

Uso de dispositivos móviles: estrategia metodológica que favorece la comprensión lectora en alumnos de quinto grado

Investigación
arbitrada

Use of mobile devices: methodological strategy that favors reading comprehension in fifth grade students

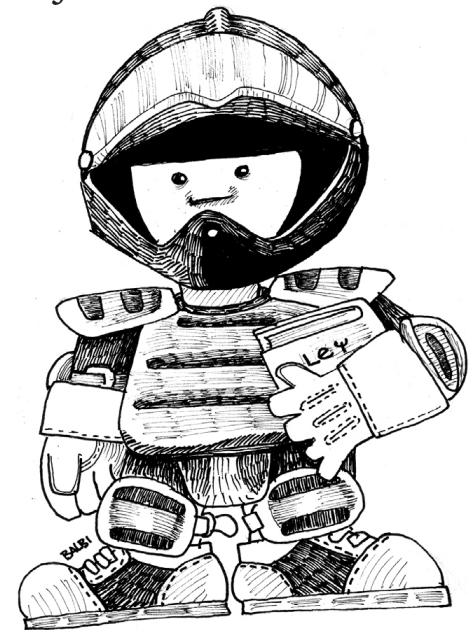
Daniel Cantú Cervantes

danielcantu47@gmail.com

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Nuevo Tamaulipas, Tamaulipas. México

Artículo recibido: 17/05/2016

Aceptado para publicación: 21/09/2016



Resumen

El presente trabajo de investigación, surge del interés por conocer aquellos elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora y cómo estos pueden favorecer la comprensión de textos en los alumnos de quinto grado, específicamente, en los estudiantes de la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón” en el ciclo escolar 2014-2015. En ese sentido el objetivo es desarrollar las habilidades de comprensión lectora mediante un programa de intervención de estrategias de comprensión de textos apoyadas por el uso de los dispositivos móviles. Para esto se diagnosticó el nivel de comprensión lectora de los alumnos, y se aplicó el programa de intervención a un grupo experimental para que, mediante una prueba de tipo sumativa al final del tratamiento, posibilita conocer los resultados respecto al grupo de control.

Palabras clave: Comprensión lectora, *m-learning*, estrategias metodológicas.

Abstract

The present research work arises from the interest to know those elements that participate in reading comprehension processes and how they can favor text comprehension in fifth grade students, specifically, students of the “José María Morelos y Pavón” Elementary School, 2014-2015 school period. In this sense, the objective is to develop reading comprehension skills through a program of intervention of text comprehension strategies supported by the use of mobile devices. To do so, it was recognized the level of reading comprehension of the students. Also the program of intervention was applied to an experimental group, using a summative assessment at the end of the process, in order to know the results in relation to the control group.

Keywords: reading comprehension, *m-learning*, methodological strategies.

Introducción

La comprensión lectora es parte fundamental en la vida de todo ser humano, ya que a través de ella se puede emprender la lectura con el objetivo de comprender el significado escrito, para posteriormente incrementar el bagaje de conocimientos del lector. Este trabajo surge del interés por conocer aquellos aspectos que se relacionan con el proceso lector y de comprensión de textos, a fin de recopilar una serie de estrategias de comprensión lectora que apoyadas por el uso de los dispositivos móviles sirvieran para implementar un programa de intervención aplicado a un grupo de estudiantes de quinto grado de la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón” durante el ciclo escolar 2014-2015. Se llevó a cabo una investigación de corte experimental, donde se seleccionó a un grupo experimental y otro de control, para comparar los resultados después del tratamiento.

En el primer apartado, se realiza un breve señalamiento hacia la idea de comprensión lectora, que implica un proceso interactivo entre lector-texto que involucra motivación, uso de conocimientos previos, decodificación, análisis, diálogos internos, comparación, reflexión, inferencias, generación de ideas hipotéticas susceptibles de conformación o corrección y representaciones mentales que le acercan al significado del texto. Además, se presenta un breve señalamiento de la trascendencia en las TIC en la educación, y cómo ha crecido el interés por su inserción en los procesos educacionales con el objetivo de auxiliar en el quehacer didáctico, favoreciendo áreas donde existe rezago educativo.

En la segunda sección, se exponen quince estrategias de comprensión lectora, que concuerdan con el desarrollo cognitivo para el mejoramiento y control de la atención, memoria, comunicación y aprendizajes, lo que permite al lector decodificar, elaborar, organizar y evaluar los textos para desarrollar su pensamiento y mejorar su aprovechamiento escolar, en el caso de los estudiantes. En el apartado tres, se presenta la metodología, el diseño, la población objetivo de la investigación y la normatividad que se siguió para la elaboración y evaluación de las pruebas, a fin de conocer el nivel de comprensión y profundidad de reflexión lectora. Además, se muestran las fases de este trabajo que se llevaron a cabo para la obtención y control de los datos con el propósito de facilitar la adquisición de resultados. Por último se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones con algunas recomendaciones dirigidas hacia el campo de estudio abordado.

Comprensión lectora y dispositivos móviles

La comprensión lectora es parte fundamental del desarrollo del educando en cualquier nivel educativo, y significativamente útil para la vida en la sociedad del conocimiento, por ello es menester realizar acciones encaminadas hacia la mejora de la comprensión de escritos en áreas educativas donde exista rezago de esta habilidad. En este sentido Kintsch (1998), Partido (2003); Hager, Garner, Smith, Bingman, Balliro, Mullins, Guidry y McShane (2005) y Solé (2012), exponen que la comprensión de textos implica descifrar el código del escrito para que éste posea un sentido y pueda dar pie a una comprensión del texto a través de un proceso de interacción entre el escrito y el lector, mediante el cual el individuo construye una interpretación de lo leído. Comprender un texto es un proceso interactivo, entre el lector y el texto, donde el que lee, motivado y apoyado en su experiencia previa, descifra y analiza lógicamente y coherentemente, generando un diálogo interno con el escrito, comparando, reflexionando, infiriendo, generando cuestiones susceptibles de confirmación o corrección y creando representaciones mentales que le acercan al significado del texto, sentimientos e intencionalidad del autor. Todo esto incrementa el conocimiento del sujeto que comprende el escrito, reconstruyendo su saber y transformando su ideología y comportamiento. En este respecto Mayor, Suengas y González (2001); Díaz, Martínez y Rodríguez (2011) afirman que la comprensión de textos favorece el desarrollo del pensamiento, ya que a través de ella, el sujeto reflexiona, medita y crea, enriqueciendo su vocabulario y el

desarrollo del pensamiento crítico, creativo y divergente. Además, la comprensión lectora incide en todas las áreas del conocimiento: matemáticas, lógica, historia, biología, lengua, entre otras; de tal forma que los estudiantes que no tienen desarrollada esta habilidad, se les dificultará estudiar de manera autónoma y sus calificaciones serán deficientes, puesto que no son capaces de entender en forma óptima los escritos. En congruencia con estas ideas, la OCDE (2006) considera que la competencia lectora es una capacidad imprescindible para el desarrollo del individuo, ya que implica comprender, utilizar y reflexionar sobre los escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos, capacidades y participar en la sociedad.

Carneiro, Toscano y Díaz (2008); Pineda, Arango y Bueno (2013) señalan que en los últimos años ha crecido el interés por estudiar la manera en que las TIC pueden transformar y mejorar las prácticas educativas, al considerarse como alternativas de apoyo y complementariedad del quehacer educativo, ofreciendo nuevas posibilidades y recursos para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las potencialidades que ofrecen las TIC permiten recibir, acceder y consultar los contenidos informativos en cualquier lugar, posibilitando una aproximación al aprendizaje ubicuo. No obstante, Ferro, Martínez y Otero (2009); Sandoval (2014) sostienen que aunque actualmente la sociedad se encuentra inmersa en el desarrollo tecnológico, tal avance ha dejado a la escuela rezagada y tiene que alcanzarlo. Las TIC han impactado la forma de vida de las personas y vastas áreas del conocimiento; de tal manera que ya no es posible prescindir del todo de las TIC, sino que es menester reflexionar sobre su inserción en el terreno educativo. En este marco de reflexión cabría cuestionarse si la tecnología con su aportación de recursos diversos, posibilitarían la mejora del aprendizaje de los estudiantes, especialmente en materia de comprensión lectora, de manera que los alumnos podrían ir desarrollando gradualmente esta habilidad, al tiempo que el docente los monitorea y evalúa el grado de logro y avance.

Con las implicaciones anteriores, Almenara, Barroso, Romero, Llorente y Román (2007); Fernández (2005) afirman que las TIC además de permitir el desarrollo de software, telecomunicaciones, el procesamiento de grandes cantidades de información y multiplicidad de redes de comunicación, actualmente poseen un papel fundamental en la interacción, es decir, ya no se trata de solo observar una pantalla, sino interactuar con ella, esto le permite al alumno trabajar con actividades en los dispositivos electrónicos, que cada día poseen mayor portabilidad. De hecho uno de los ejemplos más notorios de la inserción de las TIC móviles en la Educación Básica en México es el Programa U077 Inclusión y Alfabetización Digital implementado por la Secretaría de Educación Pública a partir de la Estrategia 3.1.4 del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 que establece promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ampliando –dentro de sus líneas de acción– la dotación de equipos de cómputo y garantizar la conectividad en los planteles educativos, a la vez de otorgar a todos los alumnos de escuelas públicas de una computadora o dispositivo portátil en quinto y sexto grado de primaria. En relación con esto Son, Lee y Parks (2004); Cabrera, González y Castillo (2012) señalan que la creación de aquellos ambientes de aprendizaje apoyados por los dispositivos móviles, cada vez se vuelve más dinámica, interactiva, sencilla –más simple de manejar que un ordenador– y funcional, con fines de mejorar y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. El avance tecnológico móvil ha permitido a un mayor número de personas la adquisición de teléfonos y dispositivos móviles susceptibles al diseño de aplicaciones dirigidas hacia el aprendizaje y útiles para estimular el interés, motivación, disposición y el acceso a la información en cualquier parte; sin embargo, para esto es necesario generar estrategias que dirijan a los estudiantes en el desarrollo de las capacidades y habilidades determinadas a través de los dispositivos móviles.

Estrategias de comprensión lectora

Una vez que se ha presentado un breve acercamiento hacia la idea de la comprensión lectora, su importancia para el desarrollo del alumno y la inserción de las TIC en los procesos educativos, es necesario presentar a continuación una serie de estrategias de comprensión lectora que fueron recopiladas a través de una revisión teórica y consenso de aquellos autores y organismos más representativos del área de estudio, con el fin de estructurar e identificar las técnicas más significativas para el desarrollo de las habilidades lectoras. Estas estrategias, como lo señalan Paris, Wasik y Tuner (1991); Chávez (2010) coinciden con el desarrollo cognitivo

destinado hacia la mejora y control de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje, permitiendo a los lectores elaborar, organizar y evaluar la formación textual, a la vez que desarrollan el pensamiento y aprendizaje, favoreciendo la lectura y el mayor aprovechamiento escolar.

1. **Motivación por la lectura.** Por parte del alumno, es muy necesaria, ya que si no existe tal, no es posible un esfuerzo eficaz, y tampoco empeño en comprender los textos. Pueden desarrollarse programas educativos especializados y bien organizados, pero si no son interesantes o no propician la motivación del alumno, los productos de su aplicación pueden no ser muy satisfactorios; por lo que al aplicar estrategias que favorezcan la comprensión de textos, es ineludible motivar al alumno para el proceso y el uso de los dispositivos móviles en el aula puede ser estimulante para los estudiantes. (Cfr. Solé, 1993; Méndez & Delabra, 2007; Contreras & Herrera & Ramírez, 2009; Oñate, 2013).
2. **Objetivos del alumno sobre la lectura.** No se trata de leer por leer, sino que el educando sienta la tarea interesante y posea un propósito para la lectura. Se puede leer por diferentes razones: por diversión, para solucionar una duda, para aprender sobre un tema, para estudiar para un examen o trabajo, inclusive para refutar o criticar un escrito. El alumno debe saber por qué lee, y en este sentido, el maestro debe orientar a sus estudiantes hacia una comprensión de textos dirigida hacia el aprendizaje y desarrollo de las habilidades lectoras. (Cfr. Schmitt & Baumann, 1990, Solé, 1996; Cárdenas & Del Risco & Díaz & Acosta & et. al 2009).
3. **Muestreo y anticipación.** Mediante la observación de títulos y subtítulos del texto, es decir, antes de iniciar la lectura, el estudiante debe detenerse a leer el título, índice y subtítulos, de manera que le permita generar indicios y predicciones acerca de lo que va a tratar el texto; aunado a esto, esta técnica auxilia al hecho de que el alumno se centre en el tema, de manera que sea posible la recuperación de más contenido almacenado en la memoria permanente. (Cfr. Neira, 2005; Solé, 2006; Achaerandio, 2009; Vásquez, 2013).
4. **Conocimientos previos pertinentes para el tema.** Es fundamental el conocimiento que alumno aporta para la comprensión lectora ya que le permitirá corroborar sus predicciones, si el texto es coherente, secuencial y si responde a sus expectativas. Además, antes de la lectura, el docente puede conocer qué saben sus alumnos sobre el texto, permitiendo el equilibrio del conocimiento a nivel grupal, es decir, aquellos educandos que poseían poca información al respecto ahora tienen la oportunidad de incrementar sus conocimientos para enfrentar la lectura, de tal forma que los acerque al significado. (Cfr. Marr & Gormely, 1982; Ardi & Jackson, 1998; Barboza & Sanz, 2000).
5. **Modelado.** El maestro expone en voz alta una muestra de cómo un lector piensa al inferir, generar hipótesis –confirmarlas o corregirlas– y construir representaciones de lo leído, para que los alumnos puedan comprender el proceso mental de una comprensión de escritos eficaz. El modelado involucra la realización del proceso de comprensión lectora por medio de la voz de un experto, a fin que los alumnos observen y puedan construir un modelo conceptual de significado, a partir de los procesos que se requieren para comprender un escrito. La técnica del modelado es significativa para el alumno, ya que puede despejar dudas que llegaran a surgir a la hora de plantearse cómo enfrentar la lectura adecuadamente. (Cfr. Latorre & Montañés, 1992; Ramírez & Vargas & López et. al 2004).
6. **Reconocimiento de palabras.** Es importante que el educando no se obstaculice con palabras que no conoce para la interpretación de frases y párrafos. Se recomienda el uso de diccionario, ayuda experta, uso de pistas contextuales y el análisis morfológico de la palabra para acceder a su significado. (Cfr. Bruning & Schraw & Norby, 2002; Qian & Schedl, 2004; Collins & Pressley, 2007).
7. **Predicción.** Acción que el conocimiento previo posibilita la formulación de hipótesis susceptibles de confirmarse y corregirse durante la lectura. Estas predicciones se generan inclusive antes de comenzar la lectura, pero se mantienen durante ella, a fin de construir una estructura objetiva, ordenada y coherente del escrito, identificada como significado. La predicción, a través del conocimiento del lector, le permitirá predecir tanto sucesos consecutivos como el final de un escrito. (Cfr. Pascual & Goikoetxea, 2005; Duarte, 2012).

8. **Generación de preguntas.** El estudiante puede y debe interrogarse, ¿el texto comenzó de acuerdo a las expectativas generadas?, ¿quién es X?, ¿por qué, dónde y cómo surgió el problema o determinado asunto?, entre otras. Un alumno acostumbrado al hecho de que le planteen las preguntas sobre la lectura, al momento de elaborar las suyas con relación al texto, generará cuestiones similares a las que está acostumbrado a escuchar; y es por ello que el modelado cobra también relevancia. (Cfr. Pearson & Fielding, 1991; Kim & Vaughn & Wanzek & Wei, 2004; Solé, 2006).
9. **Inferencias.** Permiten al lector comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. La inferencia posibilita descubrir información que no se encuentra de forma explícita en el escrito. Las inferencias son construcciones de significado a partir de conocimientos previos, de formular predicciones o hipótesis acerca de un tema y permiten deducir y resumir a la vez la información. (Cfr. Collins & Brown & Larkin, 1980; Singer, 1994; Sánchez, 1998).
10. **Analogías.** Técnicas que destacan la importancia del contexto sociocultural, es decir, aquel entorno donde vive el estudiante y que influye en el conocimiento previo de éste. (Cfr. Betancourt, 2007; Viveros, 2010; Olmos & León & Jorge-Botana & Escudero, 2012).
11. **Monitoreo.** Constituido por recapitulaciones periódicas e interrogaciones vinculadas con el texto y con objetivos bien establecidos. La capacidad de reflexión sobre la lectura generará que el alumno no se engañe a sí mismo, dando por sentado de que va comprendiendo, aunque no sea así. Por lo tanto, el maestro debe inculcar a sus estudiantes a monitorear su lectura, de manera que les permita darse cuenta de algo que no entendieron. (Cfr. Markman, 1997; Silva & Strasser & Caín, 2014).
12. **Lectura silenciosa.** Posibilita rapidez para la comprensión, ya que prescinde de la pronunciación en voz alta permitiendo la velocidad de procesamiento y selección de información del texto. Además disminuye la competencia entre alumnos por leer más aprisa. La comprensión de la lectura en voz alta generalmente queda en manos de los oyentes que la juzgan, por ello los estudiantes que están acostumbrados a oralizar la lectura, suelen dejar el peso de la reflexión en aquellos que los escuchan. Los alumnos a los que se les controla su lectura desde afuera, poseen muchas dificultades a la hora de construir el significado ellos mismos; así que es menester que reconozca que la lectura le exige reflexión que luego deben plasmar en una interpretación propia. (Cfr. Taylor & Connor, 1982; Condemarín, 1987; Solé, 1987).
13. **Organización mental.** Herramienta de esquematización ordenada y coherente de construcción de significado que permite seleccionar, subrayar, generalizar y colocar de manera jerárquica la información, de manera que propicie representaciones explícitas e implícitas argumentativas y contraargumentativas encontradas en el escrito. La organización de ideas es la base de la comprensión holística de un texto, ya que representa el mapa conceptual que da orden a la jerarquía de las características, conceptos, ideas y procesos esenciales del contenido. (Cfr. Jhonston, 1989; Morles, 1999; Ospina, 2001; Vallés, 2005, Ruiz, 2007; Velásquez, 2010; Díaz & Martínez & Rodríguez, 2011).
14. **Resumen.** Proceso eferente, donde el lector conforme comprende lo que lee, estructura ideas clave y secundarias de los párrafos, que contienen argumentos secuenciales y que se vinculan con otras representaciones con significado formadas a través de la lectura. El resumen es el vaciado de significado construido por el lector. Es una estrategia que destaca la síntesis y abstracción de la información relevante de un texto y enfatiza a su vez en los conceptos clave, principios, términos y argumento central. El resumen es una estrategia que facilita el recuerdo y comprensión de la información más significativa del contenido. (Cfr. Vásquez & Ecurra & Atalaya & Pequeña et. al 2009; Clavijo & Maldonado & Sanjuanelo, 2011; Meléndez & Flores & Castañeda & García, 2013).
15. **Finalidad comunicativa.** Permite debatir y explicar ideas, conceptualizaciones generales y específicas del texto, en pro de entender hasta qué punto se ha comprendido la lectura, y aclarar las dudas que hayan permanecido. En este momento es preciso que el docente enseñe a sus alumnos a elaborar una revisión de las preguntas, predicciones y anticipaciones que se realizaron antes, durante y después del acto lector, a fin de constatar el grado de satisfacción –a través del número de confirmaciones realizadas de las hipótesis y el agrado de la lectura–, el cumplimiento de los objetivos de lectura y el nivel de reflexión sobre el escrito. (Cfr. Caballero, 2008; Altamira & Aragón & Díaz, 2008; Monroy & Gómez, 2009; Navarro & Mora, 2009; Franco, 2009; Guevara & Bilbao & Cárdenas & Delgado, 2011).

Cabe mencionar, que cada una de las estrategias señaladas, no cumple por sí misma todos los requisitos para lograr una lectura eficaz; además, el alumno no las aborda de forma imbricada sino que las utiliza a destiempo como herramientas que le facilitan la comprensión. Las estrategias presentadas implican procesos en colaboración, es decir, grupales, pero además, de carácter individual; en otras palabras, el objetivo de las estrategias es enseñar a construir el significado del texto de forma independiente. De manera que es indispensable que el docente transmita las estrategias de comprensión lectora, a fin de que los estudiantes adquieran herramientas para poder *aprender a aprender* a través de los textos. A partir de los análisis, consideraciones y reflexiones mencionadas anteriormente, surge la siguiente cuestión: ¿Pueden estrategias de comprensión lectora apoyadas por el uso de dispositivos móviles favorecer la comprensión de textos de los alumnos de quinto grado de primaria de la Escuela “José María Morelos y Pavón”?

Metodología

El paradigma investigativo de este trabajo se inclinó hacia el enfoque cuantitativo, ya que se pretendió cuantificar de acuerdo a los niveles de comprensión (tabla 1), el grado de comprensión de textos que presentan los alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón” ubicada en el Municipio de Abasolo, Tamaulipas con una población total de 24 alumnos con edades entre 11 y 12 años en el ciclo escolar 2014-2015. En este sentido, el diseño de investigación es de corte Experimental, debido que se separó al grupo en dos partes de igual número de estudiantes, al azar, con el fin de poseer un grupo experimental y otro de control, para que al primero se le tratara durante 25 sesiones (5 para la Fase 5 y 20 para la Fase 6, señaladas más adelante), con un programa de intervención de estrategias de comprensión lectora apoyadas con el uso de dispositivos móviles. La muestra fue dirigida –no probabilística–, ya que no pretende que los casos sean representativos de la población, sino demostrar que se trabajó con un grupo experimental con el fin de conocer las diferencias en materia de mejora de la comprensión lectora con respecto al grupo de control.

La hipótesis fue un programa de intervención de estrategias de comprensión de textos apoyado por el uso de dispositivos móviles, favorecerá la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón” en el ciclo escolar 2014-2015. En este sentido se evaluaron los grupos primeramente a través de una prueba diagnóstica, para después del tratamiento aplicar una prueba similar de tipo sumativa para conocer el avance que muestra el grupo experimental respecto al grupo de control con el fin de comprobar la hipótesis.

Para la elaboración de las pruebas y la evaluación de éstas, se generó una tabla con los niveles de comprensión lectora señalados en el *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*, y en acorde con los aprendizajes esperados del Programa de Estudios 2011 para Quinto Grado en materia de comprensión lectora y los aspectos valorativos del área de comprensión de textos del reporte de evaluación 2014-2015 para quinto grado. Es necesario aclarar, que la normatividad señalada, se encuentra en estado vigente para la evaluación de la comprensión de textos en quinto grado de primaria en México. A continuación se muestran los distintos niveles de comprensión lectora.

Tabla 1. Niveles de comprensión de textos.

Requiere apoyo adicional
Es capaz de mencionar solo fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes. El relato se constituye mediante enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. En este nivel el alumno recupera algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas. Suele presentar problemas con la identificación y uso de información del escrito para resolver problemas concretos. Presenta dificultades para utilizar la información contenida en un texto para desarrollar argumentos. Muestra dificultad para inferir información en el escrito y recuperar aquella que no es explícita. Suele poseer problemas para identificar e hilar la idea principal de un texto para resumirlo, y presenta dificultades para relacionar la información de dos textos sobre un mismo tema.

En ocasiones
<p>Al recuperar la narración, se omiten algunos de los siguientes elementos: introducir a los personajes principales y secundarios –u objetos, fenómenos o procesos significativos–; mencionar el problema o hecho –s– sorprendentes en el texto; comentar sobre qué hacen los personajes ante el problema o hecho. Al narrar, aunque enuncia los eventos de manera desorganizada, recrea la trama global del escrito. En ocasiones suele presentar problemas con la identificación y uso de información del texto para resolver problemas concretos. Presenta en ocasiones dificultades para utilizar la información contenida en un texto para desarrollar argumentos. Muestra en ocasiones dificultad para inferir información en un escrito y recuperar aquella que no es explícita. En ocasiones presenta problemas para identificar y redactar la idea principal de un texto para resumirlo, y suele mostrar ocasionalmente dificultades para relacionar la información de dos textos sobre un mismo tema.</p>
Casi siempre
<p>Logra destacar la información relevante del texto introduciendo a los personajes, objetos, fenómenos o procesos relevantes en el escrito, mencionando el problema o hecho sorprendente en el texto, comentando sobre lo que hacen los personajes ante el problema o hecho sorprendente o que es pertinente hacer respecto al escrito, y anotando cómo finaliza el texto. Al narrar los eventos, puede enunciarlos tal y como suceden, sin embargo, se omiten algunos marcadores temporales o causales –por ejemplo: después de un tiempo, mientras tanto– que impiden percibir la coherencia exacta del texto. Casi nunca presenta problemas con la identificación y uso de información del texto para resolver problemas concretos. Casi nunca muestra dificultad para utilizar la información contenida en un texto para desarrollar argumentos. Casi nunca presenta dificultades para inferir información en un escrito y recuperar aquella que no es explícita. Casi nunca presenta problemas para identificar y redactar la idea principal de un texto para resumirlo y rara vez muestra dificultad para relacionar la información de dos textos sobre un mismo tema.</p>
Siempre
<p>Al recuperar la narración, destaca la información relevante, como el lugar, y el tiempo; introduce a los personajes principales y secundarios, menciona el problema o hecho sorprendente del texto, comenta sobre las acciones de los personajes sobre el problema o fenómeno significativo, relata –si es necesario– sobre qué hacer respecto al texto; narra cómo finaliza el escrito. Escribe los eventos de manera organizada utilizando marcadores temporales o causales que permiten entender claramente la coherencia del escrito; además, hace alusión a pensamientos, sentimientos y emociones de los personajes e identifica y usa información del texto para resolver problemas concretos. Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos. Infiere sobre información en un texto para recuperar aquella que no es explícita. Identifica y redacta la idea principal de un texto para resumirlo. Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos y relaciona la información de dos textos sobre un mismo tema.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los aprendizajes esperados en materia de comprensión de textos del Programa de Estudios 2011 para quinto grado, el Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula y los tres puntos del apartado de evaluación de la comprensión lectora del Reporte de Evaluación 2014-2015 de quinto grado de primaria.

Respecto a la tabla anterior, cabe señalar, que en los niveles **requiere apoyo adicional** la tendencia a la baja en los resultados representa mejoría, debido que estas etapas son aquellas que demuestran dificultades con la comprensión de textos; en cambio, en los niveles **Casi siempre** y **Siempre** la tendencia a la alta en los resultados representa mejoría, ya que son niveles deseados o que alcanzan un logro de comprensión de textos eficaz.

En relación con la aplicación didáctica elaborada para dispositivos móviles, se creó un programa digital basado en el Sistema Operativo Android –software de código abierto basado en el núcleo Linux, diseñado para dispositivos móviles con pantalla táctil (Pedrozo, 2012)–, nombrado “Ejercicios de comprensión lectora”, que contiene 60 lecturas y actividades que, predominantemente solicitaban la elaboración del resúmenes, con el objetivo de que el estudiante vaciara el significado construido a partir del texto, tal como se observó en el apartado 2. Con esta estrategia de comprensión lectora, fue posible evaluar el nivel de reflexión y profundidad de comprensión por parte del alumno de acuerdo a los niveles presentados en la Tabla 1.

A continuación se muestran las etapas que se siguieron para la obtención de los datos y control de este trabajo, con el fin de ofrecer mayor claridad en los procesos desarrollados en esta investigación.

1ª fase. Se planteó una reunión con el directivo de la escuela primaria y con el docente a cargo del grupo de quinto grado, con el objetivo de brindarles conocimiento del objetivo de la investigación, y se llevó a cabo una reunión con los padres de los estudiantes con el propósito de informales sobre el presente trabajo y su importancia.

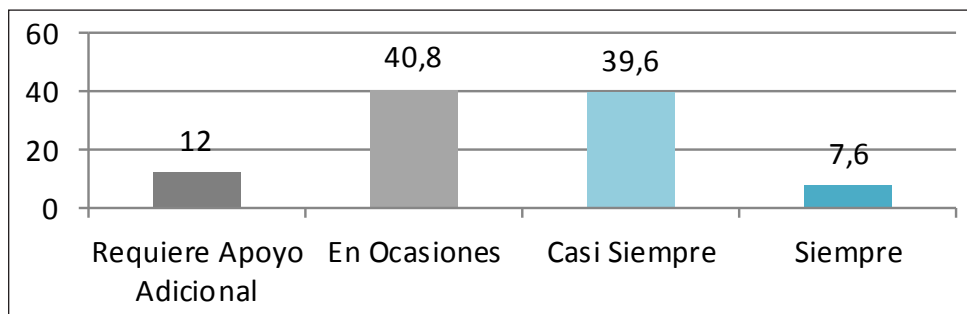
- 2ª fase. Se aplicó una prueba diagnóstica a los alumnos de quinto grado –24 estudiantes– con 10 reactivos, de acuerdo con la normatividad señalada en Tabla 1.
- 3ª fase. Se seleccionó de forma aleatoria –uso de tómbola– a 12 alumnos para conformar el grupo experimental y 12 para el grupo de control.
- 4ª fase. Instalación manual del software “Ejercicios de comprensión lectora” en los dispositivos móviles de los alumnos del grupo experimental.
- 5ª fase. Se capacita al grupo experimental en el uso de las estrategias de comprensión lectora y la utilización de la aplicación interactiva, en un aula aparte, durante una semana –20 minutos por día–. El grupo de control siguió su horario regular.
- 6ª fase. Se trabajó con grupo experimental durante 20 sesiones de 20 minutos, en un aula aparte, utilizando las estrategias de comprensión lectora apoyadas por el uso de los dispositivos móviles.
- 7ª fase. Se aplicó prueba de tipo sumativa –similar a la diagnóstica y de acuerdo con la normatividad señalada en tabla 1– aplicada a ambos grupos para observar resultados.

En relación con los productos recolectados, se presentan a continuación los resultados de las pruebas aplicadas durante las fases 2 y 7. No obstante, antes de proceder, es necesario señalar, que para conocer la frecuencia de reactivos situados en cada nivel de los alumnos durante las pruebas, se colocó el número de ítems respondidos en cada nivel; esto fue así debido que se pretende poseer una visión holística de cuántas preguntas respondidas se sitúan en cada nivel para comprender en porcentajes los resultados del grupo; es decir, en la fase 2, se aplicó la prueba a 24 alumnos que conformaban a todo el grupo de quinto grado, como son diez reactivos por examen, son 240 preguntas respondidas. En el caso de las pruebas aplicadas a los grupos experimental y de control –fase 7–, fueron 12 estudiantes por grupo, lo que da 120 preguntas para su análisis. Seguidamente se calculó la proporción porcentual de la frecuencia en cada nivel para elaborar los gráficos.

Tabla 2. Prueba diagnóstica aplicada durante la fase 2

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Requiere apoyo adicional	29	12.0	12.0	12.0
En ocasiones	98	40.8	40.8	52.8
Casi siempre	95	39.6	39.6	92.4
Siempre	18	7.6	7.6	100.0
Total de reactivos	240	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.



Gráf. 1. Resultados de la prueba diagnóstico aplicada durante la fase 2 al grupo de quinto grado de la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón” en el ciclo 2014-2015.

Fuente: elaboración propia.

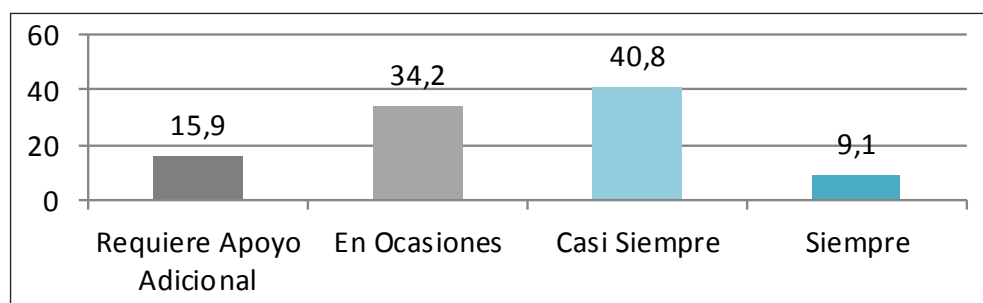
Como puede observarse de la tabla y gráfica anterior el 12 por ciento de los reactivos de la prueba aplicada en la fase 3 se situaron en el nivel **Requiere apoyo adicional**. El 40.8 por ciento se colocó en el nivel **En ocasiones**; un 39.6 por ciento en **Casi siempre**, y solo el 7.6 por ciento se ubicó en el nivel **Siempre**, es decir, el 52.8 por ciento se localizaron en niveles que muestran dificultades para la comprensión de textos.

A continuación se muestran los resultados de las pruebas de tipo sumativa, aplicadas a ambos grupos durante la fase 7.

Tabla 3. Prueba de tipo sumativo aplicada durante la fase 7 al grupo de control

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Requiere apoyo adicional	19	15.9	15.9	15.9
En ocasiones	41	34.2	34.2	50.1
Casi siempre	49	40.8	40.8	90.9
Siempre	11	9.1	9.1	100.0
Total de reactivos	120	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.



Gráf. 2. Prueba de tipo sumativo aplicada durante la fase 7 al grupo de control.

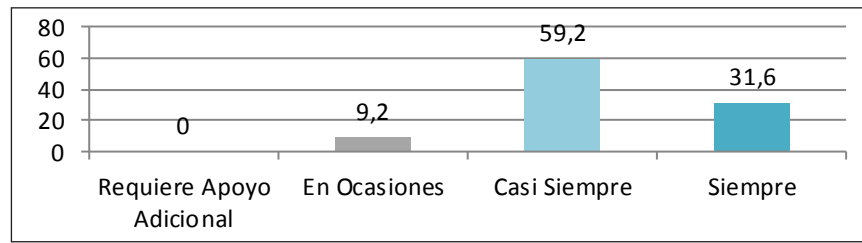
Fuente: elaboración propia.

De la tabla y gráfica anterior se puede apreciar que el 15.9 por ciento de los reactivos de la prueba de tipo sumativa aplicada al grupo de control durante la fase 7, se ubica en el nivel **Requiere apoyo adicional**. Un 34.2 por ciento se situó en el nivel **En ocasiones**; el 40.8 por ciento en el nivel **Casi siempre**, y un 9.1 por ciento en **Siempre**. El 50.1 por ciento se encuentra en los niveles **Requiere apoyo adicional**, lo que denota que mostraron dificultades con la comprensión de textos.

Tabla 4. Prueba de tipo sumativo aplicada durante la fase 7 al grupo experimental

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Requiere apoyo adicional	0	0	0	0
En ocasiones	11	9.2	9.2	9.2
Casi siempre	71	59.2	59.2	68.4
Siempre	38	31.6	31.6	100.0
Total de reactivos	120	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.



Gráf. 3. Prueba de tipo sumativo aplicada durante la fase 7 al grupo experimental.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla y gráfico puede observarse que el número de reactivos situados en el nivel **Requiere apoyo adicional** después del tratamiento con el programa de intervención de estrategias de comprensión lectora apoyadas por el uso de dispositivo móviles es nulo. Un 9.2 por ciento aún se sitúa en el nivel **En ocasiones**, el 59.2 por ciento en **Casi siempre**, y un 31.6 por ciento en el nivel **Siempre**. Es decir, el 9.2 por ciento mostró dificultades para la comprensión de escritos, pero el 90.8 por ciento se colocó en los niveles **Casi siempre** y **Siempre**.

Discusión

De los resultados observados anteriormente, se puede identificar que se logró erradicar el nivel **Requiere apoyo adicional** en el grupo experimental después del tratamiento de la fase 6 y 7 con la ayuda de las estrategias de comprensión lectora apoyadas por el uso de los dispositivos móviles; no obstante, el grupo de control mostró un 15.9 por ciento. Respecto al nivel **En ocasiones**, se aprecia una diferencia notable entre ambos grupos, es decir, el grupo de control se ubicó en un 34.2 por ciento, mientras que el experimental en un 9.2 por ciento; con una diferencia de 25 por ciento de avance del grupo experimental respecto al de control. En el nivel **Casi siempre**, el grupo de control se situó en 40.8 por ciento y el grupo experimental en 59.2 por ciento, con un avance de este último grupo de un 18.4 por ciento. El grupo experimental tuvo un notable avance respecto al grupo de control en el nivel **Siempre**, de un 22.5 por ciento. Al sumar los avances de los niveles **Casi siempre** y **Siempre** del grupo experimental respecto al de control, el resultado es 40.9 por ciento, sin contar el nivel **Requiere apoyo adicional** ya que es un nivel que tuvo 0 frecuencia en el grupo experimental, pero el porcentaje de avance del nivel en ocasiones presentado en el grupo experimental respecto al de control, puede sumarse al 40.9 por ciento, debido que la regresión, es decir la tendencia a la baja en este nivel, representa mejoría y fue de un 25 por ciento; por lo que en total, el avance presentado en todos los niveles del grupo experimental respecto al de control es de 65.9 por ciento.

Conclusiones

En virtud de los resultados anteriores, se puede manifestar que si se logró mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón” en el ciclo escolar 2014-2015, de acuerdo con los aprendizajes esperados en materia de comprensión de textos del Programa de Estudios 2011 para quinto grado, los niveles de comprensión lectora del *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula* y los tres puntos del apartado de evaluación de la comprensión lectora del reporte de evaluación 2014-2015 de quinto grado, a través de un programa de intervención implementado a un Grupo Experimental dirigido. Se logró erradicar en el grupo experimental, la frecuencia de alumnos situados en el nivel **Requiere apoyo adicional**, según las pruebas aplicadas durante la fase 7, descritas en los resultados señalados con anterioridad.

Es importante señalar la importancia de continuar analizando y reflexionado sobre aquellas áreas donde existe la necesidad imperiosa de diseñar e implementar estrategias dirigidas hacia la solución de necesidades educativas. Esta investigación abre un escenario para el estudio de nuevas alternativas didácticas y metodológicas

dirigidas hacia comprensión lectora para los demás grupos de estudiantes de la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón” en los ciclos escolares posteriores, pero aun, para otras escuelas elementales. En este sentido, quedan abiertas nuevas posibilidades de continuar analizando estrategias metodológicas apoyadas con el uso de la tecnología móvil, para alumnos de otros niveles educativos. ©

Daniel Cantú Cervantes.- Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctor en Educación Ph. D, por la Universidad de Baja California, Maestro en Comunicación Académica por el Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Licenciado en Ciencias de la Educación en Tecnología Educativa egresado de la U.A.M de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha realizado estudios y trabajos de investigación sobre Objetos de Aprendizaje (OA), Mobile Learning, Uso de las TIC en Educación, Gobernabilidad educativa, Economía de la educación, Sociología de la educación, Calidad y Equidad Educativa. Sus líneas de investigación actuales son: Neurociencia del aprendizaje, M-learning y TIC aplicadas a la educación.

Bibliografía

- Achaerandio, Luis. (2009). *Lectura comprensiva*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Almenara, Julio Cabero & Barroso Osuna, Julio & Romero Tena, Rosalía & Llorente Cejudo, María del Carmen & Román Graván, Pedro. (2007). *Definición de nuevas tecnologías OCW de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Altamirano Navarro, María del Pilar & Aragón Chávez, Gilberto Ramón. (2008). *Estrategias en la enseñanza de la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades y destreza en los niños y niñas de 2do Grado de la escuela chorotega*. San Rafael del Sur, Managua. II semestre de 2008. Managua: Universidad Nacional autónoma de Nicaragua.
- Ardi Leahey, Thomas & Jackson Harris, Richard. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Hall.
- Barboza Norbis, Lidia & Sanz, Carmen. (2000). *Estrategias de lectura*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Betancourt Sáez, Marcela. (2007). *Proyecto “Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora” en la Escuela Rosalina Pescio Vargas Comuna Peñaflores*. Santiago: Academia.
- Bruning, Roger & Schraw, Gregory & Norby, Monica. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza.
- Caballero Escorcía, Esmeralda Rocío. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de primaria de Educación Básica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cabrera Muñoz, Patricia & González, Neri Ysauro & Castillo Barranco, Carmen. (2012). *Dispositivos móviles en la educación: percepción de los usuarios sobre los dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje*. La Educ@cion, No. 147. Washington: Organización de Estados Americanos.
- Cárdenas Marrero, Belkis & Del Risco Machado, Roselia & Díaz Magdalena, Mabel & Acosta Moré, Ileana & Davis Blanco, Dayanni & Arrocha Rodríguez, Olayis & Gómez Casola, Kenia & Del Pozo Guti-

- érrez, Ermelia & y Morales Socorro, Elvis. (2009). Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma Español como Segunda Lengua. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 48. Madrid: OEI.
- Carneiro, Roberto & Toscano, Juan Carlos & Díaz, Tamara. (2008). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Chávez Neria, Betzabeth. (2010). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños preescolares*. Actopan: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Clavijo Cruz, Jairo & Maldonado Carrillo, Ana Teresa & Sanjuanelo Cuentas, Milagro. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Escenarios*, No. 2. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Collins Block, Cathy & Pressley, Michael. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Condemarín, Mabel. (1987). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Contreras Arriaga, Josefina & Herrera Bernal, José Alberto & Ramírez Montoya, María Soledad. (2009). Elementos instruccionales para el diseño y la producción de materiales educativos móviles. *Revista Apertura de Innovación Educativa*, No. 5. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Díaz, Neila & Martínez Díaz, Esther Susana & Rodríguez, Diego. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Revista Educación y Educadores*, N°. 3. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Duarte Cunha, Rosemary. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. (Tesis Doctoral). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Fernández Muñoz, Ricardo. (2005). *Marco conceptual de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.
- Ferro Soto, Carlos & Martínez Serna, Ana Isabel & Otero Neira, María Carmen. (2009). Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Edu-tec*, No. 29. Isla Baleares: Universidad de las Islas Baleares.
- Franco Montenegro, Mónica Paola. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona Próxima*, No. 11. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Goodman, Kenneth. (1984). *Unity in reading. Eighty-third yearbook of the national society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guevara Moya, Guillermo Manuel & Bilbao Carballo, Betsy & Cárdenas Marrero, Belkis & Delgado Knight, Marla Iris. (2011). *Hacia una lectura superior: la habilidad de la lectura*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Hager, Ashley., Garner, Bárbara., Smith, Cristine., Bingman, Mary Beth., Balliro, L Lenore., Mullins, Lisa., Guidry, Lou Anna., y McShane, Susan. (2005). *Understanding what reading is all about*. Cambridge: NCSALL.
- Johnston, Peter. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Kim, Ae-Hwa & Vaughn, Sharon & Wanzek, Jeanne & Wei, Shangjin. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, No. 37. New York: Sage.
- Kintsch, Walter. (1998). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, No. 95. Princeton: Princeton University.
- Latorre Postigo, José Miguel & Montañés Rodríguez, Juan. (1992). *Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje*. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.

- Markman, Arthur. (1997). Constraints on analogical inferences. *Cognitive Science*, No. 21. London: Cognitive Science.
- Marr, Mary Beth & Gormley, Kathleen. (1982). Children's recall of familiar and unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, No. 18. New York: Wiley.
- Mayor, Juan & Suengas, Aurora & González Marqués, Javier. (2001). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y pensar*. México: Trillas.
- Meléndez, LL. & Flores, M. & Castañeda, A. & García, M. (2013). *La Importancia de la Aplicación de las Estrategias para mejorar la Comprensión Lectora en alumnos de Secundaria*. Monterrey: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Méndez Arriaga, Juana & Delabra Contreras, Micaela Leticia. (2007). *Fomento y desarrollo de la comprensión lectora a través de Ambientes de Aprendizaje Virtual*. Monterrey: Escuela de Ciencias de la Educación.
- Monroy Romero, José Alberto & Gómez López, Blanca Esthela. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, No. 16. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morles, Armando. (1999). El proceso de la comprensión en lectura. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, No. 4. México: Sociedad Iberoamericana de Pensamiento y Lenguaje.
- Navarro Hidalgo, Juan José & Mora Roche, Joaquín. (2009). *Metaconocimientos y comprensión de textos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Neira Cousillas, Matilde. (2005). *La comprensión de los textos expositivos: influencia de su estructura, del desarrollo cognitivo y de la instrucción*. (Tesis Doctoral). Coruña: Universidad de la Coruña.
- Olmos, Ricardo & León, José Antonio & Jorge-Botana, Guillermo & Escudero Domínguez, Inmaculada. (2013). Using latent semantic analysis to grade brief summaries: a study exploring texts at different academic levels. *Literacy & Linguistic Computing*, No. 28. London: Universidad de Oxford.
- Oñate Díaz, Emilio. (2013). *Comprensión lectora: marco teórico y propuesta de intervención didáctica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Organización para la cooperación y desarrollo económicos. (2006). *El programa para la evaluación internacional de alumnos PISA. Qué es, y para qué sirve*. París: OCDE.
- Ospina, María Lelis. (2001). *Macroestructura y mapa conceptual: estrategias de revisión en la comprensión lectora*. Chía: Universidad de la Sabana.
- Paris, Scott & Wasik, Barbara & Turner, Julianne. (1991). *The development of strategic readers*. New York: Longman.
- Partido Calva, Marisela. (2003). *Concepciones y estrategias didácticas sobre lectura*. Xalapa Enríquez: Universidad Veracruzana.
- Pascual, Gema & Goikoetxea, Eurne. (2005). *Prueba de comprensión lectora e intervención para primaria*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Pearson, David & Fielding, Linda. (1991). *Comprehension instruction*. New York: Longman.
- Pineda López, Luisa Fernanda & Arango Morales, María Victoria Y Bueno Vergara, Carolina. (2013). *La incorporación de las TIC para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Qian, David & Schedl, Mary. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Test*, No. 21. New York: Sage Journals.
- Ramírez León, Julia Marisa & Vargas Gastélum, María de los Ángeles & López Moraila, María Luisa & García Martínez, María Simona & Flores Flores, Noemí & López Ruelas, Norma Alicia. (2004). *Siete estrategias para trabajar con el resumen en la escuela primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ruiz Rivas, Almudena. (2007). *Estrategias de comprensión lectora: actividades y métodos*. Andalucía: Redes.
- Sánchez Miguel, Emilio. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBÉ.

- Sandoval, Katia. (2014). *TIC y comprensión lectora. La creatividad, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la argumentación, pueden desarrollarse en clases con más facilidad si el profesor se apoya en la tecnología. Pero es necesario precisar algunos malentendidos en el uso de los nuevos recursos digitales*. Santiago: Educarchile.
- Schmitt, Maribeth Cassidy & Baumann, James. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, No. 29. Chicago: National Reading Conference.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudios 2011. Educación Básica Primaria*. México: Secretaría de educación pública.
- Silva, Macarena & Strasser, Katherine & Cain, Kate. (2014). *Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives*. Michigan: Reports & Papers.
- Singer, Murray. (1994). Minimal o normal inference during reading. *Journal of Memory and Language*, No. 33. London: Journal of Memory and Language.
- Solé, Isabel. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Solé, Isabel. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 216. Barcelona: Ciss Praxis.
- Solé, Isabel. (1996). *Aprendre i ensenyar a l'Educació Infantil*. Barcelona: Graó.
- Solé, Isabel. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, Isabel. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 59. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Son, Chanhee & Lee, Youngmin & Park, Sanghoon. (2004). *Toward new definition of M-Learning*. Chesapeake: AACE.
- Taylor, Nancy & Connor, Ulla. (1982). *Silent versus oral reading: The rational instructional use of both processes*. *The Reading Teacher*, No. 4. New York: Wiley.
- Vallés Arándiga, Antonio. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Liberabit. No. 10. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Vásquez Camarena, Bachiller Esperanza. (2013). *Comprensión lectora, según género, en alumnos del sexto grado de una institución educativa del distrito del callao*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Vásquez Delgado, Ana Esther & Ecurra Mayaute, Luis Miguel & Atalaya Pisco, María Cleotilde & Pequeña Constantino, Juan & Santibáñez Olulo, Renato Willy & Álvarez Taco, Carmen Leni & Rodríguez Tarazona, Rosa Emilia & Rodríguez Tigre, María Dolores & Llerena Fernández, Lidia. (2009). *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana*. Persona, No. 12. Lima: Universidad de Lima.
- Velásquez Rivera, Marisol. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Viveros Márquez, José. (2010). La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos. *Educare*, No. 2. Heredia: Universidad Nacional.