caso de los participantes, se identifica que eligen usar esta estrategia tanto para organizar el texto como para ayudar con la memoria y la comprensión. Es posible que el subrayado lo hayan utilizado en otros cursos y definitivamente el concepto de ideas clave es algo que usan dentro de sus clases de inglés para la comprensión de un texto en una lengua extranjera. Posiblemente hagan uso de las palabras clave en

otros cursos y esto les ayude a sintetizar la información a la vez que permite reforzar la memorización de conceptos importantes dentro del texto. Respecto a las formas de subrayado, no se indagó con los participantes sobre las formas particulares de subrayar el texto y de identificar estrategias personalizadas como el uso de formas o de otros gráficos: esta es también un área de oportunidad para un proyecto de investigación futura que permita conocer la personalización de esta estrategia de lectura y los beneficios que conlleva dentro de los procesos lectores de los participantes.

### ***Relectura***

Volver a leer una idea o sección para comprender un texto es una estrategia de tipo metacognitiva, perteneciente a la categoría de centrar el aprendizaje (Oxford, 1990). Durante el proceso de relectura, se debe ayudar a los estudiantes a centrar su atención y energías en una tarea específica e ignorar los distractores (atención dirigida) y/o poner atención a aspectos específicos del lenguaje o detalles (atención selectiva). Miyatsu et al. (2018) afirma que releer es una técnica de estudio y una estrategia pasiva que poco ha sido estudiada por ser fácil y no requerir de una instrucción, en contraposición con las estrategias activas. En el caso de los participantes de este estudio, la estrategia de releer es usada para recuperar información y comprender un texto, pero puede ser clave para poder usar otras estrategias que implican un procesamiento más profundo con el texto y la tarea de comprensión lectora como la toma de notas, la creación de esquemas y el uso de tarjetas de memoria (McNamara, 2007).

Por otro lado, Miyatsu et al., (2018) refiere que releer da a los estudiantes una sensación “falsa” de que están comprendiendo eficazmente el texto al volver a repasar la información de un texto. Releer puede beneficiar la memoria y la comprensión de un texto cuando se realizan de forma espaciada; sin embargo, según Callender y McDaniel (2009) sus beneficios en evaluaciones de orden superior son menos claros: en un estudio que realizaron, sus participantes leyeron capítulos de libros de texto una o dos veces y encontraron que releer no mostró mejoramiento en el rendimiento en preguntas de aplicación de respuesta corta o en la redacción de resúmenes.

No obstante, otros estudios concluyen que, en el caso de evaluaciones inmediatas, releer es una técnica de estudio eficaz, dado que puede ayudar a los estudiantes a comprender detalles o hechos adicionales que en la primera lectura pudieron ser pasados por alto (Miyatsu et al., 2018). En el caso de los docentes en formación que participaron de la investigación actual, estos participantes hacen uso de la relectura para apoyarse de otras estrategias básicas y detonantes de la comprensión. Pero también queda la posibilidad de estudiar a futuro si la estrategia de relectura ayuda a los participantes a comprender el texto de manera más profunda y si esta estrategia permite hacer uso de otras estrategias cognitivas, metacognitivas o incluso de evaluación de la comprensión.

### **CONCLUSIONES**

Las estrategias más utilizadas por los estudiantes de instituciones públicas formadoras de docentes fueron la *Concentración*, *Imaginación*, *Análisis y razonamiento*, *Identificación de ideas clave* y *Relectura*. Cabe destacar que el *análisis y razonamiento* fue una estrategia utilizada comúnmente por los participantes de ambas instituciones; no obstante, estas cinco estrategias fueron de las más utilizadas en ambas instituciones.

Después de analizar las estrategias destaca el hecho que tres de las estrategias son metacognitivas (*Concentración*, *Imaginación* y *Relectura*) y dos de las estrategias son cognitivas (*Análisis y razonamiento*



e *Identificación de ideas clave*). Es importante notar que ambas estrategias cognitivas son un punto de partida para involucrar otro tipo de estrategias. Es decir, el *análisis y razonamiento* permite comprender el texto a través de distintos niveles de profundización, incluso llegando a un nivel de interpretación crítica y reflexiva. Sin embargo, para que esto suceda se debe comprender los significados de un texto primero. Para esto es importante la otra estrategia, la *identificación de ideas clave*, a partir de la cual se puede llegar a una comprensión base del texto: siempre y cuando esta estrategia se enfoque en el rescate y comprensión de las ideas clave y no en un simple subrayado.

Por otro lado, las estrategias metacognitivas usadas (*Concentración, Imaginación y Relectura*) permiten al lector dirigir y regular el proceso de lectura más que planificar y evaluarlo. No obstante, el concentrar la atención, el uso de imágenes visuales y el volver a leer también permiten profundizar la comprensión del texto y regular lo que se está comprendiendo y cómo se está logrando. En este caso también deben apoyar los docentes, quienes tendrían la labor de buscar textos que promuevan el interés de los estudiantes en la mayoría de los casos. Los docentes también deben apoyar con el desarrollo de estas estrategias para asegurarse que no sean mecanizaciones, sobre todo en el caso del subrayado y la relectura. Las estrategias seleccionadas por los participantes pueden ser muy útiles para la comprensión lectora, siempre y cuando haya una persona que motive a los lectores a seguir profundizando en su uso para la interpretación de significados a partir del texto.

Aquí también es donde hay una gran área de oportunidad dentro de las instituciones observadas: en ninguna de las dos instituciones los participantes manifestaron hacer uso de estrategias compensatorias o sociales. Y haciendo énfasis en este último tipo de estrategias, sucede que muchas veces la actividad de la lectura se lleva a cabo de forma individual. Pocos son los lectores que, de manera voluntaria, comentan la lectura con otros, indagan con otros y construyen significados con otros. A pesar de que sabemos que la construcción de significados sucede de manera social, dentro de la lectura son pocas las veces en las que llevamos a cabo procesos que fortalezcan este tipo de estrategias lectoras.

El reto, entonces, consiste en seguir fortaleciendo las estrategias que identifican usar los participantes con la intención de profundizar su manejo para llegar a un nivel de comprensión mucho más profundo, crítico y reflexivo. Por otro lado, un segundo reto implica fortalecer estrategias sociales de lectura que fomenten que los docentes en formación construyan y deconstruyan significados a partir de un texto a través de una colaboración social. Queda claro que las acciones que se han llevado a cabo dentro de la educación en México para propiciar una lectura interpretativa, crítica y reflexiva se han quedado cortas ya que pocos mexicanos leen y cuando lo hacen es de una manera superficial. La respuesta es una respuesta social y colaborativa: una respuesta que, como la Nueva Escuela Mexicana, se enfoque en la comunidad en vez de en el individuo. Solo a través del encuentro con el otro y la construcción con el otro podremos lograr que nuestra comprensión lectora se enriquezca, y, al enriquecer la comprensión lectora de futuros docentes, estaremos proveyéndoles de estrategias para que ellos, a su vez, fortalezcan las estrategias lectoras de sus futuros alumnos. Así, a través de la formación de futuros docentes lectores, México tendrá la oportunidad de transformarse en un país de lectores críticos, reflexivos y sociales.

## REFERENCIAS

- Arenas, C. A., Prieto, M. L. P., Bernal, A. C., & Ruiz, W. A. (2009). El cuento de leer, una estrategia innovadora en las prácticas de los docentes. *Nodos y Nudos*, 3(26), 25-35.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles* (2da ed.). Gedisa.
- Cabrera Romero, L., y Foncubierta, J. M. (2022). La lectura de los textos poéticos en la clase de lengua: imaginación, competencia metafórica, digitalización, poesía juvenil y voces olvidadas. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (Extraordinario 1), 1-18. <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.9>
- Callender, A. A., y McDaniel, M. A. (2009). The limited benefits of rereading educational texts. *Contemporary Journal of Educational Psychology*, 34, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.07.001>
- Caracas Sánchez, B. P., y Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, 41(164), 8-27. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n164/0185-2698-peredu-41-164-8.pdf>
- Cassany, D., y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, 5(2), 69-82. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16457>
- Clemente González, S. K. (2022). *La técnica del subrayado como estrategia de aprendizaje para la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de la escuela de Educación General Básica (EGB) "Ciudad de Salinas", Parroquia Santa Rosa, Provincia de Santa Elena, período lectivo 2021-2022* [Tesis de licenciatura]. Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/7458/1/UPSE-TEB-2022-0015.PDF>
- Choquichanca Lavado, R. E., e Inga Arias, M. G. (2020). Estrategias metodológicas docentes en comprensión lectora y rendimiento académico en el área de Comunicación. *Desde el Sur*, 12(2), 479-500. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1202-2020-0027>
- Doll Castillo, I., y Parra Vásquez, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, (75), 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Enríquez Villota, M. F., Fajardo Escobar, M., & Garzón Velásquez, F. (2015). College students' habits and study techniques. A general review. *Psicogente*, 18(33), 166-187. <https://doi.org/10.17081/psico.18.33.64>
- Fahmi, A., Fitria, W., & Mahmudah, F. (2022). Reading comprehension; a study on students' difficulties. *Proceeding of International Conference on Education*, 1, 94-100. <http://icon.ftk.uinjambi.ac.id/index.php/icon/article/view/29>
- Flotts, M. P., Manzi, J. Polloni, M. P., Carrasco, M., Zambra, C., y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Fraile Velásquez, J. (2023). La imaginación en la comprensión de la lectura. *Letras*, 63(102), 59-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9037574>
- Guerrero, L. (2016). Imaginación y respuesta emotiva en obras de ficción: una lectura desde la filosofía de David Hume. *Agora*, 35(2), 225-243. <https://www.academia.edu/download/55763302/2888-15494-1-PB.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. <http://148.202.167.116:8080/jspui/handle/123456789/2707>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Módulo sobre lectura*. 2023. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Planea. Resultados Nacionales 2018*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/Resultados2018.pdf>
- Jiménez Herrera, A. M. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación ya la creación. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 50(92), 55-72. <https://www.redalyc.org/journal/5155/515558288004/515558288004.pdf>

- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Erlbaum.
- Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>
- Miyatsu, T., Nguyen, K., & McDaniel, M. A. (2018). Five popular study strategies: their pitfalls and optimal implementations. *Perspectives on Psychological Science*, 13(3), 390-407. <https://doi.org/10.1177/1745691617710510>
- Monroy Romero, J. A., y Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *REMO*, 6(16), 37-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OCDE]. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). PISA 2018-Resultados*. OCDE. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies. En R. Carter y D. Nunan (Eds.). *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-72). Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle.
- Peculea, L., & Bocos, M. (2015). The role of learning strategies in the development of the learning-to-learn competency of 11th graders from technical schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.253>
- Rugel Llongo, J. L., Ruiz Vélez, A. A., Alvarez Calle, L. A. y Roman Camacho, D. E. (2023). Desafíos y soluciones para la lectoescritura en la era digital. *FIPCAEC*, 8(3), 63-79. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i3>
- Sánchez Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Primera parte. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 21-25. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960879003/570960879003.pdf>
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms*. Jossey-Bass.
- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tamayo y Tamayo, M., (2009). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. Limusa Noriega Editores
- Villanueva, J. M. (2022). Language profile, metacognitive reading strategies, and reading comprehension performance among college students. *Cogent Education*, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2061683>
- Wolfram, C., Suter, N., & Göksel, E. (2016). Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept in listening and reading comprehension. *International Journal of Listening*, 30(1-2), 25-46. <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2015.1065746>
- Zuñiga Tinizaray, F. S., Silva Maldonado, J. C., y Michay Caraguay, G. C. (2023). Lectura digital en los estudiantes de educación superior. *Revista Espacios*, 40(9), 1-21. <http://hdl.handle.net/11201/161023>

*Norma Alicia Vega López*  
*Universidad Autónoma de Tamaulipas*

La comprensión lectora es una habilidad compleja cuyo desarrollo y procesos de alfabetización demandan una atención diferenciada y puntual acorde a las exigencias y complejidad de los currículos de los diferentes niveles educativos. Como ha se puesto de manifiesto a lo largo de los diferentes capítulos, el principal objetivo del libro es compartir propuestas que los profesores puedan adaptar a sus contextos educativos y poder incidir en el desarrollo de la comprensión lectora en los diferentes niveles educativos, tanto en español como lengua materna (L1) e inglés como lengua extranjera (L2) y por ende en el aprendizaje. Para ello, como podemos observar el libro articula dos grandes ejes, en primer lugar, propuestas de enseñanza para la comprensión de lectura en L1 y L2, en segundo lugar, evidencias de investigación que abordan las problemáticas que presentan los estudiantes con respecto al uso de estrategias para la comprensión.

Los autores de la presente obra desde diferentes aproximaciones teóricas y didácticas responden a los siguientes cuestionamientos: ¿qué teorías nos permiten explicar la comprensión textual? ¿qué estrategias favorecen la comprensión textual? ¿qué aproximaciones didácticas permiten el desarrollo de estrategias para la comprensión textual? ¿qué problemáticas se atienden a través de las propuestas generadas? esta última pregunta abordada en el prefacio del libro.

### *¿Cómo se define la comprensión textual?*

Definir el fenómeno de la comprensión textual es una empresa compleja, no obstante, podemos reconocer diferentes aristas o focos de análisis que se expresan en las aproximaciones teóricas adoptadas en el presente libro. De esta forma la comprensión textual implica diferentes dimensiones:

- 1) Dimensión cognitiva: explica los procesos mentales que realiza el sujeto durante la actividad de lectura, permite identificar los niveles de elaboración del significado textual -representaciones mentales- que logra el lector. Asimismo, se reconoce la agencia del lector para construir significados a partir de los objetivos que establece para la lectura y la elección de estrategias para el logro de estos (Kintsch, 1998), por ejemplo, Vega-López y Moreno de León, Rangel Castillo y de León Arellano, asumen principalmente esta dimensión en sus propuestas. Desde el marco de la investigación Ramírez Balderas y Guillén Cuamatzi, reportan las estrategias que utilizan los estudiantes universitarios de enseñanza de lenguas, un aspecto a destacar es las limitaciones de los lectores para utilizar estrategias que permitan la construcción profunda de significados. Estos hallazgos también se manifiestan en la investigación reportada por Ortiz Castro y Xochihua López con futuros docentes de escuelas normales.
- 2) Dimensión lingüística: explica los rasgos textuales (ej. superestructuras), objetivos comunicativos de los géneros, las características lingüísticas y discursivas. Asimismo, desde enfoques como la Lingüística Sistémica Funcional permiten el análisis de las elecciones que realizan los escritores acerca de recursos lingüísticos y discursivos para expresar sus posturas en los textos (Kucer, 2014).

Estos aspectos se abordan para lectura evaluativa de textos en inglés, ejemplo de ello, es el capítulo de Perales-Escudero, así como el desarrollo de vocabulario como lo plantea Erguera-Guerrero.

- 3) Dimensión social: visibiliza las prácticas y finalidades de la lectura en un contexto sociocultural determinado, es decir, se reconocen los valores, referentes y experiencias a partir de los cuales los lectores abordan la lectura y otorgan significados, asimismo, se reconoce los géneros textuales como dispositivos que expresan ideologías y configuran relaciones de poder en los grupos sociales (Street, 2003). Ejemplo de ello, es el capítulo de Hernández Ramírez donde plantea abordar de manera crítica artículos de opinión.

### ***¿Qué estrategias favorecen la comprensión textual?***

Si concebimos la comprensión de lectura como un continuum podemos identificar que en etapas prelectoras la habilidad de *comprensión narrativa oral* es un importante predictor para la adquisición de las habilidades lectoras en etapas posteriores (Melzy y Ely, 2010). La *estrategia OIR* para la comprensión narrativa oral de cuentos con imágenes y sin palabras planteada en el capítulo de Moreno y colaboradores constituye una propuesta didáctica con evidencia empírica que permite el desarrollo de dicha habilidad.

En etapas posteriores como la educación básica, la comprensión lectora adquiere un mayor grado de complejidad, es decir, no solo se leen textos narrativos, pues es a partir de la primaria alta y el nivel de educación secundaria que las prácticas de lectura se caracterizan por incorporar textos expositivos-argumentativos, así como la comprensión de múltiples textos -lectura comparativa-, estas prácticas exigen a los estudiantes la puesta en marcha de estrategias complejas acordes a la naturaleza lingüística y comunicativa de dichos géneros textuales (Nippold, 2016). Por ejemplo, evaluar la fiabilidad de la información cuando se consulta en internet, el capítulo de Vega López aporta orientaciones acerca de cómo impulsar desde etapa educativa, el desarrollo de *estrategias de evaluación de las fuentes*. Por su parte, Erguera Guerrero propone estrategias denominadas *lectura extensiva* para atender la lectura en inglés como lengua extranjera en educación primaria.

En la educación superior, la comprensión de géneros especializados para el aprendizaje disciplinar como reseñas, artículos de opinión, artículos investigación entre otros, exigen prácticas de lectura sofisticadas por parte de los estudiantes, en este contexto Perales-Escudero propone *estrategias de lectura evaluativa* para el abordaje de artículos científicos en inglés. Asimismo, Hernández Ramírez propone *estrategias para abordar de manera crítica la argumentación* en artículos de opinión.

Una visión compartida en el presente libro es la necesidad de acompañar los procesos y prácticas lectoras en los diferentes niveles educativos, para visibilizar las estrategias conducentes a la comprensión textual y por ende el aprendizaje escolar, es menester asumir una enseñanza explícita de las estrategias lo cual nos obliga a contemplar su dimensión conceptual, procedimental y condicional, a fin de generar espacios donde los alumnos puedan desarrollarlas (Afflerbach, Hurt, y Cho, 2020).

### ***¿Qué aproximaciones didácticas permiten el desarrollo de estrategias para la comprensión textual?***

Como profesores es importante la distinción entre las estrategias que pretendemos desarrollar en nuestros estudiantes y el método didáctico que nos permite favorecerlo. En este sentido, los autores en los diferentes capítulos recomiendan acorde los diferentes niveles educativos, métodos cuya evidencia permiten

el logro del aprendizaje de las estrategias. Por ejemplo, *métodos dialécticos* que asumen una responsabilidad gradual entre profesor y alumno, es decir, una enseñanza explícita por parte del profesor del paso a paso acerca de cómo utilizar una estrategia. El método *leer para aprender* de naturaleza lingüística permite la deconstrucción del género textual y un abordaje crítico del mismo. Así como, reconocer y evaluar posturas en artículos de investigación.

Finalmente, los capítulos presentados atienden a la necesidad de acompañar el desarrollo de la comprensión lectora a través de los diferentes niveles educativos mediante propuestas fundamentadas, es decir, los autores en este libro desde una visión como profesores e investigadores establecen un vínculo valioso e ineludible entre teoría y práctica. Asimismo, las problemáticas atendidas tanto en español como primera lengua e inglés como lengua extranjera abordan propuestas para la comprensión de índole verbal como principal sistema semiótico, un aspecto pendiente es abordar propuestas de enseñanza que contemplen la multimodalidad y múltiples formatos textuales como la integración de videos, audios etc. en otras palabras, literacidades emergentes que se demandan en los sistemas educativos.

## REFERENCIAS

- Afflerbach, P., Hurt, M., & Cho, B. Y. (2020). Reading comprehension strategy instruction. In Handbook of strategies and strategic processing (pp. 98-118). Routledge.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. University Press.
- Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Routledge.
- Melzi, G., & Ely, R. (2010). Lenguaje y lectoescritura en los años escolares. En J. Berko Gleason & N. Bernstein Ratner (Eds.), *El desarrollo del lenguaje*, (pp.413-459). Pearson.
- Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. PRO-ED, Inc.
- Street, B. (2003): What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice, *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 2(5), 77-102.

## **Acerca de los coordinadores**

### **Moisés Damián Perales Escudero**

Doctor en inglés y Educación por la Universidad de Michigan, Ann Arbor, Michigan, 2011. Actualmente Profesor-Investigador de Carrera, Departamento de Lengua y Educación, Universidad de Quintana Roo. Imparte cursos de pregrado y posgrado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II con reconocimiento al perfil de deseable PRODEP. Sus trabajos han sido publicados en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura, Revista Signos: Estudios de Lingüística, entre otras.

### **Norma Alicia Vega López**

Doctora en Psicología de la Educación por la Univesritat Ramon Lull, Barcelona, España 2011. Actualmente es profesora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Imparte cursos de pregrado y posgrado de metodología de la investigación, lectura y escritura académica. Sus temas de investigación se enfocan en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la comprensión lectora (múltiples textos) y la composición escrita en distintos niveles de escolaridad (básica y superior). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y reconocimiento perfil de deseable PRODEP. Sus trabajos han sido publicados en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura, Revista Signos Estudios sobre Lingüística.

## Acerca de los autores

### **Tomás Alfredo Moreno de León**

Lingüista aplicado, egresado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México, 2012). Posee una maestría en Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile, 2019), otra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (México, 2015), y actualmente está cursando un Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Es docente en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda”, Investigador Responsable del equipo de investigación “Lenguaje, Discurso, Educación” (<https://www.eildye.com.mx>) y líder del Equipo de Investigación Alfabetización, Práctica Docente y Educación Socioemocional (APDES).

### **Liliana Rangel Castillo**

Egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar por la Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda”. Cuenta con una Maestría en Intervención y Gestión Educativa por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Actualmente es docente en la Escuela de Educación Preescolar “José Vasconcelos”, en Altamira, Tamaulipas, México.

### **Esperanza de León Arellano**

Egresada de la Licenciatura en Administración y Planeación Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (1988), cuenta también con la Licenciatura en Psicología y Orientación Escolar por la Escuela Normal Superior de Tamaulipas (1988), una Maestría en Docencia por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (2005), y un Doctorado en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Pedagogía A.C. Es docente por horas en la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Profesora de Tiempo Completo en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda” desde 1982 hasta la fecha. Es miembro del Equipo de Investigación Alfabetización, Práctica Docente y Educación Socioemocional (APDES).

### **Laura Aurora Hernández Ramírez**

Es licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica en la Universidad Autónoma de Puebla (UAP), y Mtra. y Dra. en Ciencias del Lenguaje por la BUAP. Sus líneas de investigación abarcan la enseñanza de la literacidad académica, la comprensión lectora desde la perspectiva sociocultural y la planeación didáctica siguiendo la metodología de Leer para Aprender, programa de alfabetización escolar y académica de la Lingüística sistémico funcional. Asimismo, ha realizado análisis del discurso con esta misma teoría, especialmente en géneros y registros académicos y científicos. Es Profesora tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala desde 1996 en la licenciatura en Enseñanza de Lenguas, en la Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas y en la Maestría en Estudios Interdisciplinarios en Humanidades. Pertenece al SNII como investigadora Nivel I.

### **José Joaquín Enrique Erguera Guerrero**

Es licenciado en Lengua Inglesa por la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo y maestro en TESOL y tecnologías de la información y la comunicación por la Universidad de Leeds. Joaquín ha sido profesor de inglés en diferentes niveles educativos desde educación básica hasta educación superior. Ha colaborado en diversos proyectos educativos de formación docente para organismos nacionales e internacionales. Actualmente es profesor investigador extraordinario en la UQROO y profesor de inglés en nivel secundaria. Sus líneas de investigación incluyen la educación digital, la formación de profesores de inglés como lengua extranjera, la lectura extensiva, Eco-ELT y la descolonización en la enseñanza del inglés.



**Iraís Ramírez Balderas**

Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Macquarie, Australia y docente de tiempo completo en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Dedicada a la formación de docentes por más de 30 años y actualmente imparte seminarios de investigación, lectura de textos académicos en inglés, escritura académica, y estrategias de vocabulario. Es líder del Cuerpo Académico Comunidades Interdisciplinarias y cuenta con artículos, capítulos de libros y manuales publicados. Sus intereses de investigación incluyen las comunidades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, enseñanza del inglés basada en la cultura, hábitos y estrategias de lectura, y alfabetización académica en inglés.

**Patricia María Guillén Cuamatzi**

Se especializó en Lingüística Aplicada. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Macquarie, Australia. Es profesora de tiempo completo en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y en el posgrado en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Además, ha investigado sobre la enseñanza explícita de estrategias de lectura, escritura académica y estrategias de vocabulario. Sus publicaciones están relacionadas con las comunidades de práctica, la co/auto-evaluación en redacción académica y estrategias para vocabulario académico. Es miembro del Cuerpo Académico Comunidades Interdisciplinarias. Sus intereses de investigación incluyen comunidades de práctica, enseñanza y aprendizaje de lenguas y literacidad académica.

**Abner Ortiz Castro**

Estudió la Maestría en Metodología en la enseñanza del inglés en el Centro de Posgrado del BINE y la Maestría en Innovación educativa en UPAEP. Tiene 20 años de experiencia docente y ha impartido clases en todos los niveles educativos. Actualmente es colaborador del Cuerpo Académico “Formación docente y su impacto en la educación”. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP y ha presentado ponencias y talleres en diversos congresos académicos con temáticas relacionadas con la innovación educativa.

**Eduardo Xochihua López**

Tiene una formación en Lingüística Aplicada por la UATx. Realizó la Maestría en Desarrollo Humano y Educativo en la UPAEP y actualmente se encuentra realizando estudios de doctorado en Innovación Educativa y Sociedad en Red en el CRESUR. Tiene 22 años de experiencia docente en la enseñanza del inglés en diferentes niveles educativos y en la lectoescritura. Asimismo, forma parte del Padrón Estatal de Docentes Investigadores del Estado de Guerrero.

# PRAXIS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

del preescolar a la universidad

En este libro, expertos en el campo de la educación y la lingüística ofrecen investigaciones y propuestas de intervención innovadoras y prácticas, diseñadas específicamente para mejorar la comprensión lectora en español e inglés en diversos niveles educativos, desde el preescolar hasta la universidad. Varios de los capítulos incluyen enlaces a videos demostrativos de las prácticas propuestas mediante códigos QR, lo cual contribuye a que los docentes interesados puedan comprenderlas con mayor claridad con miras a su aplicación en las aulas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE QUINTANA ROO



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD

UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA de  
TAMAULIPAS