

Impacto de un programa de comprensión lectora

Impact of a reading comprehension program

*Luis Felipe Gómez López**
*Juan Carlos Silas Casillas***

RESUMEN

Se analiza la repercusión de un programa para el mejoramiento de la comprensión lectora en el desempeño de los alumnos de segundo grado de telesecundarias en dos pruebas estandarizadas: la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) y ENLACE. El programa estuvo centrado en la enseñanza de estrategias para la comprensión, antes, durante y después de la lectura. La metodología fue mixta: cualitativa y cuantitativa. Los resultados muestran que los alumnos mejoraron, como era de esperarse, en la prueba CLP; pero además tuvieron un avance muy marcado en la sección de español de la prueba ENLACE 2011; esto indica que el desarrollo de la comprensión lectora no solo facilita la adquisición de nuevos conocimientos, sino que también tiene un impacto, al menos en algunas secciones de una prueba estandarizada como ENLACE.

Palabras clave: competencia lectora, comprensión, estrategias de enseñanza, ENLACE.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of a program to improve reading comprehension performance of students in second grade of secondary schools in two standardized tests: the test of Progressive Linguistic Complexity (CLP in Spanish) and ENLACE. The program focused on teaching comprehension strategies before, during and after reading. A mix methodology was used: qualitative and quantitative. The results show that students improved, as expected, in the CLP test, but also had a very marked advance in the Spanish section of the ENLACE test in 2011, which indicates that the development of reading comprehension not only facilitates the acquisition of new knowledge, but also has an impact, at least in some sections of a standardized test as ENLACE.

Key words: reading competency, comprehension, teaching strategies, ENLACE.

* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; lgomez@iteso.mx

** Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; silasjc@iteso.mx

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación aplicada se llevó a cabo en telesecundarias de una zona marginada del estado de Jalisco, con la finalidad de evaluar la utilidad de un programa para mejorar la comprensión lectora de alumnos de segundo año. El impacto del programa se midió con una prueba estandarizada denominada Comprensión Lingüística Progresiva (CLP) y, además, se analizó su repercusión en los resultados que obtuvieron los alumnos en la prueba ENLACE aplicada en 2011. En este artículo se presentan los resultados.

El proyecto de investigación surgió tanto del hecho de que la competencia lectora de los adolescentes mexicanos es sumamente baja, como del conocimiento que ha generado la investigación sobre el tema, ya que ha demostrado que hay maneras de mejorarla si se conocen sus elementos, se comprenden sus procesos y se enseña a los alumnos, de manera sistemática y directa, cómo abordar los textos. A continuación se fundamenta la primera afirmación y más adelante la segunda.

De acuerdo con las mediciones hechas por diversas organizaciones nacionales e internacionales sobre la competencia lectora de los estudiantes mexicanos en las diversas modalidades de secundaria, estos muestran niveles de comprensión muy bajos. Cuando se comparan los puntajes obtenidos por los alumnos de las distintas modalidades, las telesecundarias ocupan el último lugar. Los datos muestran lo siguiente:

En 2000, los alumnos mexicanos de tercer año de secundaria fueron evaluados por el *Programme for International Student Assessment* (PISA) y en promedio obtuvieron 422 puntos (OCDE/UNESCO, 2003); esto los ubicaba en el último lugar de lectura entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En 2003, este mismo organismo volvió a evaluar a los alumnos de secundaria, quienes en esta ocasión obtuvieron 400 puntos, lo que señala un retroceso de 22 puntos en tres años. Este puntaje ubicó a México otra vez en el último lugar entre los países de la OCDE y en el lugar 38 de los 40 evaluados. México quedó por debajo de Brasil y solo por encima de Indonesia y Túnez (OCDE, 2004).

En la evaluación de 2006, los alumnos mexicanos se ubicaron, por tercera ocasión, en el último lugar de los países de la OCDE en la competencia lectora, al obtener en promedio 410 puntos en PISA. Esta evaluación muestra que 47% de los alumnos evaluados no tiene competencias suficientes para comprender textos apropiados para su edad (OCDE, 2007).

En 2009, los estudiantes mexicanos obtuvieron una mejoría de tres puntos en lectura en la prueba PISA sobre el puntaje obtenido en 2000. Este incremento marginal en nueve años es inferior al obtenido por otros países como Chile, que subió 29 puntos o Brasil que subió 19 (Muñoz Izquierdo y Ulloa, 2011). En 2000, 44% de los alumnos de secundaria evaluados estaba por debajo del nivel de comprensión lectora insuficiente, y en 2009, 40.1% estuvo en esta situación. Este pequeño avance de 3.9%, de nuevo, estuvo por debajo de la mejoría de Chile, que logró que 17% de sus alumnos saliera del nivel de insuficiencia y de Brasil que obtuvo un resultado más modesto, un 6.2%.

La habilidad para comprender textos también ha sido evaluada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante las Pruebas de Estándares Nacionales (PEN). En 2002, 52% de los estudiantes de primer grado, 54% de los de segundo y 38% de tercero obtuvieron puntajes que los ubican lejos, o muy lejos, de alcanzar los estándares de comprensión lectora adecuados para su edad (Weiss, Quiroz y Santos, 2005).

En 2005, aplicó la prueba EXCALE para medir el aprendizaje de español de los estudiantes de tercero de secundaria, que incluía la comprensión lectora. Los resultados mostraron que, alrededor de la tercera parte no tenía las competencias básicas de comprensión lectora (Backoff, Sánchez y Bouzas, 2006), lo que confirma lo encontrado por las otras mediciones.

Los resultados que obtienen, en promedio, los estudiantes mexicanos ocultan una gran disparidad en la competencia lectora de los alumnos de las distintas modalidades. Al desagregar los datos se advierte que los estudiantes de las secundarias privadas tuvieron una puntuación mayor (589.2), seguidas de las generales (504.6) y las técnicas (501.6), mientras que las de menores puntajes fueron las telesecundarias (451.8) (Backoff, Sánchez y Bouzas, 2006). Los autores destacan la diferencia de 137 puntos



entre las escuelas privadas y las telesecundarias, pues esta representa casi una y media desviaciones estándar, de acuerdo con los datos nacionales.

En el ciclo 2007-2008 se volvió a aplicar la prueba EXCALE, pero con algunas modificaciones. En esta ocasión, los resultados fueron similares. Las escuelas con los puntajes más altos fueron las privadas (578) seguidas de las técnicas (502) y las generales (500); al final, de nuevo, quedaron las telesecundarias con 460 puntos. Para contrastar los extremos, en las escuelas privadas, 88% de los estudiantes alcanza al menos el nivel básico, mientras que en las telesecundarias apenas lo alcanza 50% (Backoff, 2009).

Como se ha mostrado, la competencia lectora de los alumnos de secundaria, en general, es baja y resalta la de los de telesecundaria, pues aún es inferior. Esta modalidad educativa comenzó en México, en 1970, y ha atravesado diferentes momentos de expansión y afinación del sistema. En el año escolar 1970-1971, cuando inició, tenía 29 316 alumnos en 571 planteles (Martínez Rizo, 2005). Desde entonces, ha crecido exponencialmente. Se estima que en el año escolar 2007-2008 había 1 247 661 alumnos en 17 330 planteles, lo que representa un incremento en matrícula del 4.255% en el tiempo en que ha estado en operación (115% cada año). En términos de planteles, el crecimiento no es menos impresionante, pues pasar de 571 a más de 17 mil escuelas significó la puesta en marcha de 458 planteles al año, sin duda un esfuerzo monumental. La proporción de alumnos atendidos en telesecundaria crece, de manera consistente, y representó, en 2007-2008, el 20.4% de la matrícula de este nivel.

En Jalisco, la situación presenta características particulares, aunque no muy distantes a la realidad nacional. En el año escolar 1990-1991, había en las telesecundarias de Jalisco 9 875 alumnos inscritos en 234 planteles. Para el año 2007-2008 se tenían 632 escuelas que daban servicio a 34 246 estudiantes. Comparando información de los 17 años entre 1991 y 2008, se puede observar un crecimiento en la matrícula de 347% y en planteles de 270%. Esto representó absorber 1 433 alumnos adicionales cada año y construir o adecuar 23 escuelas en cada uno de los años escolares de 1991 a 2008. Otro aspecto relevante es que la matrícula de telesecundaria, en Jalisco, pasó de representar menos de 4% del

total de alumnos cursando secundaria en el año 1990-1991, a ser 9.1% en 2007-2008.

Este importante crecimiento y la localización de estas escuelas en comunidades con perfiles socioeconómicos muy bajos es, probablemente, uno de los factores que han influido en los pobres resultados de sus estudiantes en términos de logro académico.

Como se mencionó, la investigación surgió tanto del reconocimiento del bajo nivel de comprensión lectora de los alumnos de secundaria como de la información disponible acerca de las posibilidades y maneras de mejorarla, que se presenta a continuación.

La competencia lectora es fundamental para el desarrollo intelectual. Reimers y Jacobs lo plantean de la siguiente manera: “las competencias de leer con comprensión y de escribir con efectividad comunicativa son centrales en las competencias comunicacionales en un sentido más amplio y constituyen la base de un pensamiento ordenado” (2009: 5). Intuitivamente, los profesores han construido también esta noción, pero al no conocer, de manera explícita, los procesos de comprensión piden a los alumnos que comprendan los textos sin enseñarles cómo hacerlo.

Diversos investigadores han encontrado que los lectores exitosos fijan el propósito de la lectura, monitorean su comprensión, relacionan el contenido de la lectura con su conocimiento previo y utilizan una variedad de estrategias de comprensión (Denton *et al.*, 2007; Pressley, 2006). Por ello, señalan la importancia de enseñar estrategias explícitas para mejorar la comprensión lectora (Biancarosa y Snow, 2004; *National Association of State Boards of Education*, 2006; Kamil, 2003). Entre las estrategias que se pueden enseñar a los alumnos están: activar su conocimiento previo (Pressley *et al.*, 1989), utilizar organizadores gráficos antes o después de la lectura (Bos y Anders, 1990; DiCecco y Gleason, 2002), monitorear la comprensión (Carnine, 1994); sinterizar información (Gajria y Salvia, 1992). La enseñanza y la práctica de estas y otras estrategias deben continuar hasta que los alumnos las dominen (Pressley, 2000).

Cuando se enseñan estrategias cognitivas, los estudiantes mejoran su comprensión lectora (National Reading Panel, 2000). Pressley (2002) revisó los estudios sobre la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora y concluyó que los lectores



eficientes utilizan diversas estrategias en tres momentos distintos: antes de leer, durante la lectura y después de ella. Conley (2008) plantea que, en la secundaria, no bastan las estrategias genéricas y critica que, con frecuencia, los profesores las utilizan de manera general, descuidando los requerimientos de los alumnos en las diversas asignaturas, por lo que Heller y Greenleaf precisan que: “para ser competentes en varias áreas académicas se requiere más que simplemente aplicar la misma vieja habilidad y estrategias de comprensión a nuevos tipos de texto. Se requieren habilidades, conocimientos y procesos de razonamiento que son específicos a las disciplinas particulares” (2007: 10).

Una pobre comprensión de las estrategias cognitivas es una de las razones por las cuales los adolescentes tienen dificultades para comprender lo que leen (Deshler *et al.*, 2007; Snow y Biancarosa, 2003).

Según Conley (2008), para que las personas se desempeñen, adecuadamente, en el trabajo y en la universidad necesitan utilizar estrategias cognitivas, pero es necesario lograr mayor claridad acerca de cómo operan estas en el aprendizaje de las disciplinas en el aula, y no quedarse con la idea genérica de que las estrategias funcionan, sin comprender su especificidad de acuerdo con el propósito del lector y el tipo de texto que se aborde.

En esta investigación se procuró que los profesores comprendieran que las estrategias de comprensión lectora no se enseñan de forma genérica, sino con un texto específico, de manera que al alumno le quede claro tanto el uso de la misma como su pertinencia para el aprendizaje de una asignatura en particular.

Ante esta realidad de una baja comprensión lectora de los alumnos de secundaria y de que los de telesecundaria eran los más bajos, así como la convicción de que la enseñanza apropiada de estrategias lectoras pueden mejorar los procesos de comprensión, se eligió esta modalidad para realizar una investigación aplicada, a fin de evaluar la capacidad de un programa para mejorar la comprensión lectora. Para elegir la zona específica donde se analizaron los puntajes que tuvieron los alumnos de las telesecundarias del estado de Jalisco, en la prueba ENLACE en el ciclo 2008-2009 y, particularmente, el que tuvieron en español, se encontró que las que tenían puntajes más bajos se ubicaban en el municipio

de Cuautitlán de García Barragán, Jalisco, pues obtuvieron en promedio 438.91 puntos, por lo que quedaban, en promedio, 39 puntos abajo del promedio estatal que fue de 478 puntos, como puede verse en el siguiente cuadro.

CUADRO 1. Resultado de las escuelas del municipio de Cuautitlán en la prueba ENLACE

<i>Escuela</i>	<i>Localidad</i>	<i>Alumnos totales</i>	<i>Resultados ENLACE 2008. Puntos. Promedio estatal en español: 478</i>	<i>Diferencia</i>
Manuel López Cotilla. 14DTV0496Y	Sehuaya	34	462	-16
Julián Carrillo 14DTV0111D	Telcruz	134	411	-67
Juan Rulfo 14DTV0644Q	Rancho Viejo	41	472	-6
José Clemente Orozco 14DTV0573M	La Pareja	24	421	-57
Octavio Paz 14DTV0596X	Ocote Arco	42	434	-44
Josefa Ortiz de Domínguez 14DTV0610Z	Las Lagunillas de Ayotitlán	56	427	-51
Francisco I Madero 14DTV0344	La Guaca	54	412	-66
Lázaro Cárdenas del Río 14DTV0055B	Cuzalapa	81	489	+11
Valentín Gómez Farías 14DTV0439G	El Chico	52	478	0
Marcelino García Barragán 14DTV0056A	Chacala	65	473	-5
Juan José Arreola 14DTV0638F	Cerro Prieto	36	382	-96
Antonio Caso 14DTV0110E	Ayotitlán	142	406	-72



Una vez ubicadas las escuelas, se solicitó autorización a la Dirección de Educación Telesecundaria y al supervisor de la zona 26 para conducir un proyecto de investigación aplicada en las escuelas seleccionadas. Posteriormente, se tuvo una reunión con los profesores para invitarlos a participar en un proyecto donde ellos serían los actores centrales.

EL SUSTENTO DE LA PROPUESTA

Para atender la problemática presentada se diseñó un programa a fin de mejorar la comprensión lectora, partiendo de la idea sustentada en la investigación reciente sobre el tema que señala que la enseñanza explícita de estrategias para la comprensión lectora ayuda a que los estudiantes construyan sentido de los textos que leen con mayor facilidad.

Se utilizó la definición de comprensión lectora de Carrasco, quien dice que “leer es un proceso de construcción determinado culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito” (2001: 131).

Esta definición incluye los referentes y los esquemas socialmente adquiridos. Las estrategias forman parte de esos esquemas y jugaron un papel importante en este proyecto. Las estrategias son planes para resolver problemas que se encuentran en la construcción de significado (Paris, Afflerbach y Pearsons, 2008). Las estrategias no pueden ser automatizadas dado que cada texto requiere que los lectores las modifiquen. Las habilidades, por su parte, son procedimientos automatizados, como reconocer palabras o leer de derecha a izquierda. Estas se ejecutan sin tener conciencia de ellas. Un buen lector utiliza varias estrategias de una manera flexible, coordina su uso y las va cambiando de acuerdo con sus necesidades (Pressley y Collins, 2002).

Las estrategias para comprender textos se dividen en dos grandes tipos: cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas constituyen métodos o procedimientos para adquirir, elaborar, organizar, utilizar la información, resolviendo problemas y tomando decisiones adecuadas para lograr la meta planteada. Por estrategias metacognitivas se entienden los planes que se ponen en práctica para planear, supervisar, evaluar y modificar las actividades cognitivas.

La investigación sobre comprensión lectora ha mostrado que los lectores que pueden dar sentido al material que leen lo hacen con un propósito, monitorean su comprensión durante el proceso, relacionan el contenido de la lectura con su conocimiento previo y utilizan diversas estrategias de comprensión (Denton *et al.*, 2007; Pressley, 2006). Esta es la razón por la que, en concordancia con el planteamiento de diversos autores (Biancarosa y Snow, 2004; *National Association of State Boards of Education*, 2006; Kamil, 2003) se incluyó en el programa la enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión lectora.

Las estrategias cognitivas requieren diferente grado de conciencia para llevarse a cabo. Los componentes más mecánicos,

como la decodificación, se pueden volver automáticos, mientras la comprensión y la interpretación exigen más recursos cognitivos y, con frecuencia, han de ser conscientes y reflexivos. El ser humano tiene una capacidad limitada de recursos cognitivos (Sinatra, Brown y Reynolds, 2002), por lo que una automatización en los procesamientos inferiores (léxicos, fonológicos y sintácticos) permite a los buenos lectores utilizar todos sus recursos cognitivos en la construcción de la comprensión.

Un lector estratégico procesa, activamente, la información que lee, desde el inicio hasta que ha terminado la lectura: hace predicciones, las verifica y cambia sus expectativas según lo que va encontrando en el texto. Hacer uso de una o varias estrategias implica asumir el control de la propia lectura, regularla.

Las estrategias de los lectores son de distinta complejidad y se utilizan en distintos momentos. En 1995 Pressley y Afflerbach hicieron un meta-análisis de 40 investigaciones sobre lectura, cuyo método fue el pensamiento en voz alta. Clasificaron los datos según la fase en que los lectores utilizan las estrategias: antes, durante o después de la lectura. Estos autores construyeron una teoría sobre la lectura experta. Una de sus premisas es que, dada la naturaleza constructiva del proceso lector, quienes leen bien cambian de estrategia en respuesta al texto (Pressley y Hilden, 2004).

Algunas de las estrategias que utilizaban las personas antes de leer son: fijar un objetivo para la lectura; revisar superficialmente el texto para decidir por dónde comenzar o si valía la pena leerlo; relacionarlo con lo que ya saben del tema, o formarse una idea del contenido a partir de los títulos o encabezados.

Durante la lectura, las personas utilizaban una gran variedad de estrategias, entre ellas: leer selectivamente la información relevante, leer en voz alta, repetir para memorizar, tomar notas, hacer una pausa para reflexionar, parafrasear el texto, buscar patrones, predecir lo que sigue, releer, etcétera.

Los buenos lectores también utilizan estrategias de comprensión una vez que han terminado la lectura; entre ellas se encuentran: regresar a la lectura, recitar parte del texto, autopreguntarse, elaborar un resumen, imaginar situaciones hipotéticas que podrían verse a la luz de lo que han leído, etcétera.



Durante el desarrollo del programa se promovió que los docentes modelaran los pasos para lograr la comprensión, proporcionaran práctica estructurada, dieran ejemplos y retroalimentaran el desempeño de los alumnos (Roberts *et al.*, 2008). Entre otras estrategias se promovió el uso del conocimiento previo de los alumnos (Pressley *et al.*, 1989); se utilizaron organizadores gráficos antes o después de la lectura (Bos y Anders, 1990; DiCecco y Gleason, 2002); estrategias de monitoreo de la comprensión (Carnine, 1994); sintetizar información (Gajria y Salvia, 1992). Se hizo hincapié en que la práctica de estas y otras estrategias debe continuar hasta que los alumnos las dominen (Pressley, 2000).

Se enfatizó a los docentes la idea de andamiaje: “un proceso que capacita al novato para solucionar un problema o llevar a cabo una tarea que está más allá de sus posibilidades sin ayuda (Wood, Bruner y Ross, 1976: 90). Diversos investigadores actuales señalan la importancia del andamiaje para mejorar la comprensión (Duffy, 2002; Duke y Pearson, 2002; Palincsar, 2003; Pressley, 2002), por lo que, en este estudio, el interés consistió en enseñar de manera explícita las estrategias de comprensión lectora, con la mediación apropiada de los profesores a través del andamiaje.



MÉTODO

La finalidad del proyecto fue determinar la efectividad del programa, que estaba enfocado al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de telesecundarias ubicadas en una zona marginada en Jalisco, y una de las preguntas (la que se responde en este artículo), es si la mejoría de las habilidades de comprensión lectora harían que los alumnos tuvieran buenos puntajes en las pruebas CLP y ENLACE.

La intervención concreta consistió en que docentes previamente capacitados condujeron actividades que, de acuerdo con la teoría, hacían que los alumnos mejoraran su comprensión lectora mediante el uso de estrategias que han probado ser eficaces para ese fin.

La capacitación inicial consistió en un taller de 14 horas de duración en agosto de 2010, diseñado con los siguientes criterios:

- Que fuera eminentemente práctico.

- Fundamentado en el conocimiento actual del tema.
- Que presentara la información de manera concisa y en lenguaje sencillo.
- Que incluyera fases claramente discernibles.
- Que incluyera estrategias eficaces y de fácil aplicación.
- Que incluyera formatos de planeación y de informes de las actividades realizadas.
- Que solo tuviera ejercicios tomados de los mismos textos de telesecundarias.

Durante la capacitación, los profesores participaron en actividades en las que ellos, en el papel de alumnos, utilizaban diversas estrategias de comprensión lectora trabajando en equipos o de manera individual, de acuerdo con los requerimientos de la tarea. Al final se les entregó un manual con información detallada de lo que se había trabajado en el curso.

Los profesores tuvieron buena opinión del taller, pues comentaban que lo aprendido podía tener aplicación inmediata, que aprendieron estrategias que no habían utilizado antes, y que sobre las que ya utilizaban ahora tenían una visión más clara de su función, de su especificidad y de su ubicación en una de las fases del proceso de comprensión lectora.

Posteriormente, en enero de 2011 se llevó a cabo otro taller de capacitación después de que se habían observado y retroalimentado las prácticas realizadas durante un semestre.

La intervención, como una innovación en la operación de las escuelas seleccionadas, tuvo una duración de 50 horas; dos por semana durante 25 semanas, de agosto de 2010 a abril de 2011. El programa se llevó a cabo durante las horas y los días lectivos usuales de las escuelas, utilizando los temas y los contenidos establecidos en el currículo oficial.

La metodología fue mixta (Tashakkori y Teddlie, 1998) pues, por una parte, se utilizó un método experimental clásico con grupo control y grupo experimental y, por otra, se recabó información cualitativa que permitiera comprender los resultados cuantitativos.

Los grupos participantes en el grupo experimental fueron 16, con un total de 226 alumnos de la zona 26 que comprende el



municipio de Cuautitlán de García Barragán. Había 18 grupos de segundo grado, pero solo pudieron participar 16 debido a que dos profesores (de las localidades de Telcruz y Cerro Prieto) no pudieron asistir a la capacitación, que era requisito indispensable para quedar incluidos. El grupo de profesores era heterogéneo en su edad y formación profesional.

El grupo de control estaba constituido por 97 alumnos de siete grupos de segundo grado de las telesecundarias de Ahuacapán, Telcruz, Cuzalapa, Tecomates, El Coyame, Corral de Piedra y Cerro Prieto. Por ser grupos de control, solo se les aplicó la evaluación de comprensión lectora antes y después de las 25 semanas, pero no hubo ninguna intervención.

El instrumento utilizado para evaluar el nivel de comprensión lectora antes y después de la intervención es, como se señaló, la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) (Alliende, Condemarín y Milicic, 2007). Es una prueba estandarizada que consta de dos versiones equivalentes, por lo que se utilizó una de ellas antes del inicio del programa y la segunda al finalizar. Con la medición final se pudo conocer, de manera pormenorizada, el incremento de cada alumno participante en sus habilidades de comprensión lectora y se comparó con las de aquellos que no participaron. También se utilizaron los resultados de ENLACE tanto de 2010 como de 2011 en la sección de español. La ventaja para esta investigación es que, al ser ENLACE una prueba censal validada por la SEP que se aplica anualmente desde 2006 y que mide el nivel de dominio de matemáticas y español y una tercera asignatura que cambia cada año, se pudo comparar los mismos grupos evaluados con una prueba y otra dado que estaban conformados por los mismos alumnos.

Una vez llevada a cabo la segunda evaluación, se obtuvo el promedio de cada grupo y se distinguieron aquellos que, de acuerdo con las observaciones durante el seguimiento, habían seguido más cuidadosamente el programa, de aquellos que no, y se compararon los resultados entre ambos; luego se revisaron los puntajes en la prueba ENLACE para ver si el efecto del entrenamiento en comprensión lectora se reflejó en esta prueba.

RESULTADOS

Los grupos que aceptaron participar en la aplicación y la evaluación del programa de mejoramiento de la comprensión lectora, todos pertenecientes a la zona escolar número 26 del municipio de Cuautitlán de García Barragán, se muestran a continuación.

CUADRO 2. Grupos participantes

14DTV0029D, Tequesquitlán A	14DTV0644Q, Rancho Viejo
14DTV0029D, Tequesquitlán B	14DTV0610Z, Lagunillas de Ayotitlán
14DTV0056A, Chacala A	14DTV0596X, Ocote Arco
14DTV0056A, Chacala B	14DTV0573M, La pareja
14DTV0110E, Ayotitlán A	14DTV0496Y, Sehuaya
14DTV0110E, Ayotitlán B	14DTV0439G, El chico
14DTV0111D, Telcruz	14DTV0376L, Lagunillas de Macuaca
14DTV0055B, Cuzalapa	14DTV0344T, La Guaca



Durante la implementación del programa de mejoramiento de la comprensión lectora, los investigadores visitaron, en cuatro ocasiones, cada uno de los 16 grupos participantes para observar cómo se estaba aplicando el programa, retroalimentar el desempeño de los docentes y hacerles sugerencias de mejora. En cada visita se elaboró un registro sobre lo observado en la clase, y al final de la misma se retroalimentaba al profesor sobre su desempeño y se le hacían sugerencias de mejora. Posteriormente, al revisar los registros con más detenimiento se les enviaba retroalimentación por correo electrónico que debía incluir lo siguiente:

- a) Señalar el objetivo de la clase.
- b) Lo que se hizo para cumplirlo.
- c) Observaciones sobre el proceso.
- d) Destacar lo positivo.
- e) Sugerencias de mejora.

A continuación se muestra un ejemplo resumido de la retroalimentación a un profesor:

Gracias por permitirme observar tu clase.

El objetivo que tenías era que los alumnos identificaran el propósito del autor. Pediste que diferentes niños leyeran en voz alta los pasos y que los explicaran. Explicaste lo que significaba inferir, pediste que leyeran el texto en silencio y que, por binas, escribieran un párrafo con la intención del autor. Me pareció buena idea que les hayas dicho cómo empezar el párrafo: “El autor pretende...”. Al terminar les pediste que dijeran la intención del autor. Algunos niños dijeron que la intención era presentar una descripción y algunos hicieron una síntesis de la descripción. Cuando terminaron, les dijiste que identificaron bien la intención del autor, pero que algunos ahondaron mucho en el contenido (que no era la intención de la estrategia). Me sorprendieron gratamente dos aspectos de tu práctica: el primero fue el clima de confianza, pues no me había tocado ver otro grupo en el que los alumnos participaran con tanta naturalidad, sin temor a la crítica; el segundo fue que el trabajo fue muy ágil. Seguramente con la práctica continua de las diversas estrategias, tus alumnos tendrán mejores resultados en la segunda evaluación de su comprensión lectora.



Desde un inicio resultó evidente que la mitad de los profesores —ocho de ellos— no estaba aplicando consistentemente el programa, es decir, no lo aplicaba todas las semanas como se había acordado, no planeaba las sesiones e improvisaba a partir de lo que recordaba del curso; dos de ellos mostraban dificultad en los procesos de comprensión lectora y, al parecer, ni su conocimiento previo, ni el curso de capacitación les ayudó lo suficiente como para mejorar sus propios procesos de comprensión, por lo que la ayuda que daban a sus alumnos era limitada. A estos profesores se los retroalimentó, verbalmente y por escrito, acerca de cómo hacer un mejor trabajo. Un ejemplo de este tipo de retroalimentación —editado en aras de la brevedad— es el siguiente:

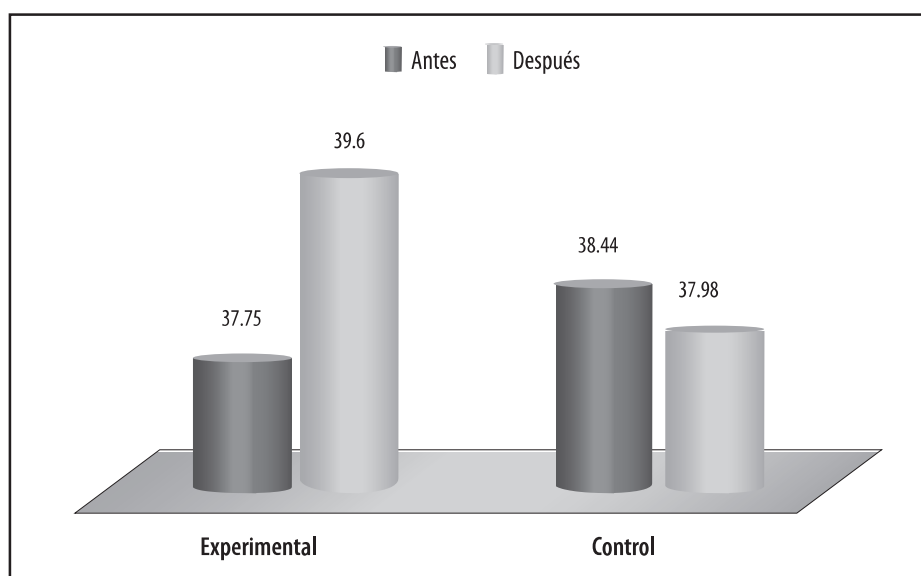
Tu objetivo fue ayudar a los alumnos a elaborar mapas de párrafo con una lectura que tenía dos párrafos... Los alumnos trabajaron en la actividad durante 45 minutos... la dificultad que observé es que tus alumnos aún no saben identificar el tema del párrafo. Esa es la parte difícil, una vez que ya saben identificar el tema, encontrar todo lo que el párrafo dice sobre ese tema es fácil... Te sugiero que para que los alumnos empiecen a dominar esa estrategia, tú al frente, les modelas la manera de identificar

el tema del párrafo... En esta clase que observé les diste 45 minutos para hacer el mapa de dos párrafos. Convendría darles 10 minutos para una actividad como esta.

La otra mitad de los profesores aplicó, consistentemente, el programa, preparaba previamente el trabajo, elaboraba materiales como cartulinas y hojas impresas, además de tener una adecuada conducción de las sesiones en las que contextualizaba el uso de cada estrategia, la modelaba paso a paso y pedía a los alumnos que las practicaran al leer los materiales de las diversas asignaturas.

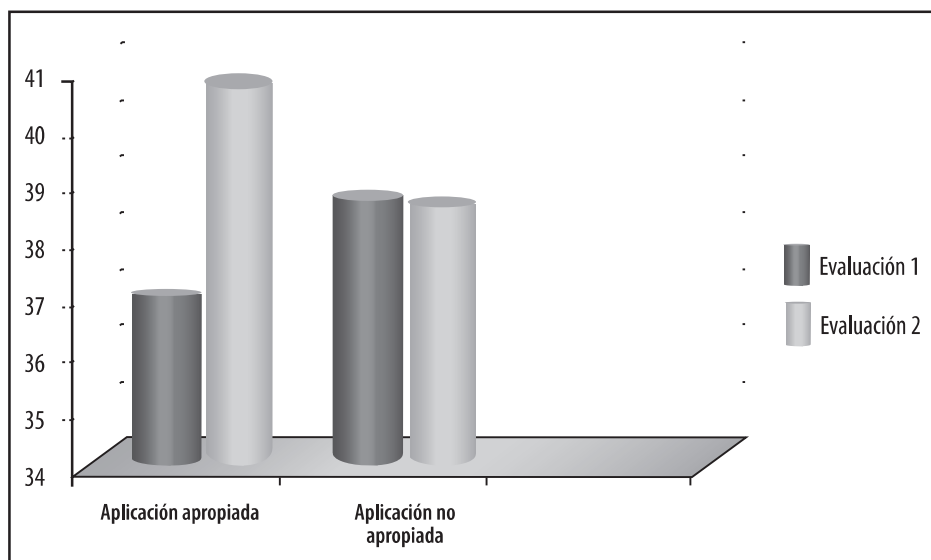
Al aplicar la segunda versión de la prueba CLP, al final del curso, como era de esperarse, los alumnos pertenecientes al grupo experimental tuvieron un avance mayor que los del grupo control, como puede apreciarse en la siguiente gráfica.

GRÁFICA 1. Resultados



A partir de las observaciones que se hicieron dentro de las escuelas que formaban el grupo experimental, se podía notar que este podía dividirse en dos grupos: los que no aplicaron apropiadamente el programa y el de quienes lo hicieron correctamente. Al separarlos se notó una marcada diferencia entre uno y otro, como puede verse en la gráfica 2:

GRÁFICA 2. Diferencia entre los grupos experimentales



Se pudo establecer una relación importante entre los resultados de los estudiantes en la prueba y el desempeño de los profesores: los alumnos de los profesores que cumplieron cabalmente lo comprometido tuvieron mayores logros e incrementos en la prueba que los de quienes no aplicaron de manera cumplida el proceso. Esto, lejos de ser una obviedad, es una manifestación clara de que los procesos para el desarrollo de la comprensión lectora, cuando son bien llevados, pueden ser benéficos hasta en condiciones de bajo capital cultural y alta marginación, como es el caso de las escuelas telesecundarias de Cuautitlán de García Barragán. En este sentido, ya con la certeza de que los alumnos habían mejorado su competencia lectora bajo las mediciones parametrizadas elegidas para el proyecto, el siguiente paso fue indagar si estas habilidades desarrolladas por los estudiantes se verían reflejadas en una prueba nacional, cuya medición estaba fuera del área de control de los investigadores.

Se tomó la decisión de estudiar si esta mayor competencia lectora de algunos grupos de alumnos se reflejaría en los puntajes que obtendrían en la sección de español de la prueba ENLACE, aplicada en mayo de 2011.

Con esta interrogante se exploraron los resultados obtenidos en la prueba ENLACE 2011 por los alumnos de cada uno de los grupos de segundo de secundaria, participantes en los grupos experimentales pero diferenciados por los de aquellos profesores que habían aplicado consistente y apropiadamente el programa y los que no. Asimismo, con la finalidad de evitar que los resultados solo reflejaran una mejora en el año escolar en que se da la intervención y las dos evaluaciones (la de la prueba usada *ex profeso* en el estudio y el examen nacional ENLACE), se decidió revisar también los resultados de la prueba ENLACE 2010 cuando los alumnos cursaban el primer año de secundaria. De esta manera, se tuvieron dos conjuntos de datos acerca del manejo del español. Es decir, se compararon los resultados de un mismo grupo en la sección de español en dos años consecutivos (2010 y 2011).

ENLACE es una prueba que mide el logro académico de cada alumno respecto al currículo. Su ventaja es que permite comparar los resultados de un alumno con los del resto del país. Hay cuestionamientos acerca de su elaboración y aplicación, entre otros, que los resultados de un año no son comparables con los de otros; sin embargo, el ejercicio de comparar los que obtuvieron estos alumnos de este estudio en la prueba CLP y ENLACE resultó interesante.

El ejercicio analítico que se presenta en los siguientes párrafos da cuenta de que se encontró una diferencia notoria, de 110.75 puntos, entre los puntajes que obtuvieron en ENLACE los alumnos de los profesores que aplicaron bien el programa, comparados con los estudiantes de los docentes que no lo aplicaron apropiadamente.

CUADRO 3. Puntajes obtenidos por los grupos en la prueba ENLACE 2011

<i>Aplicación no apropiada</i>	<i>Puntaje 2011</i>	<i>Aplicación apropiada</i>	<i>Puntaje 2011</i>
Escuela 1	479	Escuela 9	560
Escuela 2	467	Escuela 10	640
Escuela 3	397	Escuela 11	505
Escuela 4	527	Escuela 12	394
Escuela 5	451	Escuela 13	595
Escuela 6	343	Escuela 14	625



<i>Aplicación no apropiada</i>	<i>Puntaje 2011</i>	<i>Aplicación apropiada</i>	<i>Puntaje 2011</i>
Escuela 7	344	Escuela 15	508
Escuela 8	416	Escuela 16	483
Promedio	428	Promedio	538.75

Estos resultados muestran que la aplicación apropiada de un programa de comprensión lectora logra que los alumnos obtengan mejores puntajes en una prueba como ENLACE. Son consistentes con la evaluación realizada con la prueba CLP que se aplicó antes y después de la intervención. Para cuidar el anonimato, en los resultados no se identifica a los grupos que tuvieron mejores o peores puntajes.

Como se puede ver en el siguiente cuadro, la diferencia entre los promedios que obtuvieron los grupos de ambas categorías en la prueba CLP también se observa en los resultados de ENLACE, aunque en escalas diferentes.

CUADRO 4. Comparación Puntajes en CLP y ENLACE

		<i>CLP</i>	<i>ENLACE 2011</i>			<i>CLP</i>	<i>ENLACE 2011</i>
<i>Aplicación no apropiada</i>	Grupo 1	41.59	479	<i>Aplicación apropiada</i>	Grupo 9	54.66	560
	Grupo 2	39.32	467		Grupo 10	35.15	640
	Grupo 3	35.13	397		Grupo 11	41.32	505
	Grupo 4	44.38	527		Grupo 12	36.31	394
	Grupo 5	38.47	451		Grupo 13	36.81	595
	Grupo 6	37.40	343		Grupo 14	38.60	625
	Grupo 7	32.70	344		Grupo 15	46.59	508
	Grupo 8	39.42	416		Grupo 16	35.80	483
Promedio	38.55	428	Promedio	40.65	538.75		

Al ver estos resultados, los investigadores se preguntaron si habría una diferencia entre los puntajes que obtuvieron esos mismos grupos en la sección de español de la misma prueba, el año previo (2010), cuando estaban en primero de secundaria.

A pesar de que, por la manera en que está construida la prueba ENLACE, los puntajes de un año no son comparables con los del siguiente, lo que sí se puede comparar es si los grupos de una

categoría y otra (implementación apropiada e implementación no apropiada) tenían mayores o menores puntajes el año anterior. Los datos se pueden ver en el siguiente cuadro.

CUADRO 5. Puntajes obtenidos por los grupos en la prueba ENLACE 2010 y 2011

<i>Aplicación no apropiada</i>			<i>Aplicación apropiada</i>		
<i>Escuela</i>	<i>Puntaje 2010</i>	<i>Puntaje 2011</i>	<i>Escuela</i>	<i>Puntaje 2010</i>	<i>Puntaje 2011</i>
Escuela 1	502	479	Escuela 9	414	560
Escuela 2	517	467	Escuela 10	425	640
Escuela 3	431	397	Escuela 11	473	505
Escuela 4	530	527	Escuela 12	458	394
Escuela 5	453	451	Escuela 13	549	595
Escuela 6	589	343	Escuela 14	487	625
Escuela 7	425	344	Escuela 15	514	508
Escuela 8	491	416	Escuela 16	517	483
Promedio	492.25	428.00	Promedio	479.62	538.75

Cuando se aplicó la prueba de 2010, los alumnos de estos grupos estaban en primero de secundaria, y quienes recibieron una enseñanza inapropiada de las estrategias lectoras en 2011 tenían, en promedio, 492.25 puntos, mientras que los que la recibieron apropiadamente tenían 479.62 puntos. En agosto de 2011, los 16 grupos pasaron a segundo grado y, en este, quienes tuvieron una buena enseñanza en comprensión lectora lograron un puntaje de 538.75, mientras que quienes no la recibieron, obtuvieron, en promedio, 428 puntos. De ahí se puede destacar lo siguiente:

1. Uno de los grupos, en primero, tenía un puntaje superior al otro.
2. Al pasar a segundo grado tuvieron profesores que aplicaron un programa de lectura, algunos lo hicieron bien y otros no.
3. Los grupos que, en promedio, tenían un puntaje un poco más bajo tuvieron profesores que trabajaron con ellos apropiadamente un programa de lectura.
4. Estos grupos, en la siguiente evaluación, tuvieron un puntaje significativamente mayor que aquellos en los que el docente no aplicó, de manera apropiada, el programa de comprensión lectora.



Se realizaron tres ejercicios comparativos:

1. La valoración pre y pos de los alumnos usando la prueba CLP, cotejando con el desempeño docente general y desagregado en las categorías de aplicación apropiada y no apropiada.
2. La comparación de los resultados de los alumnos en ENLACE 2011 de acuerdo con el desempeño docente general y desagregado en las categorías de aplicación apropiada y no apropiada.
3. La comparación de los resultados de los alumnos en ENLACE 2010 y 2011 de acuerdo con el desempeño docente general y desagregado

Es factible señalar que la promoción del desarrollo de habilidades de comprensión lectora es muy relevante en el desarrollo académico de los alumnos, medido en términos de su desempeño en exámenes estandarizados. Por eso, es razonable suponer que será igualmente importante en otros ámbitos de la vida académica y no académica, como puede ser la comprensión de mensajes cotidianos, el análisis de argumentos presentados en forma escrita e incluso la formación de argumentaciones en la vida diaria.



RESPUESTAS EN LA SECCIÓN DE ESPAÑOL DE LA PRUEBA ENLACE

Para ilustrar un poco el efecto de una mejor comprensión lectora en el desempeño de los estudiantes en la prueba ENLACE, se mostrará cómo contestaron los alumnos de los grupos categorizados en los que tuvieron una enseñanza apropiada de estrategias de comprensión lectora y aquellos que no.

En las bases de datos de la SEP, los resultados de ENLACE aparecen como porcentaje de respuestas correctas categorizadas de la siguiente manera:

- Menos de 40% las contestaron bien (gris oscuro).
- Entre 40 y 60% las contestaron bien (gris medio).
- Más de 60% las contestaron bien (gris claro).

En los grupos en que se aplicó correctamente el programa, en promedio, más de 60% de los alumnos contestaron bien 27 preguntas, mientras que en las que no se aplicó de manera apropiada solo 16 preguntas fueron contestadas de manera correcta por más de 60%, como puede verse en el siguiente cuadro.

CUADRO 6. Preguntas contestadas correctamente por más de 60% del grupo




<i>Aplicación no apropiada</i>		<i>Aplicación apropiada</i>	
<i>Escuela núm.</i>	<i>Bien en más de 60%</i>	<i>Escuela núm.</i>	<i>Bien en más de 60%</i>
Escuela 1	33	Escuela 9	36
Escuela 2	20	Escuela 10	25
Escuela 3	13	Escuela 11	5
Escuela 4	16	Escuela 12	40
Escuela 5	17	Escuela 13	23
Escuela 6	21	Escuela 14	31
Escuela 7	5	Escuela 15	40
Escuela 8	4	Escuela 16	21
Promedio	16.125	Promedio	27.625



Para dar una mejor idea del desempeño de los alumnos en los distintos temas y preguntas, se presentan dos cuadros tomados directamente de la página *web* de ENLACE. En el primero se muestra un grupo de bajo desempeño, es decir, uno en el cual el programa de comprensión no se aplicó adecuadamente. Ahí puede verse en los rectángulos gris claro que solo hubo cuatro preguntas en que más de 60% de los alumnos contestaron bien; diez en las que contestaron bien entre 40% y 60% y 47 que contestaron mal más de 40%.

CUADRO 7. Respuestas de un grupo con enseñanza inapropiada

<i>Respuestas dadas por el grupo en la Sección de Español</i>										
Dé clic en el número de pregunta para conocer el detalle de su resultado										
<i>Tema</i>	<i>Preguntas</i>									
Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación	048	049	050	051	093	094	095			
Leer para conocer otros pueblos	034	035	036	037						
Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios	084	085	087	088	089	090	091	092		
Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales	038	039	040	041	079	080	082	083		
Obtener y organizar información	001	002	003	004	005	006	007	008	009	010
	011	012	074	075	076	077	078			
Participar en experiencias teatrales	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124
	125									
Revisar y reescribir textos producidos en otras áreas de estudio	042	043	044	045	046	047				

-  Preguntas que contestaron incorrectamente menos de 40% de los alumnos de este grupo.
-  Preguntas que contestaron incorrectamente entre 40% y 60 % de los alumnos de este grupo.
-  Preguntas que contestaron incorrectamente más de 60% de los alumnos de este grupo.

En contraste, más de 60% de los alumnos de otra escuela contestó bien 40 preguntas; entre 40% y 60% contestaron bien cinco preguntas y más de 60% de un grupo de otra de las escuelas contestó correctamente bien 40, y 15 preguntas fueron contestadas correctamente por menos de 40% de los alumnos.

CUADRO 8. Respuestas de un grupo con enseñanza apropiada

<i>Respuestas dadas por el grupo en la Sección de Español</i>										
Dé clic en el número de pregunta para conocer el detalle de su resultado										
Tema	Preguntas									
Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación	048	049	050	051	093	094	095			
Leer para conocer otros pueblos	034	035	036	037						
Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios	084	085	087	088	089	090	091	092		
Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales	038	039	040	041	079	080	082	083		
Obtener y organizar información	001	002	003	004	005	006	007	008	009	010
	011	012	074	075	076	077	078			
Participar en experiencias teatrales	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124
	125									
Revisar y reescribir textos producidos en otras áreas de estudio	042	043	044	045	046	047				

- Preguntas que contestaron incorrectamente menos de 40% de los alumnos de este grupo.
- Preguntas que contestaron incorrectamente entre 40% y 60 % de los alumnos de este grupo.
- Preguntas que contestaron incorrectamente más de 60% de los alumnos de este grupo.

Fuente: Tomados de <http://201.175.44.204/enlace/resultados2011/basica2011>. Fecha de acceso, 28 de febrero de 2012.



Tanto en las mediciones efectuadas con la prueba CLP como las que midió ENLACE 2011 muestran que los alumnos que recibieron una enseñanza de estrategias de comprensión lectora adecuada tuvieron mayores puntajes que aquellos que participaron en un grupo donde el profesor no aplicó el programa en la manera eficaz y consistente.

CONCLUSIONES

La primera conclusión que se desprende de este trabajo es que el desarrollo de habilidades de comprensión lectora se refleja en las tareas académicas que realizan los estudiantes. Este estudio muestra que los alumnos en los que se trabajó adecuada y consistentemente el programa de lectura tuvieron un mejor desempeño en las tareas de comprensión que les presentaban las dos pruebas aplicadas (CLP y ENLACE), pero más marcadamente en la última.

La mejoría en la competencia lectora, que implica automatización de procesos como reconocimiento de palabras y fluidez, así como incremento en el vocabulario, capacidad de inferencia y uso de estrategias específicas ante las dificultades de comprensión, posibilita que los alumnos tengan una menor carga cognitiva, lo que les permite centrar su atención ya no en la lectura, sino en los contenidos que se adquieren a través de ella; es decir, se pasa de la lectura como objeto de aprendizaje, a esta como el medio que permite el acceso al acervo de conocimientos que ha construido la cultura.

Este desarrollo, que incrementa la autonomía de los alumnos como aprendices, también permite que los profesores dediquen más tiempo a profundizar en los contenidos, pues los estudiantes ya habrían adquirido las generalidades del tema a través de la lectura, y el docente tendría más tiempo para ayudar a que analicen, comparen, hagan analogías, clasifiquen y ejemplifiquen la información, pudiendo también incluir actividades de uso del conocimiento.

Aunque la evaluación no es el objetivo de la enseñanza, sino solo un medio para conocer los avances, la promoción de la competencia lectora logra que los alumnos tengan puntajes más altos en las pruebas que se les aplican, como se ha mostrado en el caso de ENLACE. El puntaje obtenido en estas pruebas tiene sentido únicamente como reflejo de que los estudiantes están aprendiendo.

Contrario a la idea prevaleciente de que en los primeros años de primaria es cuando se aprende a leer y que después se utiliza la competencia lectora para seguir aprendiendo, la información que se ha presentado señala que los alumnos de segundo de se-

cundaria que participaron en este estudio no tienen una competencia lectora muy desarrollada, y que muchos se beneficiaron al haber participado en un programa que la fomenta. Esto señala la importancia de enseñar a leer a los estudiantes en secundaria, básicamente –decodificación y fluidez–, a quienes no han desarrollado la parte mecánica perceptual, y procesos de comprensión y autorregulación a todos.

La promoción de la competencia lectora, lejos de ser una carga adicional que quite el tiempo a los profesores, debe ser parte integral de la enseñanza de los diversos contenidos de secundaria, y practicarse con los mismos contenidos académicos que deben cubrir y en los mismos tiempos dedicados a las asignaturas; esto, en el mediano plazo, incrementaría el aprendizaje y liberaría tiempo para otras actividades relevantes para el dominio del conocimiento de las disciplinas académicas que se enseñan en este nivel.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F., M. Condemarín y N. Milicic. *Prueba CLP Formas Paralelas*, Santiago, Universidad Católica de Chile, 2007.
- Backoff, E. *El aprendizaje en tercero de secundaria en México*, México, INEE, 2009.
- Backoff, E., E. Andrade, A. Sánchez y A. Bouzas. *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México*, México, INEE, 2006.
- Biancarosa, G. y C. E. Snow. *Reading next –A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of Nueva York*, Washington, DC, Alliance for Excellent Education, 2004.
- Bos, C. S. y P. L. Anders. “Effects of Interactive Vocabulary Instruction on the Vocabulary Learning and Reading Comprehension of Junior-High Learning Disabled Students”, en *Learning Disability Quarterly*, 1990, pp. 31-42.
- Carnine, D. “Diverse Learners and Prevailing, Emerging and Research based Educational Approaches and their Tools”, en *School Psychology Review*, 1994, pp. 341–350.
- Carrasco, A. *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de Lectores estratégicos*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2001.
- Conley, M. “Strategy Instruction for Adolescents: What We Know about the Promise, What We Don’t Know about the Potential”, en *Harvard Educational Review*, 78 (1), 2008, pp. 84-106.
- Denton, C., D. Bryan, J. Wexler, S. Vaughn y D. Reed. *Effective Instruction for Middle School Students with Reading Difficulties: The Reading Teacher’s Sourcebook*, Austin, TX, Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts at the University of Texas at Austin, 2007.
- Deshler, D., A. Palincsar, G. Biancarosa y M. Nair. *Informed Choices for Struggling Adolescent Reader: A Research-Based Guide to Instructional Programs and Practices*, Nueva York, Carnegie, 2007.

- DiCecco, V. M. y M. M. Gleason. "Using Graphic Organizers to Attain Relational Knowledge from Expository Text", en *Journal of Learning Disabilities*, 2002, pp. 306-321.
- Duffy, G. G. "The Case for Direct Explanation of Strategies", en C. C. Block y M. Pressley (eds.). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, Nueva York, Guilford, 2002, pp. 28-41.
- Duke, N. K. y P. D. Pearson. "Effective Practices for Developing Reading Comprehension", en A. E. Farstrup y S. J. Samuels (eds.). *What Research Has to Say about Reading Instruction*, Newark, DE, International Reading Association, 3a. ed., 2002, pp. 205-242.
- Gajria, M. y J. Salvia. "The Effects of Summarization Instruction on Text Comprehension of Students with Learning Disabilities", en *Exceptional Children*, 1992, pp. 508-516.
- Gómez y Silas. *Enseñar a leer en secundaria*, ITESO, México, 2012, en prensa.
- Heller, R. y C. Greenleaf. *Literacy Instruction in the Content Areas. Getting to the Core of Middle and High School Improvement*, Washington, Alliance for Excellent Education, 2007.
- Kamil, M. L. *Adolescents and Literacy: Reading for the 21st Century*, Washington, DC, Alliance for Excellent Education, 2003.
- Martínez Rizo, F. *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*, México, INEE, 2005.
- Muñoz Izquierdo, C. y M. Ulloa. "Últimos en la prueba de pisa", en *Nexos en línea*, 1 de mayo de 2011. Fecha de acceso, 22 de septiembre de 2011 Disponible en <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&print&Article=2099278>
- National Association of State Boards of Education. *Reading at risk: The state response to the crisis in adolescent literacy*, Alexandria, NASBE, 2006.
- National Reading Panel. *Teaching Children to Read: an Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implication for Reading Instruction* (National Institute of Health Pub. núm. 00-4769). Washing-



- ton, DC, National Institute of Child Health and Human Development, 2000.
- OCDE. *Informe PISA 2003 Aprender para el mundo de mañana*, Madrid, OCDE, 2004.
- OCDE. *PISA 2006 en México*, Mexico, INEE, 2007.
- OCDE/UNESCO. “Aptitudes básicas para el mundo de Mañana – Otros resultados del Proyecto PISA 2000, Resumen ejecutivo 2003”, UNESCO, 2003. Fecha de acceso, 14 de enero de 2004. Disponible en http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/exec_sum_spa.pdf
- Palincsar, A. S. “Collaborative Approaches to Comprehension Instruction”, en A. P. Sweet y C. E. Snow (eds.). *Rethinking Reading Comprehension*, Nueva York, Guilford, 2003, pp. 99-114.
- Paris, S., P. Afflerbach y D. Pearson. “Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies”, en *The Reading Teacher*, 2008, pp. 364-374.
- Pressley, M. “Reading Comprehension Instruction be the Instruction of?”, en M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (eds.). *Handbook of Reading Research*, vol. III, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000, pp. 545-561.
- Pressley, M. *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*, Nueva York, Guilford, 2a. ed., 2002.
- Pressley, M. *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*, Nueva York, Guilford, 3a. ed., 2006.
- Pressley, M. y P. Afflerbach. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1995.
- Pressley, M. y C. Collins. *Comprehension Instruction. Research based best Practices*, Nueva York, Guilford, 2002.
- Pressley, M. y K. Hilden. “Verbal Protocols of Reading”, en M. Mallete y N. Duke. *Literacy Research Methodology*, Nueva York, Guilford, 2004, pp. 308-321.
- Pressley, M., C. J. Johnson, S. Symons, J. A. McGoldrick y J. A. Kurita. “Strategies that Improve Children’s Memory and Comprehension of Text”, en *Elementary School Journal*, 1989, pp. 90, 3-32.

- Reimers, F. y J. Jacobs.** “Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos”, Documento básico. *La lectura en la sociedad de la información*, Madrid, XXIII Semana Monográfica de la Educación, Fundación Santillana, 2009, pp. 11-61. Fecha de acceso, 23 de septiembre de 2011. Disponible en <http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>
- Roberts, G., J. Torgesen, A. Boardman y N. Scammacca.** “Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities”, en *Learning Disabilities Research & Practice*, 23 (2), 2008, pp. 63-69.
- Sinatra, G. M., K. J. Brown y R. E. Reynolds.** “Implications of Cognitive Resource Allocation for Comprehension Strategies Instruction”, en C. Collins y M. Pressely. *Comprehension Instruction*, Nueva York, Guilford, 2002, pp. 62-76.
- Snow, C. y G. Biancarosa.** *Adolescent Literacy and the Achievement Gap: What Do We Know and where Do We Go from here?*, Nueva York, Carnegie Corporation, 2003.
- Tashakkori, A. y C. Teddlie.** *Mixed methodology*, USA, Sage Publications, 1998.
- Weiss, E., R. Quiroz y A. Santos.** *Expansión de la Educación Secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia calidad y equidad*, París, UNESCO, 2005.
- Wood, D., J. S. Bruner y G. Ross.** “The Role of Tutoring in Problem Solving”, en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, pp. 89-100.

