



LECTURA PROFUNDA Y ANÁLISIS DE TEXTOS: ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA EN NIVEL MEDIO SUPERIOR

Jacqueline Machorro Álvarez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

María Yanet Gómez Bonilla
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación

Resumen: Ante las deficiencias que revelan los resultados de pruebas estandarizadas en el área de la competencia lectora y las dificultades que los estudiantes de nivel medio superior presentan para comprender los textos, este trabajo de investigación plantea una intervención para desarrollar la competencia lectora basada en las estrategias de la lectura profunda y el análisis de textos. En el marco del modelo por competencias, la propuesta plantea que para consolidar a los estudiantes como lectores críticos es necesario habilitarlos en el dominio de tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-analógica) mediante ejercicios de análisis; estas estrategias buscan, simultáneamente, mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes, lo cuales permiten resolver las problemáticas lectoras del ámbito académico, laboral o cotidiano.

Para implementar la intervención fue necesario medir los niveles de desempeño en competencia lectora, a partir de la aplicación de un pretest y un postest en el marco de la asignatura Literatura I. El instrumento utilizado fue la prueba Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) y se aplicó a una muestra dirigida de 44 estudiantes del quinto semestre de bachillerato, quienes conformaron los grupos control y experimental. Los resultados se describen, analizan e interpretan mediante una metodología cuantitativa y con base en ellos se estructuraron los planes clase de la intervención y posteriormente se midió el impacto.

Palabras clave: Competencia lectora, lectura crítica, análisis de textos.

Introducción

En nuestros días la lectura es base para la alfabetización y la socialización de la educación, por ello requiere de una mediación constante que le permita a los estudiantes construir significados a través de la relación leer-aprender-comprender. Esta construcción de significados, es tarea de un lector activo, quien al decodificar las palabras del autor realiza procesos de pensamiento básicos o complejos, en función de sus conocimientos previos, su contexto y sus objetivos. De este modo, en el marco de la sociedad de la información del siglo XX, la lectura se entiende como “una dimensión de libertad personal, de crecimiento y emancipación de los individuos y de las sociedades” (Solé, 2012, p. 46) y la idea de lector moderno se vincula a quien “elije, procesa, dialoga con el texto y lo interpela (Solé, 2012, p. 48). Por ello, se afirma que la lectura es un proceso que implica la actividad cognitiva de quien lee.

Esta representación de la lectura está íntimamente relacionada a la política pública emanada de organismos internacionales lo cuales se han vuelto catalizadores de las tendencias educativas que permean hoy día (Verger y Bounal, 2011), donde la evaluación y resultados son criterios esenciales para la mejora educativa. En este contexto, las pruebas estandarizadas evidencian periódicamente los saberes que poseen los estudiantes, en cuanto a lectura, matemáticas y ciencias. Particularmente, los resultados de los desempeños de la competencia lectora en pruebas como PISA suelen ubicar a México dentro de las últimas escalas valorativas; para el caso de Puebla, lugar donde se ha implementado este trabajo, los resultados suelen señalar niveles de logro medianamente aceptables, sin embargo hablamos de desempeños que están por debajo de la media porcentual (OCDE, 2016).

Estos indicadores se expresan, al interior del salón de clases, a través de múltiples dificultades en los y las estudiantes de nivel medio superior al momento de analizar textos desde una perspectiva crítica. En la práctica cotidiana se ha identificado que un porcentaje importante de los y las estudiantes de bachillerato son capaces de decodificar los signos textuales, recuperar información textual, establecer relaciones simples entre la información que presenta el texto, pero manifiestan complicaciones a la hora de significar global y coherentemente los planteamientos de un texto y procesos como la comprensión, el análisis y la evaluación de lo que se lee, características de la lectura crítica, suelen estar poco sistematizados.

Sabemos que la competencia lectora un eje importantísimo en el proceso formativo de los y las estudiantes de bachillerato, por ello, es esencial implementar estrategias que coadyuven en favor de habilitar a los estudiantes en estructuras de pensamiento que les permitan analizar críticamente los textos de trabajo, ya no para aprobar evaluaciones sino para resolver sus problemáticas cotidianas. En consecuencia, este trabajo tuvo como objetivo general: Desarrollar la competencia lectora en estudiantes de nivel medio superior con base en las estrategias de lectura profunda y análisis de textos, para que el estudiante se consolide como lector crítico capaz de resolver problemáticas lectoras que el contexto le presente.

Este ejercicio partió del entendido que estrategias como la lectura profunda y el análisis de textos, articuladas desde el paradigma de procesos, pueden contribuir a la movilización de saberes en los estudiantes propios del área de lenguaje y comunicación y, al mismo tiempo, desarrollar procesos de pensamiento que los conduzcan a alcanzar un nivel de lectura crítica. Por ello, las interrogantes que guían el ejercicio son conocer:

1. ¿Qué niveles de desempeño en competencia lectora tienen los alumnos que participaron en la muestra?
2. La implementación de una intervención didáctica, basada en la lectura profunda y el análisis de textos, ¿permite el desarrollo de competencia lectora en los estudiantes del grupo experimental?
3. La lectura profunda y el análisis de textos, como estrategia didáctica, ¿posibilitan movilizar saberes de lenguaje y comunicación en los estudiantes?

Finalmente, hay que señalar que estas interrogantes dieron lugar a los siguientes objetivos específicos: identificar los niveles de desempeño de la competencia lectora en la muestra participante; diseñar e implementar una intervención didáctica que permita el desarrollo de la competencia lectora en el grupo experimental y movilizar saberes a partir de la lectura profunda y el análisis de textos.

Desarrollo

Aproximación teórica a la competencia lectora, la lectura profunda y el análisis de textos

a. Competencia lectora

El término competencia se integró al marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato en el año 2008 (D.O.F., 2008), como fruto de la política pública internacional. De ahí que lineamientos como los cuatro pilares de la UNESCO (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) y otras especificidades de la OCDE dieran forma al modelo por competencias, concepto que se entiende como:

La capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida, su aplicación en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia los planteamientos, las interpretaciones y la resolución de problemas en una amplia variedad de situaciones (INEE, 2013, p. 11-12).

En este proceso, la competencia lectora es medio y fin para la resolución de problemáticas, pues le permite al sujeto entender un texto y, además, lo faculta a poner en práctica sus capacidades intelectuales, psicológicas y emocionales (Jiménez, 2014). La OCDE (INEE, 2013), define a la competencia lectora como: “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el

fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (p. 16). Esta definición pone de manifiesto que el desarrollo de habilidades lectoras posibilita, por un lado, fortalecer estructuras de pensamiento y, por otro, adoptar una participación activa en el mundo, lo cual nutre el entramado sociocultural del lector, pues en los actos dinámicos de intercambio entre quien escribe y lee, se generan actos de comunicación social.

Por tanto, la competencia lectora, manifiesta una aspiración bastante ambiciosa, como lo ha puntualizado Isabel Solé (2012), ya que implica a nivel individual el desarrollo de un conjunto estrategias cognitivas y metacognitivas que aspira a otro nivel, la inserción social, lo que la convierte en “cimiento de estructuras sociales (...) entre los múltiples y diversos sujetos que habitamos el espacio público” (Corona, 2004, p. 235), por ello la lectura, como construcción social y actividad socialmente definida (Ferreiro, 2001) hace que hoy más que antes se hable de un lector que debe llegar a la conciencia y a la apropiación de la información y el lenguaje.

Por ello, el dominio de la competencia lectora, es un factor esencial en el desarrollo de la función comunicativa del egresado del nivel medio superior, pues, como práctica activa implica poner en práctica todas las capacidades que se poseen (cognitivas, lingüísticas y sociales) para resolver un problema académico o laboral. Por consiguiente, se trata de no sólo de decodificar un texto, sino de tener la capacidad de leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y las intenciones de quien escribe, de interpretar estructuras y características, de ser capaz de comprender, interpretar y darle significado al vincularlo con los contextos en que aparecen (OCDE, 2000). El desarrollo de la competencia lectora requiere de ayudas que colaboren con el acto de pensar y comprender lo que se lee, pues es una cuestión que impacta no sólo en el espacio escolar, sino que incide en todos los espacios de acción, llámense personales o comunitarios.

b. Lectura profunda

La capacitación de un estudiante en la resolución de problemáticas vinculadas con la comprensión de un texto es parte de un proceso que inicia en los primeros años de su formación académica y da lugar a habilidades lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y sociales útiles en el ámbito académico, laboral y en la vida misma; esto conlleva una serie de procesos cognitivos que ocurren al interior del lector al poner en acción los saberes que posee (decodificación y significación, vinculación de los conocimientos previos y socioculturales, creación de representaciones mentales, reflexión e interpretación global) para dar significado al texto. Estas redes de significación trascienden cuando el lector logra establecer relaciones con su realidad contextual, construyendo un significado a nivel interpretativo-crítico denominado lectura profunda, “proceso por el cual el lector, además de entender o comprender los signos, encuentra sentido y relaciona el texto con otros elementos significativos que forman parte de su contexto real o intelectual” (Pérez & Sanagustín, 2011, p. 19). De modo que la lectura profunda implica salir del mundo simbólico del texto y responder preguntas de carácter pragmático y metacognitivo, relacionadas con su propia realidad.

En este sentido, la lectura profunda implica todo un proceso de fortalecimiento cognitivo pues conlleva una escala de niveles de comprensión del texto: nivel de lectura literal, nivel de lectura inferencial y nivel de lectura crítico-analógico, los que, de acuerdo al Paradigma de procesos (Kabalen & Amestoy, 1997), permiten el análisis profundo de un texto. Cada uno de estos niveles de lectura se vinculan estrechamente al desarrollo de procesos de pensamiento, los cuales, con la práctica, pueden convertirse en estructuras cognitivas que permiten el análisis de la información de un texto.

c. Análisis de textos

Un análisis de textos es la realización de un proceso cognoscitivo en el que el lector se posiciona como un analista crítico del texto (Díaz Barriga & Hernández, 2010), esto le lleva a realizar tareas interpretativas, participar del proceso de comprensión desde un saber teórico (Miramón, 2008); lo que implica realizar una actividad mental integradora, poner en práctica múltiples habilidades, por ello requiere de herramientas teórico-prácticas que le permitan al lector desmenuzar un texto.

Basados en el paradigma de procesos, estas herramientas son trabajadas mediante *ejercicios de análisis que atiende, primeramente*, en el nivel de lectura literal a los siguientes procesos básicos de pensamiento: *Observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación, el desarrollo de estos procesos le facilita al lector alcanzar niveles de comprensión más complejos; en segundo lugar*, el nivel de lectura inferencial-crítico e interpretativo-crítico se construye sobre el nivel de lectura literal y requiere de una comprensión más profunda, por ello demanda de procesos más abstractos tales como: el análisis, la síntesis y el razonamiento, *la decodificación, la inferencia*, el razonamiento deductivo e inductivo; *la lectura de nivel analógico-crítico implica un conjunto de procesos de pensamiento que requieren de establecer relaciones de orden superior tales como el razonamiento analógico, la funcionalización y la aplicación* (Kabalen y Amestoy, 1997).

La conjunción de estos procesos conlleva que el mundo simbólico del texto de lugar, mediante procesos cognitivos, a que el lector emita un punto de vista y valore la relación que la lectura tiene con su contexto. Por consiguiente, esto alcanza a la comunidad de donde procede el significado de las palabras Cassany (2006). De ahí la importancia de la competencia lectora en la formación del sujeto y de la colectividad, pues es, como dice Cassany (2013), una práctica social y crítica.

Metodología

El método que siguió la investigación fue de carácter cuantitativo, a través de la recolección de datos basados en la medición numérica y estadística se establecieron patrones (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) de desempeño en la competencia lectora de los estudiantes previa y posteriormente a la intervención educativa. Correspondió a un diseño cuasiexperimental, en donde se dio seguimiento a un grupo control y a un grupo experimental; de alcance descriptivo-explicativo, ya que en un primer momento los datos

recolectados se describen y enseguida se centra en la explicación de las condiciones de los niveles de dominio de la competencia lectora.

Sujetos

Los sujetos participantes fueron 44 estudiantes que pertenecían a dos grupos del quinto semestre del bachillerato general Instituto Bernardino de Rivadavia A.C, institución ubicada en el municipio de Cholula, Puebla. La muestra se dividió en grupo “control” y grupo “experimental”, el primero estuvo conformado por 10 hombres y 10 mujeres, y el segundo, por 14 hombres y 10 mujeres.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la medición de los niveles de desempeño de la competencia lectora fue una prueba de Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) y una guía de verificación de análisis. La prueba ESEAC se apegó a la propuesta cognitiva de José Antonio Bernard y a lo largo de diecisiete ítems permitió abordar la problemática de la competencia lectora en los estudiantes de quinto semestre de bachillerato, desde su complejidad individual y contextual; centró su atención en el nivel de desempeño de los estudiantes respecto a tres niveles de lectura (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-analógico) y sus procesos cognitivos. La guía de verificación, sirvió para estimar cada ítem de acuerdo a cinco niveles de desempeño (no suficiente, suficiente, regular, bueno, destacado) y en ella se especificaron las características de la actividad cognitiva que el alumno ejecuto en cada nivel.

Para la intervención educativa se utilizaron ocho planes clase y un libro de trabajo. Los planes clase se articularon a partir de una planeación argumentada alineada al modelo por competencias y con un encuadre constructivista acorde a la propuesta teórica de Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Bruner. El libro de trabajo contuvo ocho lecciones que abordaron, a través de las estrategias “Lectura profunda y análisis de textos”, el contenido de la unidad II correspondiente a literatura medieval dentro de la materia Literatura I; cada lección incluía tres ejercicios acorde a procesos cognitivos correspondientes a los niveles de lectura y una autoevaluación.

Análisis y resultados en el grupo experimental, respecto al desarrollo de la competencia lectora.

1. Nivel de lectura literal

Los resultados del grupo experimental en esta variable evidenciaron en el postest pequeños cambios respecto a los desempeños obtenidos en el pretest. Las cuatro preguntas que integran esta variable, corresponden a los indicadores; extracción de datos e identificación de características, los cuales conllevan

procesos cognitivos básicos como la observación, relación de información y de elementos. Como se puede observar en la figura uno, en las cuatro preguntas se obtuvieron movimientos positivos aunque con un margen muy pequeño. La media porcentual en estas preguntas fue 2.83 en el pretest y 3.12 en el postest, lo cual indica una mejora de 0.29 puntos; esto habla de mejora en los procesos de recuperación, relación simple y orden de la información, lo cual categoriza el desempeño del grupo en un nivel III o regular en ambos momentos.

2. Nivel de lectura inferencial

Los resultados del grupo experimental en esta variable manifestaron en el postest cambios importantes respecto a los desempeños obtenidos en el pretest. Las ocho preguntas que integran esta variable buscaron valorar los desempeños de los alumnos en torno a los siguientes indicadores: procesamiento de la información y la realización de inferencias deductivas o inductivas. Estos indicadores conllevan la realización de los siguientes procesos de pensamiento: síntesis de la información, jerarquización, decodificación, razonamiento deductivo e inductivo, inferencias y discernimiento. Como se puede ver en la figura dos, en los ocho ítems se observaron movimientos positivos; la media porcentual en estas preguntas fue 1.65 en el pretest y 2.65 en el postest, lo cual refleja una mejora de 1.1 puntos en los desempeños de la lectura inferencial y en procesos cognitivos relacionados a la integración e interpretación de la información como son la síntesis de la información, jerarquización, decodificación, razonamiento deductivo e inductivo, inferencias y discernimiento; esto llevó al grupo experimental de un nivel de desempeño II o suficiente al nivel III o regular.

3. Nivel de lectura crítico-analógico

Los resultados del grupo experimental en la variable tres también manifestaron una mejora importante en el postest respecto al desempeño del pretest. Las cinco preguntas que integran la variable fueron en torno a los indicadores: relación analógica, juicios de valor y metacognición. Los procesos de pensamiento implícitos en este nivel de lectura atienden a la reflexión, relaciones complejas interpretación y evaluación de información. Como se puede observar en la figura 3, en los cinco ítems se observaron movimientos positivos; la media porcentual en estas preguntas fue 1.6 en el pretest y 2.8 en el postest, esto refleja una mejora de 1.2 puntos en los desempeños de lectura crítica y los procesos cognitivos vinculados a la reflexión, el establecimiento de relaciones complejas, interpretación y evaluación de la información; esto condujo al grupo experimental de un nivel de desempeño II o suficiente a un nivel III o regular.

Conclusiones

La prueba ESEAC permitió valorar en un sentido heurístico los niveles de desempeño en competencia lectora de los estudiantes, proporcionó información sobre los niveles de actividad cognitiva del estudiante (principiante, intermedio y experto) y sobre sus desempeños en la competencia lectora (no suficiente, suficiente regular, bueno y destacado). Los resultados del pretest evidenciaron las dificultades de los estudiantes para leer y analizar críticamente un texto; sus desempeños alcanzaron el nivel II o suficiente, como se observa en la tabla 1.

El nivel de estos desempeños nos condujo a elegir los grupos que fungirían como control y experimental, con el propósito de alcanzar una mejora en el grupo con los niveles de desempeño más bajo; condición que se reflejó en los resultados del postest, pues aun cuando las cualidades de los grupos fueran distintas, se dieron mejoras importantes en los desempeños para leer y analizar críticamente un texto en el grupo experimental, categorizando sus desempeños en el nivel III o regular como se muestra en la tabla 2. De esta manera, se le dio respuesta a la primera pregunta de la investigación ¿Qué niveles de desempeño en competencia lectora tienen los estudiantes de quinto semestre de bachillerato? Y con ello se alcanzó el primer objetivo específico: identificar los niveles de desempeño de la competencia lectora en los alumnos que participaron en la muestra.

Los resultados del pretest posibilitan señalar que la implementación de la intervención didáctica basada en la lectura profunda y el análisis de textos, permitió el desarrollo parcial de diferentes variables que intervienen en la competencia lectora e implicó la sistematización de un método que guio a los estudiantes del grupo experimental en la comprensión de textos, permitiéndoles mejorar sus niveles de lectura y sus procesos cognitivos y pasar de un nivel II o suficiente a un nivel III o regular. Esto posibilitó alcanzar el segundo objetivo de la investigación: Diseñar e implementar una intervención didáctica que permitiera el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes del grupo experimental y conjuntamente se da una respuesta afirmativa y explicativa a la segunda pregunta del proyecto, ya que la implementación de la intervención didáctica, basada en la lectura profunda y el análisis de textos, sí permitió el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes.

La implementación de las estrategias de lectura profunda y el análisis de textos, movilizó saberes de lenguaje y comunicación en los estudiantes del grupo experimental, pues variables propias de la materia de Literatura I (conocimientos, habilidades y actitudes), fueron trabajadas y evaluadas a lo largo de cada sesión de la intervención educativa. Concretamente, el área de conocimientos se abordó desde los contenidos disciplinares de la segunda unidad de la materia. Mientras, el área de habilidades se abordó desde el libro de trabajo, donde se procuró la movilización de procesos de pensamiento *y el área de las actitudes se abordó a partir de los juicios, analogías y estimaciones que los estudiantes externaron durante la intervención y en la prueba ESEAC*. De este modo se dio una respuesta afirmativa a la tercera pregunta de la investigación, ya que la lectura profunda y el análisis de textos, sí permitieron movilizar saberes en los estudiantes; lo cual,

posibilitó alcanzar el tercer objetivo específico del trabajo, que tuvo como propósito: Movilizar saberes en los estudiantes para el desarrollo de la competencia lectora a partir de la lectura profunda y el análisis de textos.

En suma, la competencia lectora tiene una trascendencia importante en la vida social al facilitar la resolución de problemáticas cotidianas vinculadas a la comprensión de un texto, este dominio de la información posibilita entre otras cosas ser menos vulnerable al engaño y actuar en la transformación del entorno. Por ello es necesario que el desarrollo de la competencia lectora: cruce transversalmente todas las asignaturas del currículo del nivel Medio Superior y la preocupación por su desarrollo no sólo se centre en el campo disciplinar de lenguaje y comunicación; sea parte de la capacitación de los directivos, docentes y alumnos y para ello se implementen intervenciones o talleres de acuerdo a los perfiles de los involucrados, aspecto que puede ser el detonante generador de una comunidad escolar lectora.

Finalmente, hay que decir que, la lectura profunda y el análisis de textos son estrategias útiles en el desarrollo de la competencia lectora y de los procesos cognitivos; por ello, es importante que: figuren con sus especificidades en el programa de estudios de la materia de Literatura I y II y en los talleres de lectura y redacción; se incorporen en la propuesta del enfoque comunicativo y funcional de los programas de estudio de las materias del campo disciplinar de comunicación de nivel medio superior; los docentes implementen las estrategias mediante un libro de trabajo contextualizado que se apoye en el paradigma de procesos, pues coadyuva al desarrollo de las habilidades de pensamiento complejo y a la dimensión social de la competencia lectora.

Tablas y figuras

Figura 1: Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura literal del grupo experimental pretest-postest.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2: Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura inferencial del grupo experimental pretest-postest.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3: Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura crítica del grupo experimental pretest-postest.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1: Comparativo del desempeño del grupo control y el grupo experimental en el pretest.

VARIABLES	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
NIVEL DE LECTURA LITERAL	2.2 SUFICIENTE	2.8 REGULAR
NIVEL DE LECTURA INFERENCIAL	1.9 SUFICIENTE	1.6 SUFICIENTE
NIVEL DE LECTURA CRÍTICO	2.2 SUFICIENTE	1.6 SUFICIENTE

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Cuadro comparativo del desempeño del grupo control y el grupo experimental en el postest.

VARIABLES	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
NIVEL DE LECTURA LITERAL	3.5 ACEPTABLE	3.1 REGULAR
NIVEL DE LECTURA INFERENCIAL	3.0 REGULAR	2.7 REGULAR
NIVEL DE LECTURA CRÍTICO	3.4 REGULAR	2.8 REGULAR

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- Bernard, J. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado (ESEAC)*. Madrid: Narcea.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*(2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Corona, S. (julio-diciembre de 2004). ¿Leer para qué? Hacia una política de la lectura. *Comunicación y sociedad*(2), 229-246.
- D.O.F. (21 de Octubre de 2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-13.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (Tercera ed.). México: McGRAW-HILL.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- INEE. (2013). *México en PISA 2012*. México, México: INEE. Recuperado el 12 de octubre de 2016, de Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf
- Jímenez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relacion existe entre ellas. *ISLL*, 65-74.
- Kabalen, D., & Amestoy, M. (1997). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Trillas.
- Miramón, C. (2008). *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*. Alicante, España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- OCDE. (2016). *Nota país. Programa para la evaluación Internacional de alumnos (PISA) PISA 2015-Resultados*. OCDE. Recuperado el 19 de enero de 2017, de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Pérez, J. M., & Sanagustín, P. (noviembre de 2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguaje y Textos*(34), 17-27.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*(59), 43-61. Obtenido de rieoei.org/rie59a02.pdf
- Verger, A., & Bounal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”. *Educação & Sociedade*, 32(117), 911-932.