

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN BÁSICA: CONTEXTOS Y PROPUESTAS

Vanessa Maricela Massé Soto

Saber lo que sucede cuando nuestros ojos se desplazan sigilosos por la página de un texto al tiempo que se internalizan procesos mentales que permiten extraer, organizar, interpretar y enjuiciar la información es lo que mejor describe al acto de leer y más aún, el de comprender lo que se lee.

La lectura en sí misma no puede ser considerada como la simple decodificación de símbolos, es por tanto un proceso de interacción entre el lector y el texto en el que se genera un diálogo interno entre el simbolismo gráfico, el propósito del autor y la interpretación propia del lector. El significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica simple y llana del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción del conocimiento que parte de los saberes previos del lector y el propósito por el cual ha determinado leer el texto.

La comprensión lectora es una parte esencial de la cultura alfabetizadora que permite al ser humano incorporarse a la vida social englobada en diversos contextos desde el ámbito familiar, personal, público y escolar, siendo precisamente en este último donde recae la responsabilidad mayor de iniciar al sujeto en el entorno de las letras, los signos, las grafías y los significados.

La importancia que adquiere la escuela en el logro de la comprensión lectora de los estudiantes es trascendental ya que una de sus tareas fundamentales, es en primera instancia, el lograr que el alumno adquiera, desarrolle y consolide el proceso lector, ello no se limita, como ya lo hemos expresado, a la simple decodificación de palabras, sino implica una labor de mayor complejidad y desafío para el docente, el de enseñar a comprender lo que se lee, sin embargo, no todos los lectores tienen exactamente los mismos conocimientos, es por esta razón que

la construcción del significado del texto que cada uno de ellos elaborará no será idéntica.

Es por lo anterior que se exalta la importancia del análisis de las dimensiones cognitivas de la comprensión lectora, ya que estas contribuyen a identificar el nivel de entendimiento que obtiene un alumno a partir de la interacción con el texto. Diferenciar entre las dimensiones de comprensión lectora (literal, reorganizativa, interpretativa y crítica) permitirá: a) adecuar estrategias de intervención para cada estudiante acordes a su nivel de comprensión y b) desarrollar de manera paulatina las habilidades necesarias para incrementar el grado de complejidad en las dimensiones cognitivas de comprensión lectora.

PANORAMA GENERAL DEL TEMA

El acto de leer ha sido considerado uno de los elementos fundamentales para la interpretación del mundo a través de las palabras; la lectura es el vínculo entre el sujeto y la apropiación de lo que ocurre en su entorno, es en sí, el acercamiento más complejo del entendimiento humano y ha estado presente en los escenarios de todos los niveles educativos al considerarse una actividad de trascendencia para el aprendizaje.

“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura...el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél” (Solé, 1998, pp.17). Con lo anterior se explicita de manera intencional la relevancia de la lectura, no únicamente como decodificación de palabras, sino como un proceso más profundo de interpretación y reflexión de significados personales a partir de la interacción con el texto.

Leer como simple decodificación de símbolos no basta para un individuo que se ha apropiado de manera paulatina del lenguaje; la comprensión de lo que se lee es un proceso de mayor complejidad y que dimensiona en gran medida la relación entre el sujeto, el texto y el contexto siendo la comprensión de textos una “actividad constructiva, compleja de carácter estratégico que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”(Díaz-Barriga y Hernández, 2002, pp. 275).

El estudio de la comprensión lectora surge en los siglos XVI y XVII en Occidente, donde, a través de la experiencia oral, se presentaban textos religiosos para ser

escuchados y contestados en público, pero no fue sino hasta el siglo XX cuando educadores, psicólogos y lingüistas determinaron el surgimiento de este concepto y desarrollaron estudios sobre el tema y resaltaron su importancia en el contexto escolar.

Tal es el caso de diversas teorías que han denotado la relevancia de la comprensión de textos escritos aportando enfoques diversos al tema de estudio como la teoría psicolingüística, la teoría transaccional de la lectura, la teoría sociocultural, la psicología cognitiva y el paradigma constructivista cuyo único propósito ha sido que el sujeto que se enfrenta a la lectura de un texto pueda ser capaz no únicamente de descifrar lo que lee, sino de interactuar con el texto, aprender de él y aplicarlo en su contexto; es así como la preocupación constante por el desarrollo de esta habilidad ha originado que el ámbito educativo sea el gestor de las más significativas experiencias en las que el alumno pueda participar de la lectura, esto ha conllevado a que desde hace algunas décadas se realce la importancia no sólo del estudio del proceso de comprensión lectora, sino además las estrategias que los docentes implementan en el aula y los métodos de evaluación de la misma.

La lectura que se promueve en la escuela ha sido en reiteradas ocasiones cuestionada en razón de las repercusiones educativas y sociales generadas por la concepción mecánica y memorística que subyacen de las estrategias implementadas por los docentes. Priorizar la decodificación de signos escritos y resaltar la alfabetización inicial ya no pueden continuar siendo las acciones que se implementen en la escuela; el cambio radica en que los alumnos deben adquirir las estrategias que le permitan desentrañar y comprender el significado de los textos, apropiarse de ellos y aplicarlos en su contexto próximo, de esta forma se estaría promoviendo la comprensión del texto en toda su manifestación.

Diversos estudios han demostrado que nuestro país presenta bajos índices en relación a la lectura, tal es el caso de la prueba PISA (Programa Internacional para

la Evaluación de Estudiantes o Informe *PISA* (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment), estudio llevado a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) a nivel mundial *que mide el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia y lectura y cuyos resultados en 2015 muestran que los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE y sitúa a México a un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía; particularmente en la competencia lectora en México, 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 en lectura, lo cual es significativamente mayor que el porcentaje de Chile, similar a los porcentajes de Colombia, Costa Rica y Uruguay y menor que la proporción en Brasil y Perú.* (Ramos, Schleicher y González- Sancho, 2015, pp. 2 y 3)

Además de la prueba PISA, a nivel nacional cada año desde 2015 se aplica la evaluación de Planea (Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes) que valora aspectos relacionados con los aprendizajes clave del currículo: Lenguaje y comunicación, Matemáticas y habilidades socioafectivas. Los resultados de 2017 señalan que apenas 17.9% de los examinados de entre 15 y 17 años logró el Nivel III o de “dominio satisfactorio” en “lenguaje y comunicación” (Proceso, 2018, 25 de enero, p. 1).

A la par de Planea, se implementó también a nivel nacional el Sistema de Alerta Temprana (SISAT) es un “conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos diseñado para contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o de abandonar sus estudios”(DGDGE, 2017, pp. 1), se aplica en Educación Básica en los niveles de Primaria y Secundaria desde el ciclo escolar 2015-2016 y evalúa tres habilidades básicas: La producción de textos, la lectura y el cálculo mental. Con la aplicación de este sistema se ha identificado que, particularmente en el

aspecto de lectura, los alumnos presentan dificultades en el componente de comprensión global del texto.

A pesar de los esfuerzos realizados por consolidar la capacidad para comprender textos en los estudiantes de Educación Básica, la problemática continúa latente. Si bien es cierto que múltiples han sido las estrategias y métodos implementados en la escuela para fortalecer la comprensión lectora, los resultados continúan siendo desalentadores. Las causas pueden ser multifactoriales, no obstante, se considera que el problema debe ser atendido de raíz, partiendo de un diagnóstico para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes aunado a las características cognitivas de las alumnas y los alumnos, pues de esta manera se podrá particularizar la enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión lectora.

MARCO HISTÓRICO Y CONTEXTUAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

ORIGEN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Desde el inicio de la humanidad una de las capacidades fundamentales para el óptimo desarrollo personal y social fue la comunicación oral y escrita siendo ambas el medio a través del cual el individuo pudo expresar sus sentimientos y pensamientos a otros; un elemento importante en este acto comunicativo ha sido la lectura como una práctica social. Si bien, la invención de la imprenta produjo un auge significativo en el desarrollo intelectual, cultural y sociológico del ser humano, hubo otros primeros acercamientos a la lectura.

Abordar el tema de la lectura, forzada y justificadamente, nos exige disertar sobre la comprensión lectora; esta capacidad, a la que otros llaman también competencia, subyace del acto propio de leer, siendo una en función de la otra. Empero esta dialéctica no siempre fue contemplada en el proceso de apropiación de la lectura; en los primeros acercamientos a la comprensión lectora se catalogaba como la simple decodificación de palabras, y no es sino varias décadas posteriores que las investigaciones determinan la relación estrecha entre la lectura y su comprensión como medio de interacción social.

Retomando el inicio de la comprensión lectora en el ámbito internacional, se puede comentar que en 1940 surge el enfoque tradicional de la comprensión lectora proponiendo un esquema basado en el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura seguido de la comprensión, de la reacción o respuesta emocional y por último de la asimilación o evaluación como niveles que explicaban el proceso de lectura (González, 2005, pp.14)

Diez años después Chomsky consideraba que el significado de la oración estaba determinado por la oración misma y a pesar de que sus ideas tuvieron la oposición

de semantistas, se extendieron; a la par surge la teoría psicolingüística (Cantón, 2009, pp.56) que comprobó los postulados chomskianos respecto a la adquisición y uso del lenguaje centrándose en un primer momento en el análisis de cómo leemos enfatizando en los procesos de anticipación de búsqueda de sentido durante el procesamiento para luego cambiar hacia los procesos de comprensión o elaboración semántica del texto.

Para 1960 la comprensión lectora se basaba exclusivamente en la conversión de grafema fonema, es decir, un alumno que dominaba esta estrategia fonológica se le habilitaba como buen lector. En el mismo año con la psicolingüística y la psicología cognoscitiva surge el enfoque constructivo o interactivo que criticaba la concepción de la lectura del enfoque tradicional y se proponía la concepción de lectura como un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje; no obstante, en 1962 Fries defendió la postura de que una vez que la estrategia de decodificación estaba adquirida, la comprensión solo era cuestión de tiempo.

Por su parte, Huey y Smith consideraron la importancia de la lectura y se ocuparon de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto y los procesos que intervienen en la lectura, asimismo Goodman define la lectura como un juego psicolingüístico de adivinanzas en que el lector, apoyado de información visual y no visual, anticipa, predice, elabora y corrige hipótesis para comprender el texto (Greaves, 1999).

Para los fines de los setentas y principios de los ochentas, Anderson, Pearson y Durkin vieron que leer no solo era decodificar, como postulaba Fries, sino que la comprensión era un proceso mucho más complejo, y a partir de ahí fueron muchos los que intentaron dar explicaciones y resolver los problemas que habían surgido de esa primera concepción, en apoyo a dichas investigaciones se inserta el paradigma constructivista en la enseñanza de la lengua oral y escrita.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) en su obra " *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*" la idea: "leer no es descifrar", refiriéndose a que el significado no deriva de un reconocimiento letra por letra o palabra por palabra, es decir de un "descifrado correcto".

En la siguiente década, se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Educación para todos convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en donde, entre otros aspectos, se emplea el término "analfabeto funcional" a aquella persona que, aunque haya recibido un periodo de escolarización, no posee dominio suficiente de las técnicas instrumentales básicas: lectura, escritura y cálculo.

En 2002 Chartier y Hébrard señalan que el origen de la frase "Leer es comprender" hace énfasis en que lectura no es sólo descifrar un texto, repetirlo o leerlo en voz alta ya que el contexto (Francia) en que esa frase surgió, estaba dominado por la concepción excesiva de la lectura como desciframiento y por ello consideran que su origen tiene el propósito de advertir la diferencia entre lectura como desciframiento y lectura como comprensión.

Por su lado, Vaca (2008) expuso cinco teorías que explicaban el progreso o evolución de la lectura que, aunque no lo señalaba explícitamente, van surgiendo como consecuencia de la psicolingüística, ya sea para contraponerse a ella o para ampliarla.

Como se puede analizar, diversos han sido los aportes en torno al ámbito de la comprensión lectora y el proceso de adquisición de la lengua oral, estas posturas han sentado las bases para desarrollar nuevos enfoques de investigación en relación a la forma y los medios por los cuales se adquiere, desarrolla y fortalece la comprensión lectora; no obstante, en nuestro país los esfuerzos por conocer más sobre esta temática se han convertido paulatinamente en un interés público, sobre todo para la escuela y sus diferentes niveles. Por esta razón a continuación

se presenta un panorama general de la evolución de la comprensión lectora desde la época Vasconcelista a nuestros días.

En 1921 José Vasconcelos siendo Secretario de Educación Pública fue el precursor de la campaña “Alfabeto, Pan y Jabón”, al mismo tiempo que funda bibliotecas en ciudades y pueblos y organiza misiones culturales en el campo para alfabetizar a las personas; los métodos utilizados (onomatopéyico y silábico) privilegiaron el aprendizaje memorístico, descifrado de grafías y la relación sonoro-gráfica.

En 1970 surge la tecnología educativa como un nuevo enfoque pedagógico el cual favorecía la enseñanza del español con énfasis en nociones de lingüística y gramática estructural, con ello se intentó que el alumno rebasara los límites de la retención y que se promoviera un pensamiento crítico y creador (Tiburcio, 2009). Dos años más tarde hace su aparición el Método Global de Análisis Estructural (MGAE) que fue establecido oficialmente con la Reforma Educativa. Este método plantea la comprensión de textos desde primer grado de educación primaria.

El Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) se propuso alfabetizar a un millón de adultos siendo un gran acierto a principios de los años ochenta, al tiempo que el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1983 a 1988) consideraba que las causas del rezago educativo en México eran: lo precario de los servicios educativos en zonas deprimidas, la marginalidad económica y social, el desuso de la lectura y la escritura y la insuficiencia, en épocas pasadas, de los servicios educativos, particularmente los de nivel primario.

Con estas visiones se otorga gradualmente mayor atención a los resultados insuficientes en la lectura y se reconoce la importancia de alfabetizar a un mayor número de personas, sin embargo, la comprensión de textos no era considerada una prioridad educativa. No es sino en 1992 cuando con la creación de la Coordinación Nacional del Programa emergente de Actualización del Maestro

(PEAM) se le encomienda el diseño, puesta en práctica y evaluación del programa actualizador que comprendía tres fases: preparatoria, intensiva y extensiva. En ésta última su objetivo fue promover la comprensión lectora de los contenidos básicos de educación primaria y apoyar las estrategias de enseñanza para tal efecto. Con este programa inicia una serie de aportaciones, innovaciones, propuestas y proyectos que consideran la importancia de la comprensión lectora por encima de la decodificación de palabras.

Es así como el Gobierno Federal, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y los gobiernos de las entidades federativas del país firman el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) cuyo contenido presenta acciones para mejorar la educación en preescolar, primaria y secundaria, además, uno de los puntos importantes es priorizar la comprensión lectora a partir de segundo ciclo de educación primaria.

Como apoyo a esta iniciativa en 1995 surge el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica (PRONALEES), cuyo propósito principal fue el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendieran a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva. Una de las representantes de destacada trayectoria profesional en este ámbito es Margarita Gómez Palacio quien empleó el mismo paradigma de Goodman para explicar el proceso de la lectura en contraposición con el descifrado, rescatando así el enfoque constructivista del proceso lector y excluyendo el tradicionalismo.

Esta autora desarrolló una propuesta para apoyar a los alumnos en la adquisición de la lectura y la escritura, dicha propuesta fue descrita a través de ficheros con actividades pedagógicas diferenciadas de acuerdo con el nivel de lectura y escritura de los alumnos que ingresan a la educación primaria; con respecto a la comprensión lectora sostiene que es la generación de un significado para el

lenguaje escrito, estableciendo relaciones con conocimientos previos y los recuerdos de las experiencias.

Con este aporte, por primera vez el enfoque tradicionalista comienza a sucumbir en el ámbito educativo en el área de la lectura, rescatando el paradigma constructivista como un medio para mejorar los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita. No obstante, en nuestro país se considera que la comprensión de textos tiene relación estrecha con la velocidad y la fluidez al leer en voz alta, concepción que años más tarde se revocará.

En el año 2000 se crea el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) promovido y organizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que es un esfuerzo de colaboración internacional que representa un compromiso de los gobiernos de los países de la OCDE para monitorear regularmente los resultados de los sistemas educativos de los países participantes (de dentro y fuera de la OCDE) en términos de logros de los estudiantes, evalúa habilidades en matemáticas, lectura y ciencias. En este mismo año nuestro país, como miembro de la OCDE, participa en la primera evaluación de sus estudiantes de 15 años, cuyos resultados en las tres áreas de evaluación son desalentadores.

Con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se obtienen herramientas para evaluar el Sistema Educativo de los Niveles Básico y Media Superior, entre ellas, la comprensión lectora; para tal efecto, en conjunto con la SEP (Secretaría de Educación Pública) en 2006 diseñan la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) cuyo propósito es buscar principalmente un diagnóstico por alumno, por grupo escolar y por escuela en las áreas de español y matemáticas además, de evaluar el nivel de dominio de dos competencias básicas lectura y matemáticas.

Los esfuerzos por mejorar la calidad educativa y, primordialmente, la comprensión de diversos tipos de textos fortalece el paradigma constructivista y el modelo interactivo (Salas, 2014, pp. 120), mismos que se incluyen en el proyecto de Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en 2011 que busca, entre otros aspectos, que los alumnos aprendan a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos.

Como medio para vincular el aspecto académico y el desarrollo de habilidades comunicativas, además de ser una forma de evaluación de los niveles de comprensión lectora, la Secretaría de Educación Pública realizó cambios en la sección de competencia lectora que se registra en el Reporte de Evaluación, el cual reemplaza a la Cartilla de Educación Básica a partir este ciclo escolar 2013-2014. El Reporte de evaluación integra dos características nuevas con respecto a los estándares de lectura: a) Se centra en el proceso de comprensión lectora, considerando que la velocidad y la fluidez son producto de la misma comprensión y b) Se presentan aspectos diferentes para cada dos grados en la primaria y para secundaria con el fin de graduar el proceso.

Para ello en 2015 se da conocer el Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula cuyo objetivo es evaluar, además de la velocidad y la fluidez, la comprensión lectora. Esta renovada noción se manifiesta en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 que hace suya la prioridad de la educación de calidad al incluirla como una de sus cinco metas nacionales en donde exige reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad, entre otras capacidades.

Asimismo, en 2015 la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, diseñan la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) cuyo propósito es valorar aspectos relacionados con el aprendizaje en los campos formativos de: Lenguaje y comunicación, y

Matemáticas, así como habilidades socioafectivas. Particularmente en el primer campo formativo se evalúan dos áreas: comprensión lectora y reflexión sobre la lengua.

En la actualidad y como apoyo para evaluar e identificar los aspectos que influyen en los resultados insuficientes en comprensión de textos, la Secretaría de Educación Pública diseñó el Sistema de Alerta Temprana (SISAT) mediante un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que influyen de manera directa en el aprendizaje, entre ellos, la comprensión lectora.

Es así como se presenta el panorama general de la historia de la comprensión lectora, desde el ámbito internacional y las aportaciones nacionales más recientes.

TEORÍAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

El estudio de la comprensión lectora demanda un sustento teórico que de sentido y oriente la práctica docente durante la implementación de las diversas estrategias didácticas para tal efecto. Es por lo anterior que a continuación se mencionan las tres teorías que pretenden explicar el proceso de adquisición de la comprensión de textos, de a partir de la observación y la experiencia de sus autores.

a) Teoría transaccional.

Louise Rosenblat, quien desarrolló esta teoría, adoptó el término transacción para indicar la relación recíproca que ocurre entre el lector y el texto. Con base en la obra de Dewey y Bentley, Rosenblatt sustituyó el término interacción por el de transacción ya que consideró que el primero está más ligado al modelo mecanicista de la física clásica con la separación entre el sujeto y el objeto. En cambio, transacción hace referencia a “cada elemento o parte es visto como los aspectos o fases de una situación total” (Rosenblatt, 1985, pp. 98). En el proceso

de transacción tanto el lector como el texto son mutuamente dependientes y de esta interacción surge la lectura.

Rosenblatt destaca además la forma en que los factores sociales y personales entran en situación de lectura para condicionar la selección de la atención.

“El lector trae al texto la 'suma' internalizada, la acumulación o memoria de pasados encuentros internos, orgánicos con el lenguaje y el mundo. En la lectura, las palabras del texto se pueden decir que transitan con elementos de la memoria que excitan estados internos ligados a las palabras, estados que rodean no solamente los referentes públicos u objetos a los cuales apuntan los símbolos verbales, sino también los aspectos personales, sensitivos, afectivos, imaginativos y asociativos. Así, la evocación del significado del texto requiere una selección del reservorio de pensamiento y sentimiento. 'Atención selectiva' es el nombre escogido por William James (1890) para esta aceptación de algunos elementos en el centro de la atención y la relegación de otros a la periferia de la conciencia”¹

Esta atención selectiva puede manifestarse de manera consciente o inconsciente a través de dos formas particulares, ya que cuando el lector piensa y siente la lectura o cuando se centra en lo que retiene después de leer el texto.

Aunado a lo anterior, esta autora denomina “problema de la intención” a la relación problemática que existe entre la interpretación del autor y la probable intención del autor. Ello conduce a la conclusión de que no existe un significado absolutamente correcto del texto pues la influencia de diversos factores determina dicho significado. No obstante, para que el acto de leer no se convierta en un fenómeno subjetivo es necesario considerar criterios mínimos de validez con respecto al texto, de otra manera la interpretación individual, por errónea y alejada del significado textual, sería aceptada.

¹Rosenblatt, L.M. (1982 b) *The literary transaction: Evocation and response. Theory Intopractice*, XXI, 4, 268-277.

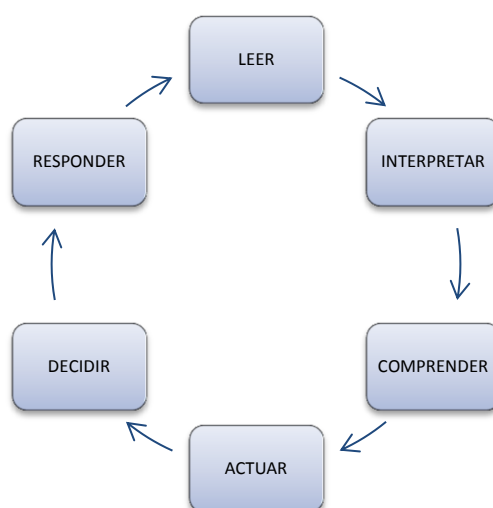
Es importante destacar que esta teoría enfatiza la relación entre lector y texto sin involucrar el contexto o realidad social del lector, por otra parte, existe la teoría sociocultural que considera este factor como relevante para producir el acto de la comprensión de textos, misma que se describe a continuación.

b) Teoría sociocultural.

Hablar de la comprensión lectora desde la visión sociocultural significa interpretarla a partir de la realidad social en la que se presentan diversas situaciones políticas, sociales, económicas y culturales. Esta teoría tiene sustento social y cultural, ya que señala que “no basta con decodificar letras, inferir implícitos o formular hipótesis: tenemos que aprender la manera particular de usar aquel tipo de escrito en aquel contexto y tenemos que integrarlo en nuestras formas corrientes de usar el lenguaje” (Cassany y Aliagas, 2009, pp.10).

Por tal motivo la lectura es considerada como una práctica social, pues sigue el curso de un proceso complejo: se lee, se interpreta y se comprenden los hechos históricos de la sociedad, pero el acto de leer desde esta postura no queda truncado hasta este punto, sino que además se debe actuar con lo que se aprendió, se toman decisiones y se dan respuestas adecuadas al entorno.

Proceso de la lectura



Esquema No. 2. Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez (2013).

Desde esta perspectiva sociocultural la comprensión lectora está estrechamente relacionada con el bagaje cultural del lector, fuertemente influenciado por sus tradiciones, costumbres, creencias e intereses propios de la comunidad en donde se desarrolla.

Cassany (2009), representante de esta teoría, distingue tres interpretaciones: Una interpretación de la comprensión desde el enfoque de la lingüística, desde la psicología cognitiva y desde la interpretación sociocultural. Para tal caso, la primera supone que el significado está implícito en el texto con independencia de los conocimientos y experiencias de lectores. En el segundo caso considera que para comprender un texto el lector participa con operaciones mentales y construye el significado, mientras que la última postura enfatiza el carácter social tanto de los conocimientos como de los significados del texto. Este autor señala que “cada comunidad usa y conforma los textos de una manera peculiar, dándoles un sentido específico, según sean los intereses de la cultura predominante en el tiempo, de su geografía, de sus historias y formas de interpretación de los hablantes” (Sánchez, 2013, pp.4).

A manera de síntesis se puede expresar que la teoría sociocultural retoma el contexto del lector como parte trascendental en el acto de la comprensión lectora, no obstante, la teoría interactiva retoma aportes de esta teoría y la transaccional para sustentar sus bases, mismas que se describen a continuación.

c) Teoría interactiva.

Para esta teoría, la lectura tiene lugar en un contexto determinado por el lector y el texto desarrollándose en tres fases: fase de preparación (antes), fase de desarrollo (durante) y fase final (después) y en cada uno de estas fases el lector despliega tres procesos cognitivos específicos: la decodificación, la comprensión y la meta comprensión lectora.

Desde esta postura, los lectores buscar información en el texto para lograr determinados objetivos previamente establecidos, por ello guían la lectura hacia la búsqueda, selección, interpretación o reflexión de la información, esto implica un lector altamente activo que procesa el texto con un propósito particular.

Durante este proceso, el lector pone en juego una serie de elementos: la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto y los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo. En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos (Solé, 2000, pp. 36).

Este modelo retoma las teorías anteriores, tanto la transaccional como la sociocultural pues vincula los procesos lingüísticos como los culturales al momento de que el lector se presenta ante el texto; por tal motivo, esta teoría sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Interactúan como referentes el contexto, el texto y el lector.

La representante de esta teoría es Isabel Solé quien reconoce que la lectura tiene subprocesos a los que denomina etapas del proceso lector. Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar, la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados (Ibídem, pp. 37).

Para cada una de las etapas del proceso lector, según la autora, han de desarrollarse diferentes estrategias con propósitos particulares, a continuación, se muestra de forma integral los momentos de lectura:

Momentos y estrategias lectoras.

ANTES DE LA LECTURA	DURANTE LA LECTURA	DESPUÉS DE LA LECTURA
Crear las condiciones necesarias y previas considerando el lenguaje, las interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objetivo de interés del lector. Su finalidad es elaborar conjeturas o hipótesis sobre el contenido del texto.	Momento en que el lector interactúa con el texto, posteriormente se intercambian opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora.	Etapa reflexiva del proceso en el cual se critica, generaliza y se fortalece la metacognición y la metalingüística. En esta etapa se logra el aprendizaje significativo formando nuevos lectores creativos e involucrados con el cambio.

Cuadro No. 2. Fuente: Elaboración propia con base a Solé (2000).

Es por lo anterior que se resalta la importancia de que el lector descubra cómo aprende a leer, cuáles son las estrategias que les permitieron comprender el texto y qué dificultades enfrentó con la finalidad de lograr el proceso de metacompreensión lectora; para facilitar la formación de este proceso en el que el lector se hace consciente de sus propios recursos cognitivos para comprender un texto, se presentan a continuación las dimensiones cognitivas o, lo que otros autores denominan, niveles de comprensión lectora.

DIMENSIONES COGNITIVAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Todo lector que se enfrenta a un texto es capaz de comprender su significado, sin embargo, para cada persona varía el nivel de comprensión que logra al interactuar con cualquier tipo de texto. Es por ello que, a partir de investigaciones desde diferentes enfoques han planteado la necesidad de determinar niveles o dimensiones en los que subyace la comprensión de textos; podemos remontarlos a la Edad Media con aportaciones como la de Dante Alighieri que pone de manifiesto cuatro niveles interpretativos de la lectura: el literal (donde se decodifica el lenguaje), el metafórico (entender el sentido del texto), el moral (en el que se

extrae una lección) y el anagógico (donde, a través de la comprensión del texto, se sublima la capacidad de evocar) o místico (Dante, 1304, pp. 22).

Por otra parte, los enunciativos de Gagné (1985) refieren a la diferencia entre cuatro grupos de procesos que intervienen en la comprensión de textos: la decodificación, la comprensión literal, la comprensión inferencial y el control de la comprensión.

Otra propuesta es esbozada por Allende y Condemarín (1995), quienes a través de Molina García (1988) defienden que existen cinco niveles de comprensión lectora: nivel literal, en el que el lector reconoce y recuerda; el nivel reorganizativo, en el que el lector ordena las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis; nivel inferencial, en el que a través de su propia experiencia personal, el lector conjetura y establece hipótesis; un cuarto nivel, el crítico, establece una lectura en el que se emiten juicios valorativos precedentes al último nivel; finalmente el nivel de apreciación en el que destacan el impacto psicológico y estético del texto en el lector. Otros, como Catalá (1996), hablan de cuatro niveles en la comprensión de textos: literal, reorganizador, interpretativo o inferencial y crítico (Catalá, G., Catalá, M., Molina y Monclús, 2011, pp. 46 y 47).

Por otro lado, Goodman y Goodman (2011) sostienen que leer es algo cíclico y que existen cuatro niveles en el proceso de la lectura: el ciclo visual (donde el ojo es un instrumento óptico que ayuda a la comprensión mediante las fijaciones), el ciclo perceptivo (donde lo que creemos que es más importante que lo que es), el ciclo léxico-gramatical (donde se aplican los patrones de construcción aprendidos) y el semántico (en el que se intenta dar sentido a lo que se lee) (Jiménez, 2015, pp. 1).

En años recientes, este afán por categorizar la organización cognitiva del proceso lector para consolidar la comprensión lectora ha dado lugar a que países como España sean pioneros en investigaciones y proyectos destacados en torno a la

comprensión lectora, esta nación en particular ha planteado en diversos niveles escolares su Plan de mejora de las competencias lectoras con cinco procedimientos fundamentales:

- a) *Recuperar información*: aprehender los mensajes e ideas inmersas en los textos, es extraer la información del texto.
- b) *Comprender de forma global*: utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en diferentes situaciones.
- c) *Realización de inferencias*: extraer una conclusión por medio de un razonamiento, a partir de una situación anterior o de un principio general.
- d) Reflexión acerca de la forma: la estructura y tipo de texto.
- e) Reflexión acerca del contenido: información del texto, argumentos, percepciones. (Asiain, Sierra, Conde, García, González, Jimeno y Moral, 2009, pp. 28-30).

Para Solé, (Solé, 2012, pp. 51), la competencia lectora plantea cuatro niveles, ya aportados por Wells (1987) y matizados por Freebody y Luke (1990): Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento del código escrito, el Nivel Funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana, el Nivel instrumental que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y el Nivel epistémico en el que la lectura se utiliza para pensar.

Para Jeanne Chall (1967, 1996) existen seis estadios en el desarrollo de la lectura en los que el lector adquiere habilidades de forma lineal. En el primero, el lector adquiere habilidades para leer de forma independiente con posterioridad. En el segundo (primer grado en la educación norteamericana) es el comienzo de la lectura convencional donde las habilidades que mejoran son la de decodificar o la de reconocer la correspondencia de letra/sonido. En un tercer estadio (correspondiente a 2º y 3er grado), mejoran la decodificación e incrementan su vocabulario y su fluidez para pasar al cuarto (4º y 5º grado), en el que los alumnos pasan de aprender a leer a leer para aprender. Ya en el penúltimo y último estadio

desarrollan habilidades que van desde mirar un texto desde diferentes puntos de vista hasta sintetizar coherentemente esos puntos de vista (Jiménez, 2015, pp. 2).

Finalmente, Scott Paris y Ellen Hamilton (Paris & Hamilton, 2011, op. Cit. Handbook, pp. 38-39) afirman que existen tres fases en la comprensión: nivel palabra (que se centra entre el significado de la palabra y su comprensión), nivel frase (donde la importancia gira en torno a la comprensión de la frase) y nivel texto (en el que la comprensión lectora cobra sentido en el amplio espectro semántico del término).

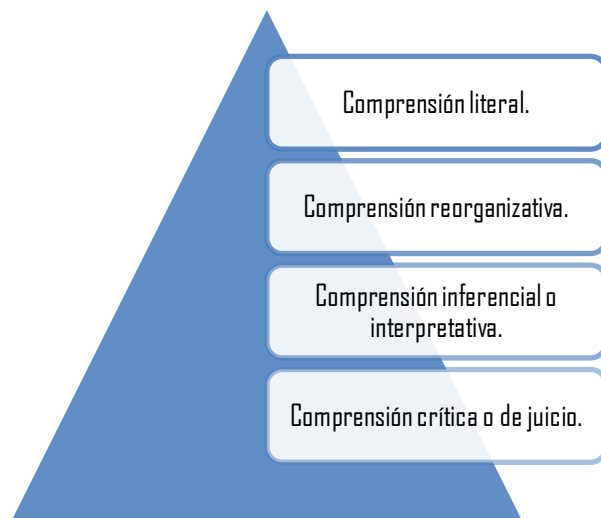
Como se puede observar, la amplia gama de propuestas en relación a las dimensiones o niveles de comprensión lectora pueden responder a varios factores como el genético, el ambiental (estímulos recibidos) o ambos; mismos que guardan relación estrecha entre las teorías y modelos de la comprensión de textos.

Otra de las aportaciones relevantes en el ámbito de la comprensión lectora es la propuesta de Catalá (2011) quien plantea cuatro dimensiones de la comprensión lectora, sus categorías sirven para identificar los niveles jerárquicos de cómo se adquiere y desarrolla la interacción con el texto; no obstante, en el acto mismo de la lectura y de la comprensión son difícilmente separables.

Se hace alusión a los aportes de esta autora debido a que tanto el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (*PISA*, por sus siglas en inglés) como la Evaluación de la Comprensión lectora en Educación Básica en México retoman las dimensiones cognitivas de Catalá para la elaboración de las tareas requeridas en los reactivos de la prueba (*PISA*) y en los aspectos de la comprensión lectora (Reporte de evaluación en México).

Las dimensiones cognitivas de la comprensión lectora, según Catalá, se enuncian a continuación:

Dimensiones cognitivas de la comprensión lectora.



Esquema No. 3 Fuente: Elaboración propia con base a Catalá, G., Catalá, M., Molina y Monclús. (2011).

Éstas dimensiones son progresivas y graduales, conforme en alumno adquiere y desarrolla las habilidades básicas para leer y comprender los textos aumenta el nivel en cada dimensión. Para lograrlo, el docente puede diseñar estrategias con base a tareas que el propio alumno debe ser capaz de realizar con respecto a cada dimensión cognitiva y se señalan a continuación.

a) Por **comprensión literal** se entiende la información e ideas que se expresan de manera explícita en el texto, es el nivel más básico de comprensión. En esta primera dimensión se reconoce y discierne el significado de la información, (Catalá, G., Catalá, M., Molina y Monclús, 2011, pp. 46). Para lograr adquirir esta dimensión, se pueden desarrollar tareas de reconocimiento de información tales como:

- Reconocimiento de detalles.
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de una secuencia.
- Reconocimiento comparativo.
- Reconocimiento de la causa y el efecto de las relaciones.
- Reconocimiento de los rasgos de carácter.

b) En la dimensión de la **comprensión reorganizativa** el lector es capaz de sintetizar, resumir o esquematizar la información de manera que se cuente con un esbozo general del texto. Con esta dimensión el lector concreta lo esencial de lo leído y elabora una recapitulación final para manejar con facilidad la información leída (Ibídem, pp.47). Las tareas o habilidades que se deben fortalecer para lograr el máximo potencial en esta dimensión son:

- Clasificar.
- Esquematizar.
- Resumir.
- Sintetizar.

c) Por su parte, la **comprensión inferencial** o **interpretativa** se manifiesta en el alumno cuando es capaz de vincular de manera simultánea la información explícita y su experiencia personal como el sustento para hacer hipótesis, con ello, el lector no se limita a la información y la reorganización de la misma, sino que además permite favorecer una postura personal y crítica transitando del nivel explícito al implícito (ibídem, pp.47). Algunas de las tareas que se proponen para que el alumno logre desarrollar la habilidad de interpretación e inferencia son:

- Deducción de los detalles de apoyo.
- Deducción de las ideas principales.
- Deducción de una secuencia.
- Deducción de comparaciones.
- Deducción de relaciones causa y efecto.
- Deducción de rasgos de carácter.
- Deducción de características y aplicación a una situación nueva.
- Predicción de resultados.
- Hipótesis de continuidad.
- Interpretación del lenguaje figurativo.

d) La **comprensión crítica o de juicio** es el punto culminante de las dimensiones cognitivas en la que el lector no sólo es capaz de extraer información explícita, reorganizarla, desarrollar una interpretación con base a su postura personal, sino que además elabore un juicio evaluativo del texto. Cabe enfatizar que, sin la presencia de las tres dimensiones anteriores, el lector no será capaz de acceder a esta información, toda vez que ésta requiere un amplio y riguroso dominio cognitivo de las dimensiones primeras. (Ibídem, pp. 47).

En esta dimensión no se elaboran tareas como en las dimensiones anteriores ya que se requiere de presentación de juicios en donde se establezcan opiniones razonadas sobre el contenido del texto y la postura del autor.

Los siguientes son ejemplificaciones de juicios:

- Juicio de realidad o fantasía.
- Juicio de hechos u opiniones.
- Juicio de suficiencia y validez.
- Juicio de propiedad.
- Juicio de valor, conveniencia y aceptación.

Cada una de las dimensiones cognitivas de la comprensión lectora permite al alumno la capacidad para relacionar, actuar, analizar, crear y transformar la realidad, facilitando la construcción del conocimiento y la producción de un saber nuevo mediante la experiencia del acercamiento al texto.

Por esta razón, en cada dimensión el alumno requiere poner en juego la complejidad de su estructura mental y la cognición al servicio de lo que lee; con ello se generan procesos cognitivos trascendentales para facilitar la comprensión global del texto, mismos que se describen a continuación.

PROCESOS COGNITIVOS INVOLUCRADOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Son diversas las disciplinas que han abordado el estudio de la cognición: la neurología, la psicología, la antropología, la filosofía e incluso las ciencias de la información; pero la psicología cognitiva obtuvo gran relevancia al estudiar los procesos de información y su influencia en la conducta humana, además de la relación entre los procesos mentales y la forma de adquirir el conocimiento. Surgió como contrapropuesta al conductismo a finales de los años 50 y cuyos representantes más destacados son Jean Piaget y Lev Vygotsky; gracias a sus aportaciones en el panorama del desarrollo y aprendizaje cognitivo creció el interés por investigaciones acerca del tema.

Los procesos cognitivos, como parte sustancial de la psicología cognitiva, son los procedimientos que lleva a cabo el ser humano para incorporar información que llega a través de los sentidos. Dichos procesos se involucran directamente con la comprensión lectora debido a que, de acuerdo a la Teoría Interactiva, la relación entre el texto y el autor requiere del involucramiento de estímulos del contexto. Esta idea recae de manera directa en las dimensiones cognitivas de la comprensión lectora, ya que, para desarrollar cada una se requiere de determinados procesos cognitivos.

- a) En la *dimensión cognitiva literal* intervienen procesos cognitivos elementales como la identificación (reconocimiento de ciertas características y particularidades físicas) o los niveles básicos de discriminación (descartar entre varias posibilidades).
- b) En la *dimensión cognitiva reorganizativa* se activan procesos como la organización (disponer las partes de un todo de la manera conveniente), la síntesis (exponer de forma breve ideas fundamentales relacionadas con un asunto o materia) y la abstracción (extraer rasgos esenciales).

- c) En la *dimensión cognitiva inferencial* el proceso al que se hace referencia es el de interpretar (dar significado propio). En este proceso se requiere deducir y abstraer las consecuencias dilucidadas en el texto. Nace a partir de una evaluación mental de lo que se ha leído.

- d) En la *dimensión cognitiva crítica* el estudiante tiene que activar procesos de análisis (examinar detalladamente una cosa, para conocer sus características o cualidades), de enjuiciamiento (adoptar una opinión sobre un asunto particular) y valoración (examinar ventajas e inconvenientes de una situación). Inclusive, en este nivel se desarrolla la creatividad del estudiante, y es aquí cuando desarrolla capacidades para aprender en forma autónoma, pues la meta cognición forma parte de este nivel.

Como se puede observar, para cada dimensión cognitiva se requiere de uno o varios procesos cognitivos esenciales para el logro de la comprensión lectora de manera secuencial; por esta razón es de suma importancia que en la escuela se diseñen e implementen actividades, estrategias y proyectos que potencien y favorezcan el desarrollo de todos los procesos en mención. Es importante mencionar que, durante muchos años, la escuela particularmente ha orientado sus esfuerzos preponderantemente en la dimensión inferencial, seguido de la dimensión reorganizativa, en muy pocos espacios se han impulsado acciones pedagógicas para fortalecer las dimensiones inferencial y crítica, así como sus procesos cognitivos específicos.

BIBLIOGRAFÍA

____ (2012, septiembre) *Las dificultades de comprensión lectora. Temas para la educación*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado el 16 de febrero de 2018, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9613.pdf>

Acuerdo No. 592. Diario Oficial de la Federación, México, 19 de agosto de 2011.

Alcaraz, N., Caparrós, R., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A. y Sánchez, S. (2013, enero-abril) *¿Evalúa PISA la competencia lectora?* Revista de Educación. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_130.pdf

Alsina M. J. (2013) *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Recuperado el 14 de mayo de 2018, de riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF

Asiain M^a J., Sierra F., Conde C., García J., González S., Jimeno P. y Moral A. (2009). *Plan de mejora de las competencias lectoras*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/.../COMPRESION.../Revista-Lenguaje-y-Textos-n-41-m...>

Buitrón, N. (2009, enero-febrero) *¿Qué procesos cognitivos están inmersos en la lectura?* Razón y palabra. Recuperado de www.razonypalabra.org.mx/N/n66/varia/nbuitron.html

Buron, J. (1993) *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.

Cantón, V. (2009, noviembre) *Historia de la lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos*. Correo del maestro. Recuperado de <https://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/diciembre/2incert163.htm>

Carney, T. (1992). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Cassany, D., & Aliagas, C. (2009). *Miradas y propuestas sobre la lectura. En Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Recuperado de www.metro.inter.edu/.../Didactica-de-la-comprension-lectora-teoriasprincipios-recom...

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (1996) *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1°-6° de primaria). Barcelona: Grao

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2011) *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1°-6° de primaria). Barcelona: Grao

Colomer, T. y Camps, A. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Celeste.

DGDGE (2017) *¿Qué es el Sistema de Alerta Temprana?* Recuperado el 1 de febrero de 2018, de <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201702/201702-3-RSC-qPZqkhoxCf-sisat.pdf>

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3063194.pdf>

González T. M. Carmen. (2005) *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.

Hernández S. R., Fernández C.C. y Baptista L.P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill

Hernández, G. (sf.) *Teorías implícitas de la comprensión lectora y la composición escrita en estudiantes de educación secundaria y superior*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 16 de febrero de 2018, de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area...15/.../0282F.pdf

Jiménez, E. (2015, mayo) *Niveles de la comprensión y la competencia lectoras*. *Revista Lenguaje y textos*. Recuperado el 3 de febrero de 2018, de https://www.researchgate.net/profile/Elena_JimenezPerez/publication/269399448_Revista_Lenguaje_y_Textos_n_41_mayo_2015_NIVELES_DE_LA_COMPRENSION_Y_LA_COMPETENCIA_LECTORAS/links/54898dc20cf2ef344792a26b/Revista-Lenguaje-y-Textos-n-41mayo-2015-NIVELES-DE-LA-COMPRESION-Y-LA-COMPETENCIALECTORAS.pdf

Madero, I (2011) *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. México: ITESO.

Mateos, A. (1985) *Comprensión lectora*. Barcelona: Grao.

Megías, M. (2010) *La enseñanza de la lectura y la comprensión lectora*.

Recuperado el 29 de enero de 2018, de <https://es.scribd.com/doc/83241333/La-Ensenanza-de-La-Lectura-yCompension-Lectora>

OCDE (2017) *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)*. Recuperado el 10 de febrero de 2018, de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>

Pérez, M. (2005) *Evaluación de la comprensión lectora. Dificultades y limitaciones*. Revista Educación. Recuperado de www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Petit, M. (2001) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE

PISA (2009) *PISA: Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems*. Recuperado el 29 de enero de 2018, de www.iseiivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf

Ramos, F. (2010) *Pedagogía de la lectura en el aula*. Guía para maestros. México: Trillas.

Ramos, G., Schleicher, A. y González, C. (2015) *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) Resultados 2015*. Recuperado el 30 de enero de 2018, de Nota País Sitio web: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Rodríguez, I. (sf.) *El proyecto educativo del gobierno de Calles (1924-1928). Del siglo XX*. Recuperado el 27 de abril de 2018, de http://pep.ieepo.oaxaca.gob.mx/recursos/multimedia/SEPIENSA_conectate_y_aprende/contenidos/h_mexicanas/s.xx/calles/calles_1.html

Rosenblatt, L.M. (1982 b) *The literary transaction: Evocation and response*. *Theory Intopractice*, XXI, 4, 268-277.

Rosenblatt, L.M. (1985 b) *Viewpoints: Transaction versus interaction: A terminological rescue operation*. *Research In the teaching of English*, 19, 1, 96-107.

Sánchez, E. (2013) *La comprensión lectora*. Recuperado el 28 de enero de 2018, de www.fge.es/lalectura/docs/sanchez.pdf

SEP (2013) *ENLACE 2013, Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. Recuperado el 27 de abril de 2018, de <http://143.137.111.105/Enlace/Resultados2013/Basica2013/R13CCTGener>

al.aspx

SEP (2015) *Materiales para la aplicación de herramientas: Toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental*. México: SEP

SEP (2015) *Plan Nacional para la evaluación de los Aprendizajes*. Recuperado el 09 de mayo de 2018, de <http://143.137.111.100/PLANEA/Resultados2015/Basica2015/R15baCCTGgeneral.aspx>

SEP (2016) *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizaje (PLANEA): Resultados por escuela*. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de <http://143.137.111.100/PLANEA/Resultados2016/Basica2016/R16baCCTGgeneral.aspx>

SEP (2017) *Educación Básica. Formatos de certificación: Reporte de Evaluación 3er. grado de Educación Primaria*. Recuperado el 1 de mayo de 2018, de <http://www.controlescolar.sep.gob.mx/es/controlescolar/Formatos>

SEP (2017) *Educación Básica. Formatos de certificación: Reporte de Evaluación 4° grado de Educación Primaria*. Recuperado el 1 de mayo de 2018, de <http://www.controlescolar.sep.gob.mx/es/controlescolar/Formatos>

SEP (2017) *Educación Básica. Formatos de certificación: Reporte de Evaluación 2° grado de Educación Primaria*. Recuperado el 1 de mayo de 2018, de <http://www.controlescolar.sep.gob.mx/es/controlescolar/Formatos>

SEP (2017) *Educación Básica. Formatos de certificación: Reporte de Evaluación 6° grado de Educación Primaria*. Recuperado el 1 de mayo de 2018, de <http://www.controlescolar.sep.gob.mx/es/controlescolar/Formatos>

SEP (2017) *Planea en Educación Básica*. Recuperado el 22 de abril de 2018, de <http://planea.sep.gob.mx/ba/>

SEP (2017) *Prueba en línea 2016*. Recuperado el 10 de abril de 2018, de http://planea.sep.gob.mx/ba/prueba_en_linea_2016/

SEP. (2011) *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP.

SISAT (2018) *Sistema de Alerta Temprana. Consulta de indicadores por escuela*. Recuperado el 28 de abril de 2018, de <http://controlescolarmsys.edomex.gob.mx/sisat/ConsultaIndicadoresEscuelas.action>

SISAT (2018) *Sistema de Alerta Temprana: Manuales actualizados*. Recuperado en 5 de mayo de 2018, de <http://dgdge.sep.gob.mx/sisat/materiales.html#>

Solé, I. (1996) *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Grao

Solé, I., Miras, M., Castells, N. (2000, marzo) *La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16). Lectura y vida*. Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/autores/atct_topic_view?b_start...

Solé, I. (1998) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao

Sualés, S. (2012) *La competencia lectora en PISA: Influencias, innovaciones y desarrollo*. México: INEE

Tiburcio E. Celestina (2009) *Representaciones de la comprensión lectora en docentes de nivel primaria en el estado de Veracruz*. Tesis de Maestría en Investigación educativa. Universidad Veracruzana. Veracruz, México.

Vaca, J. (2008) *Leer*. Recuperado el 27 de febrero de 2018, de https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_leer.pdf

Vázquez G. Esperanza (2016) *Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5º de primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Villalobos, A. (2018) *Alumnos de tercero de secundaria, sin dominio de lenguaje, comunicación ni matemáticas: Planea 2017*. Recuperado el 28 de enero de 2018, de Proceso Sitio Web <https://www.proceso.com.mx/520029/alumnos-de-tercero-de-secundariasin-dominio-de-lenguaje-comunicacion-ni-matematicas-planea-2017>