

Desarrollo de la competencia lectora *en secundaria*

Developing Reading Skills in Secondary

Développement de la compétence en lecture au collège

Desenvolvimento da competência leitora em nível médio

Fecha de recepción: 31 DE ENERO DE 2012 / Fecha de aceptación: 13 DE NOVIEMBRE DE 2012

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(2012)5:10<133:DDLCLS>2.0.TX;2-R

Escrito por LUIS FELIPE GÓMEZ-LÓPEZ

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE, ITESO
TLAQUEPAQUE, JALISCO, MÉXICO
lgomez@iteso.mx

JUAN CARLOS SILAS-CASILLAS

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE, ITESO
TLAQUEPAQUE, JALISCO, MÉXICO
silasjc@iteso.mx

Resumen

En México, los alumnos de telesecundaria obtienen los puntajes más bajos en competencia lectora. Este trabajo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo determinar la eficacia de un programa de comprensión lectora implementado en telesecundarias de una región marginada. El diseño fue experimental, con 16 grupos de octavo grado como grupo experimental y siete como control. Los resultados muestran que el grupo de control obtuvo los mismos puntajes antes y después de la intervención, mientras que el grupo experimental presentó una mejoría en la segunda evaluación, por lo que se considera que el programa fue eficaz.

Palabras clave autor

Comprensión de lectura, estrategias de comprensión, estrategias de enseñanza.

Palabras clave descriptor

Comprensión de lectura, enseñanza, educación secundaria, programas de lectura, evaluación de proyectos.

Transferencia a la práctica

Este artículo muestra cómo la inclusión de un programa de comprensión lectora en las telesecundarias, conducido por profesores previamente capacitados, puede lograr que los alumnos mejoren en esta área. En el caso del que se informa, los profesores, además de haber sido capacitados, fueron acompañados en el proceso de implementación mediante la observación y retroalimentación de algunas de las sesiones en que, de manera intencionada, enseñaban a sus alumnos cómo utilizar estrategias de comprensión lectora. Consideramos que el acompañamiento de los profesores juega un papel fundamental para que transfieran al aula lo aprendido en cursos de capacitación.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Gómez-López, L. F. & Silas-Casillas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 133-152.

Key words author

Reading Comprehension, Comprehension Strategies, Teaching Strategies.

Key words plus

Reading Comprehension, Teaching, Secondary Education, Reading Programs, Project Evaluation.

Abstract

In Mexico, telesecundaria students obtained lower scores in reading. This paper discusses the results of an investigation aimed at determining the effectiveness of a reading comprehension program implemented in secondary schools in a marginalized region. The design was to some extent experimental; with 16 groups of eighth grade experimental group and seven as control one. The results show that the control group had the same scores before and after the intervention, while the experimental group had an improvement in the second evaluation, therefore it is considered that the program was effective.

Transference to practice

This article shows how the inclusion of a reading comprehension program in secondary schools, conducted by previously trained teachers can enable students to improve in this area. In the reported case, the teachers, in addition to being trained, were joined in the implementation process through observation and feedback from some of the meetings at which, intentionally, taught their students how to use comprehension strategies reader. We believe that the teachers' support plays a significant role in transferring what they learn in the classroom training.

Mots clés auteur

Compréhension de lecture, stratégies de compréhension, stratégies d'enseignement.

Mots clés descripteur

Compréhension, enseignement, lecture, secondary education, programmes de lecture, l'évaluation du projet.

Résumé

Au Mexique, les élèves de télésecundaire obtiennent les résultats les plus bas en compétence en lecture. Ce travail présente les résultats d'une recherche dont l'objectif était d'établir l'efficacité d'un programme de compréhension en lecture appliqué en télésecundaire d'une région marginée. Le dessin a été expérimental, avec 16 groupes de huitième en tant que groupes d'essai et sept de contrôle. Les résultats montrent que le groupe de contrôle a eu les mêmes résultats avant et après de l'intervention, alors que le groupe d'essai a eu une amélioration dans la deuxième évaluation, donc on considère que le programme a été efficace.

Transfert à la pratique

Cet article montre comment l'inclusion d'un programme de compréhension de lecture dans les télésecondaires, conduit par les professeurs préalablement capacités, peut aider à améliorer les compétences des élèves dans ce domaine. Dans le cas dont on informe, les professeurs, en plus d'avoir été capacités, ils ont été accompagnés dans le processus d'implémentation à travers l'observation et la rétro-alimentation des sessions où d'une façon intentionné ils apprennent à leurs élèves comment utiliser les stratégies de compréhension de lecture. On considère que l'accompagnement des professeurs joue un rôle fondamental pour qu'ils puissent transférer à la salle de classe ce qu'ils ont appris dans les cours de capacitation.

Palavras-chave autor

Compreensão de leitura, estratégias de compreensão, estratégias de ensino.

Palavras-chave descritor

Compreensão de leitura, ensino, reading, ensino secundário, programas de leitura, avaliação de projetos.

Resumo

Em México, os alunos de *telesecundaria* obtêm as pontuações mais baixas em competência de leitura. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo determinar a eficácia de um programa de compreensão de leitura implementado em *telesecundarias* de uma região marginada. O desenho foi experimental, com 16 grupos de oitavo grau como grupo experimental e sete como controle. Os resultados mostram que o grupo de controle teve as mesmas pontuações antes e depois da intervenção, enquanto que o grupo experimental teve uma melhoria na segunda avaliação, pelo que se considera que o programa foi eficaz.

Transferência à prática

Este artigo mostra como a inclusão de um programa de compreensão de leitura nas *telesecundarias*, conduzido por professores previamente capacitados, pode conseguir que os alunos melhorem nesta área. No caso relatado, os professores, além de terem sido capacitados, foram acompanhados no processo de implementação, mediante a observação e retroalimentação de algumas das sessões nas quais, de maneira intencionada, ensinavam a seus alunos a como utilizar estratégias de compreensão de leitura. Consideramos que o acompanhamento dos professores tem um papel fundamental para que transfiram à sala de aula o aprendido em cursos de capacitação.

Introducción

La idea sobre lo que significa ser un lector competente ha venido cambiando históricamente. Si en algún momento de la historia de México, leer un recado, una carta o un anuncio era suficiente para la mayoría de las personas, es comprensible que pudiera equipararse la decodificación fluida con la comprensión; sin embargo, en la actualidad, el mundo académico y el del trabajo requieren que los jóvenes puedan comprender textos complejos, inferir la información omitida y los propósitos del autor, e interpretar críticamente la información que se les presenta. De ahí que el concepto tradicional de alfabetización sea cada vez menos relevante y esté siendo reemplazado por nuevas definiciones, como la de competencia lectora del Programme for International Student Assessment (PISA): comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2006, p. 13).

Otra de las nuevas definiciones que muestran esta concepción diferente de la lectura es la de Alma Carrasco-Altamirano (2001), que 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” (p. 131).

Estas nuevas concepciones de la lectura han ido minando la idea de que en los primeros grados de primaria se aprendía a leer y en los grados posteriores se utilizaba la competencia lectora para adquirir nuevo conocimiento; gradualmente se va reemplazando con otra que enfatiza que es necesario que los adolescentes continúen desarrollando su competencia lectora para leer textos complejos en las distintas disciplinas científicas que comprenden el currículum de secundaria, dado que las estructuras textuales y el vocabulario específico difieren mucho entre las distintas asignaturas (Heller & Greenleaf, 2007; Snow, 2010). El lenguaje académico —que entre sus características tiene ser conciso, preciso y autoritativo— hace que los alumnos de secundaria encuentren problemas para comprenderlo (Snow, 2010).

Este cambio en la idea de lo que significa leer no solo está relacionado con los nuevos requerimientos de la escuela y del crecimiento exponencial de la información disponible para los estudiantes, sino también con lo que el mundo del trabajo demanda, pues entre mejor competencia lectora tenga una persona, mayor posibilidad tendrá de conseguir un empleo, de participar en organizaciones sociales y de ayudar a sus hijos con las tareas escolares (Kutner, Greenberg, Jin, Boyle, Hus & Dunleavy, 2007); además, de acuerdo con Paul E. Barton (2003), la habilidad de leer, escribir y pensar críticamente es un requerimiento aun en trabajos de bajo nivel.

Es tal la importancia de la competencia lectora que Fernando Reimers y Jenny Eva Jacobs (2009) señalan que “...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” (p. 5).

El paso de la alfabetización a la competencia lectora, como respuesta al cambio histórico y cultural es una de las razones para enseñar a leer en secundaria. La segunda es que los niveles de comprensión lectora en México son sumamente bajos.

Desde el año 2000, cuando se evaluó el desempeño lector de casi un millón de alumnos de secundaria en México, el Programme for International Student Assessment (PISA) encontró que los estudiantes mexicanos

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación científica presenta el proyecto de investigación *Piénsale bien*, un programa de desarrollo del pensamiento para potenciar el aprendizaje de los alumnos de telesecundaria en Jalisco. En este se evaluaron los resultados de la implementación de un programa para el mejoramiento de la comprensión lectora de alumnos de telesecundarias en localidades remotas y marginadas del estado de Jalisco, en México.

con 422 puntos quedaban en el último lugar de lectura entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (OCDE/UNESCO, 2003).

En el año 2003, la calificación de México, en la misma evaluación, fue de 400 puntos, veintidós puntos por debajo de la evaluación previa, lo que lo ubicó de nuevo en el último lugar de los países de la OCDE y en el lugar 38 de los 40 países evaluados; por debajo de Brasil y solo por encima de Indonesia y Túnez (OCDE, 2004).

En la evaluación de 2006, el puntaje promedio de los estudiantes mexicanos fue de 410 puntos, con lo que se ubica por tercera ocasión consecutiva en el último lugar de los países miembros de la OCDE. Esta evaluación evidencia que 47% de los alumnos evaluados no tiene competencias suficientes para comprender textos apropiados para su edad (OCDE, 2007).

En 2009, México tuvo una mejoría de tres puntos porcentuales en lectura en la prueba PISA sobre el puntaje obtenido en el año 2000. Este incremento marginal en 9 años es inferior al obtenido por otros países como Chile, que subió 29 puntos o Brasil, que subió 19 (Muñoz-Izquierdo & Ulloa, 2011). En el año 2000, el 44% de los alumnos de secundaria evaluados estaba por debajo del nivel de comprensión lectora insuficiente; en 2009, el 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 el 17% de sus alumnos saliera del nivel de insuficiencia y de Brasil que obtuvo un resultado más modesto, 6,2%.

La Secretaría de Educación Pública también ha evaluado la comprensión lectora de los alumnos de secundaria mediante las Pruebas de Estándares Nacionales (PEN). En 2002, el 52% de los estudiantes de primer grado, el 54% de los de segundo grado y el 38% de tercero obtuvieron puntajes que los ubican lejos o muy lejos de alcanzar los estándares de comprensión lectora adecuados a su edad (Weiss, Quiroz & Santos, 2005).

En otras evaluaciones nacionales, los resultados son similares. En el año 2005, aplicó la prueba EXCALE, Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos, para medir el aprendizaje del español de los alumnos de tercero de secundaria. En esta prueba uno de los componentes era la comprensión lectora. Los resultados mostraron que alrededor de la tercera parte de los alumnos de tercero de secundaria no tenían las competencias básicas de comprensión lectora (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón & Bouzas, 2006). Por otra parte, al analizar los datos por modalidades 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) (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón & Bouzas, 2006). Los autores recalcan la diferencia de 137 puntos entre las escuelas privadas y las telesecundarias, pues esta representa casi una desviación estándar y media, respecto a la media de 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 con las técnicas (502) y las generales (500); al final, de nuevo, quedaron las telesecundarias con 460 puntos. Para contrastar extremos, en las escuelas privadas, el 88% de los alumnos alcanza al menos el nivel básico mientras que en las telesecundarias apenas lo alcanza 50% (Sánchez & Andrade, 2009).

Por las dos razones presentadas: la necesidad que tienen los adolescentes de seguir desarrollando la competencia lectora para aprender de los textos académicos y de las evidencias múltiples de que los adolescentes

mexicanos, en un gran porcentaje, tienen déficit en las habilidades básicas de comprensión, se diseñó el programa *Piénsale bien*, para apoyar a los alumnos de telesecundarias, a mejorar su competencia lectora.

Objetivo

El objetivo de esta investigación aplicada fue determinar la eficacia de un programa de comprensión lectora implementado en telesecundarias de una región marginada.

Se eligió la modalidad de telesecundaria debido a que, como ya se mostró, es la que tiene los puntajes de comprensión lectora más bajos en el país. El programa se aplicó en escuelas de una zona marginada del estado de Jalisco, que adicionalmente presentaba los resultados más bajos en la prueba ENLACE, Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares.

La intervención consistió en capacitar a 16 profesores en el manejo de estrategias de comprensión lectora para que ellos, a su vez, enseñaran a los alumnos cómo comprender los distintos tipos de textos con que trabajan. El programa, una innovación en la operación de las escuelas seleccionadas, tuvo una duración promedio de 50 horas, en los horarios y días lectivos usuales de las escuelas.

Para conocer el nivel de logro, se aplicó al inicio y al final de la intervención la prueba Complejidad Lingüística Progresiva (Alliende, Condemarrín & Milicíc, 2008) que mide el desarrollo de las habilidades de lectura de comprensión y cuenta con dos formas paralelas por lo que se pudo utilizar una al inicio y otra al final sin necesidad de repetir reactivos.

Dadas las características socioeconómicas de la región, los resultados escolares y la autorización institucional, se ubicó el proyecto en la zona escolar No. 26 del municipio de Cuautitlán de García Barragán, Jalisco, con 16 grupos de segundo año de 13 escuelas telesecundarias participantes.

Marco teórico: la enseñanza de la comprensión lectora

Frecuentemente, los profesores piden a los alumnos que identifiquen las ideas principales en los textos sin haberles enseñado cómo hacerlo. También esperan que utilicen estrategias para comprender mientras leen sin haberles enseñado tales estrategias de manera explícita (Pressley, 2006). Esto a pesar de que se sabe 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, Bryan, Wexler, Vaughn & Reed, 2007; Pressley, 2006). Por ello, diversos autores señalan la importancia de enseñar estrategias para mejorar la comprensión lectora (Biancarosa & Snow, 2004; Kamil, 2003; NASBE, 2006).

Este proyecto de investigación aplicada partió de la idea de que los profesores pueden ayudar a la comprensión al modelar los pasos para lograrla, proporcionar la práctica estructurada, dar ejemplos y retroalimentar el desempeño de los alumnos (Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, 2008). Entre otras estrategias, se puede enseñar a los alumnos a activar su conocimiento previo (Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick & Kurita, 1989); a utilizar organizadores gráficos antes o después de la lectura (Bos & Anders, 1990; DiCecco & Gleason, 2002); estrategias de monitoreo de la comprensión (Carnine, 1994); sintetizar información (Gajria & Salvia, 1992). La enseñanza y la práctica de estas y otras estrategias debe continuar hasta que los alumnos las dominen (Pressley, 2000).

Un concepto central en la enseñanza es el de andamiaje, acuñado por David Wood, Jerome S. Bruner y Gail Ross (1976), que lo definían como “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” (p. 90). Diversos investigadores actuales señalan la importancia del andamiaje para mejorar la comprensión (Duffy, 2002; Duke & Pearson, 2002; Palincsar, 2003; Pressley, 2002), por lo que en este estudio el interés residía en enseñar de manera explícita el uso de estrategias de comprensión lectora, con la mediación apropiada de los profesores por medio del andamiaje.

Si —como dice Alma Carrasco (2001)— leer es un proceso en el cual se usan estrategias para relacionar la nueva información con los esquemas socialmente adquiridos, un programa para mejorar la comprensión lectora debe enfatizar el uso de estrategias, el desarrollo de la capacidad de autorregulación e incidir en las creencias que tiene el alumno sobre sí mismo como lector y sobre el valor de la actividad lectora.

La lectura estratégica

Cuando un alumno comprende lo que lee, está poco consciente del proceso que está llevando a cabo; pero cuando enfrenta una dificultad para comprender, puede continuar leyendo con una comprensión disminuida o mostrar un enfoque estratégico para seguir comprendiendo. El enfoque estratégico consiste en que el alumno utilice estrategias cognitivas o metacognitivas. “Una estrategia es una forma especial de conocimiento procedimental que es intencionado, con propósito y aplicado esforzadamente a una tarea o situación para la cual los propios patrones de pensamiento y conducta típicos son percibidos como inadecuados o como no óptimos” (Harris, Alexander & Graham, 2008, p. 89). Las estrategias cognitivas constituyen métodos o procedimientos para adquirir, elaborar, organizar, utilizar la información, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas para lograr la meta planteada. Las estrategias metacognitivas son los planes que se ponen en práctica para planear, supervisar, evaluar y modificar las actividades cognitivas (Pressley, 2000).

De acuerdo con Michael Pressley, Steve Graham y Karen Harris (2006), hay evidencias de que los estudiantes eficaces muestran conductas cognitivas y metacognitivas que facilitan su desempeño académico y que hay beneficios significativos de enseñar estrategias de manera explícita para mejorar la lectura.

La competencia lectora tiene componentes de distinto nivel que requieren diferente grado de conciencia para llevarse a cabo. Algunos componentes básicos como la decodificación, en la escuela secundaria,

se hacen por lo general de manera automática, mientras que los niveles de comprensión e interpretación exigen más recursos cognitivos. Dado que todo humano tiene una capacidad limitada de recursos cognitivos (Sinatra, Brown & Reynolds, 2002), la 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 es un procesador activo del texto. Desde antes de comenzar a leer y hasta a terminada la lectura está continuamente haciendo predicciones, verificándolas, cambiando sus expectativas según el contenido del texto (Blachowicz & Ogle, 2001; Pressley, 2000; Solé, 2005). Hacer uso de una o varias estrategias implica asumir el control de la propia lectura.

Las estrategias son planes para resolver problemas que se encuentran en la construcción de significado (Pearsons, Afflerbach & Paris, 2008). Estas no pueden ser automatizadas dado que cada texto requiere que los lectores las modifiquen. Las habilidades, por su parte, son procedimientos automatizados como pueden ser el reconocimiento de palabras o leer de derecha a izquierda. Estas se ejecutan sin tener conciencia de ellas. Un buen estratega utiliza varias estrategias de una manera flexible, coordina su uso y las va cambiando de acuerdo con sus necesidades (Pressley & Collins, 2002).

Michael Pressley y Peter Afflerbach en 1995 analizaron 40 investigaciones hechas con el método de pensamiento en voz alta y catalogaron todas las estrategias que se detectaron en estos estudios. En un segundo momento, revisaron los datos usando como base la teoría fundamentada y el resultado es una teoría de la lectura experta. Una de las premisas de esta teoría es que por la naturaleza constructiva del proceso lector, los buenos lectores constantemente cambian de estrategia en respuesta al texto (Pressley & Hilden, 2004). Las estrategias que se detectaron en este estudio fueron categorizadas como: estrategias que se utilizan antes de leer; estrategias utilizadas durante la lectura y estrategias utilizadas después de leer.

La autorregulación en la lectura

La autorregulación es un proceso estrechamente ligado con la lectura estratégica y consiste en que el alumno tenga conciencia de su proceso de comprensión mientras lee, lo que le permite utilizar estrategias cuando detecta fallas en su comprensión. El aprendizaje autorregulado supone el uso de tres tipos de estrategias: cognitivas, autorregulatorias o metacognitivas y de administración de recursos (Pintrich, 2002). Los alumnos autorregulados seleccionan, usan y mo-

nitorean el uso de estrategias de comprensión y se autoevalúan en el progreso hacia sus metas.

El monitoreo de la comprensión es la habilidad que tiene el lector para evaluar su propia comprensión de un texto, en el momento mismo en que lee. Al monitorear, detecta información contradictoria en el texto mismo o contradictoria con su conocimiento previo. Hay evidencia de que este monitoreo casi siempre es automático hasta cuando ocurre una falla en el proceso de comprensión (Alderson, 2000). Cuando un lector no hace este monitoreo, el resultado es una comprensión deficiente.

El control del proceso de comprensión se da en dos fases: evaluación y regulación. En el primero, el lector detecta el problema y en el segundo, aplica una estrategia (Baker, 1985; Otero & Campanario, 1990). Idealmente, los lectores, además de monitorear su comprensión para notar si han comprendido o no, también deberían tomar acciones cuando detectan algún problema.

Creencias y comprensión lectora

Además del uso de estrategias y del monitoreo del proceso lector, las creencias juegan un papel importante en la competencia lectora. Estas creencias son de tres tipos: las de *autoeficacia lectora*, otras acerca del *valor de la lectura* y las terceras relativas a la *naturaleza del conocimiento*.

La creencia de autoeficacia se refiere al juicio que la persona tiene de sus propias capacidades para ejecutar una acción para tener cierto tipo de logros (Pintrich & Linnenbrink, 2003). El valor que los alumnos dan a la lectura se refiere a la meta y la utilidad para la vida que le reconocen. Algunos alumnos centran la lectura en la decodificación y otros, en interactuar con el texto al darle mayor importancia a construir una interpretación personal del mismo. Las creencias acerca del conocimiento se refieren a cómo el alumno concibe su naturaleza, organización y adquisición. Algunos lectores conciben el conocimiento como conjuntos complejos que se entrelazan y sirven para la vida en general, mientras que para otros el conocimiento es un conjunto de datos aislados que se reciben pasivamente de la autoridad y sirven solamente para la escuela.

Una investigación sobre la comprensión lectora de alumnos de secundaria (Madero & Gómez, en prensa) encuentra que las creencias que tienen los alumnos acerca de sí mismos como lectores, sobre la lectura y el conocimiento marcan una diferencia en cómo abordan la tarea lectora.

Método

La finalidad del proyecto fue determinar la efectividad del programa *Piénsale bien*, enfocado en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de telesecundarias ubicadas en una zona marginada en Jalisco. La intervención concreta consistió en la conducción, por parte de docentes debidamente capacitados, de actividades que —de acuerdo con la teoría— favorecerían que los alumnos mejoraran su comprensión lectora mediante el uso de estrategias que han probado ser eficaces para ese fin.

La capacitación inicial de los profesores comenzó con un taller de 14 horas de duración que se impartió antes del principio del ciclo escolar 2010-2011 y que había sido diseñado de acuerdo 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

Los profesores participaron al ejercitarse, de manera individual y en equipos, en el uso de estrategias de comprensión lectora para después reflexionar sobre la utilidad de cada estrategia practicada y la pertinencia de su uso con contenidos específicos de las asignaturas. A medio ciclo escolar, en enero de 2011, se efectuó otro taller de capacitación después de observar y retroalimentar la manera en que los profesores enseñaban la comprensión lectora.

Esta intervención, como una innovación en la operación de las escuelas seleccionadas, tuvo una duración de 50 horas (2 por semana durante 25 semanas), se llevó a cabo durante las horas y días lectivos usuales de las escuelas y usó los temas y contenidos establecidos en el currículo oficial.

La metodología utilizada fue la de Evaluación de proyectos, pues el interés estuvo en determinar la efectividad de un programa de intervención. El diseño de investigación fue mixto y simultáneo (Tashakkori & Teddlie, 1998), pues por una parte se utilizó un método experimental clásico con grupo control y grupo experimental (Campbell & Stanley, 1966) y por otra, simultáneamente, se recabó información cualitativa que permitiera comprender los resultados de las pruebas aplicadas.

Participantes

En el estudio participaron 323 alumnos pertenecientes a 23 grupos de segundo grado de telesecundaria; 226 de ellos —16 grupos— conformaron el grupo experimental y 97 alumnos —7 grupos— fueron asignados al grupo de control. Todos los grupos experimentales fueron de la zona escolar 26, que comprende el municipio de Cuautitlán de García Barragán, Jalisco.

Los 16 profesores de los grupos experimentales fueron participantes clave. Cada uno de ellos atiende un grupo de segundo año y coordina el aprendizaje de todas las materias del currículum (lengua extranjera, matemáticas, educación física, etc.). El grupo de profesores es heterogéneo en su edad y formación profesional. El rango de edades va de 30 a 50, con un promedio de 39 años; sus estudios son de contador, biólogo, agrónomo, dentista, administrador, abogado, profesor, etc.; nueve de ellos —más del 50%— tienen grado de maestría.

El grupo de control estuvo conformado por los grupos de segundo grado de telesecundarias de las siguientes localidades: Ahuacapán, Telcruz, Cuzalapa, Tecomates, El Coyame, Corral de Piedra y Cerro Prieto. Por ser grupos de control, únicamente se les aplicó la evaluación de comprensión lectora antes y después de las 25 semanas, pero no hubo ninguna intervención.

Instrumentos

El instrumento utilizado para evaluar el nivel de comprensión lectora antes y después de la intervención es la prueba de comprensión lectora de *Complejidad Lingüística Progresiva* (CLP). Esta 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 estos resultados se compararon con los de los alumnos que no participaron.

La prueba asume que la complejidad de un texto proviene fundamentalmente de tres factores: sintácticos —estructuras morfosintácticas—; semánticos —significados—, y pragmáticos —el conocimiento del mundo que tiene el lector (Alliende, Condemarín & Milicíc, 2008)—, por lo que en su construcción los textos se elaboraron controlando estos aspectos en la medida de lo posible. Hay calificaciones Z, T y percentiles para los puntajes obtenidos por los alumnos. En este estudio, los resultados se muestran en calificación T, dado que este es un puntaje estandarizado que tiene un promedio de 50 y una desviación típica de 10. Por lo que un alumno con un puntaje de 40 estará una desviación por debajo del promedio, mientras que uno con 70 se encontrará dos desviaciones típicas por arriba del promedio.

Procedimiento

El proyecto se llevó a cabo de agosto de 2010 a abril de 2011 y tuvo ocho fases:

1. Capacitación de los docentes en la aplicación del programa de comprensión lectora
2. Valoración inicial de las habilidades de lectura de comprensión de los alumnos de telesecundaria en los grupos experimentales y de control
3. Inicio del desarrollo del programa por parte de los docentes
4. Visitas de seguimiento a las escuelas participantes
5. Segundo curso de capacitación a los docentes
6. Reevaluación de las habilidades de comprensión
7. Devolución de los resultados a los profesores participantes
8. Análisis e interpretación de los datos

Al momento de la capacitación, se entregó a cada profesor participante un manual para los profesores que incluía:

- Síntesis del estado del conocimiento sobre la enseñanza de la comprensión lectora, breve y en lenguaje sencillo
- Las tres fases del proceso lector, las estrategias a enseñar para cada fase y ejemplos de

uso de las estrategias con el contenido de los textos de telesecundaria

- Formatos de planeación e informe de estrategias trabajadas para 25 semanas de trabajo
- Información sobre la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva

Tanto en la primera como en la segunda evaluación de los grupos experimentales y de control, se obtuvo el promedio de cada uno de ellos para dar cuenta de la diferencia; además, en los grupos experimentales se distinguieron aquellos que, de acuerdo con las observaciones durante el seguimiento, habían ejecutado más cuidadosamente el programa, de aquellos en que no y se compararon los resultados entre ambos.

Resultados

Se presentan dos tipos de resultados, los primeros son una evaluación formativa durante el proceso de intervención de los docentes que aplicaron el programa; los segundos son el resultado de la comparación de los puntajes que obtuvieron los alumnos antes y después de la aplicación del programa. Los datos cualitativos permiten explicar los resultados cuantitativos.

La evaluación formativa

Aunque el objetivo de la investigación era evaluar cuantitativamente los resultados del programa, la evaluación formativa sirvió para continuar con la mejora de las habilidades de los profesores que aplicaban el programa de comprensión lectora, tanto con la retroalimentación verbal y escrita como en un segundo taller en que se refinó el conocimiento del programa y se practicaron nuevas estrategias.

Para realizar tal evaluación, se hicieron tres visitas a cada una de las escuelas para observar el desempeño del profesor cuando enseñaba estrategias de comprensión lectora. La observación se centró en el objetivo de la clase del profesor y del proceso que seguía para alcanzarlo. La retroalimentación señalaba lo positivo y los aspectos que había que mejorar. Por esto, la retroalimentación escrita que se les daba contenía:

- El objetivo de la clase observada
- El proceso que siguió el profesor para cumplirlo
- Los aspectos positivos de la clase (cada vez que los hubo)
- Sugerencias de mejora

El siguiente extracto muestra parte de la retroalimentación que se le dio a un profesor.

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 (segunda observación grupo F).

La aplicación del programa era muy variada desde quienes lo habían comprendido, preparaban las clases, elaboraban materiales y daban seguimiento cercano hasta aquellos que en ocasiones ni siquiera preparaban la clase. A continuación, se muestra parte de la retroalimentación a una profesora que llegó sin ningún tipo de preparación:

En esta clase no observé tu práctica, debido a que, como me comentaste, no tuviste el tiempo para planearla. En lugar de eso, procuré modelar la manera de elaborar los mapas de párrafo. Es una maravilla trabajar con un grupo tan pequeño como el tuyo, pues se les puede ayudar de manera personalizada aunque se esté trabajando con el grupito entero. Tus alumnos mostraron mucha disposición al trabajo (segunda observación Grupo C).

Cuando un profesor preparaba la clase, producía materiales y lograba una buena conducción se le daba retroalimentación positiva, aunque se le daban sugerencias de mejora:

Me pareció muy buena clase. Te sugiero darles tiempos cortos y determinados para trabajar. En esta ocasión, el trabajo fue individual, pero también podrías hacer pequeños grupos de dos o tres alumnos para que —usando la inteligencia de todos juntos— resuelvan más rápido. En la medida en que se les facilite, podrías pedir trabajo individual (tercera observación grupo E).

Cuando un profesor tenía un desempeño pobre, se le informaba de la manera más respetuosa posible, pero con claridad, que se esperaba otra cosa, como en el siguiente ejemplo:

Mi primera recomendación es ayudar a los alumnos a valorar los beneficios de la lectura de comprensión más allá de solo participar. Por otro lado, la claridad de las instrucciones es fundamental por lo que también te recomendaría tener muy claro el guion de lo que les vas a pedir. Por último, la retroalimentación fue grupal y muy genérica. Mi sugerencia en este sentido sería poner mucho énfasis en la retroalimentación particular a cada alumno pues es lo que les hará

saber si van bien o les falta. Parece que los alumnos “todavía no arrancan” y tal vez convenga redoblar el esfuerzo con estrategias de antes y de durante la lectura para tratar de ayudarlos a que se apropien de la idea pronto (segunda observación, grupo J).

A partir de las observaciones, se pudo notar que no todos los profesores estaban aplicando adecuadamente el programa: la mitad de los profesores lo aplicaba muy bien pues planeaba anticipadamente las sesiones, producía materiales (cartulinas, ejercicios) y trabajaba cercanamente con los alumnos durante el proceso; en contraparte, la otra mitad hacía planeaciones pobres (transcribiendo de manera idéntica los ejercicios de la capacitación), o no planeaba y con el manual en la mano dirigía un ejercicio improvisado. Un ejemplo de cómo trabajaban los alumnos en una buena clase con un ejercicio dirigido por el profesor es el siguiente:

El profesor lee en voz alta un párrafo, pregunta a los alumnos cuál es el tema, uno dice que el dominio portugués en Asia, otro agrega que también en África, el profesor pide la opinión de un tercero, quien reitera lo dicho por los dos primeros. El profesor pregunta qué sigue y una niña dice que encontrar lo que dice el párrafo sobre el tema. Un niño propone una oración larga como idea principal y el profesor pide que participen quienes no lo han hecho y anota lo que le dicen como idea principal, luego los guía a que presenten una corta y clara (primera observación, grupo L).

Estas buenas clases tenían trabajo de los alumnos dirigido por el profesor cuando iniciaban con el uso de una nueva estrategia, trabajo grupal cuando ya la conocían y trabajo individual ya que la habían utilizado en varias ocasiones.

En dos casos, era evidente que los profesores no habían comprendido bien el programa y ellos mismos tenían dificultad para hacer lo que les pedían a los alumnos. A partir de las observaciones, se acordó con los profesores tener una nueva sesión de capacitación.

Tras las observaciones que funcionaron como evaluación formativa y el segundo taller, se formuló la hipótesis de que los alumnos del primer grupo de profesores tendrían mejoría en la segunda evaluación de sus habilidades lectoras, mientras que los del segundo grupo no la tendrían o tendrían una menor. Como se verá más adelante, este fue justamente el caso.

La comprensión lectora de los alumnos

El contraste entre los datos de la primera evaluación y la segunda en los grupos experimental y de control muestran claramente que los alumnos que participaron en los grupos experimentales tuvieron una mejoría, mientras que los de control mantuvieron una ligera

baja en los puntajes de la segunda evaluación como se puede ver en las tablas siguientes; como se mencionó anteriormente, los puntajes están en calificación T, es decir, un puntaje estandarizado con un promedio de 50 y una desviación típica de 10 puntos.

Tabla 1

Puntajes de grupos experimentales

		Antes	Después
Aplicación no apropiada	Grupo 1	45,38	44,38
	Grupo 2	39,43	39,32
	Grupo 3	40,36	39,42
	Grupo 4	35,84	37,40
	Grupo 5	39,17	38,47
	Grupo 6	42,39	41,59
	Grupo 7	35,06	35,13
	Grupo 8	31,45	32,70
Aplicación apropiada	Grupo 9	35,06	38,60
	Grupo 10	46,01	46,59
	Grupo 11	33,37	36,31
	Grupo 12	32,88	36,81
	Grupo 13	38,06	41,32
	Grupo 14	43,47	54,66
	Grupo 15	32,98	35,15
	Grupo 16	33,16	35,80
	Promedio	37,75	39,60

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Puntajes de grupos de control

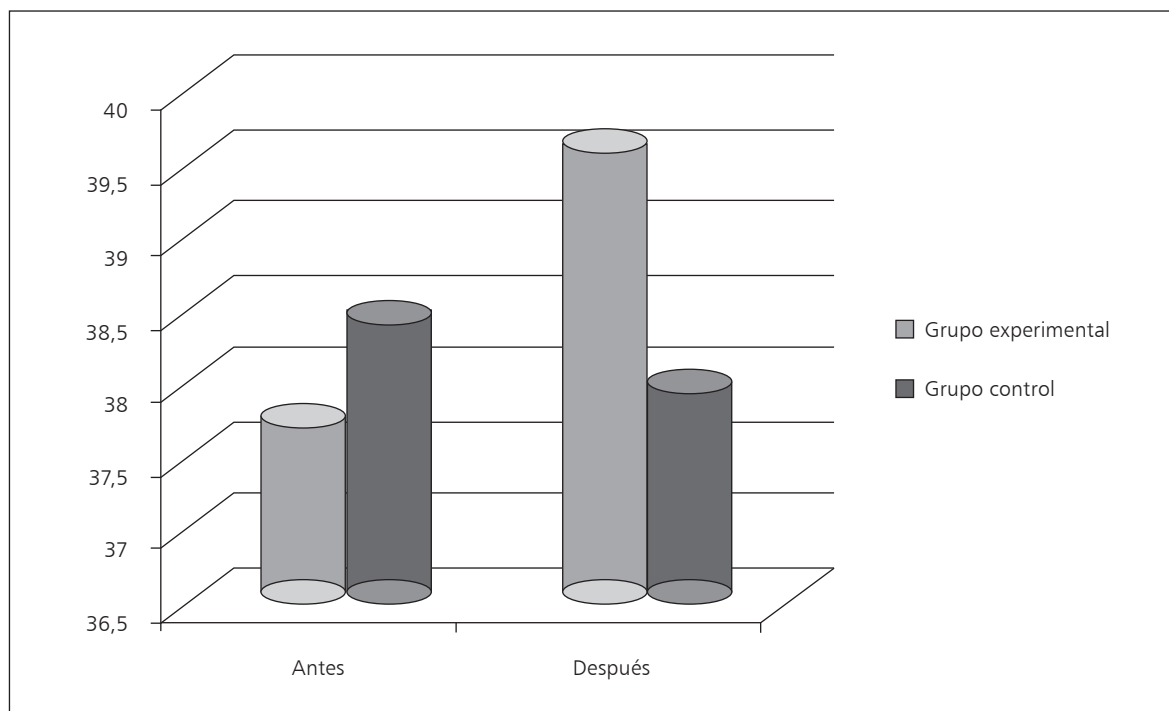
	Antes	Después
Grupo 1	31,81	30,85
Grupo 2	34,4	35,34
Grupo 3	37,29	39,23
Grupo 4	42,24	42,50
Grupo 5	43,6	39,74
Grupo 6	41,25	42,72
Grupo 7	38,5	35,51
Promedio	38,44	37,98

Fuente: elaboración propia

Este incremento de 1,85 puntos en el grupo experimental y una ligera variación negativa de 0,46 en los grupos de control hacen una diferencia de 2,31 puntos entre ellos, como puede apreciarse en el gráfico 1. También se puede notar que los grupos experimentales tuvieron puntajes iniciales más bajos, lo que se explica por qué para la intervención se eligió la zona escolar que presentaba los peores puntajes en la prueba de enlace y se encontraban en un municipio de mayor marginación. El grupo de control se tomó de un municipio aledaño y las escuelas estaban en localidades cercanas a la carretera y a centros de población mayores.

Gráfico 1

Resultados generales de ambos grupos



Fuente: elaboración propia

No todos los grupos experimentales mostraron la misma mejoría, sino que algunos, en la segunda evaluación, siguieron teniendo los mismos puntajes que habían obtenido en la primera. Este desempeño diferenciado puede explicarse a partir de los datos observacionales: en los ocho grupos en que se observó un trabajo organizado y consistente, los alumnos tuvieron puntajes mas altos, mientras que los alumnos de los grupos en que se había observado que los profesores no tuvieron buena comprensión de los fundamentos del programa o no hicieron un trabajo sistemático y bien planeado los alumnos no mejoraron o lo hicieron en menor medida.

En el gráfico 2, puede notarse que en siete de los ocho grupos en que los profesores siguieron mejor el programa los alumnos tuvieron una mejoría en la segunda evaluación excepto en el grupo 2, que fue el que de inicio tenía el puntaje más alto y que tuvo la mejoría más pequeña de todos. En ese grupo, no tenemos explicación para la mejoría tan reducida, pues al menos, durante las sesiones observadas, el profesor aplicaba el programa apropiadamente. El profesor responsable lo atribuye a un "exceso de confianza en los alumnos". En el resto de los grupos hubo mejoría, tal como se esperaba.

En contraparte, en los grupos experimentales en que se observó que no se aplicaba apropiadamente el

programa ni se les hacían más sugerencias de cómo implementarlo mejor, prácticamente no hubo mejoría, como puede observarse en el gráfico 3, las variaciones positivas fueron mínimas y de manera global, los resultados son similares a los obtenidos por los alumnos de los grupos de control.

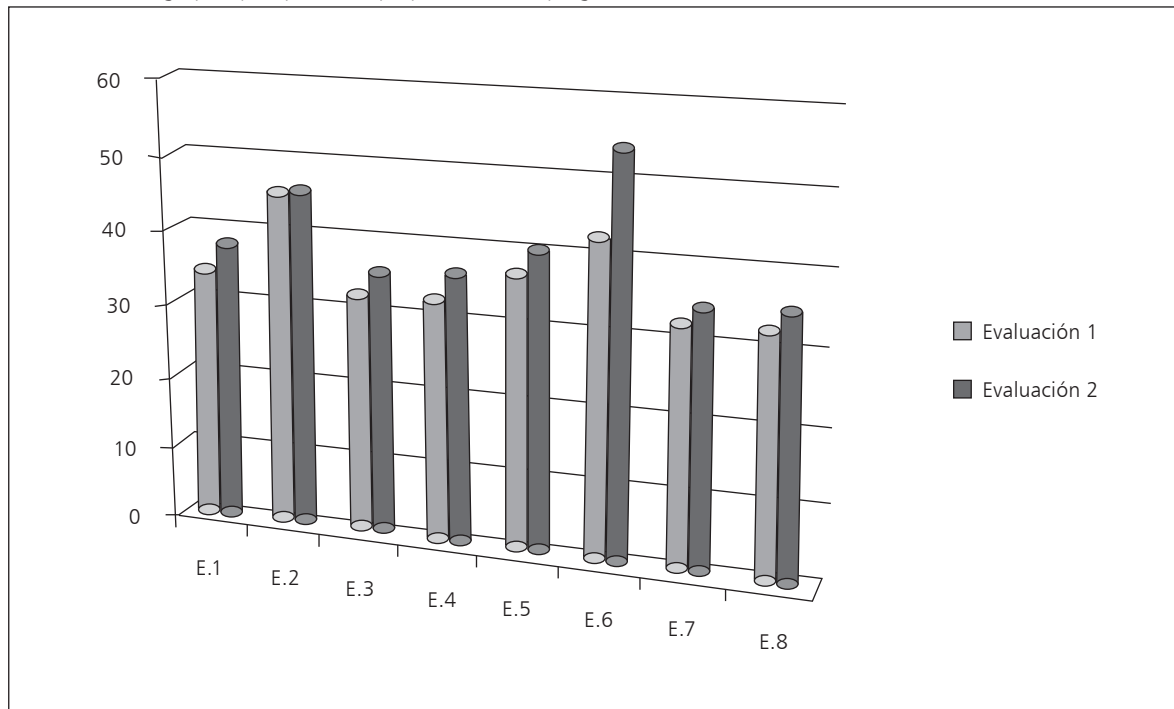
La diferencia que se aprecia en la comparación de los puntajes de los grupos que llevaron a cabo el programa apropiadamente y de los que no lo hicieron así, muestra con claridad que no basta aplicar un programa de mejora, sino que, además, hay que hacerlo adecuadamente. En el gráfico 4 se pueden apreciar las diferencias globales con mayor claridad.

En los datos presentados puede observarse lo siguiente: a) desde el inicio, había una diferencia entre los grupos experimentales y de control; estos últimos tuvieron puntajes más altos, lo que no es de extrañar, pues los grupos experimentales se eligieron en una zona que tenía los puntajes más bajos en el estado de Jalisco; b) los grupos de control no mejoraron durante la intervención en los grupos experimentales, mientras que en estos hubo un incremento evidente; c) al clasificar a los grupos experimentales en los ocho que trabajaron más sistemáticamente el programa y en los ocho que menos lo hicieron, se muestra una diferencia entre ellos.

Se puede concluir que el programa logró su cometido: mejorar la comprensión lectora de los alum-

Gráfico 2

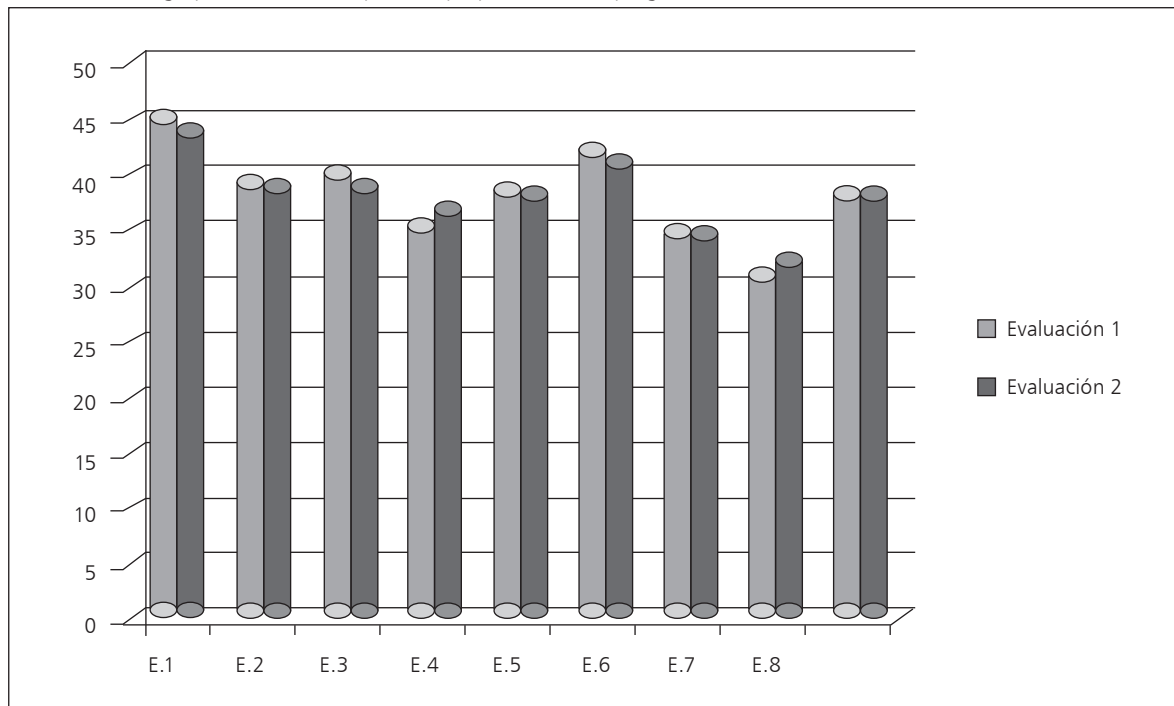
Resultado de los grupos que aplicaban apropiadamente el programa



Fuente: elaboración propia

Gráfico 3

Resultado de los grupos donde no se aplicaba apropiadamente el programa



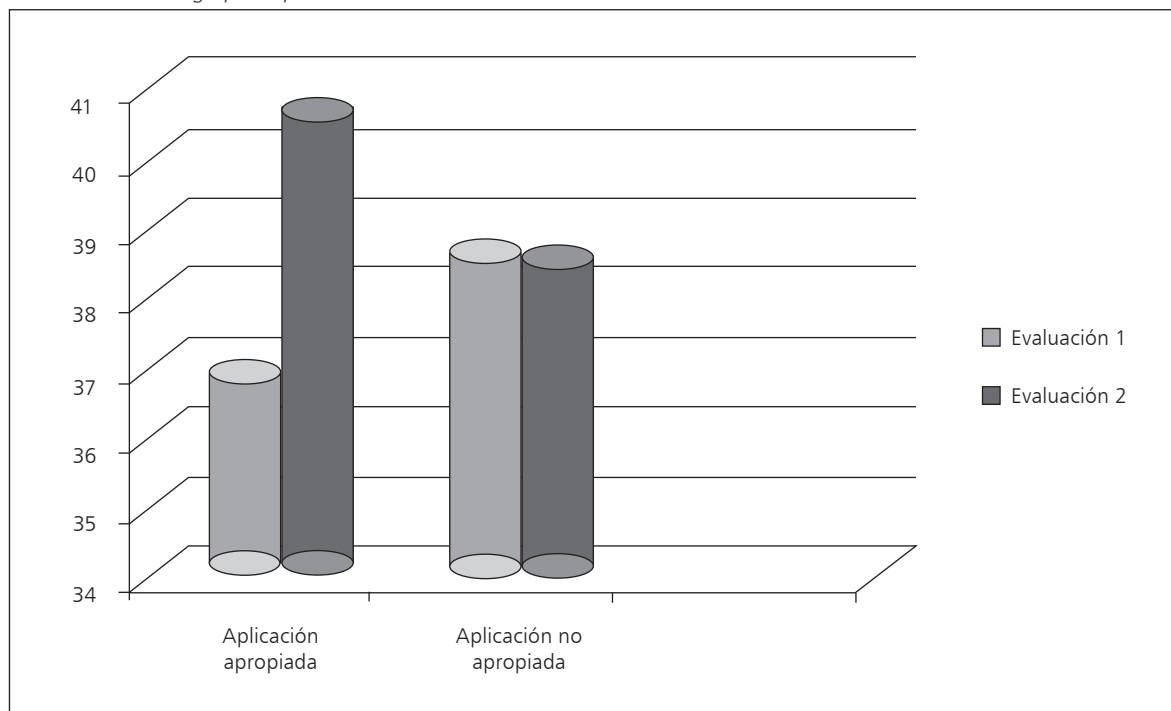
Fuente: elaboración propia

nos que participaron en el programa; sin embargo, el incremento no fue tan alto como los investigadores suponían que sería, de lo que se puede concluir que la inclusión de un programa de comprensión lectora en los grupos de telesecundarias de zonas marginadas es la dirección correcta, pero que hay que hacerle ajustes para que se produzcan mejores resultados.

Al analizar los resultados en conjunto con los profesores participantes, algunos notaban una mayor involucración de los alumnos en la lectura, pero

—a su juicio— el tiempo del programa había sido corto y consideraban que si se hubiera mantenido más tiempo, se habrían logrado mejores resultados. Los investigadores, aunque están de acuerdo con esa opinión, plantean la hipótesis de que si el programa fuera enriquecido con más elementos —como mayor énfasis en el vocabulario, mayor mediación de los profesores y más práctica de decodificación—, se podrían tener mejores resultados en el tiempo que fue implementado.

Gráfico 4
 Diferencia entre los grupos experimentales



Fuente: elaboración propia

Discusión

Pressley, Graham y Harris (2006) y otros autores (Biancarosa & Snow, 2004; Kamil, 2003; NASBE, 2006) afirman que hay beneficios significativos de enseñar estrategias de manera explícita para mejorar la lectura. Los resultados de esta investigación avalan lo que dice la teoría, pues los grupos que participaron en el programa mostraron una diferencia mayor entre los puntajes obtenidos en las evaluaciones previas y posteriores, que los que mostraron los grupos de control.

No todos los grupos experimentales tuvieron el mismo grado de logro en su comprensión lectora; ya se mencionó que los grupos de los profesores que habían comprendido mejor el programa y que lo aplicaron de manera consistente fueron los que obtuvieron mayores puntajes. Este hallazgo es consistente con la

relación que Rob Greenwald, Larry V. Hedges y Richard D. Laine (1996) encontraron entre desarrollo profesional de los profesores y logro de los estudiantes. La investigación señala que la formación profesional no se debe limitar a un taller de capacitación (NCTE, 2006), sino que es necesario un acompañamiento que les permita asimilar el conocimiento con profundidad y ponerlo en práctica.

Una de las dificultades encontradas fue que los alumnos, a pesar de estar en segundo grado de secundaria, no tenían automatizados los procesos de reconocimiento de palabras y de fluidez que —como señalan Gale M. Sinatra, Kathleen J. Brown y Ralph Reynolds (2002)— son necesarios, dado que los humanos tenemos una capacidad limitada de recursos cognitivos, por lo que los usamos para los aspectos más básicos de la lectura o para los más complejos como la

comprensión y evaluación de lo que se lee. La falta de habilidades básicas podría explicar en parte que el resultado no haya sido mayor, pues parte de los recursos cognitivos de estos alumnos estuvo dedicada a la decodificación a expensas de la comprensión.

Para la evaluación de la comprensión lectora se utilizó la *Prueba de Comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva* (Alliende, Condemarín & Milicíc, 2008) para el octavo grado, que en México es el segundo año de secundaria. La decisión se tomó con base en el grado que cursaban los alumnos, pero no se previó que el nivel de comprensión de estos alumnos era muy inferior al de aquellos con quienes se había estandarizado la prueba, por lo que los puntajes de los alumnos de las telesecundarias estuvieron en el percentil 5, muy lejos del percentil 50 que es el promedio de la muestra con que se estandarizó el instrumento.

Probablemente, esta diferencia haya hecho que la magnitud de la diferencia de los puntajes de los alumnos de las telesecundarias de pre y postevaluación no haya sido mayor, pues la prueba les representaba un reto grande. Probablemente, hubiera sido mejor haber analizado las pruebas de distintos grados escolares y haber elegido una en que estos alumnos obtuvieran puntajes cercanos al promedio, aunque estuviera diseñada para algún grado de primaria.

Otro asunto es que los profesores que aplicaron el programa consideraron que no era suficiente trabajar durante 25 semanas, dos horas cada una, con grupos de alumnos con un nivel educativo bajo y de entornos marginados, por lo que proponían que para evaluar la efectividad de un programa era necesario mayor tiempo de implementación.

Conclusiones e implicaciones

El programa logró una mejoría en la comprensión lectora de los alumnos, pero es importante resaltar que esta fue modesta; sin embargo, es evidencia de que es posible incidir en las habilidades de comprensión de los alumnos de las telesecundarias, mediante el uso de un programa estructurado aplicado por los profesores una vez que han sido capacitados.

Los alumnos cuyos profesores aplicaron mejor el programa, obtuvieron mayores puntajes en la segunda evaluación. La implicación es muy clara. Conviene capacitar a los profesores para que ellos a su vez enseñen a los alumnos a mejorar su comprensión, mediante la enseñanza de estrategias específicas de acuerdo con los contenidos de cada asignatura. Esta capacitación debe incluir un acompañamiento para que puedan transferir al aula lo que aprendieron durante el taller. A pesar de este seguimiento, solo la mitad de los profesores aplicó sistemática y correctamente el programa. Probablemente, este porcentaje habría sido menor sin el seguimiento.

También valdría la pena mejorar el programa y volver a aplicarlo por intermedio de los profesores, cuidando en todo momento su correcta implementación, llevando a cabo una evaluación formativa para apoyar el proceso y evaluando al final si el programa modificado produce mejores resultados que el actual. El conocimiento que se vaya generando serviría para atender mejor a estos alumnos, pues en nuestro interés por la equidad debería darse prioridad a la mejora de la calidad educativa de estos alumnos que viven en zonas marginadas del estado.

Con los puntajes que obtuvieron estos alumnos en comprensión lectora, correspondientes al percentil 5, no es de sorprender que los alumnos de las telesecundarias estudiadas salgan bajos en la prueba *Enlace* pues esta —como cualquier otra prueba de ese tipo— depende de que los alumnos puedan comprender lo que leen. Seguramente, en la medida en

que mejore su competencia lectora obtendrán también mejores puntajes. Claro que lo importante no es la mejoría en los puntajes de una prueba, sino en la comprensión misma que les permite aprender; la referencia a los puntajes obedece a que las pruebas miden esta habilidad.

El programa que se aplicó enfatizó el uso de estrategias de comprensión, pero de acuerdo con la literatura científica al respecto, también hay que enfatizar la fluidez, el vocabulario específico de las disciplinas y el conocimiento directo relacionado con los temas que estudian; este último permitirá que la información transmitida en maneras conceptuales se integre a los conocimientos previos que los alumnos poseen. Por lo anterior, es necesario incluir estos elementos al programa para hacerlo más potente.

Aunque la literatura sobre competencia lectora aboga para que se siga fomentando esa competencia en los adolescentes, pues deben aprender a comprender en las diferentes asignaturas, en el caso de los alumnos de las telesecundarias en las que se llevó a cabo la investigación, es necesario iniciar por cuestiones mucho más básicas, como decodificación automática y fluidez.

Las principales limitaciones de este estudio fueron dos: el instrumento utilizado y la duración del programa. A pesar de que se eligió una prueba estandarizada para la medición de la comprensión lectora, esta fue inapropiada para esta población, ya que por su situación de marginación, la mayoría de los alumnos tenía pobres habilidades de decodificación y su vocabulario era reducido y por tanto, aun los alumnos más brillantes quedaban por debajo de la media. El tiempo de aplicación del programa también fue una limitación, los profesores participantes sugerían que se evaluara el nivel de comprensión lectora después de dos o tres años de aplicar el programa, pues consideraban que se requiere mucho tiempo para que los alumnos mejoren todas las habilidades que conforman la competencia lectora.

Futuras investigaciones sobre las maneras de mejorar la comprensión lectora en secundaria deberían tomar en cuenta lo siguiente: a) no dar por hecho que una prueba estandarizada es apropiada para cualquier población, sino que habría que probarla primero, sobre todo si se trata de una en condiciones de marginación; b) convendría realizar estudios en que la intervención tenga diferentes rangos de tiempo, pues puede ser que en estudiantes de condiciones socioeconómicas desfavorables se requiera mayor tiempo para obtener resultados satisfactorios; c) para que haya una mayor mejoría en futuros estudios, habría que enfatizar más el desarrollo del vocabulario, la mediación de los profesores y con alumnos como los que aquí se describen, más trabajo en las habilidades de decodificación; d) hacen falta estudios acerca de la especificidad de la enseñanza de la lectura en cada una de las asignaturas de la educación secundaria.

Sobre los autores

Luis Felipe Gómez-López es profesor/investigador, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, en donde coordina el Doctorado Interinstitucional en Educación. Doctor en educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuenta con diversas publicaciones sobre el tema de procesos de aprendizaje.

Juan Carlos Silas-Casillas es licenciado en psicología educativa. Magíster en educación, Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, Jalisco, Mexico. Doctorado en Educational Policy and Leadership, Universidad de Kansas, Estados Unidos. Actualmente, se desempeña como profesor investigador de tiempo completo, Universidad Jesuita de Guadalajara, Departamento de Educación y Valores.

Referencias

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alliende, F.; Condemarin, M. & Milicic, N. (2008). *Prueba CLP: formas paralelas. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva, ocho niveles de lectura*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Backhoff, E.; Andrade, E.; Sánchez, A.; Peón, M. & Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE.
- Baker, L. (1985). How Do We Know When We Don't Understand? Standards for Evaluating Text Comprehension. En Donna Lynn Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon & T. Gary Waller (eds.). *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, 155-205. Orlando, Florida: Academic Press.
- Barton, P. (2003). *Parsing the Achievement Gap: Baselines for Tracking Progress. Policy Information Report of the Educational Testing Service*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, ETS. Disponible en: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICPARSING.pdf>
- Biancarosa, G. & Snow, C. E. (2004). *Reading Next. A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance for Excellent Education. Disponible en: <http://www.all4ed.org/files/ReadingNext.pdf>
- Blachowicz, C. & Ogle, D. (2001). Learning about Comprehension from Good Readers. En Camille Blachowicz & Donna Ogle. *Reading Comprehension Strategies for Independent Learners*. New York: Guilford Press.
- Bos, C. S. & Anders, P. L. (1990). Effects of Interactive Vocabulary Instruction on the Vocabulary Learning and Reading Comprehension of Junior-High Learning Disabled Students. *Learning Disability Quarterly*, 13, 31-42.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carnine, D. (1994). Diverse Learners and Prevailing, Emerging and Research Based Educational Approaches and Their Tools. *School Psychology Review*, 23 (3), 341-350.
- Carrasco, A. (2001). *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.
- Denton, C.; Bryan, D.; Wexler, J.; Vaughn, S. & Reed, D. (2007). *Effective Instruction for Middle School Students with Reading Difficulties: The Reading Teacher's Sourcebook*. Austin, Texas: Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts at the University of Texas at Austin. Disponible en: <http://buildingrti.utexas.org/PDF/RTS.pdf>
- DiCecco, V. M. & Gleason, M. M. (2002). Using Graphic Organizers to Attain Relational Knowledge from Expository Text. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (4), 306-321.
- Duffy, G. G. (2002). The Case for Direct Explanation of Strategies. En Catherine Collins-Block & Michael Pressley (eds.). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, 28-41. New York: Guilford.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. En Alan E. Farstrup & S. Jay Samuels (eds.).

- What Research Has to Say about Reading Instruction*, 205-242. Newark, Delaware: International Reading Association, IRA.
- Gajria, M. & Salvia, J. (1992). The Effects of Summarization Instruction on text Comprehension of Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 58, 508-516.
- Greenwald, R.; Hedges, L. & Laine, R. (1996). The Effects of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66 (3), 361-396.
- Harris, K. R.; Alexander, P. & Graham, S. (2008). Michael Pressley's Contributions to the History and Future of Strategies Research. *Educational Psychologist*, 43 (2), 86-96.
- Heller, R. & Greenleaf, C. (2007). *Literacy Instruction in the Content Areas. Getting to the Core of Middle and High School Improvement*. Washington: Alliance for Excellent Education. Disponible en: http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/PDF/Content_Areas_report.pdf
- Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and Literacy: Reading for the 21st Century*. Washington: Alliance for Excellent Education. Disponible en: <http://www.all4ed.org/files/archive/publications/AdolescentsAndLiteracy.pdf>
- Kutner, M.; Greenberg, E.; Jin, J.; Boyle, B.; Hus, Y. & Dunleavy, E. (2007). *Literacy in Everyday Life: Results from 2003 National Assessment of Adult Literacy*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007480>
- Madero-Suárez, I. P. & Gómez-López, L. (en prensa). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Muñoz-Izquierdo, C. & Ulloa, M. I. (2011). *Últimos en la prueba de PISA. Nexos en línea*. Disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2099278>
- National Association of State Boards of Education, NASBE (2006). *Reading at Risk: The State Response to the Crisis in Adolescent Literacy*. Alexandria, Virginia: NASBE. Disponible en: <http://www.adlit.org/researchbytopic/20896/>
- National Council of Teachers of English, NCTE (2006). *NCTE Principles of Adolescent Literacy Reform: A Policy Brief*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, NCTE. <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/AdolLitPrinciples.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2004). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2006). *PISA [Programme for International Student Assessment] 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2007). *PISA [Programme for International Student Assessment] 2006 en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA2006/Completo/pisa2006completo.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,

- OCDE-UNESCO (2003). *Aptitudes básicas para el mundo de mañana – otros resultados del Proyecto PISA [Programme for International Student Assessment] 2000, Resumen ejecutivo 2003*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001307/130796s.pdf>
- Otero, J. & Campanario, J. (1990). Comprehension Evaluation and Regulation in Learning from Science Texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (5), 447-460. Disponible en: http://olms.cte.jhu.edu/olms/data/resource/2127/sci_questioning_practitioner.pdf
- Palincsar, A. S. (2003). Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. En Anne Polselli Sweet & Catherine E. Snow (eds.). *Rethinking reading comprehension*, 99-114. New York: Guilford.
- Pearson, D.; Afflerbach, P. & Paris, S. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61 (5), 364-374. Disponible en: <http://northfieldtownshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice*, 41 (4), 219-225.
- Pintrich, P. & Linnenbrink, E. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs in Students Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 119-137.
- Pressley, M. (2000). Reading Comprehension Instruction be the Instruction of? En Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr (eds.), *Handbook of Reading Research: Volume III*, 545-561. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. (2002). *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*. 2nd ed. New York: Guilford.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*. 3rd ed. New York: Guilford.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. & Collins-Block, C. (2002). *Comprehension Instruction. Research Based Best Practices*. New York: Guilford Press.
- Pressley, M.; Graham, S. & Harris, K. (2006). The State of Educational Intervention Research as Viewed through the Lens of Literacy Intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 1-19.
- Pressley, M. & Hilden, K. (2004). Verbal Protocols of Reading. En Marla Mallette & Nell Duke. *Literacy Research Methodology*, 308-321. New York: Guilford Press.
- Pressley, M.; Johnson, C. J.; Symons, S.; McGoldrick, J. A. & Kurita, J. A. (1989). Strategies that Improve Children's Memory and Comprehension of Text. *Elementary School Journal*, 90, 3-32.
- Reimers, F. & Jacobs, J. (2009). *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, 11-61. Disponible en: <http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>
- Roberts, G.; Torgesen, J.; Boardman, A. & Scammacca, N. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23 (2), 63-69.
- Sánchez-Moguel, A. & Andrade-Muñoz, É. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México*. México: Instituto Nacional para la Eva-

luación de la Educación, INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2008/01/INEE-20080162-excale09completoa.pdf>

- Sinatra, G. M.; Brown, K. J. & Reynolds, R. E. (2002). Implications of Cognitive Resource Allocation for Comprehension Strategies Instruction. En Cathy Collins-Block & Michael Pressley (eds.). *Comprehension Instruction*, 62-76. New York: Guilford Press.
- Snow, C. E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning about Science. *Science*, 328 (5977), 450-452. DOI: 10.1126/science.1182597
- Solé, I. (2005). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En María Teresa Bofarull, Manuel Cerezo, Rosa Gil, Josette Jolibert, Gabriel Martínez-Rico, Carles Oller, Mabel Pipkin, José Quintanal, Joan Serra, Isabel Solé, María Soliva, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky & Eduardo Vidal-Abarca. *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, 15-34. Barcelona: Graó.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Weiss, E.; Quiroz, R. & Santos, A. (2005). *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia calidad y equidad*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/expansion_education_secundaria_mexico.pdf
- Wood, D.; Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.