

Las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque de competencias en la comprensión lectora

Teaching strategies based on a competency approach to reading comprehension

Sandra Ramirez Huamani¹

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú

sandra.ramirez1@unmsm.edu.pe

Wilson Marcos Ortiz-Treviños²

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú

wortizt@unmsm.edu.pe

Rodolfo Eloy Tolentino Escarcena³

Universidad César Vallejo, Lima - Perú

retolentinot@ucvvirtual.edu.pe

Artículo Recibido: 04-11-2024

Artículo Aceptado: 25-07-2025

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.v29i29.173>

1 Sandra Ramírez Huamani, docente de comunicación con 12 años de experiencia en el sector educativo de educación básica regular, con estudios de maestría concluidos, con dominio del inglés básico, certificada en uso de TICS para el aprendizaje, certificada en dominio del currículo basado en el enfoque por competencias. ORCID: 0000-0002-3016-9590

2 Magister en Filosofía por la Facultad de Letras y CC.HH. (Universidad Nacional Mayor de San Marcos), licenciado en Educación UNMSM, en la especialidad de Filosofía, Tutoría y CC.SS. Doctorando en Historia – Facultad de Ciencias Sociales – UNMSM; Examinador para PHILOSOPHY y TOK para el Programa del Diploma, Bachillerato Internacional, diplomado en Interculturalidad y Políticas Públicas por el Ministerio de Cultura de Perú y la Universidad Ricardo Palma, past Director de Servicios Académicos en la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNISC-JSA), past Director y docente de la Escuela de Educación en UNISCJSA, docente del Pre y Posgrado de la Facultad de Educación – UNMSM. ORCID: 0000-0002-1892-3490

3 Licenciado en Educación (2012) por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Segunda Especialidad en Educación Artística con mención en Danza (2021) por la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas. Magíster en Educación Superior (2020) con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior. Doctorando en Educación (2021) por la Universidad San Ignacio de Loyola. Catedrático de Universidad Católica Sedes Sapientiae, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad César Vallejo. Especialista en metodología, pedagogía y comunicación. ORCID: 0000 0003-2480-5869

Resumen

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque de competencias y la comprensión lectora en los estudiantes de una institución educativa en Lima. La metodología utilizada fue de diseño no experimental, correlacional, censal. Se aplicaron dos test: uno de comprensión lectora y otro de estrategias de enseñanza. La muestra consistió en 70 estudiantes. Los resultados mostraron que no hay una relación entre los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora y las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque de competencias. Tras realizar la prueba de Kolmogorov, se encontró que ambos constructos no seguían una distribución normal, obteniéndose un coeficiente de correlación de rho de Spearman igual a 0.24. Para el nivel inferencial de comprensión lectora, también se encontró que no había una correlación significativa con las estrategias de enseñanza, con un coeficiente de rho de Spearman de 0.153. Finalmente, en cuanto al nivel crítico de comprensión lectora, nuevamente no se encontró una correlación significativa con las estrategias de enseñanza, obteniéndose un coeficiente de rho de Spearman de 0.113.

Palabras clave:

Estrategias de enseñanza, comprensión lectora, competencia comunicativa, lectura.

Abstract

The objective of the study was to determine the relationship between teaching strategies based on a competency approach and reading comprehension in students of an educational institution in Lima. The methodology used was non-experimental, correlational, census. Two tests were applied: one for reading comprehension and another for teaching strategies. The sample consisted of 70 students. The results showed that there is no relationship between the literal, inferential and critical levels of reading comprehension and teaching strategies based on a competency approach. After performing the Kolmogorov test, it was found that both constructs did not follow a normal distribution, obtaining a Spearman's Rho correlation coefficient of 0.24. For the inferential level of reading comprehension, it was also found that there was no significant correlation with teaching strategies, with a Spearman's Rho coefficient of 0.153. Finally, regarding the critical level of reading comprehension, again no significant correlation was found with the teaching strategies, obtaining a Spearman's Rho coefficient of 0.113.

Keywords:

Teaching strategies, reading comprehension, communicative competence, reading.

Introducción

El estudio corresponde con el análisis de dos variables: por un lado, las estrategias de enseñanza que consisten en el conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un objetivo determinado. De manera procedimental han sido empleadas por los docentes para orientar y promover aprendizajes significativos en el contexto de una educación transformadora y participativa (Parra, 2003). Sumada a esta variable se encuentra la competencia lectora, que involucra conocer y saber usar autónomamente una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas para procesar los textos de manera diferente (Solé, 2011). En esa línea, el Currículo Nacional de Educación Básica denomina la competencia lectora como “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” y la define como la interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura (Minedu, 2017).

La problemática que se presenta tiene mayor asidero en los países latinoamericanos. De acuerdo con el informe PISA, la comprensión de lectura presenta el siguiente diagnóstico: Chile con 448 puntos; en México, la población lectora ha disminuido a un 68.5 % en el 2023 y en Costa Rica con 415 puntos y Brasil con 410 puntos. El Perú obtuvo un puntaje de 408 evidenciando que no han existido avances significativos respecto a la prueba PISA del 2018. No obstante, el análisis longitudinal de estas pruebas, proyectadas entre el 2009 y 2022, visibiliza un crecimiento lento (OCDE, 2018). Cabe recalcar que estos niveles van desde el Nivel 1c (el más bajo) hasta el Nivel 6 (el más alto). En estos años, el 50% de los estudiantes latinoamericanos no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura y el 88% de los estudiantes más pobres tienen bajo desempeño.

Dada esta situación, en el Perú, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (Minedu, 2020) desde 2012 llevan a cabo la Evaluación

Censal de Estudiantes (ECE) y las Pruebas Regionales desde el 2017, con la finalidad de conocer los logros alcanzados por los estudiantes tanto en lectura como en matemática entre la población escolar de la Educación Básica Regular; no obstante, los resultados siguen la misma línea de la OCDE (2009).

Esta investigación adquiere relevancia al determinar si las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque de competencias, propuestas por el Minedu (2020), se relacionan con la comprensión lectora con el fin de revisar, criticar o reafirmar la teoría existente a través de la puesta en marcha de una investigación específica. El conocimiento del presente estudio es de utilidad a todos los docentes, porque les permite conocer cómo influyen las estrategias metodológicas usadas en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación.

En esa línea, diversos estudios han corroborado que existen estrategias alineadas con diversos enfoques metodológicos empleadas para mejorar la comprensión lectora (Riaño, 2021; Doll y Parra, 2021; Zurita & Tomalá, 2020). En su mayoría han seguido la línea del enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental (Chong, 2021; Doll y Parra, 2021; Escobar et al., 2019). Por otro lado, las diferencias entre los estudios arriban a lineamientos del enfoque y las estrategias utilizadas. Mientras que Doll y Parra (2021) perfilan su estudio en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico; por su parte, Riaño (2021) y Chong (2021) utilizan las Tic y programas alternativos como herramientas para la mejora de la comprensión lectora.

Bajo estas consideraciones, se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque de competencias y la comprensión lectora en los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa en 2023? En ese sentido, se plantearon también las interrogantes para cada una de las dimensiones de la comprensión lectora: ¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y las dimensiones literal, inferencial, crítico en los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa en 2023? Asimismo, se planteó el objetivo de determinar la relación entre las

estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la comprensión lectora del área de Comunicación en los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa en 2023.

En esa línea se tomaron como referentes conceptuales a la teoría de Solé (2011) acerca de la comprensión lectora. De la misma forma, sobre las estrategias de enseñanza, el estudio tomó los fundamentos de Tobón (2013).

Referentes Conceptuales

Dentro de los principios teóricos que permiten comprender los principios de la enseñanza, se ubica la teoría de Vygotsky (1981) que permite tener claridad en cómo se desarrolla el aprendizaje en el individuo, el conocimiento de la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial así como la zona de desarrollo próximo, los cuales permiten al docente identificar en qué nivel de aprendizaje se encuentran los estudiantes y qué actividades aplicar para llevarlo al siguiente nivel a partir de estrategias que consideren el desarrollo ontogenético del estudiante.

También Ausubel (1968), con su teoría del aprendizaje significativo, significó un gran adelanto en la enseñanza al expresar que el estudiante tiene un aprendizaje significativo cuando es capaz de establecer relaciones entre los nuevos conocimientos con sus propios conocimientos ya obtenidos. Así se establece una relación consciente y activa de los educandos en la construcción de su aprendizaje (Navaridas, 2004).

Como se puede observar, hablar de estrategias de enseñanza no es nuevo, dado que desde la antigüedad se han puesto en práctica diversos mecanismos para lograr el aprendizaje en los estudiantes; hoy en día muchas de estas estrategias se siguen poniendo en práctica, otras se van reinventando y además se van creando nuevas estrategias de enseñanza de acuerdo a la situación de aprendizaje del estudiante.

Estrategias de enseñanza

De acuerdo con Parra (2003), las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos que implican actividades conscientes y orientadas a un fin. Por su parte, Navaridas (2004) considera que hay diversas maneras de categorizar las estrategias de enseñanza y cita la clasificación que realiza Torre y Rajadell (1995), quienes se centran en los contenidos que los estudiantes deben adquirir: datos, conceptos, habilidades, destrezas o actitudes.

En esa línea, Tobón (2013) considera que hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito. De esta forma, todo lo que se hace tiene un sentido dado por la orientación general de la estrategia.

Tobón (2013) clasifica las estrategias de la siguiente manera: Estrategias docentes de sensibilización; donde se incluyen los relatos de experiencias de vida, visualización, contextualización en la realidad, estrategias docentes para favorecer la atención; que incluyen, preguntas intercaladas, ilustraciones, estrategias para favorecer la adquisición de la información; como los organizadores previos, los mapas mentales y la cartografía conceptual, estrategias para favorecer la personalización de la información; como la articulación al proyecto ético de vida y la facilitación de la iniciativa y la crítica, estrategias para favorecer la recuperación de la información; como, las redes semánticas, la lluvia de ideas, estrategias para favorecer la cooperación; como, el aprendizaje en equipo y la investigación en equipo, estrategias para favorecer la actuación; como la simulación de actividades profesionales, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas.

Estas estrategias apuntan a un aprendizaje socioformativo de competencias donde el autor prioriza el aprendizaje colaborativo y en equipos, con el objetivo de desarrollar los aprendizajes de los estudiantes de manera conjunta, tomando como herramienta la socialización. Además, deben de estar contextualizadas en enfoques que ayuden a su comprensión para una

realidad determinada. De esta forma, este estudio está contextualizado en el enfoque por competencias:

En cuanto a la definición de “competencia”, se tuvo en cuenta la postura de Perrenoud (1999), quien sostuvo que:

una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque se dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas. (p. 45)

Así mismo, Tobón (2004) sostiene que estas tienen múltiples significados, sin embargo, él las asocia con la definición de la competitividad pues se lleva al plano educativo exigencias como efectividad, rentabilidad y eficacia. Asimismo, menciona que la competencia es una capacidad individual necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía. Tomando en consideración las definiciones de estos dos pedagogos, la competencia no es un mero hecho de acumulación de conocimientos, sino que el estudiante ponga en práctica esos conocimientos y destrezas para la resolución de sus problemas cotidianos.

De acuerdo con lo mencionado en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), la competencia “se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Minedu, 2017, p. 29). Así mismo, denomina al enfoque por competencias como “enfoques transversales” y lo define como las formas de actuar, los valores y actitudes que toda la comunidad educativa debe demostrar en la interacción escolar. Estos enfoques transversales se impregnan en las competencias que los estudiantes deben desarrollar, ellos orientan el trabajo pedagógico en el aula, los cuales asumen el compromiso de equidad y justicia en el ámbito escolar y dan oportunidades de reflexión, diálogo y discusión sobre situaciones cotidianas. Los enfoques contemplados son: Enfoque de derechos, el enfoque inclusivo, enfoque intercultural, enfoque de igualdad de género,

enfoque ambiental, enfoque de orientación al bien común, y enfoque a la búsqueda de la excelencia.

Cada uno de ellos han sido descritos minuciosamente asimismo se han incluido los valores y actitudes que se desarrollan al ponerlos en práctica. Cabe resaltar que al realizar los documentos pedagógicos (PEI, programación anual, unidades, sesiones). Estos enfoques deben ser incluidos y evidenciarse en las situaciones significativas para incentivar en el estudiante, a partir de un contexto, el desarrollo de sus competencias.

Comprensión lectora

Para Solé (2011), la competencia lectora es compleja y tiene múltiples dimensiones. Comprender involucra conocer y saber usar autónomamente una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas para procesar los textos de manera diferente, de acuerdo a los objetivos diseñados. Asimismo, el Currículo Nacional de Educación Básica la define como “una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura” (Minedu, 2017, p. 72). Este es un proceso dinámico de construcción del sentido puesto que el alumno interpreta y comprende lo que el texto dice, además de ello tiene la capacidad de interpretar y expresar sus propios puntos de vista.

Lo cataloga, además, como un proceso dinámico de construcción del sentido puesto que el alumno interpreta y comprende lo que el texto dice, además de ello tiene la capacidad de interpretar y expresar sus propios puntos de vista en referencia a este. Para el desarrollo de la competencia *Lee diversos tipos de textos* se combinan diversas capacidades: obtiene información del texto escrito, donde el alumno identifica la información que se encuentra en el texto; infiere e interpreta información del texto, en donde el alumno elabora el sentido del texto; reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto, en donde el estudiante compara, diferencia los recursos formales y lo que el texto dice con su experiencia.

Respecto a los niveles de la comprensión lectora, Gordillo y Flórez (2009) fundamentan que el nivel literal identifica frases y palabras clave del texto. Reconoce lo que el texto dice sin realizar mayores procesos del pensamiento. Reconstruye el texto de acuerdo como lo percibe e identifica su estructura. Asimismo, de acuerdo con el Minedu (2017), los niveles de comprensión lectora son ocho, el primer y segundo nivel corresponden a inicial, el tercero, cuarto y quinto nivel corresponden al nivel primaria y el sexto y séptimo al nivel secundaria, además se agrega un octavo nivel que corresponde a lo destacado del desarrollo de la comprensión lectora.

En los niveles primero y segundo se aprecia un desarrollo de la comprensión lectora básica en donde los niños exploran con el texto, leen imágenes, realizan hipótesis a través de sus observaciones de manera literal. Por su parte, en los niveles tercero, cuarto y quinto el estudiante gradualmente va adquiriendo mayor conocimiento, que va de lo literal, a lo inferencial y avanza hasta lo crítico, vemos que ya tiene mayor conocimiento del sentido del texto y es capaz de hacer interpretaciones abstractas, asumir una postura sobre los que lee. Además, en los niveles sexto y séptimo los estudiantes aparte de entender el texto tanto literal, como inferencial, reflexiona y emite juicios de valor sobre el contenido del texto, es capaz de mostrarse a favor o en contra de los argumentos planteados por este y refutarlos expresando sus propias opiniones y argumentos, además puede hacer un análisis más profundo referente a los recursos textuales y las estrategias discursivas del texto. Por último, en el nivel destacado, el estudiante toma un sentido analítico y reflexivo del texto, es capaz de evaluar si la información brindada es válida y el efecto que causa el texto en los lectores y lo relaciona con el contexto sociocultural en el que vive.

Para este nivel, existe dos subniveles: lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Se concentra en la información explícita dado que se presenta el reconocimiento y recuerdo de los hechos y elementos del texto; como ideas principales, la secuencia del texto, el tiempo, lugar de los hechos del texto. Reconoce las acciones explícitas del texto. Por su parte, la lectura literal en profundidad (nivel 2). Se presenta una lectura más honda y por ende un análisis profundo del texto, identificando las ideas que ocurren en el texto

y el tema central. Por su parte, el nivel inferencial. La inferencia incluye deducciones lógicas y suposiciones que a partir de los datos se conjeturan otros. No todo en el texto es evidente, hay mucha información que no se expresa por ello, mediante la inferencia, el lector puede deducir esa información implícita. Para ello, infiere información adicional, que para hacerlo más revelador pudieron incluirse en el texto, infiere ideas medulares, que no están en el texto, colige sucesos que pudieron ocurrir en el texto si tuviera un final diferente, deduce relaciones de causa – efecto a partir de hipótesis sobre relaciones de tiempo y lugar, así como suposiciones de causas que provocaron al autor expresar algunas ideas, palabras, acciones, etc., anticipa hechos acordes a la lectura fragmentada, ya sea deliberada o no y descifra un lenguaje en sentido figurado, para deducir el significado literal del texto.

Por otro lado, respecto al nivel crítico, el lector está preparado para expresar sus reflexiones sobre el texto leído, sus acuerdos o desacuerdos acompañándolos con argumentos. Una lectura crítica manifiesta un carácter evaluativo, pues interviene el aprendizaje del lector, sus ideas y conocimiento de lo expresado en el texto.

La lectura crítica es un proceso evaluativo en el que influyen la formación, el criterio y los conocimientos previos del lector. Al analizar un texto, se consideran aspectos como exactitud, aceptabilidad y probabilidad, lo que permite emitir diferentes tipos de juicios. Estos pueden basarse en la realidad o fantasía, según la experiencia del lector con su entorno o relatos previos; en la adecuación y validez, al comparar el contenido con otras fuentes; en la apropiación, que implica evaluar y asimilar distintas partes del texto; o en la aceptación o rechazo, determinado por el sistema de valores y el código moral del lector.

Metodología

Se realizó una investigación de enfoque cuantitativo, no experimental donde se “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas

de comportamiento y probar teorías” (Hernández et al., 2014, p. 4). El diseño fue no experimental, transeccional, descriptivo, correlacional, pues se determinó el grado de relación entre la variable estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la variable comprensión lectora.

Respecto a la población, estuvo conformada por 70 estudiantes de una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho. Esta institución cuenta con una sola sección para cada uno de los tres últimos grados de estudio del nivel secundaria (3ero, 4to y 5to). En ese sentido, la muestra, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, quedó conformada por 21 estudiantes de 3er grado, 23 estudiantes de 4to grado y 26 estudiantes de quinto grado. En ese sentido, de acuerdo con Ramírez (2007), la muestra fue igual a la población, bajo los principios teóricos de este tipo de muestreo considerable para poblaciones menores. En esa línea, no se realizó un cálculo estadístico formal para determinar el tamaño de muestra (como fórmula de muestreo probabilístico), sino que se optó por un muestreo por conveniencia, seleccionando a los estudiantes disponibles en cada grado, abarcando casi toda la población, porque la población total es pequeña y ya se encuentra definida.

En ese sentido, en cuanto a las variables de estudio se consideraron a las estrategias de enseñanza que se conciben como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos que implican actividades conscientes y orientadas a un fin (Tobón, 2013). Por su parte, la variable comprensión lectora, definida como un proceso dinámico de construcción del sentido puesto que el alumno interpreta y comprende lo que el texto dice, representa la capacidad de interpretar y expresar sus propios puntos de vista en referencia a este (Solé, 2011).

Sobre los instrumentos de investigación, se empleó el *Test de Comprensión de Lectura* de Tapia y Silva (1982). La prueba ha sido adaptada para el nivel secundario. Contiene 6 fragmentos de lectura diversos textos, en los que se incluyen lecturas de autores peruanos, consta de 25 reactivos, 5 fragmentos con 4 ítems, 1 con tres ítems y 1 con 2 ítems. Cada ítem tiene tres distractores y una respuesta correcta. El estudiante marca sus respuestas

en una hoja, que ha sido elaborada para la aplicación de la prueba de manera colectiva. La validez empírica fue realizada por Tapia y Silva (1982), quienes determinaron la validez empírica mediante la correlación del Test de Habilidad Mental de California. El valor de validez obtenido fue 0,58 con una variación de 33,64%. De la misma forma, la prueba contó con un baremo peruano elaborado en una muestra representativa (varones y mujeres) de Educación Secundaria y I Ciclo de Educación Superior (ESEP) para los niveles literal, inferencial y crítico con valores entre 0 y 11, 0 y 16 y 0 y 11, respectivamente. Así mismo, se realizó la confiabilidad, mediante la prueba Kuder-Richardson, para utilizar esta fórmula fue necesario la aplicación del instrumento a diez niños, considerados como una muestra piloto, quienes resolvieron la prueba.

Respecto al segundo instrumento, *Cuestionario de Estrategias de Enseñanza Docente (EED)*, el cual es de propia autoría. El cuestionario constó de 15 ítems, tuvo validez de contenido mediante el juicio realizado por 3 expertos (2 especialistas en Ciencias de la Educación y 1 en Estadística e Investigación Científica) alcanzando un porcentaje promedio de 84% de acuerdo en una escala de deficiente (0-20%), regular (21 – 40%), bueno (41-60%), muy buena (61-80%) y excelente (81-100%). El análisis implicó la evaluación de indicadores como claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia. El instrumento fue validado entre diciembre del 2023 y marzo del 2024. Así mismo, se realizó una prueba piloto con estudiantes con características similares a la población de estudio que cursan el 5to grado de secundaria de Educación Básica Regular, se le aplicó el alfa de Cronbach igual a 0.98. Así mismo, se establecieron escalas como Totalmente en desacuerdo = 1, En desacuerdo = 2, Neutral = 3, De acuerdo = 4, Totalmente de acuerdo = 5

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

α : Alfa de Cronbach
 k : Número de ítems
 V_i : Varianza de cada ítem
 V_t : Varianza del total

Donde:

$$K = 16$$

$$V_i = 42.05810888$$

$$V_t = 559.0236686$$

$$\alpha = 0.98160733$$

A continuación, se presenta la tabla 1 que contiene los ítems empleados en los dos cuestionarios del estudio. Respecto a la primera variable, *Estrategias de enseñanza*, se presentan 4 dimensiones y 16 ítems. Mientras que el segundo instrumento sobre *Comprensión lectora*, consta de 3 dimensiones.

Tabla 1

Matriz de ítems de los cuestionarios del estudio

Variable: Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias	
Estrategias socializadoras	El docente incentiva que nos ayudemos mutuamente al realizar las lecturas propuestas.
	El docente nos pide socializar las respuestas con nuestros compañeros
	El docente permite que leamos los textos en grupos y luego de manera conjunta demos respuesta a las preguntas
	El docente forma pequeños grupos de trabajo para comentar las lecturas realizadas.
Estrategias por descubrimiento	El docente me formula preguntas sobre lo que sé del tema de las lecturas.
	El profesor plantea casos a partir de las lecturas que me permiten descubrir situaciones diferentes a las de mi contexto
	El docente a partir de situaciones problemáticas sobre el tema, promueve el interés por la lectura que vamos a realizar.
	El docente permite que de forma individual demos solución a los problemas planteados en el texto y promueve la discusión de las respuestas que damos.
Estrategias creativas	El profesor pide mi opinión antes de la lectura de un texto para predecir de qué tratará.
	El docente logra que discuta con mis compañeros sobre el tema de la lectura propuesto en clase.
	El docente formula preguntas sobre la lectura, a lo largo de la clase, que me hacen pensar.
	Cuando tengo dudas sobre el significado de una palabra, el profesor pide que lo descubra yo misma leyendo toda la oración.

Estrategias de tratamiento de contenido	El docente usa en su material educativo usa esquemas, como mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, etc. que ayudan a comprender mejor los temas El profesor solicita que hagamos esquemas visuales sobre lo aprendido en la clase o sobre las lecturas. El docente usa al inicio de sus clases diversos tipos de ilustraciones, que promueven la comprensión de la lectura a realizar. El docente pide que apliquemos el subrayado al iniciar la lectura para colocar nuestras ideas en organizadores gráficos.
Nivel literal	Variable: Comprensión lectora El primer grupo de sustancias se refiere a: El renaco es una planta que crece especialmente en El renaco es una planta, cuya propiedad es Un sistema intrincado es: Un carcinógeno se refiere a: Este fragmento versa sobre: La idea central del texto versa sobre: El fragmento versa sobre:
Nivel inferencial	Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba: En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en las lecturas: En relación con el medio, Ahuanari representaba: En el fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas: Sangama era un personaje proveniente de: Señale Ud. la respuesta que NO corresponde a la característica del primer grupo de sustancias. Se presume que el tabaco es un carcinógeno potencial porque: Según el autor, existe: Para el autor, la cultura peruana significa: La polarización de la colectividad nacional se refiere a: Según el autor, en la América Latina subsiste: La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta: A través de la lectura se puede deducir: El tema expuesto se ubicaría dentro de:

Las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque de competencias
en la comprensión lectora

	De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento:
Nivel de criterio	Escoja entre las siguientes expresiones el título más conveniente para el fragmento:
	En su opinión, cuál sería el mejor título para el fragmento:

Elaboración propia

Asi mismo, la tabla 2 contiene el cálculo de los valores de alfa de Cronbach para el instrumento Cuestionario de Estrategias de Enseñanza Docente. El valor de 0.98 indicó que responde a un instrumento muy confiable.

Tabla 2

Cálculo de alfa de Cronbach del Cuestionario de Estrategias de Enseñanza Docente

	Alfa de cronbach	Nº de elementos
Variable: Estrategias de enseñanza	0.98	58

Elaboración propia

En síntesis, el estudio se centró en probar la hipótesis sobre la relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la comprensión lectora. Además de la relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y las tres dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial y criterial.

Al respecto, la comprensión lectora se define como un proceso dinámico de construcción del sentido puesto que el alumno interpreta y comprende lo que el texto dice (Solé, 2011). De la misma forma, las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias, son definidas como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos. Estos centrados en el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016) que promueve el desarrollo competencial desde el enfoque comunicativo.

La población estuvo conformada por 70 estudiantes, de los cuales 21 eran de 3er grado, 23 de 4to grado y 26 de 5to grado, seleccionados mediante

un muestreo no probabilístico por conveniencia. Las variables se midieron usando el Test de Comprensión de Lectura de Tapia y Silva, adaptado para el nivel secundario, y el Cuestionario de Estrategias de Enseñanza Docente (EED).

Resultados

En principio, se identificaron los niveles de desarrollo de la comprensión lectora y de las estrategias de enseñanza desde el juicio de los estudiantes. Se tabuló la información en el programa Excel para que luego los datos sean exportados al software estadístico SPSS. Como primer paso, se realizó el análisis descriptivo de ambas variables. Se inició con los estadígrafos de la variable *Estrategias de enseñanza*.

Tabla 3

Resultados de la variable Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias

Variable: <i>Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias</i>		
Nivel	Frecuencia absoluta (Fi)	Frecuencia porcentual (%)
Medio	6	8,6
Alto	28	40,0
Total	36	51,4

Elaboración propia

La tabla 3 describe que de un total de 36 estudiantes, el 8,6% (6 estudiantes) se encuentra en el nivel “Medio”, mientras que la mayoría, el 40,0% (28 estudiantes), alcanza el nivel “Alto”. En total, el 51,4% de los estudiantes se evaluó en esta variable.

Respecto a las pruebas de normalidad, se tomaron en cuenta ambas variables y las dimensiones de la comprensión lectora, en la línea de los fundamentos teóricos. El segundo paso fue describir la variable comprensión lectora. Para ello, se realizó la tabla 4 que permite apreciar las frecuencias en los

niveles: muy bajo, bajo, medio y alto.

Tabla 4

Resultados de la variable Comprensión lectora

Variable: <i>Comprensión lectora</i>		
Nivel	Frecuencia absoluta (Fi)	Frecuencia porcentual (%)
Muy bajo	3	4,3
Bajo	16	22,9
Medio	38	54,3
Alto	13	18,6
Total	70	100,0

Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 4, de un total de 70 estudiantes, el 4,3% (3 estudiantes) se encuentra en el nivel “Muy bajo”, mientras que el 22,9% (16 estudiantes) está en el nivel “Bajo”. La mayoría de los estudiantes, un 54,3% (38 estudiantes), se ubica en el nivel “Medio”, mientras que el 18,6% (13 estudiantes) alcanza el nivel “Alto”.

De la misma forma, se presentan los resultados descriptivos de la segunda variable de estudio. Se analizaron las frecuencias en relación con los niveles de desarrollo de las estrategias de enseñanza.

Tabla 5

Resultados de la prueba de normalidad de las variables

Variable	Estadístico	Sig.
Nivel literal	,171	,000
Nivel inferencial	,123	,010
Nivel crítico	,223	,000
Comprensión lectora	,114	,025
Estrategias de enseñanza	,174	,000

Elaboración propia

Según la tabla 5, en el nivel literal, el estadístico es de 0,171 con una significancia de 0,000; el nivel inferencial, el estadístico es de 0,123 con una significancia de 0,010; en el nivel crítico, el estadístico es de 0,223 con una significancia de 0,000, lo que refleja que en todas las dimensiones de la comprensión lectora existe una desviación de la normalidad. Por su parte, la variable comprensión lectora en su totalidad tiene un estadístico de 0,114 con una significancia de 0,025, lo que sugiere que los datos no siguen una distribución normal, aunque la desviación es más moderada. Por último, las “Estrategias de enseñanza” muestran un estadístico de 0,174 con una significancia de 0,000, indicando también una desviación significativa de la normalidad.

Debido a los valores obtenidos en la prueba de normalidad, se optó por determinar la relación o la no relación de ambas variables mediante el empleo de pruebas no paramétricas como rho de Spearman. De esta manera, todas las pruebas de hipótesis tuvieron una significancia estadística del 0.05 como valor referencial.

A continuación, en la tabla 6, se precisa el valor de rho y el grado de significancia alcanzado en función de los objetivos propuestos.

Tabla 6

Prueba de hipótesis del estudio

Estrategia de enseñanza basadas en un enfoque por competencias			
Hipótesis específica 1	Estrategia de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la dimensión literal	Rho de Spearman	,024
		Sig. (bilateral)	,841
Hipótesis específica 2	Estrategia de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la dimensión inferencial	Rho de Spearman	,153
		Sig. (bilateral)	,207
Hipótesis específica 3	Estrategia de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la dimensión criterial	Rho de Spearman	,113
		Sig. (bilateral)	,352
Hipótesis general	Estrategia de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la variable comprensión lectora	Rho de Spearman	,116
		Sig. (bilateral)	,341

Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 6, el estudio se planteó como primer objetivo específico el determinar la relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la dimensión literal de la comprensión lectora. En ese sentido, la dimensión literal que tiene que ver con la información explícita del texto, alcanzó un estadístico de 0,024, con una significancia bilateral de 0,841, lo que indica que no existe una relación significativa entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la dimensión literal.

Sobre el segundo objetivo específico acerca de determinar la relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la dimensión inferencial de la comprensión lectora. Al respecto, el estadístico alcanzado fue de 0,153, con una significancia bilateral de 0,207, mayor al umbral de 0.05; por lo que tampoco muestra una relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la dimensión inferencial. Respecto del tercer objetivo específico, sobre la relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la dimensión criterial de la comprensión lectora. en el nivel crítico, el estadístico fue de 0,113, con una significancia bilateral de 0,352, lo que igualmente sugiere la ausencia de una relación significativa.

Finalmente, respecto al objetivo general del estudio sobre determinar la relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la comprensión lectora, el valor estadístico de rho de Spearman superó el umbral de 0.05 ($\rho = 0,116$; $p = 0,341$); por lo que se afirma que no existe relación entre ambos constructos. En resumen, todos los valores de significancia son mayores al nivel de alfa comúnmente utilizado (0,05), lo que indica que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula en ninguna de las pruebas.

Discusión

Sobre establecer la relación entre la comprensión lectora y las estrategias de enseñanza, si bien se esperó hallar una correlación significativa; no obstante, se obtuvo un resultado de 0.116, valor de $p = 0,341 > 0.05$; no determinando una correlación significativa. Los resultados se distancian

de diversos estudios. Tal es el caso de Riaño (2021), quien implementó un programa de estrategias tecnológicas para mejorar la comprensión lectora. En ese sentido, se indica que previamente existió una relación entre ambos elementos; por lo que las tecnologías fueron aquellas herramientas que se mostraron más contextualizadas para fortalecer los aprendizajes que ya hallaban desarrollados con anterioridad. Asimismo, se diferencia del estudio de Martínez (2021) quien se propuso desarrollar una estrategia cognitiva virtual para la mejora de la comprensión lectora, hallando una relación fuerte, positiva ($r = 0.963$) y significativa ($p = 0.000$). También se opone a los postulados de Zurita y Tomalá (2020), quienes plantearon el desarrollo de estrategias metodológicas en la mejora de la comprensión lectora y obtuvieron resultados positivos al hallar una influencia significativa ($p < 0.032$). En esa línea, debido a que las tecnologías y las estrategias cognitivas demostraron resultados positivos en otros estudios, es necesario considerar la importancia de aplicar mecanismos de contextualización de las estrategias para obtener resultados significativos. Además, se plantea hallar estrategias implementadas en este estudio, las que finalmente no fueron suficientemente efectivas o adecuadas para los estudiantes del nivel secundaria de esta muestra.

Respecto a la relación entre el nivel literal y las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias, se obtuvo un valor del coeficiente de correlación de Rho de Spearman igual a 0.24, no determinando una correlación entre la dimensión y la variable. A pesar de que se buscó la relación entre ambos constructos, esto se valida en el valor de $p = 0.84$ que evidencia el no rechazo a la hipótesis nula. En esta investigación, el nivel de lectura literal que desarrollaron los estudiantes ha sido poco desarrollado por lo que no tienen coincidencia con los altos valores presentados para las estrategias de enseñanza. Ciertamente el nivel literal, de acuerdo con Gordillo y Flórez (2009), tiene que ver con la información explícita que se presenta de manera clara y directa en función de los hechos, elementos o detalles específicos dentro de un texto. Esto implica el reconocimiento y la memorización de los eventos y componentes del texto, como las ideas principales, el orden en que se presentan, así como el tiempo y lugar en que ocurren dentro del texto. Para ello, es importante que se utilicen

determinadas estrategias como las de tratamiento de contenido (Campos, 2000). No obstante, al considerar que el nivel literal de los estudiantes no se desarrolló adecuadamente, esto podría reflejar una ineficiente implementación de estrategias efectivas que desarrollen esta habilidad. Esta falta de correlación también puede sugerir que se esperaba hallar una correlación significativa, pero el enfoque por competencias no fue suficiente para desarrollar los desempeños adscritos en el currículo (Minedu, 2017) para el nivel literal. Por otro lado, la propuesta del ministerio de educación es una herramienta eficaz para este propósito, la cual podría ser potenciada en futuras investigaciones si se incluyeran aspectos como el desarrollo de la conciencia morfológica y el uso de vocabulario los cuales son considerados predictores de la comprensión al leer (James et al., 2020).

Sobre el nivel inferencial y las estrategias de enseñanza, se obtuvo un resultado de 0.153, no determinando una correlación entre la dimensión y la variable ($p = 0.207 > 0.05$), pese a que se buscó como hipótesis determinar una posible relación. Este nivel implica realizar deducciones lógicas y suposiciones basadas en los datos presentados para obtener información adicional no explícita en el texto. Cuando la información no es obvia o no es expresada directamente, la inferencia permite al lector deducir esa información implícita a partir de lo que se presenta. Es a través de este proceso que se extrae significado más allá de lo explícito en el texto (Gordillo y Flórez, 2009). Ciertamente, representa un nivel mayor de abstracción donde se han notado muchas dificultades. El indicador más bajo ha sido inferir sobre el contenido del fragmento; por lo que, no es coincidente con los valores expresados para las estrategias de enseñanza. A pesar de que la estrategia de enseñanza buscaba influir en este nivel de comprensión, los resultados reflejan que los estudiantes no lograron desarrollar adecuadamente habilidades inferenciales, lo que está relacionado con la falta de preparación o práctica en el uso de estas estrategias cognitivas. La dificultad para inferir podría estar vinculada con la forma en que las estrategias fueron aplicadas, y es importante mejorar la comprensión del enfoque para trabajar el nivel de inferencia en los estudiantes.

Finalmente, respecto a la relación entre el nivel crítico y las estrategias de enseñanza, se empleó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, y se obtuvo un resultado de 0.113, no determinando una correlación entre las variables ($p = 0.352 > 0.05$). Pese a que se esperó hallar la relación entre ambos constructos, este nivel de lectura, fundamentado en la teoría crítica, implica una evaluación activa y reflexiva donde el lector utiliza su formación, criterio y conocimientos para analizar lo que ha leído. Durante este proceso, se emiten juicios que consideran aspectos como la precisión, la credibilidad y la verosimilitud de la información presentada en el texto. Estos juicios se basan en la capacidad del lector para discernir la calidad y fiabilidad de lo que se está leyendo (Gordillo y Flórez, 2009). Precisamente, las tres preguntas planteadas en el nivel crítico han tenido puntajes bajos respecto al total posible (3 puntos por estudiante). De esta manera, la media de 1,64 no tiene relación con las estrategias de enseñanza, la cual ha tenido un desarrollo mayúsculo en comparación de esta. Estos resultados ponen en evidencia una deficiencia en la implementación de estrategias que fomenten la argumentación y el razonamiento crítico, por lo que se infiere que el sistema educativo aún sigue dependiendo en gran medida de métodos tradicionales, que favorecen la memorización y la reproducción en lugar de la reflexión crítica. Ciertamente, Gallardo & López (2019) coinciden que los estudiantes no suelen aplicar estrategias cuando tienen una lectura compleja y la única opción elegida es releer el texto; lo que evidencia la falta de criticidad.

En este estudio se esperó hallar una correlación significativa entre las estrategias de enseñanza y los diferentes niveles de comprensión lectora, incluyendo los niveles literal, inferencial y crítico. Esto había quedado demostrado en estudios como los de Riaño (2021) y Martínez (2021), en ese sentido, se considera que un estudio con una perspectiva similar debería tener un impacto positivo en la comprensión lectora. Una razón que explica esta situación es que en las clases de Comunicación se espera que los estudiantes puedan realizar procesos de argumentación, donde cada respuesta tenga un nivel exigido de razonamiento crítico. Sin embargo, esto no es reforzado en los otros cursos, considerando solo que el estudiante debe aprender de memoria todo el contenido y dejando de lado

la inferencia y criticidad. Esto ha provocado que se llegue a entender que se continúa con las clases tipo tradicional. Por ello, Fahrurrozi & Uswatun (2020) evidenciaron que esto podría resarcirse considerándose el vínculo entre la motivación por la lectura y la comprensión lectora; por lo que estudios posteriores podrían incluir este aspecto.

Conclusiones

El estudio llegó a la conclusión que no existe relación entre la comprensión lectora y las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias. Estos resultados son validados en $\rho = ,116$ y una significancia expresada en $p = ,341$. En esa línea, se recomienda que los docentes puedan considerar a la lectura de manera transversal; es decir que sea de interés institucional para que sea efectiva su comprensión. Es necesario que se la tome como una necesidad vital en el estudiante.

Asi mismo, se concluyó que no existe relación entre las estrategias de enseñanza basadas en un enfoque por competencias y la dimensión literal, inferencial y crítica de la comprensión lectora ($\rho=0,024$, $p= 0,841$; $\rho=0,153$, $p= 0,207$; $\rho=0,113$, $p= 0,352$). Pese a que estos resultados en el contexto inmediato de esta muestra y metodología utilizada, existe la posibilidad de explorar otros factores influyentes en la comprensión lectora, tales como el contexto socioemocional, el nivel de motivación de los estudiantes o incluso la calidad y variedad de las estrategias de enseñanza empleadas. Asi mismo, es necesario considerar que el enfoque por competencias utilizado podría haber estado en proceso de implementación o no se hayan cumplido las fases necesarias para este fin.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- Campos, Y. (2000). *Estrategias didácticas apoyadas en la tecnología*. Universidad La Salle. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-la-salle-peru/derecho-romano/estrategias-didacticas->

apoyadas-en-tecnol/72701321

- Chong, L. (2021). *Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de 2º de secundaria de la Institución educativa Akira Kato de Ate Vitarte* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17169?show=full>
- Doll, I. y Parra, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, (75), 158-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Escobar, L., Pando, T. y García, G. (2019). Estrategias metacognitivas y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del 4º grado de primaria de la institución Fe y Alegría 23 de la Ugel 01- San Juan de Miraflores - Lima, 2015. *IGOBERNANZA*, 1(3), 51-64. <https://doi.org/10.47865/igob.vol1.2018.19>
- Fahrurrozi, R. & Uswatun Apri (2020). Reading Interest and Reading 71 Comprehension: A Correlational Study in Syarif Hidayatullah State Islamic University, Jakarta. *Journal of Talent Development and Excellence*. 12 (1). <http://www.iratde.com/index.php/jtde/article/view/600>
- Gallardo, L. y López, M. (2019). Knowledge and use of reading comprehension strategies in psychology. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 22 (2). <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi192u.pdf>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6º ed.). McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. .
- James, E.; Currie, N.; Tong, S. & Cain, T. (2020). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading*, 1-21 <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12316>

- Martínez, J. (2021). *Estrategia cognitiva virtual para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de secundaria Mallaritos 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=352216>
- Minedu.(2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/campa%C3%B1as/92134-curriculo-nacional-de-la-educacion-basica>
- Minedu. (2020). *Resultados de evaluación internacional PISA*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias Didácticas en el aula*. Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=59764>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. ([OCDE], 2009). *PISA 2009 assessment framework key competencies in reading, mathematic and sciencie*. Programme for international student assessment, 292. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2009-assessment-framework_9789264062658-en.html
- OCDE. (2018). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Medellín.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias: todo un programa*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Construir-competencias-todo-un-programa.pdf>
- Ramírez, M. (2007). *Estudio a la accesibilidad de la población del Gran Resistencia a los centros de salud*. Paper presented at the XI Conferencia Iberoamericana de Sistemas de Información Geográfica (XI CONFIBSIG).
- Riaño, P. (2021). *Diseño de estrategias didácticas basadas en Tics para mejorar la comprensión lectora del grado cuarto de la Institución educativa técnica y académica Antonio Nariño*. [Tesis de licenciatura, Universidad Metropolitana de Educación]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/7bdd0725-a20a-48af-a219-4a5aab2e31c4>
- Solé, I. (2011). *Competencia lectora y aprendizaje*. Barcelona.

- Tapia, V. y Silva, M. (1982). *Elaboración y estandarización de un test de comprensión de lectura en estudiantes de educación secundaria y I ciclo de educación superior de Lima Metropolitana*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias* (2da ed.). ECOE.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta ed.). ECOE.
- Torre, S. y Rajadell, N. (1995). Estrategias de cambio en el ámbito social. En González, A.; Medina, A.; Torre, S. (Coords.): *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social*. Universitas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10215>
- Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Zurita, N. y Tomalá, S. (2020). *Estrategias metodológicas y su incidencia en los procesos de comprensión lectora que desarrollen las habilidades de razonamiento lógico* [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil]. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/268933ba-8ee4-4c58-9206-0467dc23eae4>

