



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ESTADO DEL ARTE SOBRE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE
COMPRENSIÓN LECTORA EMPLEADAS POR DOCENTES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN IBEROAMÉRICA (2010 - 2020)**

**Trabajo de investigación para optar el Grado de Bachiller en
Educación**

Autor:

Ariana Soraya Ricse Montes

Asesor:

Mg. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

Lima – Perú

2021

Dedicatoria y agradecimiento:

Dedico este Estado del arte a mi

familia y asesor:

A mi familia, por el apoyo emocional

que brindan día a día

A mi asesor, por las orientaciones

claras y el constante apoyo.

Índice

Resumen.....	6
I. Introducción y contexto del tema para el estado del arte	7
I.1. Introducción	7
I.2. Contexto.....	10
II. Preguntas y objetivos	11
II.1. Pregunta general:	11
II.1.1. Preguntas específicas:	12
II.2. Objetivo general	12
II.2.1. Objetivos específicos:	12
III. Marco referencial	13
III.1. Marco contextual.....	13
III.2. Antecedentes	14
III.3. Marco teórico conceptual.....	15
III.3.1. Estrategias:.....	15
III.3.2. Estrategias didácticas:.....	16
III.3.3. Comprensión lectora.....	18
III.3.4. Estrategias didácticas de comprensión lectora	19
IV. Metodología y plan de análisis	20
IV. 1. Metodología	20

IV.2 Plan de análisis.....	23
V. Resultados	24
V.1. Descripción de la búsqueda.....	24
V.2. Descripción de las fuentes documentales	30
V.3. Análisis de la fuente documental identificada, según los ejes	38
V.3.1. Estrategias didácticas de comprensión lectora según la muestra de estudio	38
V.3.2. Estrategias didácticas durante los tres momentos de la comprensión lectora	40
VI. Conclusiones.....	42
VII. Recomendaciones	44
VIII. Referencias.....	44
IX. Anexos	52
IX.1. Anexo 1: Matriz de consistencia.....	53
IX.2. Anexo 2: Ficha bibliográfica.....	54
IX.3. Anexo 3. Ficha hermenéutica.....	55

Índice de tablas

Tabla 1. Fuentes documentales según el buscador.....	27
Tabla 2. Fuentes documentales según el país.....	28
Tabla 3. Fuentes documentales según el año de publicación.....	29
Tabla 4. Fuentes documentales según el tipo de publicación.....	30

Tabla 5. Fuentes documentales según la muestra de estudio.....39

Resumen

El presente informe de estado del arte tuvo como objetivo determinar la información que ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica durante los últimos 11 años. Se planteó dos objetivos específicos para identificar y describir dicha información. Fue una investigación de tipo cualitativa, que tuvo como ejes de análisis a las estrategias didácticas de comprensión lectora según la muestra de estudio y los tres momentos de la lectura. Los instrumentos que se usaron para el recojo y análisis de información fueron la ficha bibliográfica y hermenéutica.

Por un lado, se tuvo como resultados artículos y tesis que abordan estrategias para grados específicos y, otros artículos y libros que integraron varios grados. Por otro lado, se halló que las estrategias más frecuentes fueron: antes de la lectura, la activación de saberes previos; durante la lectura, la lectura del texto tanto en voz alta como en silencio, la realización de preguntas por parte del estudiante a medida que iba leyendo; y después de la lectura, la elaboración de resúmenes, actividades de tipo oral y la resolución de preguntas. En conclusión, se determinó que las estrategias encontradas dependen mucho de los teóricos que asumen los autores, las características de sus estudiantes y sus propias experiencias. Asimismo, que estas presentan variaciones para los tres momentos de la lectura.

Palabras claves: Estrategias, estrategias didácticas, comprensión lectora y comprensión de textos.

I. Introducción y contexto del tema para el estado del arte

I.1. Introducción

El presente estado del arte se realizó en el marco del artículo 45 de la Ley universitaria N° 30220, en el que se estipula que los estudiantes de pregrado deben cumplir con cuatro requisitos para que obtengan el Grado de bachiller, todo de acuerdo a las exigencias que establezca cada universidad, en el que uno de los requisitos es el haber aprobado un trabajo de investigación (Ley Universitaria N°30220, 2014). Por tal motivo, este informe de estado del arte se realizó bajo los lineamientos que exige la Facultad de Educación (Faedu) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) en el contexto de la emergencia sanitaria COVID – 19.

La Facultad de Educación teniendo como base los documentos normativos como la Ley universitaria N°30220, la Resolución del consejo directivo 033-2016 SUNEDU/CD, el Modelo de acreditación para programas de educación superior universitaria, el Proyecto educativo 2021, el Reglamento de propiedad intelectual de la UPCH y el documento “Líneas y temas de investigación para los programas académicos de Faedu”, ha dispuesto el documento “Orientaciones y disposiciones para el trabajo de investigación para optar el Grado de bachiller en educación: Estado del arte” (UPCH, 2018). Documento que establece las medidas que orientan el trabajo de investigación que deben realizar los estudiantes de pregrado con el apoyo de sus asesores.

Cabe mencionar que el documento “Líneas y temas de investigación para los programas académicos de Faedu” se encuentra dentro de las cinco líneas de investigación que presenta la UPCH. El documento presenta dos grandes grupos de investigación. La primera referida a temas denominados comunes o transversales que buscan promover programas académicos, y el

segundo, a temas que están dirigidos a la educación básica y superior (UPCH, 2017). Bajo esa disposición, el presente informe de estado del arte pertenece al primer grupo, cuya línea de investigación es la de “Didáctica y aprendizaje”, que incluye el tema de “Métodos, estrategias y recursos didácticos”.

El estado del arte, según Gómez, Galeano y Jaramillo (2015) ha tenido diversas definiciones, dentro de las cuales fueron identificadas tres tendencias: recuperar para describir, comprender, y recuperar para trascender reflexivamente. La primera, se refiere a la acción de recuperar y describir información sobre el actual estado de conocimiento de un concepto. La segunda, a comprender literatura, incluso extensa sobre determinadas teorías. En el último, se encuentra la definición que aborda en conjunto a las dos primeras tendencias, mediante ella se busca comprender, a través del apoyo de inventarios y análisis bibliométricos. En ese sentido, existen tres definiciones que engloban el estado del arte y que pueden ser abordados desde los lineamientos que establezca cada institución.

Por su parte, Galeano y Vélez (2002) mencionan que el estado del arte es una investigación documental, en el que se recupera información para que luego se reflexione sobre el conocimiento acumulado de algún tema de estudio. Según estos autores, no basta con recopilar información, sino que también se requiere una reflexión sobre los contenidos. En base a las dos definiciones antes mencionadas, la Faedu ha establecido sus consideraciones. Para la facultad, el estado del arte comprende el acopio, organización, revisión y análisis de fuentes secundarias sobre un tema en específico que se basa en ejes de análisis en el que se da a conocer el estado actual de dicho tema (UPCH, 2018).

El tema elegido para esta investigación de estado del arte fue “Estrategias didácticas de comprensión lectora empleadas por docentes de educación primaria en Iberoamérica (2010 –

2020)” y su importancia reside en la preocupación que se tiene debido a los resultados que se obtuvieron en el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) llevado a cabo el 2018, en el que el Perú ocupó el puesto 65 de 79 países evaluados (Ministerio de Educación, 2018). De la misma forma, en el contexto nacional, los resultados de la última Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) aplicado el 2018 indican que solo el 34, 8 % de los estudiantes de cuarto grado de primaria alcanzaron un nivel satisfactorio en lectura, cifra que indica que más del 50 % de estudiantes no logra comprender lo que lee (Ministerio de Educación, 2018).

Frente a la situación antes descrita, este trabajo de investigación da a conocer el estado actual de las estrategias didácticas de comprensión lectora en educación primaria durante los últimos once años, debido a que según Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) la lectura es trascendental porque enriquece el lenguaje, no solo construye significados, sino que va más allá de dar sentido a las palabras, frases y oraciones, ya que proporciona una comprensión del entorno sociocultural. En ese sentido, la labor docente desempeña un rol importante en el desarrollo de las capacidades lectoras. Al respecto Milena (2014) menciona que el docente desde su rol mediador debe motivar a los estudiantes para que enfrenten su propio proceso de lectura. Es por ello, que se ha abordado la investigación desde la labor docente.

En ese sentido, este trabajo de investigación se ha basado en la identificación y descripción de las estrategias didácticas de comprensión lectora en estudiantes del nivel primario. Con la intención de que los profesores a nivel internacional y nacional realicen un juicio evaluativo de su propia práctica y de esa forma mejoren sus estrategias y obtengan mejores resultados. Todo se ha realizado pensando en el bienestar del estudiante y la mejora profesional del maestro.

Este informe consta de nueve capítulos que inicia en la introducción y contextualización del tema abordado y termina en los anexos. A continuación, se mencionan los capítulos: introducción y contexto del tema para el estado del arte, preguntas y objetivos, marco referencial, metodología y plan de análisis, resultados, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

I.2. Contexto

El interés en el tema surgió durante los años 2018 y 2019, en el curso de prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. A través de este curso se tuvo la oportunidad de ingresar, observar y participar en distintos colegios y grados. Asimismo, de observar distintas problemáticas y experiencias gratas.

El interés en el tema surgió a partir de la observación participante que se realizó en las Prácticas preprofesionales I. En el primer colegio visitado, se pudo prestar atención a las estrategias didácticas de comprensión lectora que empleaba la maestra. Un día, dio inicio a la lectura de un cuento mostrando la portada, en el que se pudo apreciar el título y la imagen de un astronauta, inmediatamente realizó preguntas de anticipación, como, por ejemplo, ¿qué observan en la imagen? ¿De qué creen que pueda tratar el texto? Asimismo, preguntas de predicción, como ¿qué creen sucederá en la historia con el astronauta? Las preguntas que realizaba la maestra le permitían al niño utilizar su imaginación y conocimientos previos, para tratar de descubrir y plantear afirmaciones acerca del relato.

En otra oportunidad, se observó la realización de un show de títeres, en el que se contaba otra historia y los títeres interactuaban con las niñas y niños, y del mismo modo, se formuló

preguntas que activaron los conocimientos previos y se realizaron actividades de predicciones. Al final de cada estrategia, los niños entendían el texto literal.

En cambio, cuando se visitó otras escuelas, no se tuvo la oportunidad de ver actividades similares o mejores. Por lo general, los maestros repartían copias a blanco y negro, cuyo contenido en su mayor parte tenía texto y un solo gráfico. Además, se entregaba a los niños otras copias que contenían: preguntas con alternativas para marcar, dibujos para colorear, pupiletras, y palabras escritas de forma vertical que dejaban espacios para rellenar de manera escrita. Las actividades se iniciaban con la maestra en la pizarra y leyendo el texto en voz alta. Al finalizar se escribían las preguntas de la separata en la pizarra y se preguntaba a los niños, solo algunos contestaban, y así se copiaban todas las preguntas. Las otras separatas se desarrollaban en el mismo cuaderno y sin la necesidad de escribirla en la pizarra.

Entonces, a partir de lo observado surgieron preguntas como: ¿por qué no se han generalizado estrategias novedosas en todas las escuelas? ¿De qué otra manera están orientando los maestros las estrategias didácticas de comprensión lectora? ¿Qué conocimientos o creencias tienen los maestros acerca de las estrategias didácticas de comprensión lectora? ¿Cómo varían las estrategias según los grados?

II. Preguntas y objetivos

II.1. Pregunta general:

Según investigaciones de los últimos 11 años, ¿qué información ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica?

II.1.1. Preguntas específicas:

-¿Qué información ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica (2010 -2020)?

-¿Cómo se presenta la información que ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica (2010 - 2020)?

II.2. Objetivo general

Determinar la información que ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica (2010 - 2020).

II.2.1. Objetivos específicos:

-Identificar la información que ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica (2010 - 2020).

-Describir la información que ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica (2010 - 2020).

III. Marco referencial

III.1. Marco contextual

Actualmente varios países se encuentran atravesando una situación complicada que pone en riesgo la salud y que ha impulsado a muchos países a establecer políticas de prevención contra el COVID – 19. A causa de este virus, que sigue siendo estudiado por científicos en distintos países, se han registrado millones de muertes a nivel mundial, siendo las personas de la tercera edad las más golpeadas por este virus. Como consecuencia, el año 2020 se ha visto forzada a cambiar su ‘normalidad’, en el que todos podían salir sin ninguna restricción, asistir a nidos, escuelas, universidades y a diferentes trabajos; por una ‘nueva normalidad’, en el que predomina el trabajo remoto y la educación a distancia, debido a la alta rapidez con la que se producen los contagios.

La nueva normalidad ha traído consigo beneficios y desventajas para la educación. En cuanto a beneficios, el diario El universal (2020) señala las ventajas que ha tenido la educación virtual en tiempos de pandemia, entre ellas la más resaltante es la primera, que indica que la educación al usar medios tecnológicos tiene a disposición recursos ilimitados de aprendizaje en las aulas, así como acceso a diversas bases de datos de revistas científicas y libros. Ventaja que ha sido usada y aprovechada por esta investigación, aunque también es importante mencionar que una de las limitaciones fue el no haber tenido acceso a las tesis y libros en forma física de las diferentes bibliotecas.

En cuanto a las desventajas que ha producido la pandemia en el ámbito educativo, el Instituto Superior de Estudios Psicológicos (2020) señala nueve desventajas, de las cuales resaltaremos tres de ellas. El primero, se refiere al aumento en el índice de ausentismo ya sea por el factor

económico o porque no existe supervisión; el segundo, a las constantes distracciones por parte del estudiante al desarrollar sus labores académicas en casa y; por último, a la premura con la que ingresan a distintas plataformas digitales, y en el que se ha identificado una falta de dominio para la navegación. Estas son algunas de las desventajas que trajo consigo la educación remota.

III.2. Antecedentes

A continuación, se presentan investigaciones que fueron realizadas anteriormente y con similitud a la presente investigación, en cuanto a la variable, los objetivos y al diseño metodológico. Con la finalidad de exponer conocimiento sobre el alcance que ha obtenido este tipo de investigación, cuáles han sido los resultados y qué vacíos quedan aún.

Pilige (2018) realizó un estudio en Brasil, cuyo objetivo fue presentar el balance de una investigación de vanguardia sobre “estrategias de lectura”, tomando como referencia publicaciones contenidas en tres bases: tesis y disertaciones, anales de eventos nacionales en el área y artículos en revistas. La metodología que utilizó se basó en la recolección de datos de tres bases y en las que se prioriza la expresión “estrategias de lectura” en el título de cada publicación. En los resultados, se hallaron 7 tesis y 33 disertaciones que fueron buscadas en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), y en cuanto a los artículos de la revista electrónica Scielo, se registraron 2 artículos. Es importante mencionar que las investigaciones presentan un horizonte de 7 años de antigüedad (2000 - 2017).

Amiconi (2015) realizó una investigación en Argentina, cuyo objetivo se basó en elaborar un estado del arte sobre los softwares educativos que evalúan la comprensión lectora en Educación Primaria. Para la metodología se realizó una búsqueda en la web mediante la

identificación y análisis de programas de comprensión lectora de tipo Cloze, identificación de antónimos, seriación con identificación de opuestos, uso de analogías, etc. En la conclusión, se indicó que los programas estudiados se podían clasificar utilizando una instrucción programada y caracterizada por actividades que se rigen bajo una misma dirección y que por cada paso que se daba en esa dirección el estudiante debía recibir un refuerzo mediante un feedback.

III.3. Marco teórico conceptual

III.3.1. Estrategias:

Antes de empezar a definir ‘estrategias didácticas’, se hace necesario comprender las distintas definiciones que se han tenido sobre el término estrategia. Para Porter (1996) una estrategia implica combinar e integrar un conjunto de actividades, con la finalidad de crear una posición única y valiosa. En otras palabras, una estrategia engloba a un número de acciones que buscan crear algo nuevo. Sin embargo, que la estrategia sea única y valiosa no implica que sea rígida e inamovible, sino que en el transcurso puede ser modificada dependiendo del objetivo y las características del público participante.

De forma complementaria, Díaz y Hernández (1999) mencionan que las estrategias deberán ser empleadas como procedimientos flexibles y adaptativos frente a cualquier circunstancia de enseñanza. En otras palabras, es responsabilidad del docente seleccionar estrategias que tengan las características de ser flexibles a las modificaciones que se puedan presentar durante el proceso de enseñanza, debido a que los estudiantes presentan diversas particularidades que no da la posibilidad de planificar actividades rígidas y sin opción a cambio.

III.3.2. Estrategias didácticas:

Frente a la definición que recibe el término ‘estrategias’, surge la pregunta ¿qué son las estrategias didácticas? Feo (2010) señala que son las acciones planteadas de forma consciente por el docente y los estudiantes, con la finalidad de lograr metas que pueden estar o no previstas y que se adaptan a las características de los participantes. Esta definición indica de forma explícita que las estrategias son planteadas bajo objetivos y no a la deriva. Asimismo, que estos objetivos son formulados en base a los rasgos que presentan los participantes.

Feo menciona que las estrategias didácticas son planteadas de forma consciente por docentes y estudiantes. En cambio, Ferreiro (citado en Zayas-Quesada, 2016) indica que estas dependen del actor, por ello, las clasifica en dos tipos: estrategias de enseñanza y de aprendizaje. La primera, es realizada por el docente y pretende asegurar los aprendizajes de los estudiantes. En cambio, el segundo, es realizado por el estudiante y hace referencia a los procedimientos que sigue para aprender significativamente. Ambos actores educativos, desarrollan estrategias diferenciadas pero que son englobadas bajo el mismo término.

Con la finalidad de limitar esta investigación, el presente estado del arte pretende abordar las estrategias didácticas que son planificadas y empleadas por el docente. En ese sentido, Bixio (2000) señala que las estrategias didácticas están conformadas por un conjunto de acciones que presentan intencionalidad pedagógica de manera explícita, y que a su vez son ejecutadas por el docente. Es decir, las estrategias didácticas no son guiadas por cualquier tipo de objetivo, sino por uno académico, que deberán ser puestas a prueba o ejecutadas por el docente a cargo de estudiantes con características particulares.

De forma complementaria, Hernández, Recalde y Luna (2015) señalan que es una guía de acción dirigida a obtener los resultados que se planifican para el proceso de aprendizaje, en el que se busca desarrollar estudiantes competentes. En esta definición, los autores a diferencia de Bixio (2000) mencionan que las estrategias poseen un objetivo global, que sería el de desarrollar estudiantes competentes, que desde nuestro currículo nacional significa formar personas capaces de combinar un conjunto de capacidades. Se entiende que este es un proceso de largo alcance, por ello, es indispensable que las estrategias cumplan con objetivos a corto plazo y sin perder el objetivo más grande.

Entonces, ¿cuál es la labor que cumple el docente frente a estas estrategias? Londoño y Calvache (2010) mencionan que “la labor del maestro es seleccionar estrategias didácticas adecuadas, flexibles y pertinentes, que le permitan enseñar para el pensamiento, la comprensión y la acción” (p. 23). En otras palabras, una de las funciones que cumple el maestro es la de planificar, debido a que es el encargado de elegir estrategias didácticas que cumplan requisitos como el de adaptarse frente a cualquier cambio y de ser adecuado para la enseñanza, con la finalidad de enseñar para la acción, el pensamiento y la comprensión.

Otra función que se encontró fue la que plantean Benavides y Tovar (2017), quienes indican que el docente debe planificar actividades y procedimientos que permitan el logro de los estándares básicos de calidad, acordes a los lineamientos curriculares que respondan a las características y necesidades de los participantes. Asimismo, mencionan que deben generar procesos colaborativos, de interacción y autoaprendizaje. Esta concepción, no se deslinda del todo de la concepción anterior, puesto que la acción de planificar está siempre

presente, sin embargo, se le añaden finalidades como el de estar acorde a los lineamientos curriculares que presenta cada Estado.

III.3.3. Comprensión lectora

La comprensión lectora es definida como el “proceso dinámico en donde el estudiante aplica sus habilidades cognitivas para interpretar, analizar e inferir el mensaje que emite el texto enriqueciendo a su vez la expresión oral del sujeto al respecto” (Cruzata y Rojas, 2016, p.340). En otras palabras, la comprensión lectora implica el uso de procesos cognitivos para que el estudiante logre entender lo que lee, a través del análisis. Además, permite que el estudiante amplíe su oralidad con respecto al tema. Entonces, comprender no solo se da a nivel mental, sino que se ve reflejado mediante la expresión oral, al momento de explicar el tema leído.

De igual forma, Cabrera y Caruman (2017) la definen como un fenómeno mental que involucra a un conjunto de procesos cognitivos. Entonces, se interpreta a partir de ambas definiciones que es esencial el uso de los procesos mentales o cognitivos, sobre todo los procesos mentales superiores, en el que se encuentra el pensamiento, el razonamiento, la toma de decisiones y el lenguaje, debido a que, a partir de ellos será posible descomponer, atribuir y concluir un significado. Por tanto, la comprensión dependerá de qué tan motivado se encuentre el cerebro para ponerse a trabajar.

De forma complementaria, McNamara (2004) considera que la comprensión del texto surge en la mente del lector, debido a que es el lector quien “usa su conocimiento de las palabras, la sintaxis, el contexto y el tópico para interpretar e integrar el texto” (párr.4). Asimismo, menciona que el texto, las habilidades cognitivas y la intencionalidad del lector son elementos que sirven de base para que construya sus representaciones mentales. En

consecuencia, la autora a diferencia de los autores antes mencionados, atribuye el proceso de comprensión lectora a factores que operan de forma integrada y no aislada, y no únicamente a los procesos cognitivos.

III.3.4. Estrategias didácticas de comprensión lectora

Para Fumero (2009) la enseñanza de las estrategias didácticas es el medio por el cual el lector formula hipótesis, inferencias, analiza la información, realiza predicciones y conclusiones. Asimismo, señala que para lograr las actividades anteriores es necesario que exista motivación, creatividad y disponibilidad. Entonces, a partir de lo que se ha ido mencionando y acorde a lo que menciona el autor, las estrategias didácticas de comprensión lectora serán el medio que motive al estudiante a usar sus procesos mentales, por tanto, se tendrán que planificar actividades que permitan al estudiante formular hipótesis, realizar inferencias, predicciones y por último plantear conclusiones.

Frente a ello, Solé (1992) plantea dos tipos de estrategias globales que son de motivación y visión sobre lo que se pretende lograr, de esa forma se contribuye a que el estudiante comprenda lo que lee, debido que el docente a través de las estrategias pretende que los estudiantes ubiquen los elementos del texto (espacio y tiempo), para que luego tomen decisiones frente a su lectura. La motivación es esencial para comprender, así como el hecho de partir de un objetivo. Se entiende que lo que se pretende es que el estudiante sea capaz de decidir acerca de cómo va desarrollando el proceso, ya que se le pueden presentar estrategias, pero dependerá únicamente de él decidir el ritmo, la forma y modo en que usa estas estrategias.

La misma autora, hace referencia al rol que cumple el docente frente a estas estrategias, Solé (1987) señala que el docente debe intervenir en la construcción constante de conocimiento de sus estudiantes, mediante un proceso intencional en el que se intenta alcanzar determinados objetivos. Por tal razón, las estrategias que use el maestro deben poder adecuarse a las necesidades de los estudiantes, en ese sentido, podrá decidir en qué ocasiones intervenir de forma directa enseñando ciertas actividades, y en qué momentos es mejor no intervenir, dejando que sean ellos quienes realicen las actividades.

Entonces surge la pregunta, ¿por qué es necesario utilizar estrategias de comprensión de textos? Frente a ello, Solé (1992) señala que las estrategias son necesarias debido a que se busca formar lectores autónomos, que sean capaces de afrontar textos de distinta complejidad. Asimismo, menciona que hacer lectores autónomos implica formar personas capaces de aprender por medio de los textos; de la reflexión, en el que es capaz de cuestionar su propia comprensión; de relacionar su experiencia personal con lo que lee; de cuestionar su conocimiento y de poder realizar modificaciones, hasta lograr extrapolar su conocimiento a otros textos.

IV. Metodología y plan de análisis

IV. 1. Metodología

La presente investigación estuvo orientada a comprender la realidad educativa, referente a la aplicación de estrategias didácticas de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

● **Tipo de investigación:** De acuerdo al enfoque, el presente informe responde al tipo cualitativo. Al respecto, Cauas (2015) menciona: “La investigación cualitativa es aquella que utiliza preferente o exclusivamente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados” (p. 2).

● **Unidades de análisis documentales,** se ha revisado la siguiente información:

- Tesis de postgrado
- Artículos de revistas
- Base de datos científica
- Repositorios
- Libros

Se realizó una recopilación de documentos sobre las estrategias didácticas de comprensión lectora, en la que se obtuvo información relevante, verídica y actualizada. Para lograrlo se consideraron los siguientes criterios:

- Cantidad: se ha considerado 15 fuentes, entre artículos, tesis de postgrado y libros.
- Horizonte temporal: últimos 11 años (2010-2020)
- Modalidad: virtual
- Idioma: español
- Cobertura: nacional e internacional
- Búsqueda: se ha buscado en los títulos de las fuentes los descriptores “estrategias didácticas” o “estrategias” y “comprensión lectora” o “comprensión de textos”.

- **Instrumento para el recojo y análisis de información**

Los instrumentos son:

- Ficha bibliográfica, en el que se registró y acopió la información bibliográfica de las fuentes secundarias colectadas (anexo 1).
- Ficha hermenéutica, en el que se colocó el contenido de información por cada fuente individual (anexo 2).

- **Ejes de análisis**

Los ejes de análisis en los que se basó el trabajo fueron:

- Estrategias didácticas de comprensión lectora según la muestra de estudio.
- Estrategias didácticas durante los tres momentos de la comprensión lectora.

- **Consideraciones éticas**

- **Respeto a los derechos de autor:** el presente trabajo es el resultado del esfuerzo personal. En relación con el tema elegido. Se ha considerado en la elección que cumpla con los aspectos señalados en las normas de protección y propiedad intelectual propias de la universidad. Se trabajó este aspecto, con el estilo de referencia del American Psychological Association (APA).
- **Beneficio para el conocimiento:** el presente informe de estado del arte tuvo el objetivo de indagar a profundidad sobre el tema de “Estrategias didácticas de comprensión lectora empleadas por docentes de educación primaria en Iberoamérica (2010 – 2020)”, con la finalidad de que sea alcanzado a la Facultad de Educación para que guíe las investigaciones futuras de las promociones que lleguen a continuación. Además,

presenta un beneficio propio, debido a que por medio de este trabajo de investigación se logró contar con mayor información sobre el tema y servirá de base a otros estudiantes para futuras investigaciones.

IV.2 Plan de análisis

El proceso de revisión bibliográfica fue continuo y constante para comprender con mayor rigor científico los ejes seleccionados. El plan de análisis consistió en primer lugar, en la revisión de literatura seleccionada de acuerdo a los objetivos y ejes de análisis. A partir de los textos seleccionados se procedió a llenar la ficha bibliográfica y hermenéutica, y a identificar la información sobre cada uno de los ejes de análisis que presentaba cada fuente.

Toda la información registrada según sus fuentes de origen se organizó alrededor de los ejes de análisis. Para ello, se limpió la información, descartando las ideas repetidas y completando los vacíos de información. El texto de cada eje se presentó en dos o tres párrafos de información, así como en un párrafo final en que se resumió los principales hallazgos. Para esto, fue de utilidad utilizar la ficha hermenéutica.

Vale indicar que en una primera parte del acápite de resultados se procedió, en primer lugar, a realizar una descripción de las unidades de la muestra de fuentes secundarias alcanzada; es decir:

- Frecuencia de las fuentes, según tipo.
- Frecuencia de fuentes, según año.
- Frecuencia de fuentes, según base de datos o repositorio.
- Frecuencia de fuentes, según procedencia nacional o internacional.

V. Resultados

Referente al tema de estudio “Estado del arte sobre estrategias didácticas de comprensión lectora empleadas por docentes de educación primaria en Iberoamérica (2010 – 2020)”, se determinaron 15 investigaciones que fueron analizadas desde los siguientes ejes de análisis: muestra de estudio y momentos de la lectura.

V.1. Descripción de la búsqueda

La búsqueda de fuentes documentales se realizó mediante cinco buscadores: EBSCO, ProQuest, E – Libro, repositorio UPCH y Scielo. Las cuatro primeras fueron seleccionadas por ser parte de los buscadores que ofrece la UPCH. Sin embargo, los tres primeros son de acceso restringido y solo se puede acceder introduciendo el usuario y contraseña UPCH, acceso con la que cuenta la comunidad herediana. En cambio, los último dos buscadores son de acceso libre en Internet.

Se realizó la búsqueda en los buscadores mencionados con la finalidad de limitar la búsqueda de fuentes documentales, debido a la vasta cantidad de investigaciones que existe acerca del tema. Además, para limitar aún más la búsqueda se introdujeron cuatro descriptores tales como “estrategias didácticas” o “estrategias” y “comprensión lectora” o “comprensión de textos”. En primera instancia, para seleccionar las investigaciones se buscaron los descriptores en los títulos de las investigaciones, luego, se procedió a leer los resúmenes y partes de la estructura del texto para asegurar que cumplieron con los requisitos mencionados tales como haber sido planificado para estudiantes de primaria, encontrarse en el rango de años (2010 - 2020) y presentar estrategias de enseñanza de la comprensión lectora para que así fueran consideradas en esta investigación.

En el primer buscador EBSCO, la búsqueda de fuentes documentales se realizó en cuatro momentos. En el primer momento, se introdujo en el buscador los descriptores “estrategias didácticas” y “comprensión lectora” en el que se obtuvo un resultado, sin embargo, no fue considerado, debido a que estaba dirigido a estudiantes del nivel secundario. En el segundo momento, se buscó “estrategias” y “comprensión lectora” obteniéndose 10 resultados de los cuales se analizó 2 documentos. Para el tercer momento, las palabras fueron “estrategias didácticas” y “comprensión de textos” en el que se obtuvo 0 resultados. En el último momento, se buscó “estrategias” y “comprensión de textos” y se registró 3 resultados, pero no se analizó ninguna fuente.

En el segundo buscador ProQuest, se realizó la misma modalidad de búsqueda antes descrita. En el primer momento, no se obtuvieron resultados. En el segundo momento, se registró 10 resultados de los cuales se tomaron en cuenta 3 documentos. Para el tercer momento, no se identificaron investigaciones que tuvieron en sus títulos los descriptores mencionados para este momento. Por último, en el cuarto momento se encontró 5 resultados, pero no se analizó ninguna fuente documental.

En el tercer buscador E - Libro, se siguió la misma modalidad de búsqueda. En el primer momento, se obtuvo un total de 8 resultados, pero no se tomó en cuenta ningún documento. En el segundo momento, se hallaron 3 resultados, pero tampoco se tomó en cuenta alguno de ellos. Para el tercer momento, se obtuvieron 12 resultados, sin embargo, no se tomó ninguna investigación. Por último, en el cuarto momento, se hallaron 6 resultados, pero al igual que en las anteriores veces no se encontraron fuentes documentales que tuvieran en sus títulos los descriptores. Sin embargo, durante la búsqueda se revisaron tres libros, debido a que, si bien los títulos no contenían los descriptores, estos presentaron títulos muy acordes a la presente

investigación y al revisar el contenido se tomó la decisión de considerarlos como parte de este estado del arte.

En el cuarto buscador Repositorio UPCH, la búsqueda de fuentes documentales se realizó del mismo modo que con los anteriores buscadores. En el primer momento, se obtuvo un total de 4 resultados del cual se analizó una tesis. En el segundo momento, se encontró 4 resultados de los cuales se tomaron en cuenta 3 tesis. Para el tercer momento, se encontró 3 resultados y se analizaron 0 investigaciones. Por último, en el cuarto momento, se halló 14 resultados, sin embargo, no se tomó en cuenta ninguna investigación para el presente informe de estado del arte.

En el quinto buscador Scielo, la búsqueda de fuentes documentales se realizó del mismo modo que con los anteriores buscadores. En el primer momento, se obtuvo un total de 4 resultados de los cuales ninguno fue analizado. En el segundo momento, se encontró 14 resultados de los cuales se tomaron en cuenta 2 artículos. Para el tercer momento, se halló 14 resultados, sin embargo, no se analizó ninguna por no cumplir con los requisitos indicados. Por último, en el cuarto momento, se identificó 5 resultados del cual fue analizado solo un artículo.

A continuación, se presentan tablas de resultados en el que se muestran los artículos, tesis y libros identificados según el buscador, país, año y tipo de documento.

Tabla 1

Fuentes documentales según el buscador

Buscador	Cantidad de fuentes documentales	%
EBSCO	2	13 %
ProQuest	3	20 %
E- libro	3	20 %
Repositorio UPCH	4	27 %
Scielo	3	20 %

En la tabla 1, se presentan los datos sobre las fuentes documentales según el buscador y se observa que las investigaciones fueron identificadas casi en la misma cantidad por cada base de datos. Además, se evidencia que la mayor cantidad de documentos fue hallada en el buscador: Repositorio UPCH.

Tabla 2

Fuentes documentales según el país

País	Cantidad de fuentes documentales	%
Argentina	2	13 %
Chile	1	6 %
Colombia	1	7 %
Cuba	1	7 %
España	5	33 %
México	1	7 %
Perú	4	27 %

En la tabla 2, se presentan los datos sobre las fuentes documentales según el país y se observa que la mayor parte de investigaciones fueron identificadas en España. Otro país que ocupa el segundo lugar es Perú, debido a que las fuentes que se encontraron superan el 25 % del total de investigaciones. Los demás países pertenecientes a Iberoamérica obtuvieron un mismo porcentaje a excepción de Argentina.

Tabla 3

Fuentes documentales según el año de publicación

Año de publicación	Cantidad de fuentes documentales	%
2012	2	15 %
2013	3	22 %
2014	1	7 %
2015	1	7 %
2016	1	7 %
2017	2	14 %
2018	2	14 %
2019	2	14 %

En la tabla 3, se presentan los datos sobre las fuentes documentales según el año de publicación y se puede observar que el mayor número de investigaciones fue publicado en el año 2013. Además, se evidencia que los años 2012, 2017, 2018 y 2019 muestran porcentajes significativos de publicaciones. En cambio, los demás años se encuentran en el mismo rango de porcentajes.

Tabla 4

Fuentes documentales según el tipo de publicación

Tipo de publicación	Cantidad de fuentes documentales	%
Artículos	8	53 %
Libros	3	20 %
Tesis	4	27 %

En la tabla 4, se presentan los datos sobre las fuentes documentales según el tipo de publicación y se puede observar que la mayor cantidad de publicaciones identificadas fueron los artículos, superando el 50 % del total de investigaciones. En cambio, los libros y tesis no presentan mucha diferencia en cantidad de publicaciones encontradas.

V.2. Descripción de las fuentes documentales

En relación al primer eje de análisis, que aborda la identificación y descripción de información que ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora, según la muestra de estudio, se identificaron investigaciones que abordan grados específicos con niños de características particulares por su edad y fuentes documentales que abordan la temática de forma global y que abarcan todas las edades del nivel primario. A continuación, se presentan las estrategias didácticas identificadas según el grado que fueron ordenados de forma ascendente y al mismo tiempo, se describe cada fuente documental en base al segundo eje de análisis (estrategias según los momentos de lectura).

Arias en el año 2012, realizó un estudio que se desarrolló en el Perú y que tuvo como objetivo desarrollar la capacidad de comprensión lectora utilizando la estrategia de interrogación de textos. La muestra estuvo conformada por estudiantes de primer grado del distrito de Pachacamac. Las estrategias que se emplearon estuvieron dirigidas para textos narrativos, en el que se tuvieron como recursos títeres de papel y bajalenguas que fueron elaborados por los mismos estudiantes y sus padres. Asimismo, se crearon cuentos y leyendas del distrito, y se usaron disfraces.

La estrategia de interrogación de texto se basó en tres secuencias didácticas: revisión del texto, comentario con otros sobre el texto y lectura del texto. Las actividades inician con la motivación, en el que se usa una caja mágica para motivar al estudiante y llevarlo a pensar en sus posibles hipótesis sobre lo que va leyendo, para después proceder a recoger los saberes previos (antes de la lectura); luego, se entregan los textos para una lectura silenciosa y posteriormente en cadena, o en otras ocasiones, primero lee la maestra y realiza preguntas (durante la lectura); por último, se escenifican los textos o se procede a entregar fichas de aplicación (después de la lectura).

Hudson, Förster, Rojas-Barahona, Valenzuela, Riesco y Ramaciotti en el año 2013, realizaron una investigación que se llevó a cabo en Chile y que tuvo como objetivo comparar el efecto de dos métodos de enseñanza para el aprendizaje lector inicial. La muestra de estudio estuvo conformada por 194 estudiantes de primer grado pertenecientes a cinco colegios.

Se presentaron las estrategias de dos métodos (equilibrado y tradicional). Para el primer grupo, se utilizaron estrategias del programa “juegos verbales” que parten de lecturas reales y con sentido para las niñas y niños. Las actividades antes de la lectura inician con la activación de saberes previos y análisis de la estructura; durante la lectura, el docente lee en voz alta el

texto o realiza una lectura compartida e individual; y después de la lectura, se sistematiza el código y se desarrollan actividades de comprensión literal, inferencial y crítica. En cambio, las estrategias del segundo grupo se basan en descomponer y analizar las palabras en fonemas, luego en reconstruir para formar palabras nuevas. Para este tipo de estrategias es fundamental el uso de láminas con objetos que contengan la letra descompuesta.

Aponte en el año 2018, realizó un trabajo académico que se llevó a cabo en el Perú y cuyo objetivo fue mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, mediante estrategias de animación a la lectura, en las niñas y niños de segundo grado del distrito de Villa El Salvador. Las estrategias utilizadas se basaron en las que plantea la teórica Isabel Solé y que se dividen en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Las estrategias realizadas fueron las siguientes: antes de la lectura, se inicia con la activación de los saberes previos, se elaboran predicciones y formulan preguntas; durante la lectura, se identifican las partes relevantes del texto y se aplican técnicas de apoyo al repaso (subrayar, tomar apuntes, relectura parcial o global); y después de la lectura, se determinan las ideas principales, se realizan los resúmenes y plantean preguntas que deben ser contestadas de forma inmediata.

Gamboa en el año 2017, realizó un estudio que se desarrolló en Perú y que tuvo como objetivo desarrollar la comprensión lectora utilizando las estrategias propuestas por Solé en niñas y niños de segundo grado del distrito de Vitarte de la región Lima.

Las estrategias fueron desarrolladas durante los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Para el primer momento, se propuso actividades como el planteamiento del propósito y la planificación de las acciones que abordan actividades como la activación de los conocimientos previos, la elaboración de predicciones y preguntas. En el segundo momento, se

abarcan actividades para plantear preguntas y aclarar posibles dudas sobre lo que se va leyendo, y resumir las ideas del texto. Por último, en el tercer momento, se plantean actividades para identificar las ideas principales, realizar resúmenes y, formular y responder de preguntas.

Yovera en el año 2019 escribió una investigación en el Perú, cuyo objetivo fue mejorar el desarrollo de los niveles de comprensión lectora de textos escritos en niñas y niños de segundo grado del distrito de Villa el Salvador.

Se utilizaron estrategias para los tres momentos. Antes de la lectura, los estudiantes plantean el objetivo de la lectura, recuperan sus saberes previos, realizan predicciones, hipótesis y se motiva a que respondan las preguntas literales. Durante la lectura, se promueve a que los niños formulen preguntas sobre lo que se va leyendo, se formulan preguntas sobre las partes confusas y se relee, se busca el significado a partir del contexto, se realiza una lectura en voz alta, se promueve a responder preguntas inferenciales, y a crear imágenes mentales. Por último, después de la lectura, se comparan hipótesis, se elaboran resúmenes, gráficos, organizadores, se promueve a responder preguntas críticas, a realizar apreciaciones críticas y a formular preguntas metacognitivas.

Llamazares, Ríos y Buisán en el año 2013 realizaron una investigación que se desarrolló en España y tuvo como objetivos captar lo que entienden los maestros por enseñar a comprender y determinar que estrategias de lectura utilizan los docentes. La muestra de estudio a la que estuvo dirigida fue a niñas y niños de segundo y tercer curso de primaria, que es el equivalente de estudiantes de segundo y tercer grado en Perú. Las estrategias se usaron en textos expositivos, narrativos y poéticos. La observación y registro de actividades en el aula, se basó en dos estrategias, tales como la activación de saberes previos y el establecimiento de inferencias. La primera, se realizó con la finalidad de buscar en el lector informaciones,

experiencias o sensaciones para que sean conectadas con la nueva información; y la segunda, pretendía que el estudiante sea capaz de conectar dos ideas textuales del texto.

Valdebenito y Duran en el año 2015, realizaron una investigación en Colombia, cuyo objetivo fue conocer cómo y por qué aprenden los estudiantes al interactuar con otros. La muestra a la que estuvo dirigida estuvo conformada por niñas y niños de 7 a 11 años, pertenecientes a grados de entre segundo y quinto grado de primaria.

Se plantearon estrategias de trabajo en parejas, que fueron divididas en tres segmentos: antes de leer, comentarios sobre el texto y después de leer. En el primer segmento, se encuentran dos actividades como el planteamiento de hipótesis y la recuperación de conocimientos previos. En el segundo segmento, interactúan el tutor y tutorado para esclarecer dudas sobre la macroestructura o microestructura. El último segmento, compone cuatro dimensiones que son la integración general del texto (elaboración de resúmenes e ideas principales del texto), relación entre el texto y saberes previos, formulación de preguntas sobre el contenido y la valoración de las respuestas.

Gottheil et al. en el año 2019, realizaron una investigación que se llevó a cabo en Argentina, Buenos Aires, cuyo objetivo fue analizar la eficacia del programa de intervención para la mejora de la comprensión lectora, Lee Comprensivamente. La muestra estuvo dirigida a 102 estudiantes de cuarto grado de primaria, que tenían entre 9 y 10 años. Los participantes pertenecen a escuelas privadas de dos ciudades de Argentina.

Las estrategias empleadas fueron dirigidas para textos narrativos y expositivos y se basaron en cuatro componentes: vocabulario, monitoreo de la comprensión, generación de inferencias y comprensión de la estructura textual. Asimismo, se plantearon actividades para tres momentos: antes de leer, lectura activa y después de leer. En el primer momento, se trabajó la

conceptualización de palabras de forma oral y la activación de saberes previos. En el segundo momento, se lee el texto dos veces, se señalan las dudas o lo novedoso y se realizan intercambios orales. En el último momento, se realizaron actividades orales y escritas, que incluyeron tareas de monitoreo de la comprensión.

Soriano-Ferrer, Sánchez-Lopez, Soriano-Ayala y Nieves-Cazorla en el año 2013, llevó a cabo una investigación que se realizó en España y cuyo propósito fue comparar el efecto de dos métodos de enseñanza para el aprendizaje lector inicial y las posibles diferencias de género. La muestra estuvo compuesta por 43 estudiantes de 9 años y 3 meses en promedio, que fueron designados en tres grupos: gran grupo, pequeño grupo y grupo de comparación.

Se utilizaron las mismas estrategias para los dos primeros grupos, tales como leer el título del tema, activar los saberes previos, plantear predicciones del contenido; leer de forma silenciosa el primer párrafo y aclarar los términos no entendidos, formular preguntas y realizar resúmenes del fragmento leído; el tutor de cada grupo expone en voz alta el resumen, las preguntas y predicciones; los otros tutores debían dialogar con el tutor que expone; al terminar el primer fragmento se pasa al siguiente hasta culminar el texto.

Domínguez et al. en el año 2016, realizó una investigación que se llevó a cabo en España y cuyo propósito fue desarrollar una conciencia de la estructura textual de los textos informativos. La muestra de estudio estuvo conformada por estudiantes de 3°, 4°, 5° y 6° grado de educación primaria.

Se trabajó en base a cinco estructuras textuales expositivas, las cuales fueron: descripción, causa / efecto, secuencia, comparación / contraste y problema / solución. Por cada estructura se realizaron secuencias de instrucciones, las cuales fueron la presentación de las palabras clave plastificadas, la primera lectura y clarificación de la estructura textual, uso de organizadores

gráficos, elaboración de resúmenes, trabajo en equipo (subrayar palabras claves, llenar el organizador gráfico y exponer un resumen) e individual (se realizan las mismas actividades que de forma grupal).

Montoya, Gómez y García en el año 2016, investigaron acerca de las estrategias de comprensión a través de las TIC en estudiantes de sexto grado de una Institución Educativa en Colombia. El objetivo de esta investigación fue estudiar la eficacia de la modalidad B- learning que contribuye en la mejora de comprensión lectora a través de la plataforma Moodle aplicando una estrategia de lectura antes, durante y después de la lectura,

Durante la pre-lectura las actividades se orientan a preparar al lector en la asimilación y aceptación del texto desde las características lingüísticas hasta sus connotaciones culturales; durante la lectura, se pueden aplicar diferentes modalidades de lectura como (audición de lectura, lectura guiada, lectura compartida, etc.) con la intención de propiciar la participación y, finalmente en la post- lectura, implica una comprensión integral del texto para poder realizar resúmenes o explorar nuevos conocimientos relacionados.

Vega en el año 2014, llevó a cabo una investigación que se realizó en México y cuyo objetivo fue analizar la efectividad del aprendizaje de tres estrategias de lectura (patrones de organización, organizadores gráficos y resumen) para la mejora de la comprensión de textos expositivos. La investigación estuvo dirigida a estudiantes de sexto grado que en promedio tienen 11, 46 años de edad.

La estrategia de estructura textual planteada se basó en cinco fases: explicar conceptual la estrategia, reflexionar sobre su importancia e identificación de los momentos en los que pueden ser utilizadas, establecer paso a paso cómo utilizarlas, comprender cómo y dónde pueden ser utilizadas y evaluar el uso de las estrategias mediante el monitoreo. Además, se presentaron las

actividades correspondientes a la estrategia, tales como: aprender el patrón de organización del texto expositivo, recordar las palabras claves, elaborar un resumen, usar palabras clave, elaborar organizadores gráficos, y aprender palabras (vocabulario). Para ello, se realizaron tres procedimientos, primero se presentó el texto: las palabras claves y el vocabulario que se iba a usar; segundo, se lee el texto: puede leerse en voz alta; y, por último, se discute y revisa lo leído: se elabora un organizador y resumen a partir de las palabras claves.

Santiesteban en el año 2017, elaboró un libro cuyo tema se centró en la lectura y su didáctica, el cual fue realizado en Cuba y cuya muestra estuvo dirigida a estudiantes de todas las edades, desde los más pequeños a los más grandes.

La estrategia empleada se titula Dinámico - Participativa y está dirigida a textos comunicativos. Se basó en cinco actividades, tales como la presentación del texto, la asignación de tareas de aprendizaje, la lectura silenciosa, el trabajo en equipo y el debate general. La primera estrategia se basa en presentar el texto para despertar el interés y motivar a la lectura. La segunda debe ser asignada por el docente y llevada a cabo de forma grupal e individual. La tercera permite al lector leer a su ritmo, debido a que, si no entiende un párrafo puede volver a leerlo. La cuarta promueve el análisis colectivo. Por último, se fomenta que los estudiantes comenten, discutan y apliquen sus conocimientos adquiridos al finalizar el proceso.

Avendaño y Perrone en el año 2012, escribieron un libro cuyo propósito fue desarrollar la competencia discursiva/ textual en el aula en Argentina. Uno de los puntos relevantes fue el abordaje de la predicción, que es la capacidad no específica de la lectura para predecir diferentes acontecimientos. Otro punto fue la inferencia que es la habilidad de comprender aspectos determinados del texto a partir del significado del resto de la lectura, pistas contextuales, comprensión adquirida y conocimientos previos para atribuir un significado coherente a un

vacío del texto. Por último, la estrategia de autocontrol que le permite al lector estar en un estado de alerta para detectar errores.

Cairney en el año 2018, escribió un libro en España, cuyo propósito fue intentar que el lector abandone el bagaje de las antiguas definiciones de la enseñanza de la comprensión lectora. La muestra de estudio a la que estuvo dirigida fue para niñas y niños mayores de 7 años.

Las estrategias que plantea se basan en una lectura común, que traza actividades como seleccionar el texto, mostrarlo a los estudiantes, procurar despertar el interés, lectura en voz alta por parte del docente, dialogar sobre el texto, dar oportunidad de que los niños comenten, desarrollar nuevamente la lectura en la que participan los estudiantes, repetir la lectura por una semana dando poco a poco la responsabilidad total del texto al niño. Asimismo, propone que se pueden variar las responsabilidades que se asuman en relación a la lectura. Por ejemplo, un día puede leer un niño una hoja, y la otra parte el resto de la clase, realizar lectura por grupos, designar roles en el que un niño es el narrador, otros son los personajes y con otros niños haciendo los efectos sonoros.

V.3. Análisis de la fuente documental identificada, según los ejes

V.3.1. Estrategias didácticas de comprensión lectora según la muestra de estudio

A partir de las investigaciones identificadas y descritas se pudo de obtener la siguiente tabla:

Tabla 5

Fuentes documentales según la muestra de estudio

Muestra / grados	Cantidad de fuentes documentales	%
1ero	2	13 %
2do	3	20 %
4to	2	13 %
6to	2	13 %
2do y 3ero	1	7 %
2do, 3ero, 4to, 5to	1	7 %
3ero, 4to, 5to y 6to	1	7 %
Para todos los grados	3	20 %

En la tabla 5, se presentan los datos sobre las fuentes documentales según la muestra de estudio y se puede observar que la mayor cantidad de publicaciones estuvo dirigida para estudiantes en general, es decir, para estudiantes que cursan los seis grados del nivel primaria y que se encuentra en un rango de 6 a 11 años de edad. Otro grado que tuvo un alto porcentaje fue segundo. Asimismo, se puede visualizar que en total son nueve las investigaciones que estuvieron dirigidas para un solo grado. Según el análisis que se realizó sobre las investigaciones, los autores son maestros que se encuentran a cargo de un salón de clases o fueron maestros. Lo mismo sucede con las fuentes documentales dirigidas para varios grados.

V.3.2. Estrategias didácticas durante los tres momentos de la comprensión lectora

A continuación, se realizará un análisis de las estrategias identificadas de acuerdo a los grupos de grados específicos y mostrados en la tabla 5:

En relación al primer grupo de investigaciones que está destinado a estudiantes de primer grado, se pudo evidenciar que los autores coincidieron en que antes de la lectura se desarrolle estrategias de recojo de saberes previos; y después de la lectura, en el hecho de que la maestra o maestro puede leer el texto en voz alta y así realizar preguntas que deben ser respondidas por los estudiantes. Es importante precisar que ambas investigaciones, consideran necesario el uso de materiales concretos. Asimismo, indicar que el artículo publicado por Hudson, Förster, Rojas-Barahona, Valenzuela, Riesco y Ramaciotti (2013), presenta una metodología que compara el uso de estrategias tradicionales y la de un programa. Por ser primer grado, ambas estrategias incluyen el proceso de alfabetización.

Las estrategias planteadas para el segundo grupo fueron desarrolladas para estudiantes de segundo grado. Estas no incluyen una lectura del texto en voz alta por parte del maestro, debido a pretenden proporcionar más autonomía al estudiante. En este grupo de investigaciones los autores coinciden en que antes de la lectura, es necesario activar los conocimientos previos y elaborar predicciones; y después de la lectura, realizar resúmenes y plantear preguntas. Para el segundo momento de la lectura, no se encontraron actividades en común. Una actividad que llama la atención fue la propuesta por Yovera (2019), quien plantea el uso de organizadores gráficos después de la lectura.

En el tercer grupo, se encuentran las estrategias planteadas para los estudiantes de cuarto grado, los autores coincidieron en que antes de la lectura, se deben recuperar los saberes previos; y durante la lectura, los estudiantes deben leer de forma silenciosa. Si bien los

autores no coinciden mucho en las actividades, el artículo publicado por Soriano-Ferrer, Sánchez-Lopez, Soriano-Ayala y Nieves-Cazorla (2013), menciona que se necesita realizar resúmenes para comprender el texto. Otra actividad que llamó la atención y que se presentan en las dos publicaciones y en diferentes momentos es la de promover la oralidad, los autores consideran importante que el estudiante comunique a sus demás compañeros sus dudas y sus logros. Asimismo, una de las estrategias propuestas fue la de Soriano-Ferrer, Sánchez-Lopez, Soriano-Ayala y Nieves-Cazorla (2013) quienes proponen usar todas las estrategias desde durante hasta después de la lectura por cada fragmento del texto.

En el cuarto grupo, las estrategias fueron planteadas para estudiantes de sexto grado y buscan que haya un entendimiento de las características del texto y de su estructura. Sin embargo, las estrategias difieren bastante, debido a que los autores dirigieron las estrategias para determinados tipos de textos. Las estrategias de Vega (2014) están dirigidas para textos expositivos y pretenden el trabajo de cada estructura del texto, en cambio, las de Montoya, Gómez y García (2016) son para todo tipo de textos. La actividad que es recurrente en todas las estrategias propuestas es la elaboración de resúmenes.

Por último, las estrategias propuestas para diversos grados y, en el caso de los libros para todos los grados del nivel primario no coinciden en las actividades planteadas por sus autores. Únicamente, existe una coincidencia entre Avendaño y Perrone (2019) y Llamazares, Ríos y Buisán (2013), quienes consideran que la inferencia debe ser abordada como una de las estrategias que planifica el docente.

Si analizamos todas las estrategias presentadas, se puede observar que la activación de los saberes previos se encuentra presente en diez estudios, en el momento antes de la lectura. Al respecto Llamazares, Ríos y Buisán (2013) mencionan que su importancia

reside en que, si se logra extraer de la mente del lector experiencias, información o sensaciones acerca del texto, se podrá lograr una conexión de estos saberes con los nuevos conocimientos que proporciona el texto. Durante la lectura, los autores coincidieron en que se debía realizar la lectura del texto, la mayoría propuso que se diera en silencio y cuatro autores en voz alta. Asimismo, se encuentra presente la actividad de que sea el estudiante quien se realice preguntas a medida que va leyendo.

Una actividad que llamó la atención fue la estrategia propuesta por Soriano-Ferrer, Sánchez-Lopez, Soriano-Ayala y Nievas-Cazorla (2013) quienes propusieron realizar los momentos durante y después de la lectura por cada párrafo leído. Por último, después de la lectura, nueve autores propusieron realizar resúmenes, cinco estudios mencionaron actividades de tipo oral que inducen el diálogo y los debates, y seis propusieron la resolución de preguntas.

VI. Conclusiones

En conclusión, se identificaron investigaciones que ofrecen información relacionada con las estrategias didácticas de comprensión lectora empleadas por docentes de educación primaria en Iberoamérica. Las fuentes documentales fueron halladas en cinco buscadores, para limitar la búsqueda se usaron cuatro descriptores y solo fueron seleccionadas aquellas investigaciones que cumplieron con las condiciones establecidas por el presente informe de estado del arte, tales como contener en los títulos descriptores como “estrategias didácticas” o “estrategias” y “comprensión lectora” o “comprensión de textos”, asimismo, tener un rango de 11 años de antigüedad, estar dirigido a estudiantes de los seis grados de primaria y tener en su contenido estrategias de

enseñanza para la comprensión lectora. Sin embargo, se realizó una excepción con los libros, debido a la importancia de su contenido.

En relación a la descripción de las estrategias, se hallaron investigaciones que corresponden a distintos grados, en algunos casos son específicos, abarcan varios grados o todos los grados correspondientes a la educación primaria. Las estrategias se presentan de distintas formas, por ejemplo, la diferencia más marcada se puede observar en las actividades propuestas para primer y sexto grado. Las actividades para primer grado, involucran la participación de los padres de familia, el uso de materiales concretos y la participación más activa del docente. En cambio, para los estudiantes de sexto grado, se presentan actividades que promueven la reflexión, la atención y el conocimiento del texto, es otras palabras es dejar que el propio estudiante sea quien comprenda el texto, mediante actividades planteadas por el maestro.

Al final, se determinaron 15 investigaciones sobre estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes. La información que brindan los estudios descritos depende mucho de los teóricos, las características de los estudiantes y las experiencias de los autores, puesto que de eso dependen las estrategias que se propongan. Las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora presentan variaciones en las actividades propuestas para los tres momentos de la lectura. Se observó lo mismo en cuanto a la muestra se refiere, debido a que los estudiantes de primeros grados además de aprender comprensión de textos, también aprenden lectoescritura. En cambio, a partir de segundo grado se busca que las estrategias sean aplicadas de forma cada vez más autónoma por los estudiantes y así se socialicen los aprendizajes.

VII. Recomendaciones

Las investigaciones identificadas y analizadas de tipo tesis, indicaron las estrategias específicas que los autores habían aplicado en sus estudiantes, debido a ello, resultó fácil encontrar las actividades propuestas. Sería recomendable que los futuros investigadores consideren un capítulo específico que contenga sus propuestas de estrategias didácticas de comprensión lectora. Asimismo, que las dividan en los tres momentos que atraviesa el acto de leer un texto: antes, durante y después de la lectura. De esa forma, se facilita al docente la búsqueda de estrategias.

A medida que se iba revisando las fuentes documentales, se pudo observar tres características que serían recomendables estudiar en futuros estados del arte sobre el tema desarrollado en esta investigación, como, por ejemplo, tomar en cuenta el tipo de texto, el material concreto y los resultados, estos podrían ser usados como ejes de análisis con la finalidad de obtener resultados más amplios sobre el tema.

VIII. Referencias

10 ventajas de la educación virtual en medio del coronavirus. (10 de mayo de 2020). *El universal*.

Recuperado de <https://www.eluniversal.com.co/educacion/10-ventajas-de-la-educacion-virtual-en-medio-del-coronavirus-XJ2803752>

Amiconi, D. F. (2015). *Softwares educativos orientados a la comprensión lectora en alumnos de escuela primaria. Estado del arte* (tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56485/Documento_completo_Amiconi_Di_ego.%20Estado%20del%20arte..pdf-PDFA.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Aponte, A. E. (2018). *Mejorando la comprensión lectora de textos narrativos a través de estrategias de animación a la lectura en los niños y las niñas de 2° grado de la I.E. N° 6066 Villa el Salvador* (tesis de especialización). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3670/Mejorando_AponteAlmanza_Edit_h.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arias, M. M. (2012). *La interrogación de textos como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado "A" de la I.E.A.C. San Salvador" – Pachacamac* (tesis de especialización). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3599/Interrogacion_AriasMartinez_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Avendaño, F. y Perrone, A. (2012). Estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos. En F. Avendaño y A. Perrone. (Ed.), *La didáctica del texto: estrategias para comprender y producir textos en el aula*. (pp. 71-115). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de https://bibvirtual.upch.edu.pe:2893/es/ereader/cayetano/67086?fs_edition_year=2020;2019;2018;2017;2016;2015;2014;2013;2012;2010&fs_edition_year_lb=2020;2019;2018;2017;2016;2015;2014;2013;2012;2010&fs_q=%22estrategias_did%C3%A1cticas%22_and_%22comprensi%C3%B3n_lectora%22&fs_title_type=1;3;4;6&fs_title_type_lb=Libro;Tesis;Revista;Articulo&fs_page=2&prev=fs&page=6

Benavides, U. C. y Tovar, C. N. (2017). *Estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la escuela normal superior de pasto* (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, San Juan de Pasto, Colombia.

Recuperado

de

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9533/BenavidesCristian2017.pdf?sequence=1>

Bixio, C. (2000). Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. En C. Bixio (Ed), *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje* (pp. 35-50). Argentina:

Rosario:

Homo

Sapiens.

Recuperado

de

http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_bixio_cecilia_0.pdf

Cabrera, P. M y Caruman, J. S. (2017). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles*, 1-54. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/132/13258436007/index.html>

Cáceres, A., Donoso, P., & Guzmán, J. (2012). Comprensión lectora. *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. Recuperado de

http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf

Cairney, T. H. (2018). Estrategias de texto completo para los lectores más pequeños. En T. H. Cairney (Ed), *Enseñanza de la comprensión lectora* (pp. 141 -156). España. Recuperado de

<https://bibvirtual.upch.edu.pe:2893/es/ereader/cayetano/119523?prev=as&page=8>

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la Universidad Nacional de Colombia*, 1 - 11.

http://scholar.google.com.pe/scholar_url?url=http://www.academia.edu/download/36805674

[/1-Variables.pdf&hl=es&sa=X&ei=AvaWX_ydB4_0mQG_v5foBw&scisig=AAGBfm1q-](http://scholar.google.com.pe/scholar_url?url=http://www.academia.edu/download/36805674/1-Variables.pdf&hl=es&sa=X&ei=AvaWX_ydB4_0mQG_v5foBw&scisig=AAGBfm1q-)

[HGWEDCi6NPXhYahmkIfWwu1GQ&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.com.pe/scholar_url?url=http://www.academia.edu/download/36805674/1-Variables.pdf&hl=es&sa=X&ei=AvaWX_ydB4_0mQG_v5foBw&scisig=AAGBfm1q-HGWEDCi6NPXhYahmkIfWwu1GQ&nossl=1&oi=scholar)

Cruzata, A. y Rojas, M. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, (9), 337 - 356. Recuperado de

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/1930/1/2016_Rojas_La-comprension-lectora-en-estudiantes-de-educacion-primaria-en-Peru.pdf

Díaz, B. F. y Hernández, R. G. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En B. F. Díaz y R. G. Hernández (Ed.), *Estrategias docentes para un aprendizaje* (137-226). Recuperado de <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Domínguez, M. P., Brañas, M. D. R., Torres, M. O., Sánchez, L. G., Pérez, E. C., Gamínez, A. P., y Calero, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: Una estrategia clave que ayuda al alumnado de educación primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica: Lengua y literatura*, 215-242. Recuperado de <https://bibvirtual.upch.edu.pe:2052/docview/1847476314/fulltextPDF/15A073DAB73748ACPQ/1?accountid=42404>

Ministerio de educación. (2018). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 221 - 236. Recuperado de <https://dialnet.uRonaldFeonirioja.es/download/articulo/3342741.pdf>

Funero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 46 - 73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3223253.pdf>

Galeano, M. M. y Vélez, R. O. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://eduudla->

my.sharepoint.com/:b:/g/personal/89344263_academicos_uamericas_cl/ERb_4NMw5aJt9gIRZ_9Nh4BrN79cpWbM_-LmPBDcKG2NQ?e=Ld6txg

Gamboa, P. M. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de solé en los niños y niñas del segundo grado "A" de la institución educativa N° 1249 Vitarte UGEL N° 06* (tesis de especialización). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3717/Desarrollo_GamboaPulido_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez, V. M., Galeano, H. C. y Jaramillo, M. D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856275012>

Gottheil, B., Brenlla, M., Barreyro, J., Pueyrredón, D., Aldrey, A. Buonsanti, L., ...Molina, S. (2019). Eficacia del programa "Lee Comprensivamente" para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 99-111. Recuperado de <http://www.rpye.es/pdf/175.pdf>

Hernández, A. I., Recalde, M. J. y Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf>

Husdon, P. M., Förster, M. C., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, H. M., Riesco, V. y Ramaciotti, F. A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35(140), 100-118. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n140/v35n140a7.pdf>

- Instituto Superior de Estudios Psicológicos (8 de mayo, 2020). Educación desde casa, ventajas y desventajas. [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.isep.es/actualidad-educacion/educacion-desde-casa/>
- Llamazares, P. M., Ríos, G. I. y Buisán, S. C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, (255), 309-326. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/05/255-08.pdf>
- Ley Universitaria N.º 30220 (9 de julio del 2014). *Diario oficial El peruano*, 2014, 09 de julio. Recuperado de <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>
- Londoño, M. P. y Calvache, L. J. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico - conceptual. En Vásquez, R. F (Ed), *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (pp.11-32). Bogotá, Colombia: Kimpres Universidad de la Salle. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005500002
- Milena, S. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252-267. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016208>
- Montoya, A. O., Gómez, Z. M. y García, V. J. (2016). Estrategias para mejorar la comprensión lectora a través de las TIC. *Edmetic*, (2), 71-93. Recuperado de <https://bibvirtual.upch.edu.pe:2052/docview/2353607349/1E7CE751534B4661PQ/2?accountid=42404>

Pilegi, R. S. (2018). Estrategias de lectura – estado del arte. *Educación en Revista*, (78), 11-28.

Recuperado de

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1550/155059608007/index.html?fbclid=IwAR0FGbWklmJlqu6rT6c1aKoxgTudarGiQYg0a-8naIj09nHqGMI931IBWJw>

Ministerio de educación. (2018). Evaluación PISA 2018. Recuperado de

http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf

Porter, M. (1996). ¿Qué es la estrategia? *Harvard Business Review*, 1-23. Recuperado de

http://www.academia.edu/download/37851742/4_Que_es_Estrategia.pdf

Santiesteban, N. E. (2016). Estrategia didáctica dinámico – participativa para la enseñanza de ña

lectura. En N. E. Santiesteban (Ed.), *La lectura y su didáctica: Teoría y práctica del texto docente* (pp. 174-204). Cuba: Editorial Académica Universitaria (Edacum). Recuperado de

https://bibvirtual.upch.edu.pe:2893/es/ereader/cayetano/151746?as_title_name=%E2%80%9Cestrategias did%C3%A1cticas%E2%80%9D and %E2%80%9Ccomprension de textos%E2%80%9D,%22estrategia did%C3%A1cticas%22,%E2%80%9Ccomprension de textos%22&as_title_name_op=unaccent_icontains,unaccent_icontains,unaccent_icontains&as_edition_year=2010,2020&as_edition_year_op=range&prev=as&page=179

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao. Recuperado de

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión

lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 1-13. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>

- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E. y Nieves-Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: Efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de psicología*, (3), 848-854. Recuperado de <https://bibvirtual.upch.edu.pe:2052/docview/1500360219/1E7CE751534B4661PQ/5?accountid=42404>
- Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2018). *Orientaciones y disposiciones para el trabajo de investigación para optar el Grado de bachiller en educación: Estado del arte*. Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de <https://eva.upch.edu.pe/mod/resource/view.php?id=267621>
- Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2017). *Líneas y temas de investigación educativa para los programas académicos de la Faedu*. Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de <https://eva.upch.edu.pe/mod/resource/view.php?id=250492>
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2014). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v47n2/v47n2a01.pdf>
- Vega, L. N., Bañales, F. G., Reyna, Valladares, R. A. y Pérez, A. E. (2016). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1047-1068. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a3.pdf>
- Yovera, S. H. (2019). *Estrategias didácticas para desarrollar los niveles de comprensión lectora de textos escritos, en los niños y niñas del 2do grado "A" de la institución educativa N° 6070*

“Héroes del alto Cenepa” del distrito de Villa el Salvador –UGEL 01 (tesis de especialidad).

Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. Recuperado de

http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/6381/Estrategias_YoveraSosa_Hilda.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zayas- Quesada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol*,

16(55), 1-15. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4757/475753050015/index.html>

IX. Anexos

IX.1. Anexo 1: Matriz de consistencia

Preguntas	Objetivos	Ejes de análisis
<p>Pregunta general:</p> <p>¿Qué información ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la información que ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica.</p>	<p>Estrategias didácticas de comprensión lectora según la muestra de estudio.</p>
<p>Preguntas específicas:</p> <p>- ¿Qué información ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica (2010 -2020)?</p> <p>-¿Cómo se presenta la información que ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica (2010 - 2020)?</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <p>Identificar la información que ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica.</p> <p>Describir la información que ofrecen las investigaciones en relación a las estrategias didácticas de comprensión lectora que emplean los docentes de educación primaria en Iberoamérica.</p>	<p>Estrategias didácticas durante los tres momentos de la comprensión lectora.</p>

IX.2. Anexo 2: Ficha bibliográfica

Tipo y nombre de la fuente	Autor	Año	Tipo de documento	Volumen y número	Ámbito	Páginas	Revista	País	Aspectos específicos abordados
Documento 1 Estrategias didácticas para desarrollar los niveles de comprensión lectora de textos escritos, en los niños y niñas del 2do grado “a” de la institución educativa n° 6070 “héroes del alto cenepa” del distrito de villa el salvador – Ugel 01	Yovera, S. H.	2019	Tesis de especialidad		Estudiantes de 2do grado pertenecientes a Villa el Salvador.	4-37		Perú	Comprensión lectora, estrategias didácticas

IX.3. Anexo 3. Ficha hermenéutica

Tipo y nombre de la fuente / ejes	EJE 1: Muestra de estudio	EJE 2: Momentos de la lectura	Origen
<p>Documento 1</p> <p>Estrategias didácticas para desarrollar los niveles de comprensión lectora de textos escritos, en los niños y niñas del 2do grado “a” de la institución educativa n° 6070 “Héroes del alto cenepa” del distrito de Villa el Salvador – UGEL 01</p>	<p>El estudio estuvo dirigida para estudiantes de 2do grado de la I.E. 6070 Héroes del Alto Cenepa, del distrito de Villa el Salvador, UGEL 01, San Juan de Miraflores.</p>	<p>Antes de la lectura:</p> <p>Los estudiantes proponen el propósito de la lectura, responden preguntas que recogen sus saberes previos, predicen a partir de portadas e imágenes, plantean de hipótesis y responden preguntas de nivel literal</p> <p>Durante la lectura</p> <p>Los estudiantes formulan preguntas sobre los leído, responden preguntas para que se verifique que comprenden, caso contrario vuelven a leer las partes</p>	<p>Repositorio UPCH</p>

		<p>confusas, buscan el significado de las palabras a partir del contexto, leen en voz alta, responden preguntas inferenciales y crean imágenes mentales para visualizar descripciones del texto.</p> <p>Después de la lectura</p> <p>Los estudiantes comparan hipótesis planteadas antes de la lectura con lo comprendido en el texto, elaboran resúmenes, gráficos, organizadores, etc., responden preguntas de nivel crítico y metacognitivas y se aplica una lista de cotejo para valorar el grado de comprensión, en sus tres niveles</p>	
--	--	--	--