



ESCUELA NORMAL No.1 DE TOLUCA



TESIS DE INVESTIGACIÓN

Desarrollo de la Competencia Lectora en Alumnos de Segundo y Tercer Grados. Un Estudio Comparativo

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA
MARIA FERNANDA CONTRERAS GARDUÑO

ASESOR
Dr. Héctor Velázquez Trujillo

TOLUCA, MÉXICO

JULIO DE 2022

Dedicatorias

A Dios...

A Dios quien ha sido mi guía, fortaleza y amparo, su mano de fidelidad y amor han estado conmigo hasta el día de hoy.

A mi familia...

A mis padres Fernando y Simona quienes con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer las adversidades porque Dios está conmigo siempre.

Mis hermanos Jesy, Luis y Alexis por su cariño y apoyo incondicional, durante todo este proceso, por estar conmigo en todo momento. A mi cuñada Liz por su apoyo, consejos y palabras de aliento. A mi sobrinito Christopher por su compañía y motivación en este proceso tan importante.

A mi tía Marcia por abrirme las puertas de su casa y ser parte de este logro tan importante en mi vida, le estaré siempre agradecida, por tanto.

A mis maestros...

A los docentes de la normal, por haberme aportado grandes conocimientos de la licenciatura, pero también por aquellos consejos que me permitieron crecer como persona.

Al Dr. Héctor por su acompañamiento en la construcción de este trabajo de investigación, por su atención y dedicación, siendo uno de los mejores maestros dentro de mi formación y un ejemplo a seguir.

A mis amigas...

A mis amigas, por apoyarme cuando más las necesito, por extender su mano en momentos difíciles y por el amor brindado cada día, las llevo en mi corazón.

ÍNDICE

Introducción.....	9
Capítulo 1 Metodología de investigación	
Planteamiento del problema.....	15
Objetivos.....	17
Supuesto.....	17
Marco de referencia.....	17
Metodología.....	26
Referente empírico.....	29
Capítulo 2 Velocidad lectora	
Dimensiones de la competencia lectora.....	35
Definición de velocidad lectora.....	36
Resultados.....	39
Velocidad lectora en alumnos de segundo grado.....	40
Velocidad lectora en alumnos de tercer grado.....	41
Niveles de velocidad lectora en alumnos de segundo y tercer grados.....	43
Capítulo 3 Fluidez lectora	
Definición de fluidez lectora.....	51
Resultados.....	54
Fluidez lectora en alumnos de segundo grado.....	54
Fluidez lectora en alumnos de tercer grado.....	56
Niveles de fluidez lectora en alumnos de segundo y tercer grados.....	57
Capítulo 4 Comprensión lectora	
Definición de comprensión lectora.....	65
Resultados.....	67
Comprensión lectora en alumnos de segundo grado.....	68
Comprensión lectora en alumnos de tercer grado.....	70

Niveles de comprensión lectora en alumnos de segundo y tercer grados..... 71

Capítulo 5 Semejanzas y diferencias en el aprendizaje de la lectura

Dinámica de las clases..... 79

Clases a distancia para alumnos de segundo grado..... 80

Métodos y estrategias de enseñanza de lectura..... 82

Evaluación de la lectura..... 84

Clases presenciales de alumnos de tercer grado..... 86

Métodos y estrategias de enseñanza de lectura..... 87

Evaluación de la lectura..... 89

Semejanzas y diferencias en el aprendizaje de la lectura..... 91

Semejanzas en el aprendizaje de la lectura..... 91

Plan y programa de estudios..... 92

La escuela y el contexto..... 92

Las docentes..... 93

Método de lectoescritura..... 94

Materiales de apoyo..... 94

Diferencias en el aprendizaje de la lectura..... 95

Ambiente alfabetizador..... 95

Tiempo destinado a las actividades de aprendizaje..... 96

Interacción..... 97

Evaluación interna y externa de la lectura..... 98

Conclusiones..... 103

Referencias 105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Niveles de logro de velocidad lectora.....	39
Figura 2 Niveles de velocidad lectora de niños de 2do grado.....	40
Figura 3 Niveles de velocidad lectora de niños de 3er grado	41
Figura 4 Comparativo de niveles de velocidad lectora en alumnos de segundo y tercer grados.....	43
Figura 5 Niveles de logro de fluidez lectora.....	53
Figura 6 Niveles de fluidez lectora de niños de 2do grado.....	54
Figura 7 Niveles de fluidez lectora de niños de 3er grado.....	56
Figura 8 Comparativo de niveles de fluidez lectora en alumnos de segundo y tercer grados.....	57
Figura 9 Niveles de logro de comprensión lectora.....	67
Figura 10 Niveles de comprensión lectora de niños de 2do grado.....	68
Figura 11 Niveles de comprensión lectora de niños de 3er grado.....	70
Figura 12 Comparativo de niveles de comprensión lectora en alumnos de segundo y tercer grados.....	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Observaciones hechas durante la evaluación de velocidad lectora en alumnos de segundo grado.....	44
Tabla 2 Observaciones hechas durante la evaluación de velocidad lectora en alumnos de tercer grado.....	45
Tabla 3 Observaciones hechas durante la evaluación de fluidez lectora en alumnos de segundo grado.....	58
Tabla 4 Observaciones hechas durante la evaluación de fluidez lectora en alumnos de tercer grado.....	60
Tabla 5 Observaciones hechas durante la evaluación de comprensión lectora en alumnos de segundo grado.....	72
Tabla 6 Observaciones hechas durante la evaluación de comprensión lectora en alumnos de tercer grado.....	73

Introducción

La competencia lectora es fundamental en la formación de los alumnos y debe ser desarrollada a lo largo de su trayecto escolar. Durante las prácticas profesionales de los últimos semestres se observaron diferencias significativas en las dimensiones de la competencia lectora entre alumnos de segundo y tercer grados. Los alumnos de tercer grado aprendieron a leer de manera presencial, en un salón de clases, al lado de un docente y en interacción directa con sus compañeros, caso contrario al de los alumnos de segundo grado quienes, debido a la pandemia, tuvieron que hacerlo a distancia, donde las clases en línea y el envío de las actividades para revisión era por alguna plataforma digital, ante esa doble situación se planteó la pregunta ¿Cuál es la causa de las diferencias en competencia lectora entre alumnos de segundo y tercer grados de educación primaria?

El objetivo general de la investigación fue comparar el desarrollo de la competencia lectora entre alumnos de segundo y tercer grados. El supuesto del que se partió fue que la causa de las diferencias en competencia lectora entre niños de segundo y tercer grados radica en las formas en que aprendieron a leer.

Se empleó el método comparado en educación que consiste en examinar dos o más cuestiones que sean parecidas, pero que al mismo tiempo puedan diferenciarse para llevar a cabo una comparación entre ellas, de tal manera que se obtengan semejanzas y diferencias entre las cuestiones estudiadas.

Se concluyó que las causas de las diferencias en el desarrollo de la competencia lectora entre los niños de segundo y tercer grados se deben a la forma en que aprendieron a leer en primer grado, pues los alumnos de tercer grado aprendieron a leer de manera presencial, mientras que los de segundo grado lo hicieron a distancia.

El trabajo está integrado por cinco capítulos, el primero lleva por nombre metodología de investigación e incluye el planteamiento del problema, el objetivo

general y los específicos, el supuesto del que parte la investigación, el marco de referencia, que incluye diferentes estudios en relación a la competencia lectora o de alguna de sus dimensiones, la metodología que se implementó y, por último, el referente empírico.

El segundo capítulo contiene los resultados de evaluación de la velocidad lectora de los alumnos de segundo y tercer grados, a quienes se les ubicó en cada uno de los niveles que establece la Secretaría de Educación Pública (*SEP*) según el número de palabras leídas por minuto. Se concluye que los alumnos de tercer grado se sitúan en los niveles más altos en comparación de los alumnos de segundo grado, donde la mayoría se ubica en los dos niveles más bajos.

El tercer capítulo muestra los resultados obtenidos en la evaluación de fluidez lectora, donde se ubicó a los alumnos de segundo y tercer grados en cada uno de los niveles establecidos por la *SEP*, tomando en cuenta el ritmo y pronunciación durante la lectura de un texto. Se concluye que existe un desempeño deficiente en segundo grado y un desempeño normal en tercer grado.

El cuarto capítulo incluye los resultados obtenidos en la evaluación de comprensión lectora, donde se ubicaron a los alumnos de segundo y tercer grados en los diferentes niveles que propone la *SEP*, considerando la respuesta que dieron a la pregunta ¿qué entendiste del texto? Se concluye que los alumnos de segundo grado se encuentran en tres de los niveles de la comprensión, especialmente en los dos más bajos, en comparación con los de tercer grado, quienes se ubican en los niveles más altos.

El quinto capítulo contiene las semejanzas y diferencias en el aprendizaje de la lectura, en un primer apartado se hace mención de la dinámica de las clases llevadas a cabo de manera presencial y virtual, enseguida se encuentran las semejanzas en la enseñanza de la lectura y posteriormente las diferencias donde se muestran los factores que influyeron para que los alumnos de tercer grado se ubiquen en los niveles más altos de las dimensiones de la competencia lectora,

en comparación con los alumnos de segundo grado quienes se sitúan en los niveles más bajos.

Al final se encuentran las conclusiones, en donde se hace mención de la tesis de la investigación, junto con las conclusiones de los diferentes capítulos y se incluyen las competencias profesionales que se desarrollaron con la elaboración del trabajo.

Capítulo 1

Metodología de Investigación

El capítulo contiene el planteamiento del problema, donde se incluye la pregunta de investigación, un objetivo general y cuatro específicos, el supuesto que guio la investigación, un marco de referencia, la metodología empleada y el referente empírico.

Planteamiento del problema

En el séptimo semestre se asignó para mis prácticas profesionales un grupo de tercer grado de la escuela primaria *Gral. Vicente Guerrero*, ubicada en Toluca de Lerdo, Estado de México, donde la mayoría de los niños leían de manera fluida y comprendían los textos acordes a su edad, aunque a algunos les cuesta trabajo leer palabras completas, incurren en errores de pronunciación en aquellas que desconocen y tienden a separarlas en sílabas, lo cual les impide comprender los textos que leen.

Son niños que cursaron el primer grado de educación primaria de forma presencial y aprendieron a leer en un aula de clases, con el acompañamiento de un maestro, al cual podían acudir al instante para atender sus dudas, y con la presencia de sus compañeros. Los contenidos eran trabajados dentro del salón de clases y se les dejaban tareas para realizar en casa. Asistieron a clases de manera presencial del 26 de agosto de 2019 al 19 de marzo de 2020.

El 19 de marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales para prevenir el aumento de contagios por COVID-19. A partir de entonces se trabajó bajo la modalidad de educación a distancia que, de acuerdo con García (2002), se trata de:

Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una dirección o tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo). (p. 39)

En la educación a distancia se trabajó mediante sesiones virtuales asincrónicas y sincrónicas. En las asincrónicas el docente enviaba las actividades a trabajar y los alumnos las realizaban de acuerdo con sus posibilidades, en diferentes momentos, por medio de distintas plataformas y con diversas aplicaciones. En las sincrónicas el docente se reunía con los alumnos en un horario establecido y en cierta plataforma, interactuaba con ellos de manera digital, podía aclarar dudas y realizaba actividades de varias asignaturas.

Los alumnos de segundo grado no tuvieron la oportunidad de recibir clases presenciales en primer grado, pues iniciaron su educación primaria en línea en el mes de agosto de 2020. Trabajaron con la modalidad de educación a distancia la cual “se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente (cooperativa)” (García, 2002, p. 41). Recibieron clases virtuales por medio de algunas plataformas y utilizaron diferentes aplicaciones para el envío y evaluación de trabajos.

La Secretaría de Educación Pública (2011) menciona que la lectura es considerada como clave para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela (p. 87), por ello es interesante realizar un estudio comparativo de la lectura entre alumnos de segundo y tercer grados de primaria, para identificar las diferencias que se presentaban entre un grupo y otro. A partir de ello se planteó la pregunta siguiente: ¿cuál es la causa de las diferencias en competencia lectora entre alumnos de segundo y tercer grados de educación primaria?

Objetivos

Objetivo general

Comparar el desarrollo de la competencia lectora entre alumnos de segundo y tercer grados.

Objetivos específicos

- Identificar las formas en que los alumnos de segundo y tercer grados aprendieron a leer.
- Evaluar las tres dimensiones de la competencia lectora de los alumnos de segundo y tercer grados.
- Determinar las semejanzas y diferencias de la competencia lectora entre los alumnos de ambos grados.

Supuesto

La causa de las diferencias en competencia lectora entre alumnos de segundo y tercer grados radica en las formas en que aprendieron a leer.

Marco de referencia

Los estudios sobre el desarrollo y la evaluación de la competencia lectora, tanto en educación básica como en otros niveles educativos, son comunes, aunque la mayoría de ellos fueron hechos antes del confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19.

Gómez (2008), en su artículo *El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria*, evalúa el desarrollo de la competencia lectora en alumnos de primer a tercer grado, de la escuela primaria *Presidente de México*, ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara. El objetivo de la investigación es generar información acerca del desarrollo de las competencias lectoras de los niños de primero a tercer grado de primaria en un entorno de marginación

económica y limitaciones culturales. Evaluó dos grupos de primer grado, uno en el ciclo escolar 2004-2005 y otro en el ciclo escolar 2005-2006, y les dio seguimiento en segundo y tercer grados. La investigación fue exploratoria y descriptiva.

Para evaluar las habilidades lectoras de los niños utilizó los indicadores dinámicos de alfabetización temprana básica (DIBELS). Sus resultados muestran el avance de la competencia lectora de los niños en cada grado y hace énfasis en la fluidez y la comprensión de textos. Concluye que el primer grado de primaria es un momento crítico en el aprendizaje de los niños, ya que si logran leer y escribir en éste, podrán cursar los siguientes grados sin dificultades, en caso contrario, enfrentarán grandes problemas en el desarrollo de la competencia lectora.

Quincho Mego (2019), en su tesis *Niveles de comprensión lectora en alumnos del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Callao*, identificó los niveles de comprensión lectora en los alumnos del cuarto grado de primaria de una institución pública del distrito del Callao en Lima, Perú. Cuyo objetivo es determinar el nivel de comprensión lectora que han alcanzado los alumnos del cuarto grado de educación primaria. Consideró una muestra de 90 alumnos de cuarto grado de primaria, de los cuales 46 son mujeres y 44 hombres. Llevó a cabo una investigación cuantitativa de carácter descriptivo, donde “El investigador no aplica ni transforma el problema, sólo lo estudia, da a conocer y describe” (p. 54).

Aplicó un cuestionario llamado Prueba de Comprensión lectora ACL-4 de Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús, provenientes de Barcelona. Dicho cuestionario contaba con 28 ítems divididos en cuatro partes, cada parte hacía referencia a las siguientes dimensiones: comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica o de juicio. Como resultado la investigadora obtiene que los alumnos de cuarto grado de primaria presentan dificultades para comprender lo que leen y están en proceso de mejora

ubicándose en el nivel moderadamente bajo en cada una de las dimensiones evaluadas. Concluye mencionando que “los estudiantes solo pueden reconocer las ideas e información explícitamente manifestadas en los textos, pero no son capaces de identificar enunciados relevantes que se encuentran implícitamente en ellos” (Quincho, 2019, p. 71) de igual manera no generan interpretaciones de la lectura y no se identifican con la fluidez y redacción del autor.

Viramontes, Amparán y Núñez (2019), en el artículo que tiene por nombre *Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria*, abordan la comprensión lectora y la relación que existe con el rendimiento académico en tercer grado de Educación Primaria. La investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la comprensión lectora e indicadores de lectura (fluidez, velocidad, y localización de información) y el rendimiento académico de los alumnos; y establecer si existen diferencias entre el sexo de los alumnos y los indicadores de la lectura.

Realizaron el estudio en dos grupos de tercer grado de una escuela de la cabecera municipal de Saucillo, Chihuahua, México. El primero de 26 alumnos, 16 hombres y 10 mujeres; el segundo de 28 alumnos, 13 niñas y 15 niños, cuyas edades se encuentran entre los ocho y nueve años, con un nivel socioeconómico medio y un contexto urbano pequeño, enclavado en un área rural. La investigación se hizo bajo un enfoque cuantitativo, con el apoyo de la encuesta y la observación. Evaluaron utilizando los niveles de comprensión lectora que propone la SEP (2011), que además de considerarse como puntaje valorativo (de 1 a 20 puntos) también contienen las siguientes variables: requiere apoyo, se acerca al estándar, estándar y avanzado, para efectos de exposición de análisis descriptivo-comparativo, en relación a los siguientes indicadores: fluidez, velocidad y localización de información.

Obtuvieron que “la mayoría de los alumnos necesitan apoyo para obtener información de algún texto y no son capaces de realizarlo de una manera

autónoma” (Viramontes, Amparán y Núñez 2019, p. 74) de igual manera sus niveles de comprensión son bajos, aunado a ello entre mayor puntaje se tenga en las evaluaciones de lectura mayor calificación promedio se tiene en el conjunto de materias de tercer grado de la escuela primaria. Concluyen mencionando que aquellos alumnos que no logran tener un nivel adecuado para su grado, en alguno de los factores que intervienen en la comprensión lectora, “tienen un rendimiento académico bajo, el tipo de lectura que realizan afecta el aprendizaje y provoca, en la mayoría de los casos, un rezago en los escolares” (Viramontes, Amparán y Núñez 2019, p. 78).

Roth, Hasenohr y Orellana (2020), en el artículo *Experiencia en el uso de una plataforma digital para el ejercicio de la comprensión lectora y el vocabulario: percepción de estudiantes de primaria*, exploran las percepciones de los estudiantes respecto del uso de una plataforma digital para mejorar la comprensión lectora. Con el objetivo de dar a conocer las percepciones de los alumnos que utilizaron la plataforma *Leer+* respecto a sus avances en la comprensión lectora y vocabulario. La investigación se llevó a cabo en Chile con 493 estudiantes de tercero a sexto año de educación básica de cuatro colegios particulares subvencionados, que usaron la plataforma *Leer+* una vez a la semana en un módulo de clases de 45 minutos, durante 4 semanas. Hubo dos instancias de selección de la muestra: donde participaron estudiantes como grupo focal y otros que respondieron la encuesta.

Se trata de una investigación de carácter exploratorio, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, aplicaron un cuestionario con dos apartados, uno con preguntas cerradas sobre la experiencia del uso de la plataforma y uno cualitativo que consta de un grupo focal con preguntas abiertas que recoge la opinión libre sobre la experiencia de uso de la plataforma.

Obtienen como resultado que la mayor parte de los estudiantes consideran que el uso de la plataforma *Leer+* sí fue una ayuda para mejorar la comprensión

lectora, y estos resultados se ven reflejados en algunas gráficas. Llegan a la conclusión de que la plataforma *Leer+* es percibida como “de gran utilidad para mejorar la comprensión, adquirir vocabulario, y aprender sobre temas nuevos, pues evalúa rapidez, fluidez, motivación, uso de la tecnología, comprensión lectora y la competencia lectora” (Roth, Hasenohr y Orellana, 2020, p. 36).

Barbera Orna y Álvarez Valdivia (2018), en su artículo *Factores socioeconómicos y competencia lectora. Estudio comparativo entre dos contextos educativos diferenciados*, exploran la relación entre factores socio-económicos y la competencia lectora en dos contextos diferentes, con el objetivo de conocer cómo afecta el nivel socioeconómico de los alumnos en la competencia lectora en dos contextos educativos y políticos diferenciados, donde se potencia la educación de los niños. Evaluaron a 100 estudiantes de entre 8 y 9 años que cursaban el tercer grado de Educación Primaria, de los cuales 49 fueron niños cubanos de una escuela primaria pública, situada en la ciudad de Matanzas, Cuba y 50 niños catalanes, de dos centros educativos, uno pública de la Seu d'Urgell y uno concertada de la ciudad de Barcelona en Cataluña, España.

Utilizaron instrumentos como la entrevista, para obtener información sobre el nivel socioeconómico de cada alumno y un test para evaluar el nivel de lectura a partir del programa Glifingde Avesedari Associació, con este test se analiza la velocidad, fluidez y comprensión. Obtienen como resultado que en el grupo cubano no está relacionado el nivel socioeconómico con el nivel de competencia lectora de los alumnos caso contrario en el grupo catalán, donde se observa una relación existente entre el nivel socioeconómico y el nivel de competencia lectora de los niños. Barbera Orna y Álvarez Valdivia (2018) concluyen que, los niños cubanos que recibían clases de refuerzo después de la escuela y que también contaban con la ayuda en casa de algún familiar para hacer las tareas o estudiar, obtenían resultados más altos en competencia lectora (p. 8).

De Tejada Lagonell (2015), en su artículo *Estimulación cognitiva en el hogar y competencia para la lectura en un grupo de escolares de la Gran Caracas: Un estudio correlacional*, estudia la relación entre la estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar) y la competencia lectora. Con el objetivo de analizar la asociación de la estimulación cognitiva que reciben en su hogar algunos estudiantes de Educación Básica de la Gran Caracas, Venezuela con sus competencias para la lectura de textos narrativos. Evaluó a 301 estudiantes: 104 de primer grado, 106 de segundo y 94 de tercer grado de Educación Básica de entre seis y ocho años de edad, con un total de 160 niños y 141 niñas.

La investigación es de carácter descriptivo con un diseño no experimental de corte transversal – correlacional. Utilizó una escala tipo Likert para la estimulación cognitiva en el hogar, “conformada por 35 ítems organizados en tres grupos de actividades: estimulación de la lengua oral, estimulación de la lengua escrita, actividades intencionadas ejecutadas a través de la interacción social” (De Tejada, 2015, p. 179). Para la competencia lectora, las habilidades evaluadas fueron: localización de información, inferencias, determinar secuencias, síntesis y cotejo de información.

Obtuvo como resultado que en la prueba de competencia lectora se tiene bajo rendimiento, pues destaca que es importante que los niños reciban en su hogar experiencias lectoras que les permitan “contrastar la información nueva con la que ya poseen, de esta manera las relaciones entre lector, texto y contexto, se potencian permitiendo de manera más efectiva la comprensión de los contenidos del texto” (De Tejada, 2015, p. 186).

Concluye mencionando que la estimulación cognitiva que reciben en su hogar este grupo de estudiantes, es de intensidad media, donde el hecho de que exista un apoyo por parte de los padres de familia no siempre repercutirá en el logro de aprendizajes de los alumnos, aunque si es importante para que su nivel cognitivo

se desarrolle en gran medida y en este caso de la competencia lectora. También comenta que “lo importante en la evaluación de la competencia lectora no es tanto la puntuación alcanzada en las pruebas, sino los procesos cognitivos implícitos para la resolución de los problemas o actividades vinculadas con ésta” (De Tejada, 2015, p. 186).

De Mier, Borzone y Cupani (2012), en el artículo *La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español*, estudiaron el modo en que la comprensión de un texto podría incidir en la fluidez de la lectura de alumnos de Educación Básica. Cuyo objetivo es explorar la relación entre las habilidades para identificar letras, palabras aisladas, palabras en textos y la comprensión textual, consideradas variables de la fluidez en lectura, para indagar si la relación entre estas habilidades varía en el curso de los primeros años de aprendizaje de los alumnos. Evaluaron a 48 niños 24 hombres y 24 mujeres de los cuales 16 cursaban segundo, 16 tercero y 16 de cuarto grado de Educación Básica en una escuela privada urbana de nivel socio-económico medio-alto de la ciudad de Córdoba, Argentina. Se trata de una investigación cuantitativa y descriptiva.

Aplicaron pruebas de identificación de letras, lectura de palabras, lectura y comprensión de textos narrativos y expositivos que variaban en extensión y complejidad. Obtuvieron como resultado que en los tres grados se sigue el mismo patrón de desempeño donde: “se leen más palabras en los textos que aisladas, la cantidad de palabras leídas es independiente del tipo de texto y el desempeño en comprensión de textos narrativos es superior al de textos expositivos” (De Mier, Borzone y Cupani, 2012, p. 26). Concluyen mencionando que, para estudiar la fluidez en la lectura, es importante explorar la relación entre la decodificación y la comprensión mediante pruebas que, permitan diferenciar las habilidades

para recuperar nueva información, realizar inferencias, acceder al conocimiento previo e integrar los nuevos conocimientos.

Silva Maceda y Romero Contreras (2017), en el artículo *Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión*, examinan la relación entre velocidad y comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria en México por medio de la evaluación de la velocidad de lectura tanto en textos como en listas de palabras inventadas. Su objetivo es examinar la relación entre velocidad lectora y comprensión lectora en niños entre primer y cuarto grado de primaria. Eligieron evaluar tres escuelas públicas y una privada donde seleccionaron 10 alumnos por grado teniendo un total de 159 estudiantes, 42% niñas y 58% niños, con un rango de edad de 6 años y 1 mes hasta 10 años y 4 meses.

Evaluaron cuatro variables: velocidad de lectura de palabras, velocidad de lectura de textos, precisión de lectura de palabras y comprensión lectora de textos. Para las variables velocidad de lectura de palabras y precisión de lectura de palabras utilizaron una lista de pseudopalabras, y para las variables de velocidad de lectura de textos y de comprensión lectora evaluaron con la prueba *Comprensión de Textos*. Obtuvieron como resultado que aun cuando la velocidad lectora de los alumnos es adecuada e incluso se incrementa a través de los grados escolares, particularmente para la lectura de textos, el patrón no es tan consistente ni en la precisión de pseudopalabras ni en la comprensión lectora.

Concluyen mencionando que la velocidad puede estar desarrollada en algunos alumnos pero no necesariamente corresponde a tener una comprensión alta o en su caso tener una velocidad poco desarrollada y poseer una comprensión alta, por ello, la velocidad, por sí misma, no podrá contribuir a la comprensión pues las representaciones mentales de lo que se lee, no se podrán realizar de acuerdo con las intenciones del autor del texto ya que la velocidad es antecedente indispensable de la comprensión.

Gómez Bonilla (2020), en su artículo *Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados*, estudió el campo disciplinar de la lengua y la comunicación específicamente en la competencia lectora en alumnos de Educación Media Superior. Tiene como objetivo diagnosticar la competencia lectora en alumnos de bachillerato por ser una de las acciones comunicativas clave en su formación escolar y social. Evaluó a tres subsistemas de nivel medio superior del estado de Puebla: la Preparatoria 2 de octubre de 1968 de la BUAP, el plantel 21 del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla y el Centro Escolar Pdte. Gustavo Díaz Ordaz, siendo un total de 150 estudiantes de quinto semestre del ciclo escolar 2017-2018. La investigación se trata de un diseño cuantitativo con alcance descriptivo, no experimental y de corte transversal.

Utilizó una prueba de aptitud, la cual constó de 16 preguntas y se estructuró en tres variables de estudio: Lectura de nivel literal, Lectura de nivel inferencial y Lectura de nivel crítico-analógica. Obtuvo como resultado que los estudiantes tuvieron un desempeño aceptable con respecto al proceso lector al identificar las ideas principales del texto, la coherencia en la expresión de opiniones y la compatibilidad con sus conocimientos previos. Concluye comentando que el estudiante “comprende que, con los textos, puede modificar sus esquemas de conocimiento al confrontarlos con otros nuevos que la lectura le ofrece, dado que el significado está solo parcialmente determinado por el texto en sí” (Gómez, 2020).

Benítez, Barajas y Hernández (2014), en el artículo *Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual*, determinan “el efecto de la aplicación de una Estrategia Instruccional Integradora para la Comprensión de la Lectura (EIICL), aplicada en un entorno virtual, y diseñada para desarrollar habilidades para la comprensión de textos” (p. 71). Con el objetivo de evaluar el nivel de comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales y Administración. Con un total de “531 estudiantes de la generación

2011-2012, de segundo semestre, de las Licenciaturas de Contaduría Pública y en Administración, considerados estudiantes regulares con 19 años de edad y 7.5 de calificación en promedio respectivamente” (Benítez, Barajas y Hernández, 2014, p. 78). La investigación se realizó con un diseño correlacional de tipo experimental, con pre-prueba y post-prueba.

Para evaluar el efecto de la aplicación de la EIICL, utilizaron cuatro textos expositivos seleccionados previamente, con un instrumento de evaluación diseñado de acuerdo al contenido de cada texto. Tuvieron como resultado que la aplicación de la EIICL contribuye a mejorar la comprensión lectora de los textos. Concluyen mencionando que esta estrategia aplicada a los estudiantes “permitirá desarrollar las habilidades para mejorar la comprensión de los textos no sólo de las ciencias sociales y administración, sino de cualquier otra disciplina” (Benítez, Barajas y Hernández, 2014, p. 84).

Metodología

La investigación se llevó a cabo mediante el método comparativo, que, de acuerdo con Nohlen (2020), “representa el criterio de interpretación valorativa de hallazgos empíricos” (p. 43). Para que un estudio pueda considerarse comparativo “debe examinar dos o más cuestiones de parecida naturaleza” (Reventós, 1983, p. 66), en este caso se comparó la competencia lectora de los alumnos de segundo y tercer grados de educación primaria, con el fin de encontrar semejanzas y diferencias entre un grado y otro, de acuerdo con las circunstancias en las que cada grupo aprendió a leer. “La comparación tiene por objeto descubrir las semejanzas, las diferencias y las diversas relaciones que pueden establecerse” (Reventós, 1983, p.73).

Existen diversos métodos para comparar y se debe “elegir el más adecuado al estudio respectivo que le demande su tiempo y espacio profesional” (Montero, 1983, p. 173), al tratarse de un contexto educativo se aplicó el método de la comparación pedagógica o educación comparada definida “como la ciencia

que plantea e intenta resolver los problemas educativos, valiéndose del método comparativo, aplicado científicamente y acomodado a la naturaleza de dichos problemas en general y de cada rama de ellos en particular” (Montero, 1983, p. 170).

En el método comparativo se distinguen las siguientes etapas, según Bereday, o peldaños y grados de la comparación, según Hilker (como se citó en Reventós, 1983): descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Dichas etapas se llevaron a cabo con los ajustes respectivos.

En la etapa de descripción se trató de obtener un “conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende comparar” (Reventós, 1983, p. 67), por tanto, en un primer momento se obtuvieron los datos generales de la población a estudiar, donde se incluyó información del contexto educativo, social e intelectual de los alumnos. Se llevó a cabo la evaluación de la competencia lectora de los alumnos de segundo y tercer grados, en el mes de noviembre y primera semana de diciembre del año 2021, por medio de la lectura de un texto el cual lleva por nombre *El caballito de mar* (anexo 1), compuesto por un total de 204 palabras, se consideraron por lo menos dos minutos para leer todo el texto, con el cual se evaluó fluidez, velocidad y comprensión lectora, que corresponden a las tres dimensiones de la competencia lectora. De acuerdo con Bereday (como se citó en Reventós, 1983) debe incluirse un trabajo organizado de todos los datos y material recopilados al inicio y durante la investigación (p. 69), por eso toda la información recuperada de la evaluación se registró en tablas con los resultados obtenidos de cada estudiante.

Posteriormente, en enero de 2022, se entrevistó a las maestras que les enseñaron a leer a los alumnos de segundo y tercer grados cuando cursaron el primer grado, en horarios extraescolares, por medio de la plataforma de *Zoom Meeting*, se les realizaron preguntas en torno a las estrategias utilizadas para enseñar a leer, si se les tomaba lectura y de qué manera se hacía, el avance o

retroceso que tuvieron durante el confinamiento y el nivel de competencia lectora en el que se quedaron al finalizar el primer grado (anexos 2 y 3).

Para la etapa de interpretación se detectaron y eliminaron las incorrecciones y errores de la información recopilada; de igual manera se llevó a cabo un análisis para interpretar los datos y la información obtenida. Se registraron de manera digital para la elaboración de gráficas y tablas, por medio de las cuales se realizó la interpretación de la información, donde se explican los resultados obtenidos de la evaluación de la competencia lectora y el desarrollo de la misma en los alumnos de segundo y tercer grados. Reventós (1983) define a la interpretación como la “explicación y comprensión de factores y fuerzas que han intervenido y/o que inciden en el momento actual” (p. 70).

Una vez obtenida la interpretación de los datos obtenidos durante la evaluación de la competencia lectora, en la tercera etapa, que es la yuxtaposición y al ser de carácter relacionante, se confrontaron los resultados de los dos estudios hechos sobre la evaluación de la competencia lectora, en este caso, de sus tres dimensiones, pues la yuxtaposición “supone el estudio simultáneo de diversos aspectos educativos o variables a considerar, con objeto de establecer el adecuado marco de la comparación” (Reventós, 1983, p. 70), con el fin de obtener información precisa que permitió llegar a la última etapa que es la comparación. Se compararon los resultados de fluidez, velocidad y comprensión lectoras de los dos grupos y las maneras en que aprendieron a leer en primer grado, haciendo uso de las gráficas, tablas y entrevistas previamente realizadas.

En la etapa de la comparación se realizó una evaluación de los resultados, recopilados y analizados previamente en las etapas anteriores, sobre todo en la yuxtaposición, y una vez reflexionados se obtuvieron conclusiones, mismas que permitieron contrastar toda aquella información obtenida durante el proceso, es por ello que “puede señalarse que se trata más bien de una etapa de síntesis que de análisis” (Reventós, 1983, p. 71). La etapa de yuxtaposición es donde se hizo

el análisis de los resultados de la competencia lectora y la etapa de interpretación en la que se realizó la síntesis, es decir se construyeron las conclusiones sobre las semejanzas y diferencias entre cada grado.

Referente empírico

El referente empírico lo constituyeron dos grupos de la escuela primaria *Gral. Vicente Guerrero*, uno de segundo y otro de tercer grado. El grupo de segundo grado estaba conformado por 24 alumnos, 13 niñas y 11 niños, quienes oscilaban entre los 6 y 7 años y aprendieron a leer de manera virtual en el ciclo escolar 2020-2021, en medio de una pandemia y bajo circunstancias familiares y escolares complicadas. Iniciaron y terminaron su primer grado de manera virtual, quienes tuvieron mayores dificultades en aprender fueron aquellos que no recibieron un apoyo constante por parte de sus padres, las actividades se les enviaban al correo institucional, se les tomaba lectura por medio de videollamadas en determinados horarios, utilizando la plataforma de *Zoom Meeting*.

La docente a cargo de los alumnos de segundo grado cuando aprendieron a leer cuenta con nueve años de servicio, cinco en escuela pública y cuatro en escuela privada, tiene poca experiencia en este grado (dos años), ya que en la escuela privada en la que trabajó solo impartía la asignatura de Lengua Materna, Español, su grado de estudios es la Licenciatura en Ciencias de la Educación. La maestra utilizó las estrategias empleadas de manera presencial un año antes, adecuándolas a un entorno virtual, atenta a las necesidades de sus alumnos, es una docente joven y dispuesta al trabajo.

El grupo de tercer grado estaba integrado por 27 alumnos 11 niñas y 16 niños, quienes estaban entre los 8 y 9 años y aprendieron a leer de manera presencial durante el inicio del ciclo escolar 2019-2020, pero tuvieron que continuar con su educación a distancia. La mayoría de los niños sabían leer en el mes de diciembre del año 2019, así que en lo que restó del ciclo escolar, incluidos los

meses de confinamiento, solo se reforzó la lectura o, en su caso, se terminó de consolidar.

Fueron cuatro las docentes que estuvieron a cargo de los alumnos de tercero cuando aprendieron a leer. Tres de ellas contaban con una amplia experiencia laboral, que oscilaba entre los 20 y 35 años de servicio docente, y de seis a doce en primer grado. La otra docente tenía nueve años de servicio y solo dos en primer grado. Las estrategias que utilizaron fueron las mismas en todos los grupos, pero en cada uno se realizaron las adecuaciones necesarias para atender las necesidades de los alumnos, hubo docentes que implementaron estrategias para motivar la lectura y marcar un avance significativo en la velocidad, fluidez y comprensión lectora. Son docentes responsables, dispuestas al trabajo y atentas a sus alumnos, durante la pandemia cambió mucho su forma de trabajo y no pudieron tener la misma interacción con sus alumnos. Todas coinciden en que el apoyo de los padres de familia es indispensable en el aprendizaje de la lectura.

La investigadora es estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, se caracteriza por ser responsable y comprometida con el trabajo, siempre dispuesta a mejorar en su práctica, atendiendo las observaciones de sus docentes de la escuela normal y de la escuela primaria, le agrada el trabajo con los niños, considera que siempre hay algo nuevo que aprender y le recuerdan la razón por la cual eligió esta gran carrera. Se interesa por la educación y se esfuerza por alcanzar las metas que se propone, con el fin de ser mejor persona y docente en formación.

Eligió este tema porque consideró importante realizar un trabajo en el que se mostrara el nivel de competencia lectora de los alumnos, ya que de la pandemia cambió la forma de aprender a leer o, en su caso, de continuar con el proceso de aprendizaje de manera virtual. Como esto se vería reflejado en la lectura de los alumnos, qué mejor manera de conocerlo que realizando una evaluación de las tres dimensiones que componen a la competencia lectora, para realizar una

comparación entre un grado y otro, lo cual daría un panorama amplio de la situación.

Por medio de esta investigación aprendió a evaluar la competencia lectora y logró comprender que cada una de sus dimensiones tiene su propia forma de valorarse, bajo criterios que determinan si el alumno tiene o no un nivel adecuado de velocidad, fluidez y comprensión lectoras. Además, le sirvió para conocer los diferentes factores que intervienen en la forma de aprender a leer y cómo ello repercute al momento de tomarles lectura.

Capítulo 2

Velocidad lectora

El capítulo contiene los resultados de la evaluación de velocidad lectora de alumnos de segundo y tercer grados, quienes aprendieron a leer en dos formas distintas, de manera presencial y a distancia, el nivel de logro de velocidad lectora está más desarrollado en los alumnos de tercer grado, alcanzando los niveles intermedios que propone la SEP, mientras que los alumnos de segundo grado se encuentran en los dos niveles más bajos.

Dimensiones de la competencia lectora

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017) define a la competencia lectora como un "conjunto creciente de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general" (p. 33). La competencia lectora tiene relevancia en todos los ámbitos de la vida y a través del tiempo, permite la participación social activa y el desarrollo personal por lo que es indispensable para la vida del ser humano.

De acuerdo con Solé (2004, como se citó en Solé, 2012), la competencia lectora se asienta sobre tres ejes: primero es aprender a leer; posteriormente es leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida; y, por último, es aprender a disfrutar de la lectura convirtiéndola en una acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona (p. 50). Es un proceso por medio del cual el alumno, en un primer momento, aprende a leer, reconociendo la forma gráfica de las letras, los sonidos, los signos de puntuación, para, en un segundo momento, utilizar esos conocimientos para aprender por medio de algún texto, volante, periódico o revista al alcance y, finalmente, adquiere gusto y sentido por leer, donde la lectura permite resolver problemas de su vida cotidiana y adquirir aprendizajes.

La competencia lectora, según la SEP (2010), está conformada por tres dimensiones: velocidad, fluidez y comprensión lectora y ha establecido indicadores de desempeño observables y medibles (p. 6). El fortalecimiento de

las dimensiones le permitirá al alumno desarrollar la competencia y lo conducirá a la comprensión de diferentes tipos de textos, relacionados con el grado escolar que cursa, y los escritos de su agrado dentro de su vida cotidiana, por ello debe leer con fluidez y velocidad mínimas, mismas que deben ir en incremento de acuerdo con su edad.

Cada una de las dimensiones a evaluar tiene el propósito de que los alumnos de educación básica logren alcanzar el nivel máximo de comprensión que va de la mano con la competencia lectora. Sin embargo, “para llegar a la comprensión el alumno debe antes lograr la suficiente fluidez y velocidad lectora para mantener en la memoria de trabajo la cantidad de elementos necesarios para construir el sentido de la oración” (SEP, 2010, p. 5). Es importante que los docentes lleven a cabo este tipo de evaluación en sus alumnos, para valorar el desarrollo de las tres dimensiones de la competencia lectora: velocidad, fluidez y comprensión.

Definición de velocidad lectora

La velocidad lectora es una de las dimensiones de la competencia lectora, definida por la SEP (2010) como “la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído” (p. 9). También puede definirse como la rapidez de lectura que presentan los sujetos durante un determinado período de tiempo (Fry, 1975, como se citó en Ecurra, 2003, p. 105). Se mide en palabras por minuto, de acuerdo con la SEP (2014), en el primer grado de educación primaria los valores de velocidad lectora oscilan entre 35 y 59 palabras por minuto, en segundo grado entre 60 y 84 y en tercer grado entre 85 y 99.

Fry (1975, como se citó en Ecurra, 2003), distingue tres niveles de velocidad lectora, de acuerdo al tipo de lectura que se realiza: lectura corriente y común, que es la que regularmente realizamos para leer revistas, libros y otros textos. Después está la lectura de estudio, una de las más complicadas pues requiere un mayor nivel de concentración y atención para comprender mejor lo que se lee,

y por último la lectura superficial, aquella que se utiliza para explorar textos (p. 106). En el ámbito educativo la lectura que más llega a utilizarse es la de estudio, requiere un mayor compromiso por parte del lector para comprender el texto que se está leyendo, el comprender lo conducirá al conocimiento y ese conocimiento le permitirá enfrentar las diversas situaciones que se le presenten en su vida cotidiana.

Desde la parte cognitiva, para llegar a la comprensión de una frase, “la mente debe leerla con una velocidad suficiente para captarla dentro del límite de los 12 segundos de la memoria a corto plazo” (Abadzi, 2006, como se citó en Velázquez et al, 2014, p. 111). La capacidad de la memoria a corto plazo es limitada, pues solo ofrece espacio para alrededor de siete elementos (Abadzi, 2006, como se citó en Velázquez et al, 2014, p. 111). Esta capacidad de la memoria a corto plazo se incrementa de manera gradual, conforme los estudiantes avanzan en los ciclos escolares. Braslavsky (2005) plantea que los primeros 8 años de la vida constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización, es por ello que los primeros años en la educación básica se vuelven fundamentales, y cuanto más rápido aprendan a leer los estudiantes, tienen mayor posibilidad de comprender un texto, y entre más ejerciten la lectura, podrán ampliar su capacidad para captar un mayor número de los elementos que leen.

Viramontes, Amparán y Núñez (2019) mencionan que cuando un alumno tiene una velocidad lectora demasiado lenta se impide que llegue a una comprensión, mientras que una velocidad excesiva la complicaría aún más, pero todo ello depende de cada persona, de sus habilidades lectoras, del texto y de su marco de referencia respecto al contenido con el que hace frente a la lectura (p. 69).

Aquellos alumnos que tienden a leer “por sílabas o por palabras aisladas tienen dificultades para captar el sentido de las frases pues cuando terminan de leerlas su memoria a corto plazo ya no las contiene” (Velázquez et al, 2014, p. 111), ello les impide tener una comprensión de lo que se lee, ya que tienden a regresar a leer la o las palabras que no pronuncian de manera correcta una o varias veces para poder comprender el significado y ello les toma más tiempo del estimado.

Por otra parte, la dificultad del texto influye en la velocidad lectora (Brysbart, 2019, p. 33), esto es porque existen textos que contienen palabras de difícil pronunciación o, en su caso, desconocidas para el lector, ello no permite que la lectura sea tan fluida como se desea, por lo que el texto que se lea debe ser uno que en primer lugar vaya de acuerdo al nivel cognitivo del niño, de su grado de estudios, en el que se utilicen en la medida de lo posible palabras conocidas, ello facilitará la lectura del texto, de la misma manera se entiende que tendría incidencia el tamaño de letra en que se encuentra escrito el texto (Aberson y Bouwhuis, 1997, p. 201), porque si el tamaño de la letra es muy pequeño, dificultará que los alumnos puedan leer de forma apropiada, por lo tanto la letra debe estar de un tamaño idóneo para que el lector lo visualice de manera adecuada.

La velocidad se toma en cuenta para evaluar la comprensión de los niños, “ya que se coincide más con la idea de considerar a la velocidad como parte inherente a la fluidez” (Hudson, et al 2012, como se citó en Viramontes, Amparán y Nuñez, 2019, p. 70). La velocidad lectora es importante pues permite la recuperación del sentido del texto. Existe una relación directa entre velocidad y fluidez para llegar a la comprensión lectora, Fumagalli y Jaichenco, (2019), mencionan que “durante la lectura se espera que la velocidad sea más lenta y la comprensión más pobre, ya que la capacidad de atención y memoria para la lectura es limitada” (p. 10) implica todo un proceso en el que se identifica, se decodifica y se convierten en unidades para poder llegar al reconocimiento de palabras, palabras que se convierten en oraciones y con la lectura de oraciones se llega a la comprensión.

Ciertamente la velocidad lectora está muy ligada a la comprensión, siempre y cuando la velocidad tenga una relación con la precisión en la pronunciación de palabras, de no ser así “no podrá contribuir a la comprensión pues las representaciones mentales de lo que se lee, no se podrán realizar de acuerdo con las intenciones del autor del texto” (Silva y Romero, 2017, p. 140).

La velocidad se “expresa en palabras por minuto” (SEP, 2010. p. 9). La SEP ha establecido cuatro niveles de logro en los cuales ubicar el número de palabras que se leen. En segundo grado de educación primaria los valores normales de velocidad lectora oscilan entre 60 y 84 y en tercer grado entre 85 y 99.

Figura 1

Niveles de logro de velocidad lectora

Niveles de Logro para Velocidad Lectora Palabras Leídas por Minuto				
Primaria				
Grado Escolar	Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Primero	Menor que 15	De 15 a 34	De 35 a 59	Mayor que 59
Segundo	Menor que 35	De 35 a 59	De 60 a 84	Mayor que 84
Tercero	Menor que 60	De 60 a 84	De 85 a 99	Mayor que 99
Cuarto	Menor que 85	De 85 a 99	De 100 a 114	Mayor que 114
Quinto	Menor que 100	De 100 a 114	De 115 a 124	Mayor que 124
Sexto	Menor que 115	De 115 a 124	De 125 a 134	Mayor que 134

Nota. Niveles establecidos por la SEP, 2010, p. 11.

Resultados

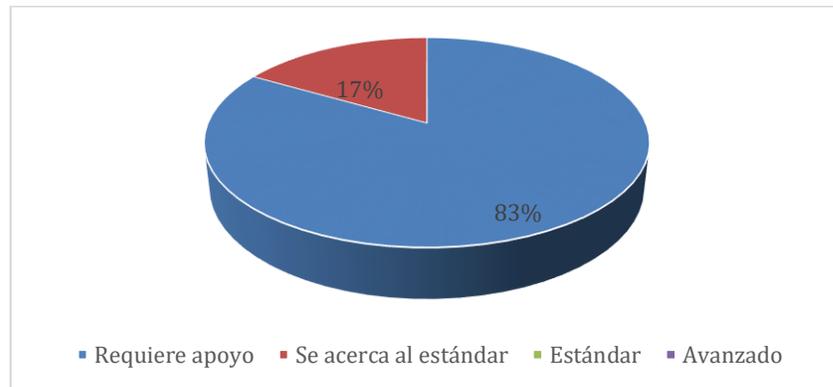
De acuerdo con la tabla de niveles de logro de la SEP se ubicó a los alumnos de segundo y tercer grados en los niveles correspondientes al número de palabras leídas por minuto. Se realizaron anotaciones de cada uno en una tabla de lo que se observó durante la evaluación, se les tomó el tiempo convertido en segundos y dividido entre el número de palabras que contenía el texto y se les ubicó en el nivel correspondiente de cada grado.

Velocidad lectora en alumnos de segundo grado

Los resultados de la evaluación de la velocidad lectora de alumnos de segundo grado son los siguientes.

Figura 2

Niveles de velocidad lectora de niños de 2do grado



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021

La mayor parte de los alumnos evaluados (83%) se encuentran en el nivel de *requiere apoyo*, puesto que el número de palabras leídas por minuto están por debajo de 35, no corresponden a lo esperado, lo cual hace que su lectura sea menos fluida. La mayoría aún leen por sílabas es por ello que su velocidad no es la adecuada. Algunos, no terminaron de leer todo el texto y la evaluación se limitó al primer párrafo debido a la demora en la lectura. Siete de ellos tardaron más de dos minutos en leer el primer párrafo.

Cuatro de los alumnos que se encuentran en este nivel presentan problemas de lectura y escritura, ello les impide tener una mayor velocidad durante su lectura, pues no siempre leen palabras completas y solo reconocen el sonido de las letras pero se les dificulta unir las vocales con las consonantes y más aún pronunciar de manera correcta una palabra. Una alumna no sabe leer y tampoco escribir es por ello que se le ubicó en el último nivel de logro de la velocidad lectora.

El (17%) se ubican en el nivel de *se acerca al estándar*, son aquellos que leyeron de manera más rápida y contabilizaron entre 35 y 59 palabras por minuto, teniendo una lectura más fluida, son quienes normalmente seguían la lectura con su dedo.

Tienden a regresar a leer las palabras que desconocen hasta pronunciarlas de manera correcta, a veces por leer rápido las modifican y se pierde el sentido del texto, lo que trae como consecuencia que no se comprenda en su totalidad el contenido.

La velocidad lectora en segundo grado no fue la esperada, ya que todos los alumnos se encuentran debajo del nivel estándar, leen por minuto menos de las palabras que debieran leer en el grado escolar donde se encuentran.

Velocidad lectora en alumnos de tercer grado

Los resultados de la evaluación de la velocidad lectora de los alumnos de tercer grado son los siguientes.

Figura 3

Niveles de velocidad lectora de niños de 3er grado



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021

La mayoría relativa de los alumnos (39%) se encuentra en el nivel *se acerca al estándar*, porque están leyendo entre 60 y 84 palabras por minuto, es el tercer

nivel de velocidad lectora, son aquellos que realizan pausas durante la lectura y en ocasiones tienden a regresarse cuando no pronuncian de manera correcta una palabra. Un 32 por ciento están en el nivel *estándar*, son quienes leen entre 85 y 99 palabras por minuto, esto se debe a que su lectura es más fluida y la pronunciación de las palabras es correcta.

El 22 por ciento los alumnos se encuentran en el nivel de *requiere apoyo*, en este caso dos de los alumnos no consolidaron de manera adecuada el proceso de lectura durante los primeros grados, los demás se encuentran en este nivel porque leen menos de 60 palabras por minuto, puesto que tienden a deletrear las palabras o detenerse en repetidas ocasiones durante la lectura.

Únicamente el 7 por ciento del total de alumnos evaluados se encuentra en el nivel avanzado en el que están leyendo más de 99 palabras por minuto, su lectura es fluida y terminaron de leer el texto antes de los dos minutos establecidos.

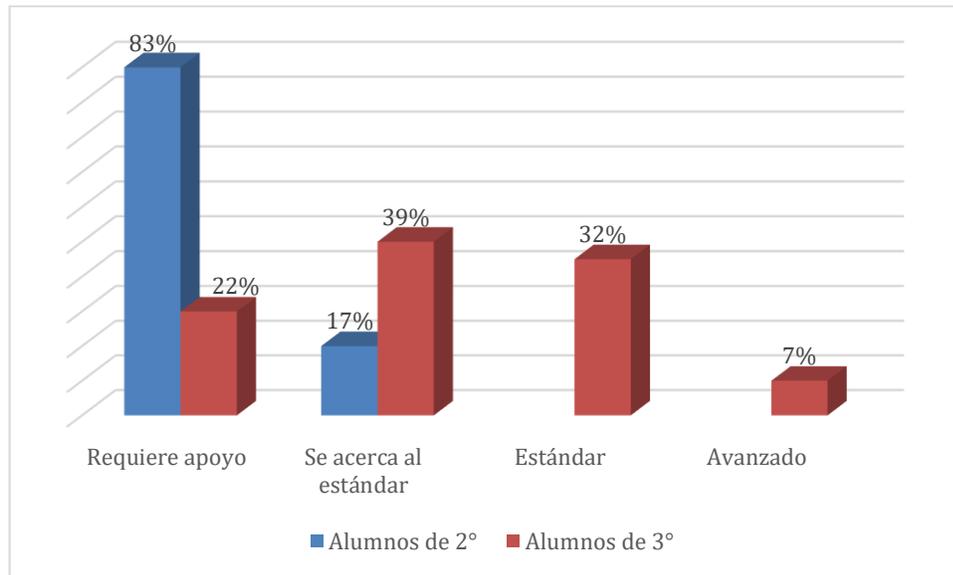
El nivel de velocidad lectora en los alumnos de tercer grado es adecuado, pues más de la mitad del total de alumnos (71%) se encuentra en los niveles intermedios que la SEP estableció para evaluar la competencia lectora (se acerca al estándar y estándar) y dos de cada cinco (39%) se ubican en los dos niveles más altos: estándar y avanzado.

Niveles de velocidad lectora en alumnos de segundo y tercer grados

Las diferencias en velocidad lectora entre alumnos de segundo y tercer grado son notorias y pueden apreciarse en un gráfico comparativo.

Figura 4

Comparativo de niveles de velocidad lectora en alumnos de segundo y tercer grados



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021

La gráfica muestra que la mayoría de los alumnos de segundo grado se encuentran en los niveles de *requiere apoyo* y *se acerca al estándar* en comparación con la mayor parte de los de tercer grado quienes se ubican en los niveles de *se acerca al estándar* y *estándar* y dos se ubican en el nivel *avanzado*. De forma gráfica se aprecia que los alumnos de segundo grado se ubican en el último y penúltimo nivel mientras que la mayor parte de los de tercer grado se acercan o están en el estándar y se distribuyen en los cuatro niveles, lo cual podría ser una situación normal en un grupo de educación primaria.

Las diferencias de velocidad lectora entre los alumnos de los dos grados guardan relación directa con su forma de leer, eso se aprecia en las observaciones hechas durante la evaluación de la dimensión.

Tabla 1

Observaciones hechas durante la evaluación de velocidad lectora en alumnos de segundo grado

N.P.	Nivel	Observaciones
1	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer todo el texto.
2	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer todo el texto. Utilizó su dedo para guiar la lectura.
3	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, no leyó todo el texto solo los primeros 5 renglones y tardó más de 3 minutos. Presenta problemas de lectura y escritura.
4	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, no leyó todo el texto solo los primeros 5 renglones y tardó 2 minutos. Utilizó su dedo para guiar la lectura.
5	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer todo el texto.
6	Estándar	Tarda un poco más del tiempo establecido en leer el texto. Utilizó su dedo para guiar la lectura.
7	Estándar	Tarda un poco más del tiempo establecido en leer el texto.
8	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado pues solo leyó el primer párrafo del texto.
9	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer todo el texto. Utilizó su dedo para guiar la lectura.
10	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer pues solo leyó el primer párrafo. Presenta problemas de lectura y escritura.
11	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer todo el texto. Presenta problemas de lectura y escritura.
12	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer todo el texto.
13	Estándar	Tarda un poco más del tiempo establecido en leer el texto.
14	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer, pues solo leyó el primer párrafo.
15	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer todo el texto. Presenta problemas de lectura y escritura.
16	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer, pero solo leyó hasta el segundo párrafo.
17	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer todo el texto.
18	Estándar	Tarda un poco más del tiempo establecido en leer el texto. Utilizó su dedo para guiar la lectura.
19	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer, aunque solo leyó hasta el segundo párrafo.
20	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer todo el texto.
21	Requiere apoyo	Presenta problemas de lectura y escritura.
22	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer todo el texto. Utilizó su dedo para guiar la lectura.
23	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer, pues solo leyó hasta el segundo párrafo.

24	Requiere apoyo	Su velocidad al leer es muy baja, tardó más del tiempo estimado para leer, pues solo leyó hasta el segundo párrafo.
----	----------------	---

Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

En las observaciones realizadas durante la evaluación de velocidad lectora se aprecian algunas de las razones por las cuales se encuentran los alumnos en los dos niveles inferiores: más de la mitad presentan problemas en esta dimensión y se detectaron por lo menos a cinco con problemas de lectura y escritura, no saben decodificar los textos, lo que les impide alcanzar los niveles de logro más altos de velocidad lectora.

El tiempo que tardaron en leer el texto sobrepasó los dos minutos, hubo quienes no lo leyeron todo, quedándose en el primer párrafo y tardándose hasta tres minutos en los primeros cinco renglones.

Tabla 2

Observaciones hechas durante la evaluación de velocidad lectora en alumnos de tercer grado

N.P.	Nivel	Observaciones
1	Se acerca al estándar	El tiempo que tarda en leer se acerca al establecido, en ocasiones respira ya que pareciera se cansa al leer, por lo menos dos veces por cada párrafo y ello hace que su velocidad disminuya.
2	Estándar	Lee el texto en el tiempo establecido, solo que cuando intenta leer más rápido no pronuncia todas las palabras del texto
3	Se acerca al estándar	El tiempo que tarda en leer se acerca al establecido, no siempre pronuncia todas las palabras.
4	Se acerca al estándar	El tiempo que tarda en leer se acerca al establecido, le cuesta trabajo leer algunas palabras y deletrea o separa en sílabas.
5	Se acerca al estándar	El tiempo que tarda en leer se acerca al establecido, cuando intenta leer más rápido cambia las palabras.
6	Avanzado	Lee en menor tiempo al estándar, es un alumno que trabajaba de manera virtual, el día de hoy fue su primer día de manera presencial.
7	Estándar	Lee el texto en el tiempo establecido.
8	Requiere apoyo	Es una alumna diagnosticada con autismo, sabe leer, sin embargo, su nivel es bajo.
9	Requiere apoyo	Se tardó más del tiempo establecido alcanzando un menor número de palabras leídas por minuto. En ocasiones lee en sílabas las palabras y se detiene repetidas veces para pronunciar las palabras más largas.
10	Estándar	Lee el texto en el tiempo establecido.
11	Se acerca al estándar	El tiempo que tarda en leer se acerca al establecido, en diferentes ocasiones realiza pausas para pronunciar algunas palabras, también cambia palabras al intentar leer más rápido.
12	Estándar	Lee el texto en el tiempo establecido.

13	Se acerca al estándar	El tiempo que tarda en leer se acerca al establecido, en ocasiones lee en sílabas, por ello es que tarda más del tiempo estándar la lectura del texto.
14	Se acerca al estándar	La velocidad en la cual lee es lenta, pero no al grado de leer en sílabas o deletrear, se le dificulta pronunciar algunas palabras y ello hace que le tome más tiempo leer el texto.
15	Avanzado	Lee en menor tiempo al estándar.
16	Estándar	Lee el texto en el tiempo establecido.
17	Se acerca al estándar	El tiempo que tarda en leer se acerca al establecido, en ocasiones lee en sílabas y se detiene en las palabras más largas.
18	Requiere apoyo	Se tardó más del tiempo establecido alcanzando un menor número de palabras leídas por minuto.
19	Estándar	Lee el texto en el tiempo establecido.
20	Se acerca al estándar	El tiempo que tarda en leer se acerca al establecido y en ocasiones cambia algunas palabras al intentar leer más rápido.
21	Se acerca al estándar	El tiempo que tarda en leer se acerca al establecido.
22	Requiere apoyo	Se tardó más del tiempo establecido alcanzando un menor número de palabras leídas por minuto.
23	Requiere apoyo	Es un alumno con problemas en la lectura y la escritura, no lee palabras completas e incluso no siempre lee de manera adecuada las sílabas.
24	Requiere apoyo	Se tardó más del tiempo establecido alcanzando un menor número de palabras leídas por minuto.
25	Estándar	Lee el texto en el tiempo establecido, solo hay pequeños momentos en los que hace pausas al pronunciar las palabras.
26	Estándar	Lee el texto en el tiempo establecido.
27	Estándar	Lee el texto en el tiempo establecido.

Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

En las observaciones realizadas durante la evaluación a los alumnos de tercer grado se muestran algunas de las causas por las que la mayoría se ubican en los diferentes niveles de logro de la velocidad lectora, donde un mayor número se encuentran en los niveles intermedios: *se acerca al estándar* y *estándar*.

Solo cuatro se ubican en el nivel *requiere apoyo*, dos de ellos presentan problemas de lectura y escritura, aunque en realidad solo sería uno porque la niña con autismo de acuerdo a sus características y condiciones le impide ubicarse en algún otro nivel. Los otros dos, no leen a un ritmo adecuado, sino que lo hacen lento, por lo tanto, cuando se les toma tiempo no logran leer el texto en dos minutos y rebasan el tiempo establecido, por lo cual, el número de palabras leídas por minuto es muy bajo.

Se observó que cuando intentan leer más rápido se les dificulta pronunciar de manera correcta algunas de las palabras o las cambian y esto hace que se pierda

el sentido del texto, incluso tienden a separarlas en sílabas, hay quienes omiten palabras durante la lectura.

Los alumnos de segundo grado aprendieron a leer de manera virtual y no tuvieron un acercamiento en la toma de lectura de manera presencial, por lo que se observó que el ritmo de su lectura fue el mismo cuando se les evaluó la velocidad lectora, caso contrario de los de tercer grado, quienes en cuanto observaron que se les tomaba el tiempo trataban de leer más rápido.

Los alumnos de tercer grado quienes aprendieron a leer de manera presencial tienen un mejor nivel de velocidad lectora, mientras que los de segundo grado que aprendieron a leer de manera virtual a causa del confinamiento provocado por la pandemia se encuentran en un nivel bajo.

Capítulo 3

Fluidez lectora

El capítulo contiene los resultados de la evaluación de fluidez lectora de alumnos de segundo y tercer grados, donde se aprecia que los alumnos de ambos grados se distribuyen en los cuatro niveles que propone la SEP, sin embargo, la mayoría de los alumnos de segundo grado se ubica en los dos niveles más bajos, mientras que el mayor número de los alumnos de tercer grado se sitúa en los niveles más altos.

Definición de fluidez lectora

La fluidez es otra dimensión de la competencia lectora, que la SEP (2010) define como la habilidad que posee el alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que se está comprendiendo el texto, aunque en algunas ocasiones tengan que detenerse a causa de algunas dificultades de comprensión (p. 9). La fluidez lectora implica tener un tono de voz adecuado al contenido del texto, en el que se respete la puntuación y el sentido del escrito.

Gómez, Defior y Serrano (2011) definen a la fluidez lectora como:

[...] la habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores en su decodificación), de una manera expresiva y a un ritmo adecuado, de tal forma que la atención puede dirigirse a la comprensión de aquello que se lee. (p. 66)

La fluidez no trata del simple acto de leer, sino de hacerlo con precisión, es por ello que Kuhn y Stahl (2003) hacen mención de una concepción integral de la fluidez, la cual debe incluir tres componentes: a) precisión en la decodificación; b) automaticidad en el reconocimiento de palabras y; c) prosodia, considerada como la lectura expresiva (p.5), dichos componentes hacen referencia al reconocimiento de las letras en cuanto a la grafía y pronunciación.

Leer de manera fluida es resultado de un proceso de aprendizaje en el que se desarrollan habilidades como: “leer palabras de manera precisa y rápida,

segmentar sintáctica y semánticamente el texto en oraciones y leer con la entonación y la expresividad adecuadas” (Hudson, et al, 2009; Hudson, et al, 2012; NRP, 2000, como se citó en Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2020, p. 79).

El hecho de que un alumno lea con fluidez le permite recuperar el sentido del texto y, al mismo tiempo, reconocer las ideas del autor, de igual manera le otorga elementos para recuperar el sentido de las frases, para no distorsionarlas o darles una interpretación equivocada. Cuando los niños aprenden a leer van familiarizándose progresivamente con la palabra escrita, hasta alcanzar un nivel de lectura progresivamente más fluido (Kuhn y Stahl, 2003, p. 4).

Existen estudios que muestran que la fluidez va más allá de una lectura acertada, ya que lleva consigo la comprensión y el desempeño académico, de tal manera que se puede considerar que si los niños no desarrollan la fluidez en los primeros grados escolares, este retraso tiene repercusiones negativas en la comprensión (De Mier, Borzone y Cupani, 2012, p.21), pues se entiende que la fluidez relaciona las habilidades de reconocimiento de palabras y decodificación con la comprensión textual (Fuchs et al, 2001, como se citó en De Mier, Borzone y Cupani, 2012). Se considera a la fluidez lectora como parte de la comprensión, porque hace referencia a las habilidades que tiene el alumno para leer el texto de manera que obtenga la información y la procese.

El National Reading Panel (2000) afirma que los lectores fluidos “can read text with speed, accuracy, and proper expression” [pueden leer el texto de manera oral con velocidad, precisión y con una expresión adecuada] (p. 3-1). Sobre eso Instituto, Barreyro y Jaichenco (2017) explican que cuando se lee se hace con un ritmo y velocidad que le permite al lector ir reconstruyendo el contenido del texto, pues de no ser así se pierde el sentido de la lectura impidiendo que se lleve a cabo la fluidez esperada que conduzca al alumno a la comprensión del texto (pp. 56-57). Por su parte Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger (2010, como se citó en Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2020) mencionan que “la expresividad con la

que se lee, el ritmo de lectura y la entonación pueden ser factores que limiten o faciliten la comprensión lectora” (p. 80).

La SEP (2011) propone cuatro niveles para evaluar la fluidez lectora de los alumnos: el primero, *requieren apoyo*, el segundo, *se acercan al estándar*, el tercero, *estándar* y por último el *avanzado*. Este último nivel conlleva la lectura de textos completos, con signos de puntuación y entonación adecuada, con capacidad de comprender el sentido del texto, y en un momento dado actuar en consecuencia de, ya que la fluidez se ha considerado “no sólo un indicador de las habilidades de reconocimiento de palabras sino también de la comprensión de un texto” (Fuchs et al., 2001, como se citó en De Mier, Borzone y Cupani, 2012, p. 21).

Figura 5

Niveles de logro de fluidez lectora

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
En este nivel el alumno es capaz de leer sólo palabra por palabra, en pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. Presenta problemas severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto.	En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres o cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras se escucha torpe y sin relación con contextos más amplios como oraciones o párrafos.	En este nivel el alumno es capaz de leer frases pequeñas. Presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adiciona), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido del mismo porque se conserva la sintaxis del autor. Además, la mayor parte de la lectura la realiza con una entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto.	En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas de puntuación indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.

Nota. Niveles establecidos por la SEP, 2010, p.13.

Resultados

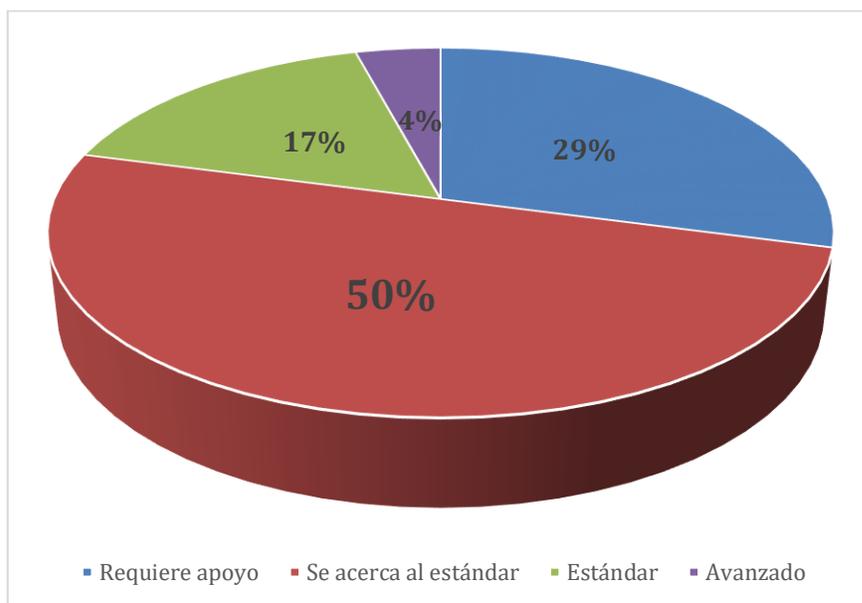
De acuerdo con los criterios que muestra la tabla de niveles de logro de la SEP, se ubicó a los alumnos de segundo y tercer grados en los niveles correspondientes, tomando en cuenta el ritmo, la pronunciación y la expresión que realizaban durante la lectura del texto.

Fluidez lectora en alumnos de segundo grado

Los resultados de la evaluación de la fluidez lectora de alumnos de segundo grado son los siguientes.

Figura 6

Niveles de fluidez lectora de niños de 2do grado



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

La mitad de alumnos evaluados (50%) se ubican en el nivel de *se acerca al estándar*, son niños que leen en su mayoría palabras completas, pero presentan problemas en el ritmo y continuidad durante la lectura, en ocasiones tienden a deletrear. Le sigue un 29 por ciento en el nivel *requiere apoyo*, son alumnos que presentan mayor dificultad durante la lectura, tienden a deletrear, en ocasiones leen incluso letra por letra y les cuesta trabajo unir las vocales con consonantes, hay quienes leen palabras completas, pero lo hacen por sílabas. Prácticamente, cuatro de cada cinco alumnos se encuentran en los dos niveles más bajos de fluidez lectora.

El 17 por ciento se ubica en el nivel *estándar* ya que su lectura es más fluida, son pocos los momentos en los que leen oraciones completas y párrafos completos, en ocasiones tienden a ignorar los signos de puntuación omitiéndolos durante la lectura, utilizan un tono de voz adecuado, así mismo realizan una entonación apropiada del texto.

Y únicamente el cuatro por ciento (es decir, un niño) se ubica en el nivel *avanzado*, es quien evita errores de ritmo y continuidad, en ocasiones omite signos de puntuación, pero ello no obstaculiza el sentido del texto ni su significado, realiza de manera correcta la entonación y tiende a modular la voz cuando se requiere dentro de la estructura del texto.

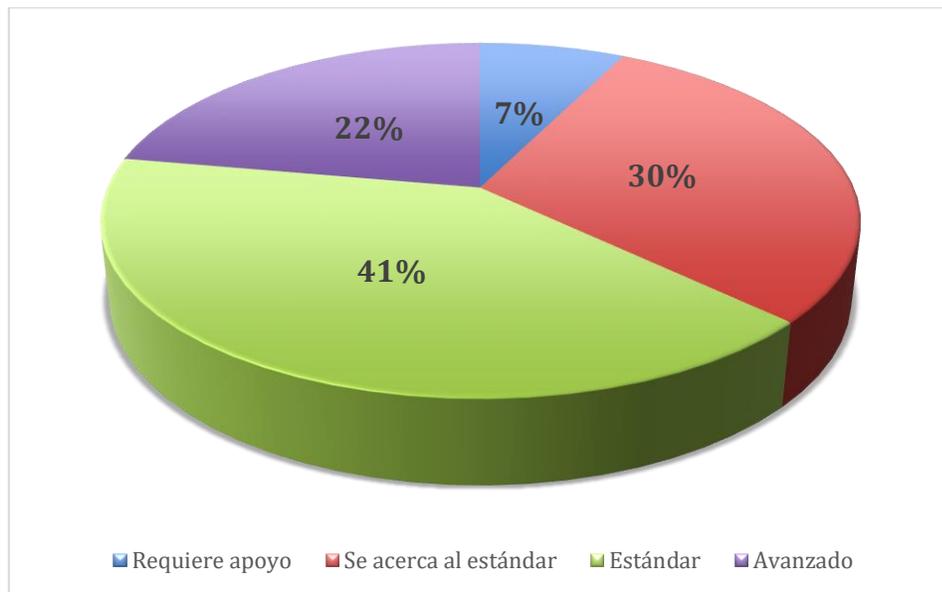
Los alumnos de segundo grado muestran bajo desempeño en fluidez lectora, pues la mayoría se ubica en los dos niveles inferiores de desempeño, aunque la mitad de ellos se acerca al estándar y está en posibilidades de alcanzar el nivel *estándar*.

Fluidez lectora en alumnos de tercer grado

Los resultados de la evaluación de la fluidez lectora de los alumnos de tercer grado son los siguientes.

Figura 7

Niveles de fluidez lectora de niños de 3er grado



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

La mayoría relativa de los alumnos (41%) se ubican en el nivel *estándar*, tienen detalles mínimos en el ritmo y continuidad, ya que en ocasiones realizan pausas durante la lectura para poder pronunciar de manera correcta las palabras que se les dificulta leer, de igual manera no siempre respetan signos de puntuación.

El 30 por ciento de los alumnos se encuentra en el nivel de *se acerca al estándar*, presenta dificultades en el ritmo y continuidad de la lectura, esto se debe a que deletrea, aún recurre a leer en sílabas, cambia el sentido de las palabras o no las lee completas y no siempre respeta los signos de puntuación

El 22 por ciento se ubica en el nivel *avanzado* son alumnos que tienen un ritmo y una continuidad adecuada durante su lectura, tienen un tono de voz propicio y la pronunciación es correcta en la mayoría de las palabras, tratan de respetar signos de puntuación, solo los omiten ocasionalmente.

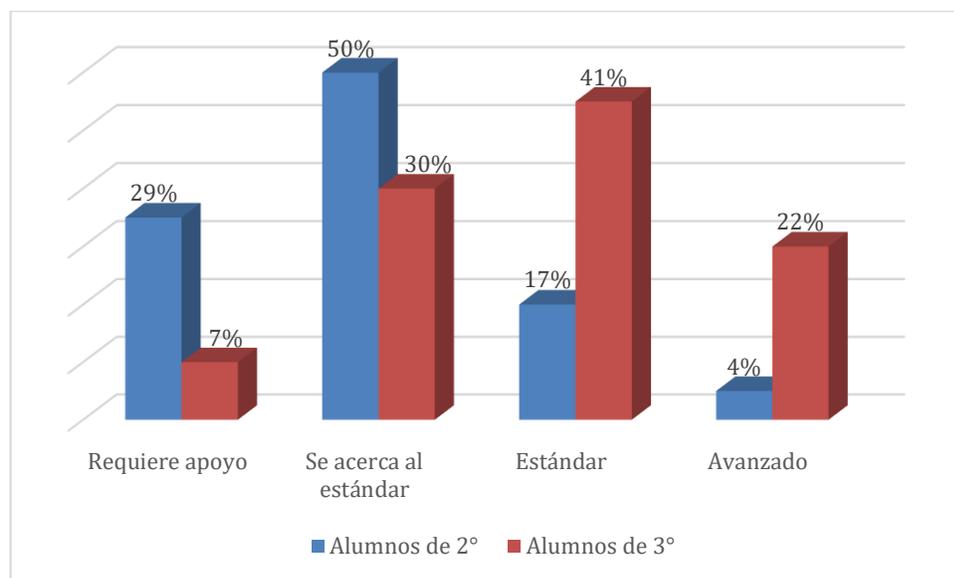
El resto (7%) está en el nivel de *requiere apoyo*, son alumnos que tienen problemas de lectura y escritura, uno de ellos sabe leer pero no tiene un ritmo y continuidad adecuados, al otro alumno le cuesta trabajo leer palabras completas y tiende a leer en sílabas o, incluso, letra por letra.

Niveles de fluidez lectora en alumnos de segundo y tercer grados

Las diferencias en fluidez lectora entre alumnos de segundo y tercer grados son evidentes y pueden apreciarse en un gráfico comparativo.

Figura 8

Comparativo de niveles de fluidez lectora en alumnos de segundo y tercer grados



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

La gráfica muestra que la mayor parte de los alumnos de segundo grado se ubican en los dos niveles más bajos de fluidez lectora, la mitad se sitúa en el nivel *se acerca al estándar* y en los niveles más altos se halla un menor número. Mientras que la mayoría de los alumnos de tercer grado se ubican en los niveles más altos de la fluidez lectora: *estándar* y *avanzado*. De forma gráfica puede apreciarse que los alumnos de segundo y tercer grados están distribuidos en los cuatro niveles de la fluidez lectora, sin embargo, el mayor número de alumnos de segundo se ubican en los dos niveles más bajos, mientras que los de tercer grado se encuentran en los dos niveles más altos. La distribución de los alumnos de tercer grado corresponde a un grupo de desempeño normal; la de segundo grado evidencia un grupo con problemas de fluidez lectora.

Tabla 3

Observaciones hechas durante la evaluación de fluidez lectora en alumnos de segundo grado

N.P.	Nivel	Observaciones
1	Se acerca al estándar	No lee todas las palabras y cambia el sentido de algunas de ellas. Trata de respetar signos de puntuación. Lee en voz alta.
2	Estándar	Se detiene cuando no puede pronunciar algunas palabras, tiende a cansarse durante la lectura. Lee en voz alta.
3	Requiere apoyo	Sigue la lectura con su dedo y en voz alta. Lee prácticamente letra por letra de cada palabra, no lee palabras completas. Se encuentra en un nivel de reconocimiento de letras y su sonido
4	Requiere apoyo	Sigue la lectura con su dedo, lee prácticamente letra por letra de cada palabra, no lee palabras completas. Se encuentra en un nivel de reconocimiento de letras y su sonido
5	Se acerca al estándar	Lee en voz alta, presenta dificultades al pronunciar algunas palabras, cuando se equivoca tiende a regresarse para leer nuevamente la palabra completa. No respeta signos de puntuación.
6	Se acerca al estándar	Lee en voz alta. Tiende cambiar algunas palabras y deletrea cuando no puede pronunciarlas, no respeta signos de puntuación.
7	Estándar	Lee en voz alta y de manera adecuada la mayoría de las palabras, respeta signos de puntuación, solo realiza pequeñas pausas y cuando intenta leer más rápido tiende a cambiar algunas palabras.
8	Requiere apoyo	Tiene un buen tono de voz sin embargo, deletrea en la mayor parte del texto, suele cambiar las palabras, no respeta signos de puntuación.
9	Se acerca al estándar	Sigue la lectura con su dedo, en ocasiones deletrea en gran parte del texto, tiende a cambiar algunas palabras, no siempre respeta signos de puntuación.
10	Requiere apoyo	Lee en sílabas, le cuesta trabajo leer palabras completas, tiende a deletrear, lee en voz alta y sigue la lectura con su dedo.
11	Se acerca al estándar	Guía con su dedo la lectura, lo hace en voz alta, lee en sílabas las palabras más largas.

12	Se acerca al estándar	Guía con su dedo la lectura, lo hace en voz alta, tiene algunos detalles de pronunciación, lee en sílabas las palabras más largas.
13	Avanzado	Lee de manera adecuada el texto, respeta signos de puntuación, lee en voz alta, solo se le dificulta pronunciar 2 o 3 palabras en todo el texto.
14	Requiere apoyo	La mayor parte del texto lee en sílabas, le cuesta trabajo leer palabras con bra, ble, pla. Cambia palabras.
15	Requiere apoyo	Sigue la lectura con su dedo, la mayor parte del texto lo lee en sílabas, cambia palabras, no respeta signos de puntuación.
16	Se acerca al estándar	Sigue la lectura con su dedo, lee en sílabas las palabras que se le dificultan pronunciar. Lee en voz alta.
17	Se acerca al estándar	Sigue la lectura con su dedo, no respeta signos de puntuación, cuando se equivoca en la pronunciación regresa nuevamente o lee la palabra separándola en sílabas.
18	Estándar	Lee en voz alta, pronuncia de manera adecuada la mayoría de palabras con excepción de algunas de ellas, por lo regular las más grandes.
19	Se acerca al estándar	Lee en voz alta, procura pronunciar bien las palabras y sigue la lectura con su dedo, suele cambiar algunas palabras y leer en sílabas aquellas que son más grandes, no siempre respeta signos de puntuación.
20	Se acerca al estándar	Lee en voz alta, no siempre respeta signos de puntuación, hace pequeñas pausas durante la lectura del texto, cambia algunas palabras.
21	Requiere apoyo	Presenta problemas de lectura y escritura.
22	Estándar	Tomó la lectura de manera horizontal, lee en voz alta, sigue la lectura con su dedo, pronuncia de manera correcta las palabras, en ocasiones no respeta los signos de puntuación.
23	Se acerca al estándar	Lee las palabras completas y en voz alta, pero antes de poderlas decir en voz alta las lee en voz baja, guía la lectura con su dedo, no siempre respeta los signos de puntuación.
24	Se acerca al estándar	Lee en voz alta, guía la lectura con su dedo, suele cambiar varias palabras del texto, se salta renglones que no lee, no siempre respeta los signos de puntuación.

Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

En las observaciones realizadas durante la evaluación de la fluidez lectora se aprecia que de manera general los alumnos leen en voz alta el párrafo que se les solicitó y tienden a dirigir la lectura con su dedo índice. Las razones por las cuales se les ubicó en determinado nivel dependen de su ritmo de lectura y pronunciación, pues quienes se ubican en los niveles de *requiere apoyo*, es porque no son capaces de leer palabras completas, sino que deletrean, leen prácticamente letra por letra.

Aquellos que están en el nivel *se acerca al estándar*, leen en sílabas y no respetan signos de puntuación lo cual impide que tengan un ritmo adecuado durante la lectura. También un alumno primero lee en voz baja la palabra y posteriormente lo repite en voz alta, otro regresa a leer la o las palabras que no pronunció bien para poder hacerlo de manera correcta.

En los dos niveles más altos, los alumnos solo presentan detalles en la pronunciación de algunas palabras del texto y porque omitieron los signos de puntuación durante la lectura.

Tabla 4

Observaciones hechas durante la evaluación de fluidez lectora en alumnos de tercer grado

N.P.	Nivel	Observaciones
1	Estándar	Lee de manera adecuada, pronuncia bien las palabras, solo en ocasiones se detiene cuando no puede pronunciar alguna palabra 2 o 3 en todo el texto. Mantiene un ritmo constante en la lectura.
2	Estándar	Mantiene un ritmo adecuado durante la lectura del texto, solo en ocasiones no lee todas las palabras que éste contiene. La segunda vez que leyó el texto lo hizo en voz baja.
3	Estándar	Pronuncia de manera correcta las palabras, pero se le dificulta leer las más grandes y en ocasiones cambia las palabras.
4	Estándar	Lee de manera adecuada, pronuncia de manera correcta las palabras y respeta signos de puntuación, en ocasiones cambia algunas palabras. Sigue la lectura con su dedo y todo el tiempo lee en voz alta.
5	Se acerca al estándar	No mantiene un ritmo constante mientras lee, en ocasiones lo hace en sílabas y cambia el sentido de las palabras.
6	Avanzado	Lee de manera adecuada las palabras, mantiene un ritmo constante, pronuncia bien cada palabra y respeta signos de puntuación. Tomó el texto de manera horizontal para leer.
7	Avanzado	Lee de manera adecuada las palabras, mantiene un ritmo constante, pronuncia bien cada palabra y respeta signos de puntuación.
8	Requiere apoyo	Es una alumna diagnosticada con autismo, sabe leer, sin embargo, su nivel es bajo.
9	Se acerca al estándar	Lee de manera adecuada la mayor parte del texto, solo cambia algunas palabras, le cuesta trabajo leer aquellas más grandes y se detiene varias veces para poder pronunciar de manera correcta las palabras.
10	Estándar	Lee de manera adecuada el texto, respeta signos de puntuación, pero en ocasiones no y realiza varias pausas en la lectura.
11	Estándar	Lee de manera correcta las palabras, tiene un ritmo constante en la lectura, pero en ocasiones no respeta signos de puntuación y se detiene cuando se le dificulta pronunciar una palabra.
12	Avanzado	Lee de manera adecuada las palabras, mantiene un ritmo constante, pronuncia bien cada palabra y respeta signos de puntuación. Tiene un tono de voz adecuado, se expresa adecuadamente durante la lectura.
13	Se acerca al estándar	Sigue la lectura con su dedo, lee todo el tiempo en voz alta, por lo regular cambia las palabras y también suele leer en sílabas.
14	Estándar	Su voz es muy bajita y no se alcanza a escuchar todo lo que lee, no siempre respeta signos de puntuación.
15	Avanzado	Lee de manera adecuada las palabras, mantiene un ritmo constante, pronuncia bien cada palabra y respeta signos de puntuación.
16	Avanzado	Lee de manera adecuada las palabras, mantiene un ritmo constante, pronuncia bien cada palabra y respeta signos de puntuación.
17	Se acerca al estándar	Sigue la lectura con su dedo, cambia el sentido de algunas palabras, se le dificulta leer las palabras más largas.
18	Se acerca al estándar	Se notaba nervioso mientras leía, cambia el sentido de más de 5 palabras en todo el texto, también tiende a leer en sílabas aquellas palabras que más se le dificultan.

19	Estándar	Lee de manera adecuada el texto, lo hace en voz alta todo el tiempo, en ocasiones se perdió en la lectura y utilizó su dedo para guiarse.
20	Se acerca al estándar	Lee bien de manera general, sin embargo, tiende a cambiar palabras, no respeta signos de puntuación y se detiene para pronunciar algunas palabras. Todo el tiempo lee en voz alta.
21	Estándar	Guía la lectura con su dedo, todo el tiempo lee en voz alta, durante la lectura cambió dos palabras, respeta signos de puntuación y se expresa de manera adecuada.
22	Se acerca al estándar	Cuando se pierde en la lectura utiliza su dedo para guiarse, cambia algunas palabras, realiza muchas pausas durante su lectura para pronunciar las palabras que se le dificultan leer y lo hace en sílabas.
23	Requiere apoyo	Es un alumno con problemas en la lectura y la escritura, no lee palabras completas e incluso no siempre lee de manera adecuada las sílabas.
24	Se acerca al estándar	Lee en sílabas la mayor parte del tiempo, cambia algunas palabras, no respeta signos de puntuación. Lee en voz alta todo el tiempo.
25	Estándar	Pronuncia de manera adecuada las palabras, solo se le dificultó leer 2, respeta signos de puntuación.
26	Avanzado	Lee de manera adecuada las palabras, mantiene un ritmo constante, pronuncia bien cada palabra y respeta signos de puntuación.
27	Estándar	Lee de manera correcta la mayor parte del texto, sigue la lectura con su dedo, cambió entre 2 o 3 palabras y realizó pequeñas pausas durante la lectura.

Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

De acuerdo a las observaciones realizadas durante la evaluación de la fluidez lectora se pueden identificar algunas de las razones por las cuales a los alumnos se les ubicó en determinado nivel. Dos se encuentran en el nivel *requiere apoyo*, quienes presentan problemas de lectura y escritura, incluyendo a la alumna con autismo, por tal motivo no se les puede situar en otro nivel.

En el nivel de *se acerca al estándar* están quienes aún tienden a leer en sílabas y cambian algunas palabras o bien no las pronuncian de manera asertiva. La mayor parte se ubican en el nivel *estándar*, pues mantienen un ritmo constante durante la lectura y son pocos los errores de pronunciación que tienen.

En el nivel *avanzado* se sitúan aquellos que tienen un ritmo fluido, solo en ocasiones presentan ciertas dificultades en la pronunciación de aproximadamente dos o tres palabras, respetan signos de puntuación y el tono de voz es adecuado. Las observaciones hechas durante la evaluación de fluidez lectora corroboran las grandes diferencias entre los alumnos de ambos grados: desempeño deficiente en segundo grado y desempeño normal en tercer grado, pues se distribuyen en los cuatro niveles establecidos por la SEP.

Capítulo 4

Comprensión lectora

El capítulo contiene los resultados de evaluación de la comprensión lectora de alumnos de segundo y tercer grados, donde se aprecia que los alumnos de segundo grado se encuentran en tres de los niveles de la competencia lectora, sobre todo en los dos más bajos, mientras que la mayor parte de los alumnos de tercer grado se ubica en los niveles más altos.

Definición de comprensión lectora

Para que la competencia lectora se desarrolle en su punto máximo se debe llegar a la comprensión lectora, definida por la SEP (2010) como la “habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas” (p. 9). Para Goodman (1996) “la comprensión siempre resulta el producto final de todo acto de lectura” (p.49). También es concebida como la “capacidad que tiene un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto” (Jiménez, 2014, p. 71), desde esta óptica, el alumno realiza inferencias y comparaciones del texto, para poder extraer las ideas principales del autor y, de ese modo, comprender el mensaje.

Al respecto, Solé (1987) manifestó que el lector es un procesador activo del texto y la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto (pp. 3-4). Jouini (2005), por su parte, señala que “el grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo” (p. 9), es decir, mientras mayor conocimiento se tenga del tema que se está leyendo, la comprensión irá en incremento, mientras más conocimiento previo posea el lector, leerá con mayor fluidez, puesto que la información que tiene le permite comprender con mayor facilidad el texto. En este sentido requiere construir una representación mental con un significado, que le solicita al lector el uso de estrategias que le permitan relacionar sus conocimientos previos con el texto, para que de esta manera se

pueda obtener una interpretación adecuada. Goodman (1996) hace mención de que el lector pone en práctica diversas estrategias cognitivas: muestreo, predicción, inferencia, confirmación y autocorrección (pp. 55-57).

Gómez Palomino (2011) la explica como “actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica las interacciones de características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (p. 30), dicho de otra manera, la comprensión hace referencia al pensamiento activo e intencionado en el cual se construye el sentido por medio de la interacción entre el texto y el lector. Goodman (1996) menciona que la comprensión se ve influenciada por “el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado” (p. 26).

La comprensión lectora es fundamental para el desempeño escolar (García, Arévalo y Hernández, 2018, p. 170), pues se ha demostrado que los factores asociados a ella tienen un impacto directo sobre el proceso de aprendizaje del alumno, es decir, la comprensión de un texto permite al estudiante interactuar y apropiarse del contenido presentado de forma escrita en las distintas áreas académicas. Viramontes y Amparan (2019) lo expresan así:

existe correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y las variables de la comprensión lectora integral: velocidad lectora, fluidez lectora, identificación de la idea principal del texto, localización información específica de un texto y la utilización de la información contenida en un texto para desarrollar un argumento. (p. 14)

El Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study por sus siglas en inglés, 2016, como se citó en Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017) señala que la evaluación de la comprensión lectora se centra “en la lectura como medio para alcanzar dos propósitos: tener una experiencia literaria y adquirir y usar información”. La SEP (2011), por su parte, propone cuatro niveles para evaluar

la comprensión lectora, comenzando con los niveles más bajos *requiere apoyo* y *se acerca al estándar*, y finalizando con los niveles más altos: *estándar* y *avanzado*.

Figura 9

Niveles de logro de comprensión lectora

Para utilizarlo, una vez que terminó el alumno de leer el texto, se le debe solicitar **"Cuéntame la historia que leíste"**.

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
<p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente.</p> <p>En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p>	<p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i>) impiden percibir a la narración como fluida.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración. • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i>); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.</p>

Nota. Niveles de logro establecidos por la SEP, 2010, p. 15.

Resultados

De acuerdo con los criterios que muestra la tabla de la SEP, se evaluó a los alumnos de segundo y tercer grados para ubicarlos en los niveles de logro correspondientes. Los alumnos leyeron dos veces el texto y luego platicaron lo que habían entendido. Algunos de ellos no comentaban mucho por lo que se

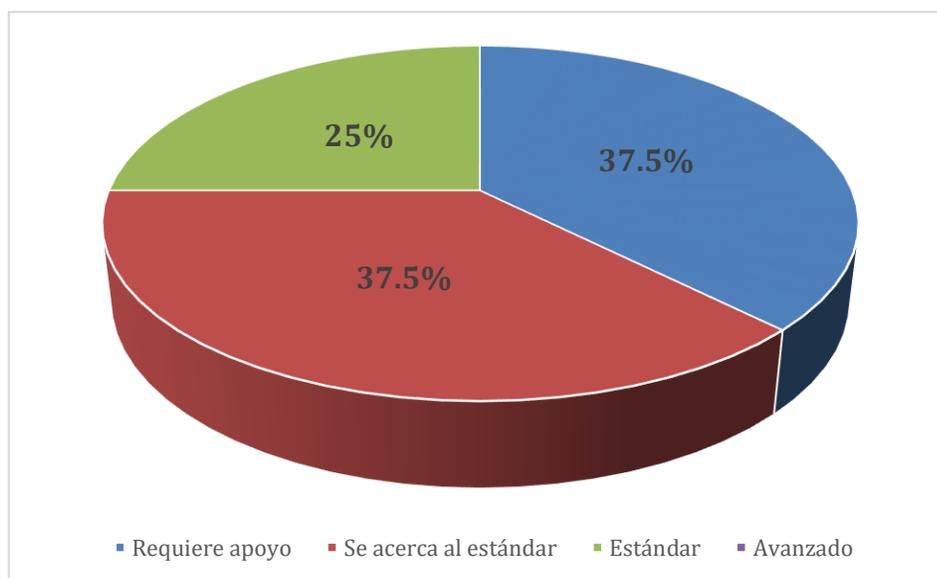
realizaron algunas preguntas con base en las ideas principales del texto como ¿por qué se le llama caballito de mar?, ¿qué hace el caballito de mar para que no se lo lleve la corriente?, o ¿qué come el caballito de mar? Con base en sus respuestas se les ubicó en uno de los niveles de la comprensión lectora.

Comprensión lectora en alumnos de segundo grado

Los resultados de la evaluación de la comprensión lectora de alumnos de segundo grado son los siguientes.

Figura 10

Niveles de comprensión lectora de niños de 2do grado



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

En los resultados obtenidos se aprecia que la mayoría relativa de los alumnos (37.5%) se ubica en el nivel *requiere apoyo*, ya que cuando se les pidió que mencionaran lo más importante del texto no dieron respuesta, aun cuando se les realizaron preguntas concretas solo respondieron una de ellas, es decir no

identificaron las ideas más importantes del texto y solo mencionaron algunos fragmentos. El mismo porcentaje de alumnos (37.5%) se encuentra en el nivel *se acerca al estándar*, son aquellos que han recuperado dos o tres ideas relevantes del texto, haciendo alusión a las características y datos sobresalientes del caballito de mar. Para recuperar dicha información, la mayoría recurría a revisar nuevamente el texto, y entonces daba respuesta a la pregunta planteada o continuaba mencionando lo que había comprendido del texto.

Solo el veinticinco por ciento de los alumnos se ubica en el nivel *estándar* ya que recuperan más de tres ideas importantes del texto en relación a las características y datos relevantes del caballito de mar. No se tuvieron que realizar preguntas para recuperar dichas ideas, sin embargo, la mayoría recurrió al texto para recuperar la información, solo uno de los niños no lo hizo.

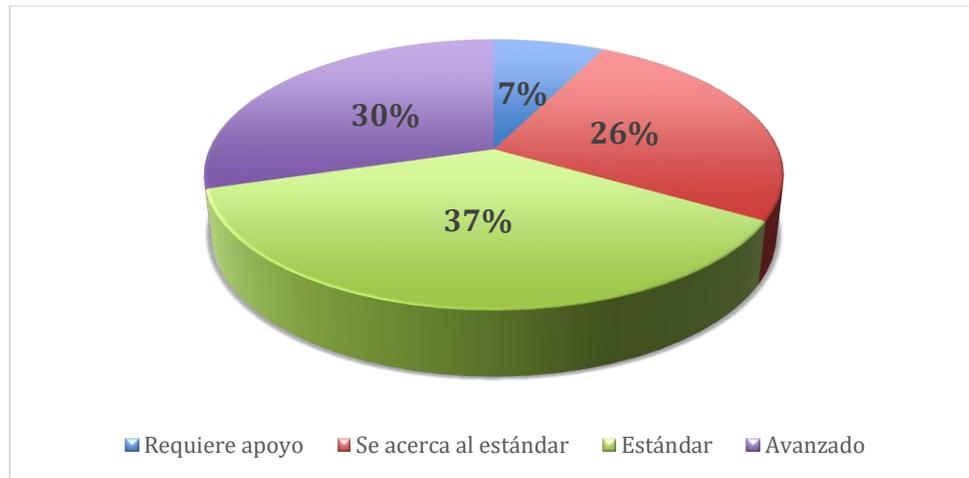
Los alumnos de segundo grado se encuentran por debajo del promedio en cuanto a comprensión lectora, ya que tres cuartas partes se ubican en los niveles más bajos: *requiere apoyo* y *se acerca al estándar*, puesto que no identifican ningún tipo de información del texto o, en su caso, omiten las ideas claves.

Comprensión lectora en alumnos de tercer grado

Los resultados de la evaluación de la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado son los siguientes.

Figura 11

Niveles de comprensión lectora de niños de 3er grado



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

La mayoría relativa de los alumnos evaluados (37%) se ubica en el nivel *estándar*, puesto que hace mención de más de tres ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar, así como de datos importantes, sin embargo, omite algunas de ellas, la mayor parte de los alumnos tiende a recurrir al texto para mencionar las características del caballito de mar. El treinta por ciento se encuentra en el nivel *avanzado*, ya que dice de manera clara las características importantes del caballito de mar, por otro lado, sin hacer uso del texto menciona más de tres ideas clave de cada párrafo, por lo tanto, no omite las ideas importantes, por el contrario, habla de cada una de ellas y de todo el texto.

El veintiséis por ciento se sitúa en el nivel *se acerca al estándar*, en donde los alumnos recuperan más de tres ideas características importantes sobre el texto en relación al caballito de mar, pero omiten información clave, algunos recurrieron al texto para poder mencionar dichas características.

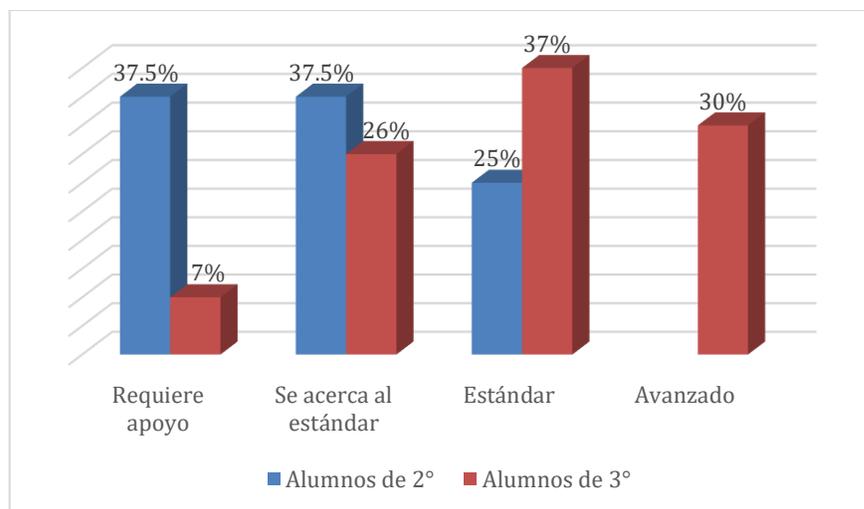
Por último, el siete por ciento se ubica en el nivel *requiere apoyo*, son dos alumnos que presentan problemas de lectura y escritura lo cual les impide estar en otro nivel, por lo que no identificaron las características o datos más sobresalientes del caballito de mar, a pesar de que se les realizaron las preguntas adicionales, no dieron respuestas acertadas o no daban ninguna respuesta.

Niveles de comprensión lectora en alumnos de segundo y tercer grados

Las diferencias en comprensión lectora entre alumnos de segundo y tercer grados son evidentes y pueden apreciarse en un gráfico comparativo.

Figura 12

Comparativo de niveles de comprensión lectora en alumnos de segundo y tercer grados



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

Se puede apreciar que los alumnos de segundo grado se ubican en tres de los niveles de comprensión lectora, sin embargo, el mayor porcentaje se encuentra en los dos niveles más bajos y únicamente el 25 por ciento está en el nivel estándar, en comparación con los de tercer grado, quienes se distribuyen en los cuatro niveles de la comprensión lectora, que corresponden al desempeño de un grupo normal, donde el mayor porcentaje se encuentra en los niveles más altos, y en los niveles más bajos hay un menor número. Por lo tanto, los alumnos de tercer grado tienen un buen nivel de comprensión lectora en comparación con los de segundo grado.

Tabla 5

Observaciones hechas durante la evaluación de comprensión lectora en alumnos de segundo grado

N.P.	Nivel	Observaciones
1	Requiere apoyo	Solo identificó una característica del caballito de mar y no dio respuesta a las preguntas realizadas en relación al texto.
2	Estándar	Identifica tres de las ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar, recurre al texto para recuperar las ideas.
3	Requiere apoyo	No logró identificar las ideas más importantes del texto, cuando se le realizaron las preguntas solo respondió de manera acertada una.
4	Requiere apoyo	No logró identificar las ideas más importantes del texto.
5	Estándar	Identifica tres de las ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar, recurre al texto para recuperar las ideas.
6	Estándar	Identifica tres de las ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar, no recurre al texto para recuperar las ideas.
7	Estándar	La segunda vez que leyó si utilizó su dedo para guiar la lectura. Identifica tres de las ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar, recurre al texto para recuperar las ideas.
8	Se acerca al estándar	Identifica por lo menos dos ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar. Recurre al texto para poder recordar.
9	Se acerca al estándar	Identifica por lo menos dos ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar. Recurre al texto para poder recordar.
10	Requiere apoyo	No logró identificar las ideas más importantes del texto pues no dio respuesta a las preguntas que se le plantearon.
11	Requiere apoyo	No logró identificar las ideas más importantes del texto pues no dio respuesta a las preguntas que se le plantearon.
12	Requiere apoyo	No logró identificar las ideas más importantes del texto pues no dio respuesta a las preguntas que se le plantearon.
13	Estándar	Identifica tres de las ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar, recurre al texto para recuperar las ideas.
14	Requiere apoyo	No logró identificar las ideas más importantes del texto.
15	Requiere apoyo	No logró identificar las ideas más importantes del texto.

16	Se acerca al estándar	Identifica por lo menos dos ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar. Recurre al texto para poder recordar.
17	Se acerca al estándar	Identifica por lo menos dos ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar. Recurre al texto para poder recordar.
18	Se acerca al estándar	Identifica por lo menos dos ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar. Recurre al texto para poder recordar.
19	Se acerca al estándar	Identifica por lo menos dos ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar. Recurre al texto para poder recordar.
20	Estándar	Identifica de 3 a 4 de las ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar, recurre al texto para recuperar las ideas.
21	Requiere apoyo	Presenta problemas de lectura y escritura.
22	Se acerca al estándar	Identifica por lo menos dos ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar. Recurre al texto para poder recordar.
23	Se acerca al estándar	Identifica por lo menos dos ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar. Recurre al texto para poder recordar.
24	Se acerca al estándar	Identifica por lo menos dos ideas importantes del texto en relación a las características del caballito de mar. Recurre al texto para poder recordar e incluso vuelve a leer la parte de la característica del caballito de mar.

Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021.

De acuerdo con las observaciones recuperadas durante la evaluación de la comprensión lectora, la mayoría de los alumnos se ubica en los últimos niveles, ya que no identificaron todas o ninguna de las ideas más importantes del texto en relación a las características y datos sobresalientes del caballito de mar, a pesar de que se realizaron preguntas adicionales a la primera, puesto que no se tenía respuesta por parte de los alumnos. En el nivel *estándar* se ubican los que lograron identificar más de tres ideas importantes del texto, aunque recurrieron al texto para recuperar la información.

Tabla 6

Observaciones hechas durante la evaluación de comprensión lectora en alumnos de tercer grado

N.P.	Nivel	Observaciones
1	Estándar	Explica de manera general de que trata el texto, menciona por lo menos tres de las características importantes del caballito de mar. Suele recurrir al texto para recordar de qué trata.
2	Estándar	Explica de manera general de que trata el texto, menciona las características importantes del caballito de mar. Suele recurrir al texto para recordar de qué trata.
3	Estándar	Explica de manera general de que trata el texto, menciona las características importantes del caballito de mar.
4	Avanzado	Identifica más de tres ideas importantes por párrafo y menciona las características relevantes del caballito de mar y habla de todo el contenido del texto, sin recurrir a él.

5	Se acerca al estándar	Menciona de dos a tres características importantes del caballito de mar, tuvo que realizarle dos preguntas para recuperar las ideas principales del texto.
6	Avanzado	Identifica más de dos ideas importantes por párrafo y menciona las características relevantes del caballito de mar y habla de todo el contenido del texto, sin recurrir a él.
7	Avanzado	Identifica más de dos ideas importantes por párrafo y menciona las características relevantes del caballito de mar y habla de todo el contenido del texto, sin recurrir a él.
8	Requiere apoyo	Presenta problemas de lectura y escritura.
9	Se acerca al estándar	Menciona de dos a tres características importantes del caballito de mar, tuvo que realizarle dos preguntas para recuperar las ideas principales del texto.
10	Se acerca al estándar	Menciona de dos a tres características importantes del caballito de mar, tuvo que realizarle dos preguntas para recuperar las ideas principales del texto.
11	Estándar	Identifica por lo menos una idea principal de cada párrafo del texto, menciona las características del caballito de mar, no recurrió al texto para responder.
12	Avanzado	Identifica más de dos ideas importantes por párrafo y menciona las características relevantes del caballito de mar y habla de todo el contenido del texto, sin recurrir a él.
13	Se acerca al estándar	Menciona de dos a tres características importantes del caballito de mar, tuvo que realizarle dos preguntas para recuperar las ideas principales del texto.
14	Estándar	Identifica por lo menos una idea principal de cada párrafo del texto, menciona las características del caballito de mar, no recurrió al texto para responder.
15	Avanzado	Identifica más de dos ideas importantes por párrafo y menciona las características relevantes del caballito de mar y habla de todo el contenido del texto, sin recurrir a él.
16	Avanzado	Identifica más de dos ideas importantes por párrafo y menciona las características relevantes del caballito de mar y habla de todo el contenido del texto, sin recurrir a él.
17	Se acerca al estándar	Menciona de dos a tres características importantes del caballito de mar, tuvo que realizarle dos preguntas para recuperar las ideas principales del texto.
18	Se acerca al estándar	Menciona de dos a tres características importantes del caballito de mar, tuvo que realizarle dos preguntas para recuperar las ideas principales del texto.
19	Estándar	Identifica por lo menos una idea principal de cada párrafo del texto, menciona las características del caballito de mar, recurrió al texto para responder.
20	Estándar	Identifica por lo menos una idea principal de cada párrafo del texto, menciona las características del caballito de mar, recurrió al texto para responder.
21	Avanzado	Identifica más de dos ideas importantes por párrafo y menciona las características relevantes del caballito de mar y habla de todo el contenido del texto, sin recurrir a él.
22	Estándar	Identifica por lo menos una idea principal de cada párrafo del texto, menciona las características del caballito de mar, recurrió al texto para responder.
23	Requiere apoyo	Presenta problemas de lectura y escritura.
24	Se acerca al estándar	Menciona de dos a tres características importantes del caballito de mar, tuvo que realizarle dos preguntas para recuperar las ideas principales del texto.
25	Se acerca al estándar	Menciona las características del caballito de mar, pero algunas de ellas no son correctas, recurrió al texto para responder.
26	Avanzado	Identifica más de dos ideas importantes por párrafo y menciona las características relevantes del caballito de mar y habla de todo el contenido del texto, sin recurrir a él.
27	Estándar	Identifica por lo menos una idea principal de cada párrafo del texto, menciona las características del caballito de mar, no recurrió al texto para responder.

Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la evaluación hecha de manera presencial: noviembre y principios de diciembre de 2021

De acuerdo con las observaciones realizadas durante la evaluación de la comprensión lectora se aprecian algunas de las razones por las cuales los

alumnos se ubican en determinado nivel. En el nivel *avanzado* son quienes no recurrieron al texto para recuperar las ideas más importantes, asimismo, mencionaron las características del caballito de mar en relación a todo el texto leído.

En el nivel *estándar* se encuentran aquellos que identificaron por lo menos dos características por párrafo del caballito de mar, los que se encuentran en este nivel tienden a recurrir al texto para recuperar la información, solo tres de ellos no recurrieron al texto.

En el nivel *se acerca al estándar* mencionan dos o tres características generales del caballito de mar, pero se les tuvieron que realizar algunas preguntas para tener una respuesta, tienden a recurrir al texto para recuperar la información. Los dos alumnos que se encuentran en el nivel *requiere apoyo*, se debe a que presentan problemas en culminar el proceso de lectura y escritura y una de las alumnas tiene autismo, de acuerdo con sus características no puede ubicarse en otro nivel.

Las observaciones realizadas dan muestra de que los alumnos de segundo grado se encuentran en tres de los niveles de la comprensión, especialmente en los dos más bajos, en comparación con los alumnos de tercer grado, quienes se ubican en los niveles más altos.

Capítulo 5

Semejanzas y diferencias en el aprendizaje de la lectura

El capítulo incluye las semejanzas y las diferencias en el aprendizaje de la lectura entre los niños de segundo y tercer grados, donde se aprecian las causas por las que los alumnos de tercer grado, quienes aprendieron a leer de manera presencial, cuentan con un mayor nivel de rapidez, fluidez y comprensión lectoras que los alumnos de segundo grado, quienes aprendieron a leer a distancia. Se mencionan varias semejanzas entre ambos grados, como el plan de estudios, la escuela, el contexto, las docentes, los métodos de enseñanza y los materiales de apoyo, y varias diferencias a favor de tercer grado, como el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje, las interacciones áulicas, el ambiente alfabetizador y la evaluación de la lectura.

Dinámica de las clases

En el mes de marzo del año 2020 se cerraron las escuelas primarias, se pasó de una educación presencial a una educación a distancia, por tal motivo el gobierno de México, como los de otros países, realizó ciertos ajustes:

tuvieron que actuar con reflejos facilitando en algunos países programas nacionales de educación a distancia mediante clases básicas que después podían ser complementadas por los docentes, también en línea, desde los diferentes centros o desde sus domicilios. Así, los estudiantes, desde sus hogares, podían seguir sus estudios reduciendo al mínimo las posibles pérdidas curriculares. (García, 2021, p. 10)

Se modificaron las estrategias que se utilizaban de manera presencial donde el docente era quien dirigía las actividades, había una jornada equivalente a cinco horas de trabajo dentro de la escuela y los niños podían interactuar con sus compañeros. Se pasó a un entorno virtual, donde el docente tuvo que reajustar su planeación, en el que los horarios de clase no siempre fueron específicos, pues se realizaban por medio de alguna plataforma o aplicación en dispositivos móviles, la comunicación entre compañeros ya no fue la misma, siendo este un gran reto para docentes, alumnos y sus familias.

En los dos apartados siguientes se aborda la dinámica de clases de los alumnos de segundo y tercer grados, a distancia y de manera presencial, haciendo énfasis en las estrategias que utilizaron las docentes en primer grado para enseñarles a leer, así como la forma en que les evaluaban y daban seguimiento a la lectura.

Clases a distancia para alumnos de segundo grado

Los alumnos de segundo grado aprendieron a leer a distancia, debido al confinamiento que se suscitó por un brote de coronavirus convertido en pandemia, llamada Covid-19. Como se suspendieron las clases presenciales, los niños tuvieron que iniciar su educación primaria a distancia, en la cual se tenían “Clases emitidas en directo por internet, radio y televisión y, sobre todo, centenares de aplicaciones y programas informáticos que han ido creciendo en progresión geométrica para atender las necesidades educativas en todos los niveles del sistema” (García, 2021, p. 10).

En las clases a distancia los docentes aprendieron a utilizar los diferentes recursos tecnológicos, para aplicarlos en entornos virtuales y al mismo tiempo enseñarles a sus alumnos a utilizar esos espacios (Expósito y Marsolier, 2020), cumplían la función de orientar a los alumnos, atender sus dudas y proponer diversas estrategias para que adquirieran aprendizajes como lo hacían de manera presencial, solo que ahora a distancia, por medio de diversas plataformas digitales.

También atendieron la “interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos, evaluación y manejo de la clase” (Scagnoli, 2000, p.3). Las clases se llevaron a cabo por medio de plataformas como *Zoom Meeting* o *Google Meet*, dentro de las sesiones se tomaba lista, sin embargo, no siempre se conectaban los alumnos, esto se debía a problemas de conexión debido a la falta del servicio de internet, o no podían conectarse toda la clase porque utilizaban los datos de su teléfono, hubo quienes compartían dispositivos con sus familiares y tenían

clases de manera simultánea lo cual impedía que se conectaran a toda o a todas las clases.

La docente de primer grado narra así la dinámica de sus clases:

Iniciábamos clase a las 8:00am y había cinco minutos de tolerancia para conectarse, comenzaba a pasar asistencia rápidamente. Se les daban indicaciones de que se iba a trabajar y que el alumno ya contara con el material de trabajo solicitado [...] así mismo una dinámica para activar a los alumnos y comenzar a trabajar el tema [...] se proyectaba la presentación donde se visualizaba el desarrollo del tema a trabajar [...] se guiaba cada actividad paso a paso con el tiempo en específico, se solicitaba la participación de los alumnos (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022).

Las clases se llevaban a cabo dos días a la semana, martes y jueves, en un horario de 8:00 a 9:15 horas, aunque en ocasiones se prolongaban quince minutos más, por medio de la plataforma de *Zoom Meeting*: “decidí utilizar zoom, les decía que, si se acababa la sesión, se volvieran a conectar” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022), porque fue la aplicación que se le hizo más adecuada, ya que puede utilizarse en dispositivos como teléfonos inteligentes, tabletas o computadoras y requiere de un ancho de banda menor al de otras plataformas. Dentro de las clases se trabajaba con las asignaturas de Lengua Materna, Matemáticas y Conocimiento del Medio.

Los recursos que se utilizaban eran digitales, por ejemplo, juegos en diferentes páginas de internet, presentaciones en *Power Point*, videos, libros digitales y material concreto. La forma en que los niños podían interactuar con el material era por medio de sus dispositivos, de igual manera en ocasiones se les permitía que rayaran la pantalla para interactuar con las presentaciones o el material que se estuviera proyectando, también se les daba la oportunidad de reaccionar con

un emoji de la aplicación o por medio del apartado de mensajes donde algunos manifestaban sus dudas.

A los alumnos que no podían conectarse a clases se les enviaba la presentación y la planificación por medio de un grupo de *WhatsApp*, pero “ni así fue suficiente pues jamás había respuesta por parte de ellos” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022), este fue uno de los problemas a los cuales se enfrentaron los docentes durante la pandemia.

Métodos y estrategias de enseñanza de lectura

Al inicio del ciclo escolar se realizó un diagnóstico a los alumnos, de manera virtual por medio de *Zoom Meeting*, para conocer cómo se encontraban en conocimientos de manera general “se les aplicó la prueba ABC, para esto se organizó al grupo, en pequeños grupos de ocho alumnos para conectarse un día a la semana” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022). Aunque los 41 alumnos que formaban el grupo de primer grado habían cursado educación preescolar, el nivel de lectura que tenían era elemental “apenas si reconocen algo, su porcentaje era bajo y se tuvieron que aplicar estrategias con ellos” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022).

Para la enseñanza de la lectura la docente implementó diversas estrategias y métodos. Uno de ellos fue el método fonético, el cual es definido como un “método sintético cuya característica radica en el proceso mental de combinar los elementos del idioma como: las letras, para formar sílabas y éstas a su vez, para conformar palabras, y que va de lo simple a lo complejo” (Cabezas, 2006, p. 129), de manera específica se centra en el aprendizaje del sonido de las letras y una vez identificado se combina con otra letra para descubrir nuevas palabras.

El otro método fue el silábico el cual va muy de la mano con el fonético, pero de manera concreta consiste en la “enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema [...] lo que significa que el niño tiene que ser capaz

de segmentar las palabras en sus letras componentes y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde” (Cuetos, 2010, p. 175-176), una vez que los niños reconocen el sonido de las vocales y el mismo cuando se une con una consonante, al ver una palabra la divide en sílabas, por ejemplo en la palabra casa, hay dos sílabas que la forman, lo que los niños hacen es separar ca - sa y una vez que reconocen el sonido de ambas silabas las unen y cuando la leen más rápido comienzan a unirlos y es así como inician en el proceso de la adquisición de la lectura.

La docente los implementó casi de manera simultánea, lo expresa de la siguiente manera “primero les enseñábamos las vocales, después las consonantes y después se unían, para comenzar con las sílabas y de ahí partir a formar palabras” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022), se les realizaba dictado de palabras y posteriormente de frases. La docente comenzó de menos a más, inicialmente “les formábamos una palabra en la tarjeta y le decíamos a ver qué dice y las íbamos trabajando con ellos para que las fueran repitiendo” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022). Para después pasar a la lectura de frases y posteriormente de textos. Los textos no tan extensos y adecuados al grado en el que se encontraban.

Una estrategia que se implementó para que los niños aprendieran a leer fue el uso de un compendio el cual fue utilizado con la finalidad de “que el alumno se desarrollara un poco más rápido en su proceso de lectoescritura” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022). En este material se realizaban actividades como completar y relacionar palabras con dibujos, se leían palabras, así como textos acordes a la edad de los niños: “Se veía una letra en clase (sonido y trazo) en las cuales se realizaron actividades para su identificación de cada una” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022). La docente titular hace mención de que “aunque el año pasado estuvimos trabajando de manera virtual, se trabajó igual que de manera presencial” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022), en donde se les hizo llegar

a los padres de familia el compendio, para que lo tuvieran en físico, dentro de este se efectuaban actividades de diferentes lecturas, con algunas actividades a realizar de manera diaria.

Evaluación de la lectura

Para conocer si el alumno había aprendido a leer se hacía una evaluación de la lectura por parte de la docente. La llevaba a cabo por lo menos cada mes durante el confinamiento, para realizarla, en el grupo de *WhatsApp* se enviaba un documento que indicaba el nombre del niño, el día y el horario en el que se llevaría a cabo, así como el enlace para ingresar, por medio de la plataforma de *Zoom Meeting*, en ocasiones solo se realizaba el envío de ciertas evidencias como audios o videos en los que los niños estaban leyendo.

La evaluación de la lectura se llevaba a cabo de la siguiente manera “nosotros hacíamos la presentación, con palabras, sílabas y pictogramas ya al final eran lecturas con preguntas de comprensión” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022), lo que la docente tomaba en cuenta durante la evaluación era “el nivel de palabras leídas, comenzábamos con 20 palabras por minuto, al final de cuantas ellos debían leer ochenta o más palabras por minuto, la fluidez y comprensión” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022), de manera específica se tomaba en cuenta el nivel de competencia lectora que tenían los niños en determinados periodos, los meses de noviembre a diciembre eran clave para identificar si los niños habían o no adquirido la lectura y en qué nivel se encontraban.

Durante la evaluación hubo ocasiones en las que la directora de la institución estuvo presente, pues le solicitaba a la docente la liga de acceso y entraba para observar cómo se llevaba a cabo la actividad, pero no siempre. Los papás de los niños también estaban presentes, en parte fue bueno porque daba muestra de que estaban al pendiente de sus hijos, pero no siempre fue así ya que intentaban ayudarlos para que no se equivocaran, “porque como papá decían lee una dos o

tres veces para que practiques” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022), por esta razón se tomó la decisión de que el texto se les proyectara o en ocasiones se les enviaba minutos antes de la evaluación “en una ocasión trabajamos en el libro de lecturas, y el niño leyó rápido, pero el libro estaba muy remarcado” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022), como señal de que antes ya había leído en repetidas ocasiones el texto.

Durante el proceso de adquisición de la lectura se detectó a los alumnos que tenían un nivel más bajo, la maestra identificó a siete de ellos. Hizo propuestas para mejorar su nivel de lectura “tuvimos que empezar desde cero, utilizamos el libro de jugamos a leer, rescaté a cinco, pero a los otros dos no”. En educación a distancia la comunicación fue complicada, sobre todo con los alumnos, pues el contacto era con los padres de familia, quienes estaban al pendiente del envío de las actividades que los niños debían realizar, así como del avance en lectura de sus hijos, pero “cuando no hay apoyo no hay avances, tiene que ver mucho la participación y apoyo de papás” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022), es importante el apoyo de los padres de familia pues cuando se da de manera correcta se ve reflejado en los avances de los niños.

A pesar de las propuestas aplicadas, al finalizar el ciclo escolar hubo niños que aprendieron a decodificar, pero mostraban dificultades en algunas de las dimensiones de competencia lectora, sobre todo la fluidez “saben leer, pero no tienen una buena fluidez, todavía te dicen palabras cortadas o en sílabas, pero es por lo mismo que no hay apoyo” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022) y por lo tanto también hay deficiencias en la velocidad lectora. Las clases a distancia, junto con el escaso apoyo de los padres o sus dificultades para acompañar a los niños en el aprendizaje del lenguaje escrito, provocaron dificultades en la adquisición de la lectura, sobre todo la falta de fluidez. Eso hizo que la lectura se siga realizando en sílabas o palabras cortadas.

Clases presenciales de alumnos de tercer grado

Los alumnos de tercer grado iniciaron el ciclo escolar el 26 de agosto de 2019 de manera presencial. La educación presencial es definida como “un acto comunicativo donde un profesor imparte clases a sus alumnos, en un mismo lugar y tiempo” (Roca, Pulido, García, Romero, Sanjuán 2014, p. 174), se trata de un canal de comunicación en el que el emisor es el maestro y los receptores son los alumnos, quienes se reúnen en un mismo espacio físico, como la escuela, en un determinado horario, de cinco horas diarias, por ejemplo.

Dentro del salón de clases el docente es quien dirige las actividades y diseña estrategias para que los alumnos adquieran los aprendizajes establecidos en el plan y programa de estudio, con una jornada de trabajo de cinco horas que iniciaba a las ocho y culminaba a las trece horas, dentro de este lapso los niños podían interactuar con su maestro y sus compañeros dentro y fuera del salón.

En las clases presenciales el docente puede resolver las dudas de los alumnos para orientarlos, y califica los productos que se realizan cada día, “puede saber cuándo sus alumnos no han comprendido un tema (retroalimentación), entonces lo puede reelaborar y expresar de manera diferente (autorregulación) para que sus alumnos capten la temática, comprobando de nuevo el efecto obtenido (control)” (Roca, Pulido, García, Romero, Sanjuán, 2014, p. 174). Durante la intervención llevada a cabo en el salón de clases, es tarea del docente reflexionar sobre su actuar y en la posibilidad de mejorar para que sus alumnos puedan adquirir aprendizajes más significativos, puede percatarse del aprendizaje adquirido por medio de los productos que realizan los alumnos y la interacción que se lleva a cabo dentro del salón de clases.

En la educación presencial la mayor parte del trabajo se realiza en la escuela y en casa solo se designan actividades de repaso o se les solicita algún material para trabajarlo en las clases del día siguiente. Dentro de los salones de primer

grado se tenía un ambiente alfabetizador con varios recursos, especialmente el alfabeto, las vocales y palabras con dibujos.

La comunicación que se tenía con los padres de familia era por medio de reuniones o en la entrada de la escuela, en donde se les daban a conocer ciertas especificaciones sobre el trabajo que se estaba desarrollando en clases.

Métodos y estrategias de enseñanza de lectura

De acuerdo con la respuesta de las maestras no se trabajó con un método específico, pero se hizo mayor énfasis en el onomatopéyico el cual consiste en emplear los sonidos de las letras y se obtiene de la imitación de los ruidos y voces, de igual manera se le considera sintético ya que parte de los sonidos para formar sílabas, palabras y posteriormente frases (Martínez, 2015, p. 42). Tiene mucha relación con el método fonético, ya que parte del sonido de las letras para formar palabras y frases, pero lo que los diferencia es que “cada sonido de las letras es imitado (fonomímico) por los sonidos que producen las cosas de la naturaleza, animales y el hombre” (Pérez, Hernández y Trujillo, 2017, p. 6-7)

La manera en cómo se implementó dentro del salón de clases por las docentes es la siguiente: “se empezaba con la letra, de la letra pasamos a la sílaba y de la sílaba ya se manejaba material fotocopiable con palabras, los niños tenían que identificar qué es lo que decía la palabra porque se manejaba también los dibujos, mucho dibujo, y con palabras para que ellos entendieran qué decía” (R. correspondencia personal, 26 de enero de 2022). Una característica de este método es que también se suele asociar el sonido con la imagen, para que los niños puedan encontrar esa relación con su entorno y de ahí pasarlo a una forma gráfica.

Otra característica de este método es que “el progreso en la lectura era gradual tanto en la lectura oral como silenciosa y en velocidad como en comprensión” (Martínez, 2015, p.43), es por ello que las docentes partieron de lo elemental,

que son las letras, a la formación de palabras y finalmente la lectura de textos “al inicio lo hicimos con tarjetas, cuando comenzaban con las palabras les formábamos una palabra en la tarjeta y le decíamos qué dice y las íbamos trabajando con ellos y las fueran repitiendo, también lo que hacíamos era formarles o escribirles una frase y decirles qué dice ahí, después ya [les dábamos el] texto, les hacíamos preguntas sobre ese texto” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022). Los textos que se les proporcionan a los alumnos también van en el sentido de gradualidad pues “conforme van aprendiendo a leer se les va dando lecturas más complejas” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022).

Es un método que va muy de la mano con la escritura y las docentes lo trabajaron en ese sentido, ya que colocaban imágenes y los artículos en el salón y la manera en cómo se escribía para realizarles dictado de palabras y oraciones “nada más se colocan las imágenes [...] y los artículos a partir del artículo ya se va formando la palabra por ejemplo si yo le digo escribe la pelota el buscaba el artículo y buscaba el dibujo de la pelota para poder escribir” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022)

Una de las estrategias utilizadas fue el uso de un compendio, el cual se les entregó de manera física a los padres de familia y ellos debían encargarse de que los niños lo llevaran todos los días a la escuela y también repasarán con éste en casa “para trabajar las vocales, letras y consonantes, lo utilizamos desde mediados de septiembre hasta diciembre, para que los niños ya tuvieran un nivel de avance en cuanto a la lectura” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022), también se utilizaba para evaluar el avance en la lectura de los niños “les dimos un compendio de lecturas para que ellos las leyeran en casa porque no solo se trata de leer sino también de comprender” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022).

Otra estrategia fue la anticipación e inferencias respecto a la lectura “hacíamos la anticipación, las inferencias sobre todo con los chiquitos se les decía el título y

se les preguntaba, a ver ¿de qué va a tratar? ¿de qué creen que nos hable? ¿qué letras va a tener?, casi siempre era en voz alta” (E. correspondencia personal, 28 de enero de 2022), trabajar con este tipo de estrategias fomenta la comprensión lectora ya que de acuerdo con Smith (2004)

Prediction is the core of reading. All of our schemes, scripts, and scenarios—our prior knowledge of places and situations, of written discourse, genres, and stories—enable us to predict when we read and thus to comprehend, experience, and enjoy what we read [La predicción es el núcleo de la lectura. Todos nuestros esquemas, guiones y escenarios—nuestro conocimiento previo de lugares y situaciones, de escritos discurso, géneros e historias—nos permiten predecir cuándo leemos y así comprender, experimentar y disfrutar lo que leemos]. (p.25).

Evaluación de la lectura

La evaluación de la lectura de forma presencial se daba de manera muy recurrente por parte de las docentes titulares, algunas de forma semanal “es importante que en primer grado se les tome lectura todos los días, aunque a veces no da tiempo, pero por lo menos cada ocho días sí les tomaba lectura” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022) y otras por lo menos cada mes “yo cada mes les tomaba lectura” (R. correspondencia personal, 26 de enero de 2022). La evaluación se realizaba mediante un compendio que tenían los alumnos o en ocasiones utilizaban el libro de Lecturas de primer grado, proporcionado por la SEP.

Lo que las docentes les evaluaban era en torno a las dimensiones de la competencia lectora “al tomar lectura les tomé en cuenta lectura de rapidez y lectura de fluidez y la comprensión” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022), la mayoría hace énfasis en la rapidez y la fluidez lectoras “sobre todo la rapidez y la fluidez porque a veces ellos se confunden no respetan los signos o hacen pausas donde no se debe” (E. correspondencia personal, 28 de enero

de 2022), pero no dejan de lado la comprensión. En el mes de febrero aproximadamente les solicitaron evaluar a sus alumnos para conocer en qué nivel de lectura se encontraban los alumnos, donde tomaron en cuenta una rúbrica de Sistema de Alerta Temprana (SisAT), la cual evalúa a la competencia lectora, “nos basamos en una rúbrica, [...] en la rúbrica de SISAT, cuántas palabras lee por minuto, la comprensión y la fluidez” (J. correspondencia personal, 25 de enero de 2022).

De igual manera, la dirección y la supervisión escolar evaluaban la lectura de los alumnos, la realizaban en diferentes periodos: en octubre y después en enero, “cuando los niños empiezan a leer, en octubre es la primera visita y no, no solo la dirección sino también supervisión” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022), por parte de dirección no siempre llaman a algunos alumnos, la docente elige si los manda por número de lista o como prefiera, no solo la directora es la encargada de tomar lectura, sino que también la apoya la subdirectora y el secretario escolar.

La evaluación externa se realizaba de la siguiente manera “las autoridades educativas tomaban lectura con un libro que ellos tenían que eran lecturas de primero, les tomaban lectura para ver en qué letra íbamos y el avance que llevábamos” (R. correspondencia personal, 26 de enero de 2022), esto en el mes de octubre. Ya en enero “les toman lectura y les hacen dos preguntitas para ver si entendió lo que leyó” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022).

La evaluación por parte de la supervisión fue diferente “colocaban texto e imagen por ejemplo si ponían el sol se lo colocaban él y luego ponía la imagen de un sol en supervisión si nos manejaron la rapidez con tiempo” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022) a partir de ello, las docentes trataron de implementar esa estrategia para evaluar la lectura en las siguientes ocasiones.

Hubo alumnos que no lograron consolidar la lectura en los cuatro primeros meses de trabajo, “los niños que no aprendieron a leer en diciembre se tomó en cuenta

un método y les enseñamos a trabajar con ellos el método de los veinte días con los padres de familia que precisamente dura veinte días qué es otra manera de apoyar al pequeño” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022), la forma en que se trabaja es la siguiente: “es un material fotocopiable que se les dio a los niños y consta de palabras donde los niños tienen que estudiar con imágenes, el niño va viendo la imagen y se ponía la sílaba, después a los niños se les dictaban palabras y, después de palabras, enunciados” (R. correspondencia personal, 26 de enero de 2022).

Después de que se suspendieron las clases a raíz de la pandemia, la maestra señala que se trabajó a distancia en donde se les dio un pequeño engargolado con actividades de lectura y operaciones básicas. La comunicación que se tuvo fue por medio del correo electrónico y *WhatsApp*, donde ya no se tomó lectura y en los últimos cuatro meses se dejó de lado.

Semejanzas y diferencias en el aprendizaje de la lectura

Respecto a la forma en cómo aprendieron a leer los alumnos de segundo y tercer grados, existen algunas semejanzas y varias diferencias, lo cual es natural pues “Comparable cases [...] are similar in a large number of important characteristics, but dissimilar with regard to the variables between which a relationship is hypothesized” [Los casos comparables [...] son similares en un gran número de características importantes, pero disímiles con respecto a las variables entre las cuales la hipótesis supone una relación] (Lijphart, 1975, como se citó en Nohlen, 2020, p. 50), ahora se intentará identificar los factores que marcaron las semejanzas y las diferencias.

Semejanzas en el aprendizaje de la lectura

Un factor semejante hace referencia a “Que semeja o se parece a alguien o algo” (Real Academia Española, 2001), son cuestiones en las que se tiene cierta

similitud en aquello que se está comparando, en este caso se refiere a la forma en cómo aprendieron a leer los alumnos de segundo y tercer grados, quienes presentan semejanzas en cuanto al plan y programa de estudios, también se encuentran el contexto, las docentes, los materiales de apoyo y los métodos empleados para la enseñanza de la lectura.

Plan y programa de estudios

El plan y programa de estudios empleado para el aprendizaje de la lectura en ambos grados fue el mismo: el plan 2017 aprendizajes clave para la educación integral, que se trata de “la concreción del planeamiento pedagógico que propone el Modelo Educativo en la educación básica” (SEP, 2017). El plan y programa de estudios es la guía de las docentes, donde se muestran los aprendizajes fundamentales que debe adquirir un alumno al finalizar un grado y a lo largo de la educación básica.

En ambos grupos, cuando cursaron el primer grado, se revisaron los mismos contenidos, tanto de manera presencial como a distancia, y las planeaciones se realizaron en torno a los aprendizajes esperados marcados en el plan y programa de aprendizajes clave para la educación integral, pero encaminados al contexto de acuerdo a las condiciones en las que se encontraban y atendiendo las necesidades que se tenían en el momento en el que los niños aprendieron a leer.

La escuela y el contexto

Los alumnos de segundo y tercero cursaron el primer grado en la misma institución: la escuela primaria *Gral. Vicente Guerrero*, ubicada en Toluca, en un contexto urbano,” asociado a una serie de características propias de la ciudad, sus dinámicas y relaciones con quienes las habitan” (Hidalgo, Paulsen y Rodríguez, 2020). Los alumnos viven en los alrededores de la escuela.

Los grupos estaban integrados por entre 30 y 40 alumnos por salón, tanto en educación presencial como a distancia, así que la cantidad de niños por grupo no era diferente. También es importante mencionar que tanto los alumnos de segundo como de tercer grado ingresaron a primer grado con educación preescolar cursada de manera presencial, por lo tanto, tenían el mismo antecedente de lectura y escritura.

Las docentes

Los docentes de primer grado tienen gran relevancia en el proceso educativo de los estudiantes, pues desarrollan “la variedad de acciones como planeación, desarrollo de las actividades de enseñanza para favorecer el aprendizaje y por supuesto la evaluación, que efectúa en el aula para beneficiar el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes” (Fuentes y Calderin, 2017, p. 491), entre más estrategias oportunas se implementen, los alumnos tendrán aprendizajes más significativos.

Fueron cuatro las maestras que enseñaron a leer y escribir a los alumnos de tercero en primer grado, entre seis y ocho alumnos por cada una de ellas, mientras que todos los alumnos de segundo aprendieron a leer y escribir con la misma docente en primer grado. Todas las docentes con formación en educación primaria, es así que otro de los factores en los cuales coincidieron ambos grupos es que una de las docentes fue maestra en primer grado de todos los alumnos de segundo y de seis de los alumnos de tercer grado, quien trató de llevar a cabo la misma dinámica de trabajo de manera presencial, pero ahora a distancia, utilizando los mismos métodos y materiales de apoyo para la enseñanza de la lectoescritura.

Método de lectoescritura

Un factor importante de mencionar es que los alumnos de segundo y tercer grados adquirieron el aprendizaje de la lectoescritura con la implementación de métodos sintéticos-fonéticos, Villar y Vieiro (2015) mencionan que en estos:

las unidades de aprendizaje deben ser las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para posteriormente pasar a fusionar éstas en unidades más amplias con significado (palabra, frase), de este modo, los procesos de decodificación adquieren gran relevancia en estos métodos. (p.310)

Las docentes de ambos grados utilizaron algunos de estos métodos para la enseñanza de la lectoescritura, los cuales se mencionan a continuación: el método fonético, onomatopéyico y el silábico, todos relacionados entre sí. Partieron de lo más sencillo a lo más complejo, iniciaron con la enseñanza de los sonidos de cada letra, posteriormente de la unión de una vocal con una consonante y enseguida a la lectura de palabras o frases para finalmente llegar a leer un texto, los textos también fueron en progreso de acuerdo con el nivel de avance de los alumnos.

Materiales de apoyo

Existe similitud en los materiales de apoyo empleados para la enseñanza de la lectura en ambos grados, el material lo elabora el docente “con su propia creatividad como apoyo y mejora de enseñanza y aprendizaje utilizando materiales del medio” (Mashu, 2012, p.11), uno de ellos es un compendio de lecturas el cual se les hizo llegar a los padres de familia de manera presencial y a distancia, el cual contiene diversas actividades relacionadas al sonido, escritura y repaso de letras, sílabas y textos.

También las docentes utilizaron material concreto con el cual los alumnos pudieran trabajar, tal fue el caso de tarjetas que contenían palabras y dibujos, así como el uso de material fotocopiado aparte del compendio, en relación al tema o letra que se estuviera trabajando, con ciertas adecuaciones debido a las circunstancias en las cuales se encontraban, pero utilizadas con el mismo fin. Uno de los materiales más utilizados, tanto de manera presencial como a distancia, es el libro de texto, pues ha sido una guía para los maestros respecto a ciertas actividades que pueden realizar o bien como repaso de los contenidos que se deben trabajar.

Diferencias en el aprendizaje de la lectura

Existen factores que establecen diferencias en las formas en cómo aprendieron a leer los alumnos de segundo y tercer grados, entre ellas destacan el ambiente alfabetizador, el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje, las interacciones áulicas y la evaluación de la lectura, en estas se puede percibir claramente qué situaciones que se daban de manera presencial no pudieron llevarse a cabo a distancia.

Ambiente alfabetizador

Una de las diferencias en la forma en que aprendieron a leer los alumnos de segundo y tercer grados fue el ambiente alfabetizador, mucho más rico y variado para quienes lo hicieron de manera presencial. El ambiente alfabetizador es un recurso importante para el aprendizaje ya que “en un ambiente rico en actividades y materiales alfabetizadores, los niños conocen diferentes aspectos de la lectura y la escritura, asociándolos con muchos sucesos de su vida cotidiana” (Guevara y Rugerio, 2015, p. 27).

Dentro del ambiente alfabetizador para los alumnos de tercer grado se contempló “el abecedario los números y los artículos” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022), de igual manera las docentes colocaron imágenes de diferentes

objetos con su nombre, alrededor del salón y en el pizarrón del salón de clases. Caso contrario para los de segundo grado, quienes aprendieron a distancia, donde la docente lo más que podía realizar eran presentaciones en *PowerPoint*, presentar algunos videos y proyectar algunas actividades para repasar palabras o leer algunos textos, que duraban algunos minutos y después desaparecían del contexto de los niños.

Tiempo destinado a las actividades de aprendizaje

Otra de las diferencias de la manera en cómo aprendieron a leer fue el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje, mucho mayor para los alumnos de tercer grado. Estos asistían 25 horas a la semana, veintidós horas y media si se resta el tiempo destinado al recreo diario, mientras que los de segundo grado solo recibían clases en línea cuatro horas semanales. Los estudios demuestran que “el tiempo es una variable que afecta positivamente el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes” (Martinic, 2015, p. 482), entre mayor tiempo se dedican a las actividades de aprendizaje mayor es el aprovechamiento de los alumnos.

De manera presencial se podía realizar un mayor número de actividades dentro del aula, una de ellas era el repaso del abecedario, “el abecedario debe repasarse todos los días” (L. correspondencia personal, 24 de enero de 2022), la lectura colectiva, la manipulación de diversos materiales y la resolución del libro de texto. Se podían tener momentos constantes de diálogo y lectura en voz alta con todo el grupo.

Pero no fue lo mismo para los alumnos de segundo grado, quienes contaban con poco tiempo para la realización de las actividades, aunque se daban algunos minutos de tolerancia para ingresar a la plataforma, había quienes lo hacían media hora tarde, lo cual de cierta manera retrasaba el trabajo, porque había que volver a explicar lo que se debía de realizar, el tema que se estaba viendo, así mismo el hecho de que en algún momento un micrófono se activara durante la

clase ocasionaba que los alumnos se distrajeran y se llevaran ciertos minutos para controlar la situación. Aún más preocupante era que algunos niños no contaban con una conexión de internet adecuada y muchas veces no escuchaban bien las clases y lo poco que alcanzaban a escuchar era el aprendizaje con el que se quedaban. Realmente era poco el tiempo efectivo implementado para el aprendizaje de los alumnos.

Interacción

La interacción es una más de las diferencias de la manera en cómo aprendieron a leer, porque los niños de tercer grado pudieron intercambiar ideas y conocimientos con sus compañeros y el docente en mayor medida que los alumnos de segundo grado. Existen estudios que comprueban que por medio de la interacción suscitada dentro del aula se pretende “el logro de que los estudiantes sean conscientes de sus propios procesos de razonamiento y aprendan a monitorearlos y a guiarlos” (Agencia de la calidad de la educación, 2018, p. 8) es así que se propicia el aprendizaje y el desarrollo de ciertas habilidades metacognitivas.

La interacción puede darse de manera colectiva, en subgrupos o por parejas. En educación presencial se daba entre compañeros y con la docente, donde podían socializar ideas, puntos de vista, escuchaban los de sus compañeros y podían construir nuevos conocimientos, externaban sus dudas sobre los temas vistos en clase y la docente o su compañero más cercano podía darles una pronta respuesta, se potenciaba el trabajo en equipo para propiciar la convivencia, colaboración y un diálogo productivo, una cuestión no menos importante es la parte emocional, podían expresar sus emociones, con actos de cariño como abrazos, saludo de mano y juegos.

Caso contrario en educación a distancia, donde la interacción se daba de forma virtual, por medio de un dispositivo, la docente podía interactuar con sus alumnos, pero debía tener estrategias específicas para tener un orden de participación y la

manera en cómo debían realizarlo, sobre todo el encendido y apagado del micrófono, ya que si se dejaba prendido se convertía en un distractor. Por otro lado, se perdió la interacción entre compañeros, pues no se podían realizar trabajos en equipo, solo podían verse en el momento en el que se desarrollaba la clase, pero no fuera de ella, la cuestión emocional afectó mucho ya que no se podía realizar ningún acto de afecto físico y eso desanimaba a los alumnos, porque no podían convivir y aprender con sus compañeritos.

Evaluación interna y externa de la lectura

Una diferencia más de la manera en cómo aprendieron a leer es la evaluación interna y externa de la lectura, la cual se realizaba en torno a las dimensiones de la competencia lectora. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2012) se busca “describir la mayor cantidad de elementos considerados a la hora de comprender un texto; es decir, de construir el significado de lo que se está leyendo” (p. 3), en el caso de los niños de tercer grado se llevaba a cabo de manera más frecuente, mientras que para los niños de segundo era menos recurrente.

La evaluación interna era la realizada por las docentes titulares. Para los alumnos de tercer grado se hacía en periodos más recurrentes, semanalmente o por lo menos una vez al mes, donde mediante la lectura de un texto se evaluaba fluidez, velocidad y comprensión lectora, aunque se priorizó la fluidez. Mientras que para los de segundo la evaluación interna se realizaba una vez al mes, mediante la plataforma de *Zoom Meeting*, donde se suscitaron ciertas situaciones que podían reflejar resultados poco congruentes con la realidad, ya que los padres de familia solían intervenir dándoles las respuestas o ponían a repasar a los niños antes el texto para que obtuvieran mayor calificación.

La evaluación externa de la lectura era hecha por las autoridades escolares. Para los alumnos de tercer grado fue realizada por los directivos de la institución y por parte de la supervisión escolar, se llevaba a cabo en diferentes periodos,

principalmente en los meses de noviembre, diciembre y enero, por medio de la lectura de un texto, siendo este periodo de suma importancia para conocer los avances de lectura. Con los alumnos de segundo grado solo se realizó por parte de los directivos de la institución, sin embargo, no evaluaban directamente con un texto, sino que solo eran espectadores de la evaluación que realizaba la docente y registraban lo que habían observado.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados del trabajo de campo se concluye que las diferencias de competencia lectora entre los alumnos de segundo y tercero son evidentes en las tres dimensiones que la componen.

Los alumnos de tercer grado, que aprendieron a leer de manera presencial, tienen un mejor nivel de velocidad lectora, mientras que los alumnos de segundo grado, que aprendieron a leer de manera virtual a causa del confinamiento provocado por la pandemia, se encuentran en un nivel bajo.

Las observaciones hechas durante la evaluación de la fluidez lectora corroboran las grandes diferencias entre los alumnos de ambos grados: desempeño deficiente en segundo grado, ya que los niños tienden a leer en sílabas la mayoría de las palabras, y desempeño normal en tercer grado, donde muestran una pronunciación y un ritmo adecuados durante la lectura.

Los alumnos de segundo grado se encuentran en tres de los niveles de la comprensión lectora, especialmente en los dos más bajos, en comparación con los alumnos de tercer grado, quienes se ubican en los niveles más altos.

Las entrevistas con las docentes de primer grado muestran aquellos factores en los que existió cierta similitud en el aprendizaje de la lectura: el plan de estudios, las docentes, los materiales de apoyo implementados y los métodos de enseñanza. También evidencian las diferencias entre los alumnos de segundo y tercer grados: el ambiente alfabetizador, el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje, las interacciones con el docente y los pares y la evaluación llevada a cabo durante el proceso de la adquisición de la lectura.

Por lo tanto, se confirma la hipótesis de que las causas de las diferencias en el desarrollo de la competencia lectora entre los niños de segundo y tercer grados se deben a la forma en que aprendieron a leer en primer grado. Los niños de tercer grado lo hicieron de manera presencial, donde el ambiente alfabetizador, el tiempo designado a las actividades de aprendizaje, las interacciones áulicas y la evaluación impactaron favorablemente en el fortalecimiento de rapidez, fluidez

y comprensión lectoras, mientras que los niños de segundo grado no tuvieron esas mismas oportunidades al aprender a leer a distancia.

La competencia profesional que fortalecí durante la elaboración de esta investigación fue: “utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (Diario Oficial de la Federación, 2018, párrafo 169), ya que por medio del uso de recursos tecnológicos y las diferentes fuentes de información pude obtener datos relevantes y actuales sobre mi objeto de estudio, así mismo me proporcionó la información pertinente para argumentar los hallazgos del trabajo de campo.

Por medio de los resultados obtenidos durante la evaluación de las tres dimensiones de la competencia lectora pude percatarme de aquellas áreas en las cuales se debe poner atención para mejorar en la práctica docente. La reflexión y análisis de los datos obtenidos me permitió dar una interpretación de la realidad que se vive en por lo menos una de las escuelas primarias de la entidad ante la situación a la cual se enfrenta el país debido a la contingencia sanitaria y los huecos que el confinamiento ha dejado en el aprendizaje de los alumnos.

Los productos parciales del desarrollo de la investigación me permitieron participar en diferentes foros estudiantiles, dentro y fuera de la institución, lo cual me dio la posibilidad de conocer cómo realizaban su trabajo compañeros de otras escuelas. Fueron experiencias que me ayudaron a crecer de manera personal y profesional.

Referencias

- Aberson, Dieuwke y Don Bouwhuis (1997). Silent reading as determined by age and visual acuity. *Journal of Research in Reading*, 20 (3): 184-204.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula. Agencia de la Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_de_las_interacciones_pedagogicas_FINAL.pdf
- Barbera Orna, J. y Álvarez Valdivia, I. M. (2018). Factores socioeconómicos y competencia lectora. Estudio comparativo entre dos contextos educativos diferenciados. *Atenas*, 1 (45), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478058273001>
- Benítez, M. G., Barajas, J. I. y Hernández, I. N. (2014). Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 71-87. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n3/v16n3a5.pdf>
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de cultura económica.
- Brysbaert, M. 2019. How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of memory and language*, 109: 1-30 https://www.researchgate.net/publication/335174808_How_many_words_do_we_read_per_minute_A_review_and_meta-analysis_of_reading_rate

- Cabezas Pizarro, H. (2006). Un medio para la enseñanza de la lectura: Más allá de los rótulos diagnósticos. *Revista Educación*, 30(1),127-139
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44030108.pdf>
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer
<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/e8af5d9efa333b58dbccb1cced b85745.pdf>
- De Mier, M.V, Borzone, A. M. y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1), 18-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542720003>
- De Tejada Lagonell, M. (2015). Estimulación cognitiva en el hogar y competencia para la lectura en un grupo de escolares de la Gran Caracas: Un estudio correlacional. *Revista de Investigación*, 39 (86), 171-190.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376144131009>
- Diario Oficial de la Federación. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. SEGOB
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Escorra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, (6),99-134
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>
- Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22 <file:///C:/Users/EKT/Downloads/4214-Texto%20del%20art%C3%ADculo-14839-2-10-20200831.pdf>

- Fuentes, L.S. y Calderin, N. (2017). Prácticas en la enseñanza de la lectura en grado primero en instituciones oficiales municipales. *Opción*, 33(82), 488-515. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31053180021.pdf>
- Fumagalli, J.C., Barreyro, J. P. y Jaichenco, V.I. (2017). Fluidez lectora en niños: resultados son las habilidades subyacentes. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16 (1), 50-61. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088003.pdf>
- Fumagalli, J. y Jaichenco, V. (2019). Velocidad lectora en voz alta y silente: su relación con la comprensión de textos como herramientas para evaluar la fluidez. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), pp-9-16. https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio24_1/fumagalli.pdf
- Fumagalli, J.C., Barreyro, J. P. y Jaichenco, V.I. (2020). La evaluación de la fluidez lectora: medidas subjetivas y objetivas. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 14(1), 78–87. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/402>
- García-Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. (2ª ed.). Ariel Educación.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1) <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>
- García M. A., Arévalo M. A. & Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional socio psicolingüística. *Lectura y vida*

https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/26558/mod_resource/content/1/Goodman%201996.pdf

Gómez Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNICACIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.
<https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845038003.pdf>

Gómez, L. F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVIII (3-4), 95-126.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27012440005.pdf>

Gómez Bonilla, M. Y. (2020). Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/601/>

Gómez, E., Defior, S y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v4n2/original7.pdf>

Guevara, Y. y Rugerio, J. P. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13),25-42.
<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>

Hidalgo, R. Paulsen, A. y Rodríguez, L. (2020). Situar en el debate el contexto urbano. aproximaciones bibliométricas desde el meta análisis de la literatura científica. *Urbano*, 23 (41), pp. 10-25.
<https://www.redalyc.org/journal/198/19864376002/html/>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). Los textos continuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA. Materiales para docentes https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Textos_continuos.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (9 de octubre de 2017). PIRLS 2016: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, *ineeblog* <http://blog.intef.es/inee/2017/10/09/5977/>
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Aldavis, la Revista de Educación*, (4), 7-29. <http://www.aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21. https://www.researchgate.net/publication/232464913_Fluency_A_review_of_developmental_and_remedial_practices_Journal_of_Educational_Psychology_95_3-21
- Mashu, A.R. (2012). Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lecto escritura, para tercer año de educación básica del CECIB. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/4543/1/UPS-CT002633.pdf>
- Martínez Moctezuma, L. (2015). Los manuales de lectura, un patrimonio de la historia educativa de México. *Revista Iberoamericana do Património Histórico-Educativo*, 1(1), p. 37-47 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5777276>

- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Scielo*, 20(61).
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9rRWP86hspfYnsYhyKNrv7Q/?format=pdf&lang=es>
- Montero, V. (1983). La educación comparada: breve estudio documental. *Educación*, (3), 169-181.
- National Reading Panel (2000). *National Reading Panel. Teaching children to read*.
[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=b0WdAAAAMAAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=National+Reading+Panel+\(2000\)&ots=Rc8LenUUbm&sig=y0ZKeRG68cBKDCIfY5XvNJEoBdg#v=onepage&q=ability%20to%20read%20orally%20with%20speed%20and%20precision%20and%20with%20adequate%20expression&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=b0WdAAAAMAAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=National+Reading+Panel+(2000)&ots=Rc8LenUUbm&sig=y0ZKeRG68cBKDCIfY5XvNJEoBdg#v=onepage&q=ability%20to%20read%20orally%20with%20speed%20and%20precision%20and%20with%20adequate%20expression&f=false)
- Nohlen, D. (2020). El método comparativo. En H. Sánchez de la Barquera y Arroyo, *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. La metodología de la ciencia política, Volumen III3* (pp. 41-57), UNAM.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6180/18.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar. *OECD Publishing*.
https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20%20PISAD%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Pérez, F.A., Hernández, G. y Trujillo, J.A. (2017). Los métodos que hicieron divertido aprender a leer y escribir en Chihuahua. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0317.pdf>

Quincho Mego, D.J. (2019). Niveles de comprensión lectora en alumnos del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Callao. *Universidad de San Ignacio de Loyola*. Perú.
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8698/3/2019_Quincho-Mego.pdf

Reventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Pedagogía comparada. Educar*, (3), 71-75
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42058>

Real Academia Española. (2001). Semejante.
<https://www.rae.es/drae2001/semajante>

Roth Soracco, C. I, Hasenohr, F. y Orellana, P. (2020). Experiencia en el uso de una plataforma digital para el ejercicio de la comprensión lectora y el vocabulario: percepción de estudiantes de primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 21-41.
<https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/12232/12681>

Roca, C., Pulido, A., García, M., Romero, J., Sanjuán, A. (2014). Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3),172-189 <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201032662010.pdf>

Scagnoli, N. (2000). El aula virtual: usos y elementos que la componen. 1-8.
https://www.academia.edu/1453876/El_aula_virtual_usos_y_elementos_que_la_componen

Secretaría de Educación Pública SEP (2010). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública SEP (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. SEP.

- Secretaría de Educación Pública SEP (2014). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora. Estándares de lectura.* SEP. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estandares-nacionales-de-habilidad-lectora-estandares-de-lectura>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. SEP.
- Silva Maceda, G. y Romero Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123–144. <http://rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/109/130>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*. 1-13 <file:///C:/Users/EKT/Downloads/Dialnet-LasPosibilidadesDeUnModeloTeoricoParaLaEnsenanzaDe-749227.pdf>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. (59), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Smith, F. (2004). Understanding reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/smith-understanding-reading.pdf>
- Velázquez Trujillo, H., Flores Valdespino., M. y Fabila Martínez, Y. (2014). La competencia lectora de los estudiantes. En H. Velázquez Trujillo (coord.), *Fragmentos evaluativos en la formación de docentes. El caso de la escuela Normal No. 1 de Toluca* (pp. 108-134). Gobierno del Estado de México.

- Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, (12), 65-82.
<https://www.researchgate.net/publication/338091826> Comprension lectora y el rendimiento academico en Educacion Primaria
- Villar, D., y Vieiro, P. (2015). Métodos de lectura y acceso al léxico on-line en lectores principiantes. *Ciencias Psicológicas*, 9(2),309-319
<https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545411008.pdf>

Anexos

Anexo 1.

Texto “El caballito de mar”

El caballito de mar



El caballito de mar es uno de los animales más curiosos del planeta. Se llama así porque, como ya te habrás dado cuenta, su cabeza recuerda muchísimo a la de un caballo.

Aunque no lo parezca, el caballito de mar es un pez. Sí, un pez un poco raro porque no tiene escamas y nada en posición vertical gracias a una aleta que tiene en la parte de atrás de su cuerpo.

Para ser sinceros el caballito de mar no es un buen nadador, pero además tiene en su contra que, como es muy ligero, si no enrolla la cola en alguna planta acuática la corriente lo arrastra como si fuera una pluma ¡La naturaleza no se lo ha puesto fácil a este pobre animalillo!

Su aspecto también es de lo más extraño. Si te fijas bien verás que su cuerpo está cubierto por un esqueleto de hueso que se aprecia bajo la piel; además, tiene unos ojitos saltones que, al igual que el camaleón, puede mover de forma independiente, cada uno en una dirección. Otra curiosidad es que posee un hocico muy práctico que le sirve para aspirar su comida favorita: las larvas, los camarones y el plancton.

Nota. Texto con el cual se evaluaron las tres dimensiones de la competencia lectora en el mes de noviembre y principios de diciembre de 2021.

Anexo 2.

Cédula de entrevista para la docente de primer grado de los alumnos de segundo grado.

CICLO ESCOLAR 2019-2020 EDUCACIÓN PRESENCIAL	
Propósito: Obtener información sobre la forma en cómo aprendieron a leer los niños de segundo grado, grupo "A".	
Primer grado, grupo _____.	
Años de servicio en general: _____	
Años de servicio en primer grado: _____	
Nivel de estudios: _____	
1. ¿Cuántos de sus alumnos habían cursado educación preescolar?	
2. ¿Cómo llegaron en cuanto a su nivel de lectura?	
3. ¿Qué método o métodos utilizó para enseñar a leer a los niños?	
4. ¿En cuánto tiempo aprendieron a leer?	
5. ¿Cómo practicaban la lectura a distancia?	
6. ¿Quiénes les tomaban lectura?	
7. ¿Qué tipos de lectura?	
8. ¿Cómo se las tomaban?	
9. ¿Cada cuándo lo hacían?	
10. ¿De qué manera evaluaba la lectura a distancia?	
11. ¿Considera que es mejor enseñar a leer de manera presencial que a distancia? ¿por qué?	
12. ¿Qué tanto avanzaron, o retrocedieron, en lectura?	
13. ¿Qué referencias tenía de ellos en cuanto a lectura?	

Nota. Elaboración propia de cédula con preguntas realizadas a la docente que les enseñó a leer en primer grado a los alumnos de segundo grado.

Anexo 3.

Cedula de entrevista para las docentes de primer grado de los alumnos de tercer grado.

CICLO ESCOLAR 2019-2020 EDUCACIÓN PRESENCIAL	
Propósito: Obtener información sobre la forma en cómo aprendieron a leer los niños de tercer grado, grupo "A".	
Primer grado, grupo _____.	
Años de servicio en general: _____	
Años de servicio en primer grado: _____	
Nivel de estudios: _____	
1. ¿Cuántos de sus alumnos habían cursado educación preescolar?	
2. ¿Cómo llegaron en cuanto a su nivel de lectura?	
3. ¿Qué método o métodos utilizó para enseñar a leer a los niños?	
4. ¿En cuánto tiempo aprendieron a leer?	
5. ¿Cómo practicaban la lectura?	
6. ¿Quiénes les tomaban lectura en la escuela?	
7. ¿Qué tipos de lectura?	
8. ¿Cómo se las tomaban?	
9. ¿Cada cuándo lo hacían?	
10. ¿De qué manera evaluaba la lectura?	
11. ¿En qué nivel de lectura se encontraban los niños cuando se suspendieron las clases presenciales?	
12. ¿Qué tanto avanzaron, o retrocedieron, en lectura de marzo a junio de 2020?	
13. ¿Quiénes de estos niños fueron sus alumnos?	
14. ¿Qué referencias tenía de ellos en cuanto a lectura?	

Nota. Elaboración propia de cédula preguntas realizadas a las docentes que les enseñaron a leer en primer grado a los alumnos de tercer grado.

Asunto: Se asume responsabilidad.

Toluca, Méx., 30 de junio de 2022

**H. CUERPO DE SINODALES
P R E S E N T E**

Quien suscribe C. CONTRERAS GARDUÑO MARIA FERNANDA estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, por este conducto, asume de manera total la responsabilidad de haber estructurado y elaborado el documento titulado: Desarrollo de la Competencia Lectora en Alumnos de Segundo y Tercer Grados. Un Estudio Comparativo conforme a las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. Con la supervisión del director de trabajo de titulación fue estructurado en la modalidad de: Tesis de Investigación; así como de haberlo adecuado a las observaciones hechas por la Comisión de Titulación. Finalmente, defenderlo suficiente y de manera argumentada ante los sinodales, de tal forma que demuestre mis saberes categóricamente ante ellos, a través del diálogo académico que tenga lugar durante el desarrollo del examen profesional.

Agradece ampliamente el interés y el apoyo que siempre se me brindó como estudiante.

A T E N T A M E N T E



C. CONTRERAS GARDUÑO MARIA FERNANDA



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

EDOMÉX
DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.

"2022. Año del Quincentenario de Toluca, Capital del Estado de México"

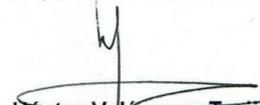
Toluca, Méx., 15 de julio de 2022.

DR. SERGIO DOTOR FERNÁNDEZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
PRESENTE

El que suscribe, **Dr. Héctor Velázquez Trujillo**, asesor de la estudiante **CONTRERAS GARDUÑO MARIA FERNANDA**, matrícula **181517140000**, de 8° semestre de la **Licenciatura en Educación Primaria**, quien desarrolló el **Trabajo de Titulación** denominado ***Desarrollo de la Competencia Lectora en Alumnos de Segundo y Tercer Grados. Un Estudio Comparativo***, en la modalidad de **Tesis de investigación**, se dirige a esta Comisión a su digno cargo para informar que este documento ha sido concluido satisfactoriamente de acuerdo con lo establecido en los documentos del Plan de Estudios 2018 rectores del proceso de titulación.

Sin otro particular, le envío un atento y cordial saludo.

ATENTAMENTE


Dr. Héctor Velázquez Trujillo
Asesor del trabajo de titulación

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL No. 1 DE TOLUCA

Toluca, Méx., 1 de julio de 2022

**C. CONTRERAS GARDUÑO MARIA FERNANDA
ESTUDIANTE DEL OCTAVO SEMESTRE (LEP)
P R E S E N T E.**

La Dirección de esta casa de estudios, a través de la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación Primaria del Ciclo Escolar 2021–2022, comunica a usted que una vez revisado el trabajo de titulación intitulado: Desarrollo de la Competencia Lectora en Alumnos de Segundo y Tercer Grados. Un Estudio Comparativo, presentado en la modalidad de Tesis de investigación fue **Dictaminado Favorablemente**. Ello significa que a partir de la fecha podrá realizar los trámites correspondientes en el Área de Exámenes Profesionales para sustentar su Examen Profesional.

Sabedor de su alto sentido de responsabilidad, le envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE


DR. SERGIO DOTOR FERNÁNDEZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL No. 1 DE TOLUCA