



- **Educando para educar**
 - Año 22
 - Núm. 42
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre-febrero 2022
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

DIAGNÓSTICO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS DE COMPRESIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

DIAGNOSIS OF THE COGNITIVE PROCESSES OF READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION FROM AN EDUCATIONAL INTERVENTION APPROACH

Fecha de recepción: 22 de julio de 2021.

Dictamen 1: 8 de octubre de 2020.

Dictamen 2: 8 de enero de 2021.

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2021.

Adriana Fuentes Báez¹

Alma Verónica Villanueva González²



Intervenciones educativas

RESUMEN

Este artículo da a conocer los resultados de la primera fase de la investigación acción titulada *La comprensión a través del fomento y estrategias de lectura*. Dicha fase recupera la dimensión diagnóstica que tuvo como propósito identificar los procesos cognitivos de comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de educación primaria para determinar el nivel de desempeño de estos y orientar la intervención educativa mediante estrategias de lectura y del fomento lector. Para su logro, se partió de la interrogante ¿cuál es el nivel de desempeño que los alumnos de cuarto grado de primaria manifiestan sobre los procesos que intervienen en la comprensión lectora? Se buscó la identificación del conocimiento previo de una situación problemática detectada en la práctica para formular estrategias de acción. Esta fase muestra un alcance descriptivo analítico. Los hallazgos reflejan la necesidad de generar acciones que favorezcan los procesos cognitivos de comprensión desde el fomento lector.

Palabras clave: comprensión de lectura, diagnóstico educativo, trabajo docente, intervención educativa.

ABSTRACT

This article presents the results of the first phase of an action research study called “comprehension through reading fostering and strategies”. This phase recovers the diagnostic dimension that had the purpose of identifying the cognitive processes of reading comprehension in 4th grade students to determine the performance level and to guide educational intervention using reading strategies and the promotion of reading; to achieve this, the starting question was: What is the performance level of the 4th grade students showing about the processes that participate in reading comprehension? We aimed to detect previous knowledges of problematic situations to formulate action strategies. The phase showed a descriptive analytical approach. The results show the need to generate actions to promote the cognitive processes of comprehension from a reading promotion approach.

Keywords: reading comprehension, educational diagnosis, teaching work, educational intervention.



¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. adrifuba@gmail.com

² Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. avillanueva@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Leer es un camino hacia el conocimiento, contribuye a la formación integral de los individuos no solo para lograr el éxito en las actividades escolares, sino también en la vida adulta, y desenvolverse de manera autónoma propiciando un aprendizaje continuo y permanente. En el Programa de Estudios 2011 de cuarto grado de educación primaria, en el campo de formación Lenguaje y Comunicación, se especifica que la adquisición de la lectura comprensiva es de los principales propósitos de la educación básica para satisfacer las necesidades de conocimiento e información de los alumnos. Además, se hace énfasis en la necesidad de desarrollar actitudes hacia la lectura para el disfrute de diversos tipos de textos. En las instituciones, lamentablemente esta formación se limita al uso de libros escolares, aunque estas cuenten con bibliotecas, por lo que los alumnos consideran la lectura únicamente como una actividad académica.

A pesar de que el currículo integra los propósitos antes mencionados y los docentes muestran interés por los resultados, la comprensión lectora en las escuelas del país presenta rezagos. Los resultados de las pruebas internacionales y nacionales que se aplican a los estudiantes están lejos de lo que como país deseáramos para progresar en muchos más ámbitos.

México ha participado en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), estudio periódico que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en los países miembros y asociados de esta, que evalúa a estudiantes de 15 años de edad. En su primera aplicación en 2000 y, después, en la de 2009 México obtuvo uno de los últimos sitios en la esfera internacional. En estas dos aplicaciones, el área principal evaluada fue la comprensión lectora. De acuerdo con la OCDE (2002), en su primera edición México ocupó el lugar 35 de 41 países con los que fue comparado en la estimación de dicha competencia. En tanto, en el segundo estudio de PISA, el Informe Español del Ministerio de Educación (2010) comunica que no mostró un cambio significativo: de 40 países se posicionó en el número 32, apareciendo, junto con otros de Latinoamérica, por debajo de la media de la OCDE.

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), dio a conocer los resultados de la prueba hecha en 2017, en la cual se emplean los mismos niveles de comprensión lectora que en PISA. Se reflejan, nuevamente, deficiencias en el

campo de lenguaje y comunicación. En comprensión lectora se utilizan cinco niveles del dominio de la habilidad, en los cuales solo el 8.3 por ciento logra el nivel máximo y el 73.9 por ciento se ubica apenas en los más bajos.

Por otra parte, desde los primeros acercamientos a la práctica docente se identificaron, por medio de la observación, debilidades que denotan la ausencia de la comprensión lectora; entre estas: a) al leer una instrucción sencilla, los alumnos preguntaban qué tenían que hacer; b) dificultad para encontrar una respuesta en el examen aplicado, aun teniendo presente el texto sobre un tema en específico; c) dificultad de aprendizaje por medio de la lectura en distintas materias, y d) ausencia del gusto por la lectura.

Además, a pesar de contar con bibliotecas escolares, la lectura en la escuela se promueve, en mayor medida, a través de los libros de texto. Los acercamientos a otro tipo de libros son limitados, y se reducen aún más si se habla solo de los que los estudiantes conocen por gusto propio. Ante ello, se consideró que la falta de fomento y motivación de la lectura en el alumnado repercute de modo directo en la habilidad lectora, lo que imposibilita el acceso a nueva información. En la educación primaria, se relaciona con el campo de lenguaje y comunicación, cuyo propósito es que “lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento” e “identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios” (SEP, 2011, p. 15).

Esta situación llevó a preguntar ¿por qué, si el propósito se trabaja desde el primer ciclo de primaria, existe dificultad en la lectura y poco gusto por esta en los ciclos subsecuentes? Este cuestionamiento da pie a una focalización de la importancia del desarrollo y fortalecimiento de esta capacidad para formar alumnos como ciudadanos competentes tomando en cuenta los rasgos del perfil de egreso de la educación, que garanticen el desenvolvimiento en cualquier ámbito de su vida. Ante ello, se plantearon otros cuestionamientos como: ¿qué es la comprensión lectora?, ¿cuáles son las características de esta?, ¿cómo el docente puede favorecer la comprensión en los alumnos?, ¿cómo desarrollar esta capacidad a partir del fomento lector y las estrategias de lectura?

En este orden de ideas, se presupone que el posible impacto de esta capacidad en los alumnos se verá reflejado en el logro de propósitos y actividades académicas. Por lo tanto, la intervención educativa del docente es la oportunidad

para apoyar la adquisición del conocimiento, el uso de la oralidad y la escritura a fin de crear bases sólidas que coadyuven al desarrollo de competencias comunicativas para el desenvolvimiento en cualquier ámbito.

La detección de manifestaciones relacionadas con la ausencia de comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado de educación primaria, donde se realizó el trabajo docente, llevó a considerar la necesidad de favorecer este aspecto desde el fomento lector, el cual busca desarrollar “una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito” (SEP, 2011, p. 18).

A causa de lo anterior, se formuló el siguiente planteamiento de investigación: ¿cómo fortalecer desde la intervención docente la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria a partir del uso de estrategias de lectura y del fomento lector? Este texto solo da cuenta de la dimensión diagnóstica acerca del conocimiento previo que requiere el docente para realizar una intervención argumentada. El propósito es, precisamente, diagnosticar el nivel de desempeño en los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado de primaria para orientar la intervención docente mediante estrategias de lectura y el fomento lector. Así, se planteó otra interrogante: ¿cuál es el nivel de desempeño de los alumnos de cuarto grado de primaria en los procesos que intervienen en la comprensión lectora?

DESARROLLO

Para focalizar el tema de la comprensión lectora, es necesario clarificar algunos términos básicos que llevarán a explicarlo, entre ellos, ¿qué es la lectura? Se encontró que no existe una definición unívoca, pero las acepciones referidas por autores destacados coinciden en cierta medida. Matute (2001) sostiene que la lectura es un proceso fundamental para que el alumno adquiriera nuevos conocimientos en la etapa escolar. Es una modalidad del lenguaje que permite la comprensión de un mensaje escrito a través de códigos visuales.

En este sentido, se ha dicho que toda lectura requiere de una comprensión adecuada de los textos. Al respecto, Anderson y Pearson (1984, cit. en Cooper 1998) describen la comprensión lectora como “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (p. 17). Por su parte, Cooper (1998) la define como “el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma” (p. 19).

De este modo, la capacidad del lector dependerá de sus conocimientos y experiencias previos, en la interacción y la construcción de un nuevo conocimiento. En consecuencia, la enseñanza de la lectura implica el abordar

contenidos conceptuales, procedimentales, así como conocimientos de orden metacognitivo que requieren de estrategias tanto para controlar como para evaluar el proceso lector.

Acerca del proceso de la comprensión lectora, Kintsch y Van Dijk (1983) mencionan que un lector se representa a sí mismo el significado del texto a partir de la construcción de una microestructura conformada por un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí. El significado global del texto o macroestructura se construye a partir de las microestructuras. Enfatizan que los lectores hábiles elaboran la macroestructura del texto que leen con base en el conocimiento que tienen sobre (a) la manera en que están organizados los textos y (b) la utilización de pistas incluidas en el mismo texto como los títulos, las frases temáticas, los marcadores retóricos y los resúmenes (cit. en Canet et al., 2005).

Por su parte, Díaz Barriga (2002) explica que la comprensión de textos es “una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (p. 275). El lector trata de construir una representación en función de los significados sugeridos por el mismo texto, utilizando todos sus recursos cognitivos pertinentes como las habilidades psicolingüísticas, los esquemas (experiencias y conocimientos que el individuo posee), las habilidades y estrategias.

Para el PISA (2010, cit. en Juárez, 2012), la competencia lectora es “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (p. 3).

Con los conceptos propuestos es posible identificar elementos fundamentales para una lectura de comprensión exitosa, para la que se requieren desde los conocimientos previos del lector (codificación, decodificación, conocimientos anteriores) hasta las habilidades y las estrategias (atender, entender, identificar conceptos claves, organizar). Estos permiten construir nuevos conocimientos en relación con un propósito.

Además, la interpretación depende también de aspectos como: a) las características del lector: intereses, actitudes, conocimientos previos; b) las características del texto: intenciones explícitas o implícitas que el autor trasmite, y c) el contexto: demandas específicas, situación social, entre otros.

El mismo Programa Internacional de Evaluación de Alumnos señala que la comprensión lectora está determinada por procesos cognitivos que se distinguen por la manera en que los lectores se relacionan con los textos. Entre estos procesos destaca: a) acceder y recuperar, que implican habilidades asociadas a la búsqueda, selección y reunión de información; b) integrar e interpretar, para lo que se requiere la comprensión de la relación entre las diferentes partes del

texto, así como la demostración y el entendimiento de la coherencia de este, la dación de sentido a algo que no está completamente explícito en una parte o en todo el texto, y c) reflexionar y evaluar, proceso en el que se aprovecha el conocimiento previo para relacionarlo con la información proporcionada.

Estos procesos ayudan a la determinación de fases que los estudiantes han de cumplir para la comprensión de un texto. Además, sirven de referente para establecer parámetros de desempeño que permitan ubicarlos de acuerdo con sus capacidades. Díaz (2015) menciona que los niveles de desempeño dan cuenta de las trayectorias escolares de los estudiantes. Establece tres niveles: bajo, medio y alto. Estos permiten:

[...] reconocer el dinamismo de los aprendizajes escolares que son inclusivos, porque cada nivel reconoce los saberes adquiridos por los estudiantes y al mismo tiempo definen umbrales óptimos de logros esperados: los saberes que tiene un estudiante ubicado en el nivel bajo también los posee un estudiante que se encuentra en el nivel medio y, de igual modo, los estudiantes que se ubican en el nivel alto disponen de los saberes propios de ese nivel como así también los específicos de los niveles bajo y medio (párr. 4).

Para que una intervención educativa sea acertada, el docente tiene que partir de un diagnóstico educativo mediante el cual identifique la situación de los estudiantes respecto a las competencias curriculares. Buisán y Marín (2001) afirman que el diagnóstico educativo es un proceso que “trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluyen un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación” (p. 13). Además, indican que este proceso debe estar orientado a tres funciones básicas: preventiva, predictiva y correctiva.

Una vez realizado el diagnóstico por el docente, se identificarán las posibilidades y limitaciones del sujeto. Los resultados servirán para definir el desarrollo futuro y la marcha del aprendizaje del objeto de estudio.

METODOLOGÍA

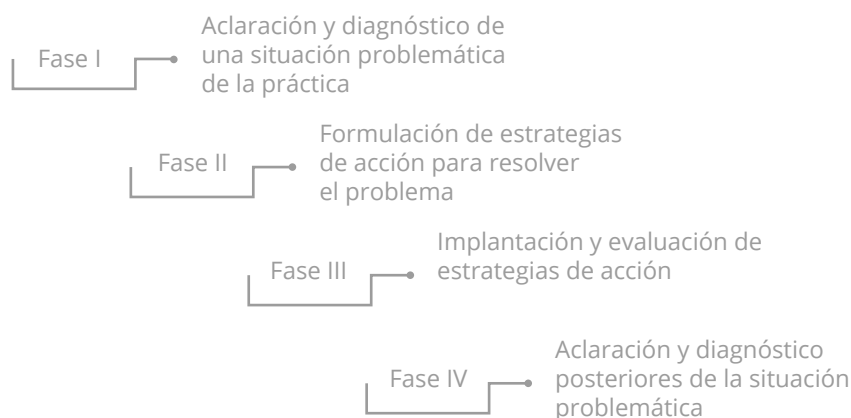
Como ya se ha dicho, este trabajo da cuenta de la primera fase de un plan de acción que emplea la metodología de la investigación acción en virtud de que busca “acercarse al conocimiento de las realidades escolares desde las vivencias de los actores en el proceso formativo” (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 52).

La intervención educativa implica teorías prácticas sobre modos de plasmar valores educativos en situaciones concretas. “Cuando se lleva a cabo reflexivamente constituye una forma de investigación-acción, que busca generar cambios, conocimiento y comprensión, resultado de tres componentes: investigación, acción y formación esencial para el desarrollo profesional” (Lewin, 1946, cit. en Murillo, 2010, p. 4).

La intervención se llevó a cabo en la Escuela Primaria Oficial Ildefonso Díaz de León, perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular, ubicada en la capital del estado de San Luis Potosí (México). Participaron 32 alumnos de cuarto grado, de los cuales 20 son mujeres y 13 son hombres, de un rango etario de 9 a 10 años.

Para la investigación, se empleó el modelo propuesto por Lewin. No obstante, se reitera que en este reporte solo se dan a conocer los resultados de la primera fase, correspondiente a la dimensión diagnóstica (véase la figura 1).

Figura 1. Fases de la investigación acción



Fuente: elaboración propia con base en Eliot (2000).

La dimensión diagnóstica orienta la formulación de estrategias e implantación y evaluación. Partió de la pregunta ¿cuál es el nivel de desempeño que los alumnos de cuarto grado de primaria manifiestan sobre los procesos que intervienen en la comprensión lectora? Como instrumentos, se emplearon la observación directa y un examen para valorar la comprensión por niveles de desempeño.

Asimismo, se revisaron los reactivos de evaluación sobre la comprensión lectora que proporciona el PISA, por ser un referente internacional. Se analizaron 15 lecturas con reactivos liberados, considerando el proceso cognitivo de comprensión, el tipo de texto (continuo y discontinuo) y el grado de dificultad de este. De estas 15, se seleccionaron dos lecturas de texto continuo, con sus reactivos correspondientes. Estas son “El juez justo” y “Cómo cepillarse los

dientes". Se hicieron adaptaciones para disminuir la complejidad del vocabulario. Se evaluaron los procesos de interpretación e integración, obtención de la información, reflexión y valoración y comprensión global.

Posteriormente, se integraron en un examen conformado por dos lecturas, con cuatro reactivos cada una. Se tomó la definición de reactivo como "un problema o planteamiento que debe resolverse y además presenta varias opciones de respuesta estructurada" (CENEVAL, 2013, p. 32). Tres de los reactivos son de opción múltiple simple, es decir, "enunciados interrogativos a los que debe responderse eligiendo una respuesta de una serie de opciones" (DGB, 2014, p. 24); solo una es la correcta.

Además, se incluyó un reactivo de "composición o por temas que exige al alumno una respuesta elaborada por él, de acuerdo a su capacidad de expresión escrita" (DGB, 2014, p. 31). Finalmente, se agregaron indicaciones específicas para su realización. Cada lectura consideró un reactivo para valorar cada proceso, como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Reactivos enfocados a los procesos cognitivos de comprensión lectora

LECTURA	PROCESO COGNITIVO	REACTIVO
"Un juez justo"	Interpretación e integración	1. Prácticamente, al comienzo del relato se nos dice que Bauakas cambió su ropa por la de un comerciante. ¿Por qué no quería Bauakas ser reconocido?
	Obtención de la información	2. ¿Cómo supo el juez que la mujer era la esposa del estudiante?
	Reflexión y valoración	3. ¿Crees que fue justo por parte del juez castigar de la misma manera todos los delitos?
	Comprensión global	4. ¿Sobre qué trata este relato en general?
"Cómo cepillarse los dientes"	Interpretación e integración	1. ¿De qué trata el artículo?
	Obtención de la información	2. ¿Qué recomiendan los investigadores británicos?
	Reflexión y valoración	3. Según Bente Hansen, ¿por qué debes cepillarte la lengua?
	Comprensión global	4. ¿Sobre qué trata el texto en general?

Fuente: elaboración propia.

El instrumento diagnóstico se aplicó de manera grupal indicando que se iba a entregar un examen que contenía dos textos, que tendrían que leerlos con atención para poder contestar posteriormente una serie de preguntas sobre ellos. Se indicó que la actividad era individual, por lo tanto, tenían que realizarla en silencio. Se entregaron los exámenes y se leyeron las indicaciones.

Los niños hicieron el ejercicio de manera autónoma; excepto uno, que preguntó si tenía que responder dentro del texto. Se le pidió que leyera otra vez las indicaciones y tratara de hacer lo solicitado. Los alumnos terminaron el ejercicio en media hora, a excepción de dos, que utilizaron una hora en resolver el examen.

Los resultados se analizaron con base en los tres niveles de desempeño recuperados de Díaz (2015) sobre las orientaciones para la evaluación educativa. Estos “dan cuenta de las trayectorias escolares de los alumnos evaluados, agrupándolos en tres niveles posibles —bajo, medio y alto—, según los conocimientos y capacidades cognitivas específicas que poseen y saben emplear en las cuatro áreas básicas del currículum” (Díaz, 2013, párr. 4).

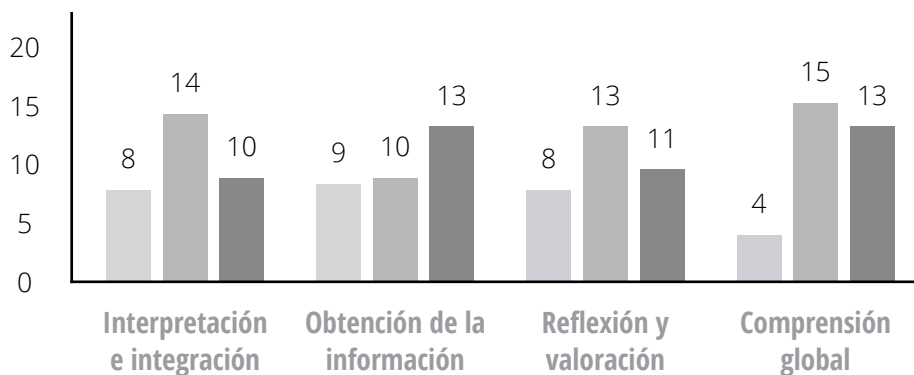
En el nivel alto se ubicaron los alumnos que obtuvieron dos respuestas correctas del proceso valorado; en el nivel medio, los que tuvieron solo una respuesta correcta, y en el nivel bajo, los que no tuvieron ningún acierto.

Se elaboró una matriz de concentración de datos. Mediante el uso de la estadística descriptiva se determinaron las frecuencias y los porcentajes de los niveles de desempeño de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, con objeto de analizar y describir los resultados.

Resultados del diagnóstico evaluación de la comprensión lectora

La evaluación de la comprensión lectora se enfocó en cuatro procesos básicos. Con fundamento en los resultados globales, en el proceso de interpretación e integración de la información de un texto, 22 alumnos se ubican en un nivel de desempeño de medio a bajo, seguido por el proceso de reflexión y valoración de la información (21 alumnos). Los procesos de obtención de la información (23 alumnos en los niveles medio y alto) y comprensión global del texto (28 alumnos en los niveles medio y alto) son los que exhiben menor deficiencia, como se constata en la figura 3.

Figura 3. Procesos de comprensión lectora



Fuente: elaboración propia.

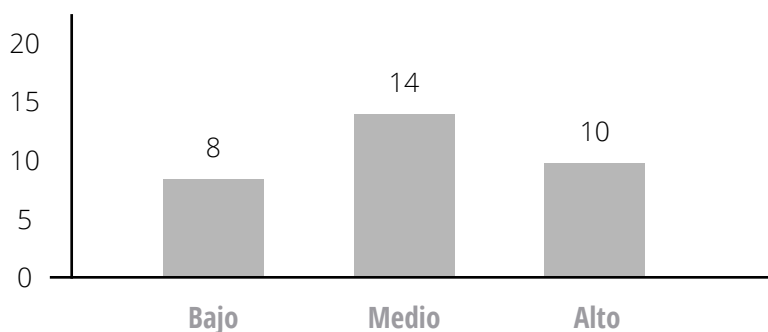


Dados estos resultados, se afirma que los alumnos poseen habilidades para recuperar la información literal porque pueden decodificar los textos y, de manera parcial, rescatar la información global de los mismos textos. No obstante, al detallar y especificar la interpretación de la información se hace evidente que no han sido desarrollados del todo los procesos cognitivos dirigidos a analizar, sintetizar la información, inferir, evaluar y enjuiciar. Por lo tanto, la intervención docente deberá centrarse en estas áreas de oportunidad.

Para conocer en mayor profundidad las capacidades de los alumnos respecto a la comprensión lectora se analizaron los resultados particulares de cada proceso, como se muestra a continuación.

1. Interpretación e integración de textos. La mayoría de los alumnos se ubica en un nivel medio; les siguen los del nivel alto y, en último lugar, los que requieren apoyo (véase la figura 4).

Figura 4. Interpretación e integración de textos

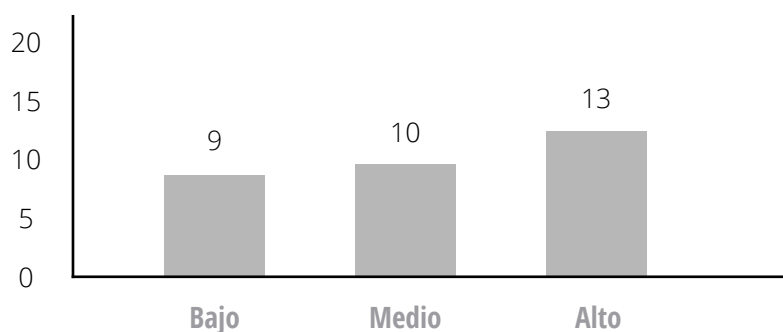


Fuente: elaboración propia.

El análisis cualitativo de los datos indica que ocho de los alumnos se encuentran en un nivel de desempeño bajo o poco satisfactorio en el dominio del proceso de interpretación e integración de la lectura, dado que sus respuestas revelan que no comprenden la relación entre las diferentes partes del texto ni entienden la coherencia de este. Además, no consiguen darle sentido a la información que no está explícita en ambas lecturas. En el nivel medio o satisfactorio están 14 estudiantes, quienes manifestaron la capacidad de comprender la relación entre las partes, la coherencia y comprender parcialmente el sentido de la información no explícita porque solo pudieron hacerlo en un texto. Finalmente, 10 alumnos se sitúan en el nivel alto o destacado porque manifestaron dominio en la comprensión, la relación entre las diferentes partes del texto, la coherencia y el sentido de la información no explícita en los dos textos.

2. Obtención de la información. La mayoría de los alumnos se ubica en el nivel alto de desempeño, como se representa en la figura 5.

Figura 5. Obtención de la información

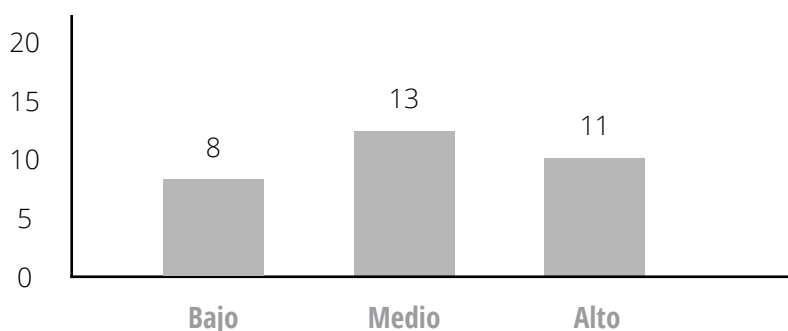


Fuente: elaboración propia.

Los nueve alumnos que se hallan en el nivel bajo o poco satisfactorio no demostraron habilidades para la búsqueda, selección o reunión de información en los textos. Los situados en el nivel medio o satisfactorio (10 estudiantes) identificaron en al menos un texto habilidades para la búsqueda, selección y reunión de información. En el nivel alto o destacado se encuentran 13 escolares que mostraron dominio de habilidades para la búsqueda, selección y reunión de la información, en ambos textos.

3. Reflexión y valoración. La generalidad de los evaluados se sitúa en el nivel de desempeño medio; 11 alumnos, en el nivel alto, y ocho alumnos, en el nivel bajo (véase la figura 6).

Figura 6. Reflexión y valoración

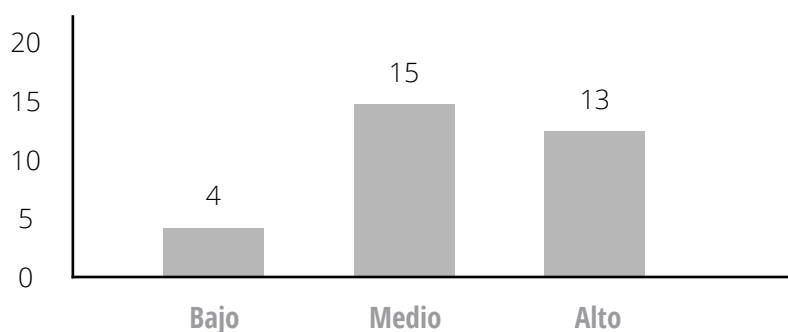


Fuente: elaboración propia.

En un nivel bajo están ocho estudiantes, los cuales no consiguieron utilizar el conocimiento previo para relacionarlo con la información proporcionada en los dos textos. En el nivel medio o satisfactorio se hallan 13 estudiantes, quienes utilizaron su conocimiento previo y lo relacionaron con la información en al menos un texto. En el nivel alto o destacado se ubican los estudiantes que realizaron el proceso en los dos textos.

4. Comprensión global de los textos. La mayoría de los participantes (15) se ubica en el nivel medio; en segundo lugar, en el nivel de desempeño alto (13), y la minoría (cuatro), en el nivel bajo (véase la figura 7).

Figura 7. Comprensión global



Fuente: elaboración propia.

En la comprensión global, cuatro estudiantes no consiguieron interpretar de manera general ninguno de los dos textos trabajados; 15 realizaron la interpretación general en solo un texto, y 13 lo hicieron en ambos textos.

En el análisis de las respuestas de los alumnos se encontró que la mayoría se sitúa en un nivel de desempeño de medio a alto. Estos mostraron la capacidad de leer el texto e identificar la información requerida por lo menos en una ocasión, situación esperada de acuerdo con el grado escolar que entonces cursaban. Por lo tanto, quienes han tenido mayor interacción con diferentes textos han generado más oportunidades para poner en operación continuamente sus procesos cognitivos, lo que influye para un mejor desarrollo y, en consecuencia, una mejor comprensión lectora.

Es decir, entre mayor interacción se establece con los textos más oportunidades se tienen para comprender la información. Esta inferencia condujo a la necesidad de encontrar otras posibles causas. Con tal fin, se buscó precisar, por medio de preguntas abiertas, en cuál de los textos los alumnos obtuvieron más aciertos. Las respuestas indican que establecen una mejor interacción con aquellos textos que les proporcionan información cotidiana y cercana a sus intereses. De este modo, se dedujo que, además de las particularidades de los procesos cognitivos que se ponen en operación en la obtención de la información, la interpretación y la reflexión acerca del contenido de texto, la cercanía y la motivación que el texto genera en el alumno apoyan el desarrollo de la comprensión lectora.

Por lo tanto, se afirma que la interacción constante con los textos que son cercanos y motivantes para los alumnos, desde el papel lector, influye en el logro de una mejor comprensión lectora. Esto representa una oportunidad para que, desde la intervención educativa, se busque alcanzar los estándares requeridos en los programas de estudio.

Es importante destacar que en el ámbito educativo se busca que los alumnos transiten hacia niveles altos de desempeño en la comprensión lectora, puesto que “la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Para ello, en su mayoría, los docentes realizan acciones sustanciales gestadas en diferentes escenarios de aprendizaje. No obstante, cuando se desconocen los procesos cognitivos que la implican y no se emplea una ruta que oriente la identificación del nivel de desempeño de sus estudiantes, la intervención educativa corre el riesgo de no ser exitosa.

Con base en los resultados de este estudio, se confirma que el docente puede implementar sistemáticamente tres tipos de preguntas orientadoras para conducir a los alumnos a poner en operación los procesos cognitivos propios de la comprensión lectora, ya sea para diagnosticar el nivel de desempeño de estos o para realizar la intervención docente. Esta implementación se ejemplifica en el cuadro 3.

Cuadro 3. Manifestación de autoestima de los alumnos

PROCESO	ACCIÓN DOCENTE	ACCIÓN DEL ALUMNO	EJEMPLO DE PREGUNTAS
Obtención de información	Elaborar cuestionamientos que permitan reconocer si los estudiantes saben descifrar el contenido del texto e identificar su estructura.	Focalizar e identificar en el texto información literal.	¿Qué es el cambio climático?
Comprensión global e interpretación e integración	Dirigir las preguntas para conocer si los alumnos recuperan la idea principal del texto y reconocer la información que no se encuentra completamente explícita, pero que se infiere del contenido del texto.	Distinguir la información relevante del texto. Analizar y sintetizar la información para recuperar la idea principal y las ideas secundarias. Inferir información que no se encuentra textualmente.	¿Por qué el cambio climático afecta al ecosistema?
Reflexión y valoración	Plantear preguntas para identificar si los estudiantes relacionan situaciones de su vida cotidiana con la información del texto.	Relacionar, evaluar, enjuiciar la información del texto a partir de sus criterios cimentados en su conocimiento previo y en las situaciones de su vida cotidiana.	¿Qué acciones se pueden implementar para contrarrestar el cambio climático?

Fuente: elaboración propia.

Se considera que la implementación de una ruta metodológica con prácticas sistematizadas es una herramienta valiosa para discernir críticamente los resultados del trabajo docente. Por lo tanto, la evaluación diagnóstica fue exitosa, dado que se conocía con precisión qué se quería conocer y cómo conocerlo. La construcción del instrumento implicó un esfuerzo más en el terreno práctico que en el epistémico.

De la misma manera, se entrevistó que la intervención educativa es el escenario para detallar y pulir, en el ejercicio docente, el planteamiento de interrogantes que contribuyan al desarrollo de los procesos cognitivos, a la selección de textos cercanos y motivantes, así como a la práctica continua para favorecer la comprensión lectora. Esta última facilitará en los estudiantes la construcción de aprendizajes de las diferentes asignaturas y del contexto social en el que se desenvuelven.

Solé (1999) señala que comprender la lectura es un medio para lograr nuevos aprendizajes, ya que a medida que avanza la escolaridad, aumenta la exigencia de una lectura más independiente. La escuela pretende que los alumnos adquieran el hábito de la lectura y, a través de ella, accedan a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículo.

CONCLUSIONES

El docente debe crear y modificar oportunidades para que se logren los aprendizajes establecidos por la SEP en los programas de estudio. La tarea, por lo tanto, es identificar, a través del proceso diagnóstico, el dominio que posee el estudiante en relación con los aprendizajes esperados, estándares curriculares y competencias por alcanzar. Dicha identificación facilitará la detección del conocimiento previo que poseen los estudiantes, a fin de establecer una intervención pertinente que modifique la ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejore, por consecuencia, la calidad educativa.

Una evaluación diagnóstica implica la tarea de conocer en profundidad los contenidos, procesos, habilidades y capacidades que el docente desea identificar en los estudiantes, para posteriormente planificar y aplicar su intervención. Para valorar la comprensión lectora global, en cualquier texto, de acuerdo con el PISA, es necesario explorar los procesos cognitivos que la posibilitan y establecer niveles de desempeño. De esta manera, el profesor tiene la oportunidad de seleccionar, diseñar y aplicar los instrumentos para efectuar de manera oportuna el diagnóstico educativo que requiere.

El diagnóstico realizado fue útil para determinar que los alumnos se sitúan entre un nivel de desempeño de medio a alto en los procesos cognitivos que involucran la lectura. No obstante, se requiere que todos transiten al nivel alto, debido a que la comprensión lectora es una herramienta primordial para la construcción del conocimiento.

Por esta razón, la generación de ambientes de aprendizaje que potencien la práctica continua de la lectura, la interacción constante con textos cercanos y motivantes y el empleo de preguntas orientadoras que desarrollen los procesos cognitivos son recursos de una intervención dirigida a promover el gusto por la lectura y contribuir con el propósito de leer comprensivamente.

Finalmente, se considera que la realización de una evaluación diagnóstica sobre los procesos de comprensión lectora permite al docente usar el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones para una intervención docente argumentada que satisfaga las necesidades educativas de los estudiantes de educación básica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Buisán, C., y Marín, M. (2001). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Alfaomega.
- Canet Juric, L.; Andrés, M. L., y Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. En Universidad de Buenos Aires (comp.), *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 410-413). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/55.pdf>
- Cassany, D.; Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Grao.
- CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior). (2013). *Material de apoyo para el Taller de Elaboración de Reactivos*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. <https://es.scribd.com/document/165145450/Material-de-apoyo-para-la-elaboracion-de-reactivos-2013>
- Cooper, J. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.
- DGB (Dirección General de Bachillerato). (2014). *Manual para la elaboración de reactivos bajo el enfoque por competencias*. Secretaría de Educación de Veracruz, Dirección General de Bachillerato https://docentesalbatros.files.wordpress.com/2011/10/manual-para-la-elaboracion-de-reactivos_dgb_.pdf
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Díaz, M. (2015). Los niveles de desempeño en un proceso de evaluación. *Boletín. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, 16(6).
- Juárez, M. I. (2012). *Los textos continuos: ¿cómo se leen?* La competencia lectora desde PISA. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Matute, E. (2001). *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas*. Manual Moderno.
- Ministerio de Educación. (2010). PISA 2009. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. OCDE. Informe Español*. Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Murillo, F. (2010). *Investigación-acción. Métodos de investigación en educación especial*. Sin pie de imprenta.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2002). *Conocimiento y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Editorial Santillana. <https://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011a). *Plan y programas de estudio 2011*. Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica. http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestro_cuarto_grado.pdf
- Sóle, I. (1999). *Estrategias de lectura* (9a. ed.). Gráo.