



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



<https://doi.org/10.32719/26312816.5221>

Potencialidades de la enseñanza en el nivel adecuado para el proceso lector

Potentials of Teaching at the Right Level in the reading process

Melissa Ivette Villarreal Camacho^a  

^a Secretaría de Educación Pública. CP 65030, Anáhuac, Nuevo León, México.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 24 de septiembre de 2024
Aceptado el 29 de noviembre de 2024
Online First el 27 de enero de 2025
Publicado el 12 de marzo de 2025

Palabras clave:

enseñanza primaria
enseñanza de la lectura
estrategias cognitivas agrupamiento
por aptitudes tecnologías de la
información

ARTICLE INFO

Article history:

Received on September 24, 2024
Accepted on November 29, 2024
Online First on January 27, 2025
Published on March 12, 2025

Keywords:

primary education
reading instruction
cognitive strategies
ability grouping
information technology

RESUMEN

La lectura es una habilidad esencial para el aprendizaje continuo dentro y fuera de la escuela. La falta de progreso en esta área limita el pleno desarrollo de las y los estudiantes, lo que afecta además su inclusión social y laboral en la adultez. Por ello, diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en el mundo y en México, han dado pie a iniciativas para hacer frente a la pérdida de esta importante herramienta. El objetivo de esta investigación es analizar la efectividad de la metodología “enseñanza en el nivel adecuado” en el mejoramiento de las estrategias cognitivas de lectura del estudiantado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. El estudio, de enfoque cualitativo y de investigación-acción práctica, incluye una muestra no probabilística de 67 alumnos y alumnas de 3.º, 4.º y 5.º grados de educación primaria, profesorado y dos investigadores en enseñanza, cognición y metacognición. Los principales hallazgos indican que, al enseñar en el nivel adecuado, y con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, el estudiantado mejora su nivel de desempeño en la lectura y desarrolla diversas estrategias cognitivas, entre ellas la decodificación y la inferencia.

ABSTRACT

Reading is an essential ability to improve knowledge in and outside the school. The lack of progress in this area limits the development of the students affecting also their capacity to adapt in a social way to their adulthood. For this reason, some governmental and non-governmental organizations around the world, including Mexico, are focusing on giving the necessary relevance by implementing some innovative initiatives to decrease and stop this lack of reading skills. The objective of this research is to analyze the effectiveness of the Teaching at the Right Level methodology in improving the cognitive reading strategies of primary school students in the state of Nuevo León, Mexico. The study, with a qualitative approach and practical action research method, includes a non-probabilistic sample of 67 students from third, fourth and fifth grades of elementary education, teachers and two researchers in teaching, cognition and metacognition. The main discoveries point out that teaching at the appropriate level, and with the support of information and communication technologies, students improved their reading performance and developed various cognitive strategies, including decoding and inference.

© 2025 Villarreal. CC BY-NC 4.0

Introducción

La lectura, la escritura y el cálculo son herramientas fundamentales para el aprendizaje y tienen un impacto directo en la comprensión de las disciplinas que conforman el currículo escolar. Por lo tanto, su enseñanza es una de las principales responsabilidades de las personas docentes de educación primaria. Sin embargo, persisten brechas significativas en estas áreas, diagnosticadas mediante pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) y

la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Aunque la información proporcionada por estas evaluaciones es valiosa para los sistemas educativos, resulta distante para las comunidades escolares, incluyendo profesorado y alumnado (Hevia & Vergara-Lope, 2020).

Antecedentes conceptuales de la pobreza de aprendizajes

En 2019, el Banco Mundial introdujo el término “pobreza de aprendizajes” para describir el retraso educativo, y lo definió según el porcentaje de niños de diez años

que no pueden leer una oración simple. Este concepto pone de relieve una crisis educativa global que afecta gravemente a varios países, incluyendo México, donde la tasa de pobreza de aprendizajes alcanza el 43,2 % a nivel nacional. Este alarmante porcentaje revela la magnitud del desafío que enfrenta el sistema educativo mexicano y subraya la necesidad urgente de implementar estrategias efectivas para mejorar la alfabetización y el rendimiento académico de las y los estudiantes en sus primeros años de educación (Hevia et al., 2020).

Para enfrentar los desafíos en la habilidad lectora, no es suficiente conocer y analizar las cifras de analfabetismo en los primeros grados de la educación primaria, ni evaluar constantemente las políticas e iniciativas de los países ante esta problemática. Es fundamental implementar programas de intervención temprana, tanto de recuperación como de nivelación (Instituto de Estadística de la UNESCO [UIS], 2016), ya que la falta de competencia en la lectura limita el desarrollo individual y psicosocial de las personas, al dejar vacíos difíciles de llenar que impactan aspectos cruciales de su vida diaria y las expone a la exclusión social y productiva (Hevia et al., 2023).

En el contexto de retrasos y pérdidas de aprendizaje en este ámbito, UNICEF recomienda ajustar las actividades pedagógicas al nivel del logro individual del alumnado de 3.º a 6.º grados de primaria, para facilitar así su recuperación y progreso. En este sentido, la metodología “enseñanza en el nivel adecuado” (ENAD), conocida internacionalmente como TaRL (“*teaching at the right level*”), cobra especial relevancia. Desde principios del siglo XXI, la organización civil Pratham ha desarrollado esta estrategia educativa basada en evidencia, cuyo objetivo es mejorar las habilidades básicas en lectura y matemáticas.

Según Angrist et al. (2020) y Banerji y Chavan (2016), TaRL ha demostrado ser una de las metodologías más efectivas para recuperar aprendizajes a gran escala en la India y otros países asiáticos y africanos. Lo mismo puede decirse para América Latina y el Caribe, especialmente para México. Su flexibilidad la ha hecho particularmente adecuada para enfrentar la emergencia educativa causada por el cierre de escuelas durante la pandemia del COVID-19 (Hevia, 2023).

Definición del problema

En las últimas dos décadas, los países de América Latina y el Caribe han realizado esfuerzos significativos para ampliar el acceso a la educación básica. Sin embargo, evaluaciones sobre calidad educativa, como PISA 2018 y ERCE 2019, han revelado un retroceso importante en los aprendizajes a nivel regional. Esto demuestra que asistir a la escuela no garantiza que niñas y niños adquieran las competencias básicas que deberían obtener durante la formación primaria. Esta situación se vio agravada por la pandemia del COVID-19, cuyos efectos incrementaron la pobreza de aprendizaje. Se estima que para 2022 el 79 % de la población infantil de diez años no podía leer y comprender un texto simple (Hevia et al., 2023).

En ausencia de evaluaciones estandarizadas en México desde 2018, la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León (SENLE) implementó el programa Medición Independiente de los Aprendizajes (MIA) para identificar los avances y desafíos en su sistema educativo. Este modelo, pionero en América Latina y el Caribe en aplicar

los principios de la metodología ENAD, busca abordar los rezagos y las pérdidas en los aprendizajes fundamentales. Utilizando instrumentos válidos y confiables, MIA permite diagnosticar las habilidades básicas en lectura y matemáticas del estudiantado de educación primaria, y desarrollar innovaciones educativas efectivas para mejorarlas, formando grupos de aprendizaje según el nivel de competencia efectiva, sin importar la edad o el grado escolar (SENLE, 2022; Hevia et al., 2023).

Objetivo del estudio

En línea con los antecedentes conceptuales sobre la pobreza de aprendizaje previamente descritos, este estudio tuvo como objetivo analizar la efectividad de la metodología ENAD en el mejoramiento de las estrategias cognitivas de lectura del estudiantado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México.

Marco conceptual

Medición Independiente de los Aprendizajes

MIA es un proyecto de investigación-acción liderado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Golfo (CIESAS-Golfo) y el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV). Tiene dos objetivos principales: diagnosticar la situación de los aprendizajes básicos de las niñas, niños y adolescentes mexicanos y contribuir con intervenciones efectivas para reducir el rezago educativo (Hevia & Vergara-Lope, 2020; CIESAS-Golfo & IIE-UV, 2022).

Este proyecto se basa en el modelo internacional Annual Status of Education Report (ASER), desarrollado en India en 2005 por la ONG Pratham para medir los aprendizajes básicos de niñas, niños y adolescentes de cinco a quince años de edad (Banerji et al., 2013). Ha sido replicado en varios países de Asia y África, como Pakistán (ASER), Mali (Beekunko), Senegal (Jàngandoo), Kenia, Uganda y la República Unida de Tanzania (Uwezo)¹ (Hevia & Vergara-Lope, 2016; UIS, 2016).

Según Alcott et al. (2018), la metodología ASER se implementa mediante intervenciones educativas directas e indirectas asentadas en los enfoques formativos Actividades Combinadas para Maximizar el Aprendizaje y ENAD/TaRL. En Senegal, desde 2014 se desarrolla un programa de docencia correctiva con profesorado de apoyo y asistencia educativa para acelerar la adquisición de las habilidades básicas. Asimismo, en Nigeria, desde 2016, las y los profesores participan en la evaluación LEARNigeria, ofreciendo clases de apoyo al alumnado en situación de rezago o deserción escolar.

Debido a la efectividad del modelo ASER en países en desarrollo, se replicó por primera vez en 2014 en el estado de Veracruz bajo el nombre “Medición Independiente de los Aprendizajes” (García, 2017; Herrero et al., 2022). Constó de cuatro fases: la primera fue la selección de hogares para obtener representatividad distrital, utilizando “un muestreo representativo polietápico, probabilístico, estratificado, por conglomerados” (Hevia & Vergara-Lope, 2016, p. 96); la segunda implicó seleccionar y capacitar a voluntariado de la sociedad civil para aplicar el

¹ Lo señalado entre paréntesis hace alusión al nombre que recibe el modelo ASER en los países mencionados.

instrumento de lectura, que incorpora cinco dimensiones de análisis —sílabas, palabras, enunciados, historia y comprensión inferencial—; la tercera trató de aplicar el instrumento a niñas, niños y jóvenes de entre cinco y dieciséis años; finalmente, se realizó un cuestionario sobre el contexto familiar (Hevia & Vergara-Lope, 2015). La primera aplicación de MIA en Veracruz reveló que el 56,3 % de las y los alumnos de 2.º y el 35,8 % de 3.º de primaria tenían dificultades para leer historias sencillas. Además, el 70,9 % de las y los estudiantes de 2.º y el 56,4 % de 3.º mostraron problemas de comprensión inferencial (Hevia & Vergara-Lope, 2015). Esta metodología también se implementó desde 2015 en los estados de Yucatán, Quintana Roo, Puebla, Tabasco y Campeche.

Dado que en Nuevo León las deficiencias en la lectura se incrementaron tras la pandemia del COVID-19, la metodología MIA se introdujo en 2021 a las escuelas primarias como parte del Programa de Formación Docente para el Fortalecimiento de Aprendizajes Básicos en Lectura y Matemáticas de la SENL (Herrero et al., 2022). Esta intervención educativa es muy similar a la realizada en Senegal y Nigeria mediante el modelo ASER.

El programa se implementó en cuatro fases: 1. capacitación al personal de jefatura de sector, supervisión, asesoría técnico-pedagógica y docencia; 2. evaluación inicial de lectura, matemáticas y motivación escolar; 3. implementación de innovaciones educativas efectivas basadas en el enfoque de enseñanza en el nivel adecuado; y 4. evaluación final (SENL, 2022). Los resultados de la evaluación inicial de lectura indicaron que, del 83 % de las y los alumnos evaluados, dos de cada tres presentaron dificultades para leer textos sencillos (SENL, en Herrero et al., 2022).

Enseñanza en el nivel adecuado

Bajo el contexto registrado anteriormente, y al reconsiderar las particularidades obtenidas, es pertinente retomar la idea central: ENAD es un enfoque pedagógico que se diferencia de los tradicionales por agrupar al alumnado según su nivel de aprendizaje, en lugar de hacerlo por grado educativo o edad (UIS, 2016). Así, las y los maestros pueden implementar planes de acción y actividades específicas para cada grupo. Esto no solo ayuda a remediar la pérdida de aprendizajes en los más rezagados, sino que también potencia la progresión de todas y todos los alumnos.

Es decir, al estudiantado que solo puede leer palabras, se le ofrecen actividades para que aprenda a leer oraciones. Si ya puede leer enunciados, se lo estimula para que lea párrafos, luego historias y, finalmente, adquiera comprensión literal e inferencial. De esta manera las intervenciones se adaptan al ritmo de aprendizaje.

La intervención educativa de lectura implementada en las escuelas primarias de Nuevo León para abordar el rezago en la competencia lectora se llama “Aprendemos, leemos y jugamos”. Está diseñada para desarrollarse dentro del horario escolar y se fundamenta en los paradigmas cognitivo, social y comunitario, así como en el principio pedagógico ENAD (Rossainz & Méndez, 2019c). Incluye actividades concretas, diferenciadas y lúdicas para desarrollar la globalidad del lenguaje: expresión oral, lectura y escritura en concordancia con cuatro niveles de logro —cero, principiante, elemental y básico— (CIESAS-Golfo et al., 2021).

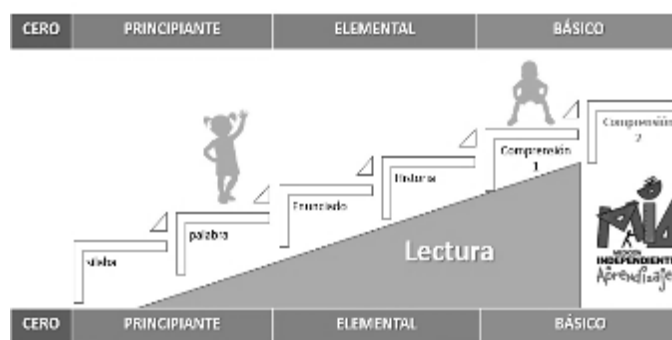


Fig. 1. Niveles de logro de lectura de la metodología MIA.

Fuente: Hevia y Vergara-Lope (2015).

Estrategias cognitivas de lectura

Leer es un proceso constructivo en el que el significado no reside inherentemente en el texto, sino que se genera a través de una transacción flexible en la que el lector le otorga sentido. Este proceso comprende cuatro ciclos: 1. el óptico, que involucra el movimiento de los ojos para localizar la información más útil; 2. el perceptual, que involucra las expectativas del lector; 3. el gramatical o sintáctico, en que se predice e infiere; y 4. el semántico, en que se construyen y se reconstruyen significados (Gómez Palacio, en SENL, 2000).

En esta investigación se analizan las estrategias cognitivas de lectura desarrolladas por las y los estudiantes de educación primaria en el estado de Nuevo León, México, en concordancia con los ciclos sintáctico y semántico. Por ello es esencial comprender el concepto.

Según Bruner, las estrategias cognitivas son modelos de toma de decisiones que las personas utilizan para adquirir, retener y emplear la información con el fin de alcanzar ciertos objetivos (en Ruiz & Ríos, 1994). Gaskins y Elliot (1999) las describen como procesos del pensamiento aplicados a la realización de tareas. En la misma línea, Hernández Rojas (comunicación personal, 2023) añade que “son procedimientos flexibles que [...] el agente aprendiz, el que quiere aprender, decide utilizar con la intención de mejorar su atención, su memorización, la comprensión de la información [...] y regular el proceso”.

Para desarrollar estas estrategias en la educación primaria, Gaskins y Elliot (1999) sugieren trabajarlas en dos etapas. La primera, denominada *inicial*, incluye enseñar a los estudiantes a:

- Pausar la lectura y pensar si la idea que se está leyendo tiene sentido.
- Autocorregirse para dar sentido a las ideas, releyendo, decodificando palabras desconocidas o regresando a la idea en la cual no se encontró sentido.
- Decodificar las palabras incomprensibles.
- Buscar ideas clave dentro del texto para responder preguntas.
- Conectar las ideas clave con los conocimientos previos.
- Identificar elementos clave de la historia, como personajes, escenarios, problemáticas y soluciones.
- Realizar predicciones con base en ideas clave del texto o en los conocimientos previos.
- Monitorear y ajustar las predicciones realizadas según sea necesario.

La segunda etapa, que abarca de los nueve a los once años, recomienda trabajar estrategias cognitivas más profundas:

- Crear imágenes mentales.
- Realizar inferencias.
- Solicitar aclaraciones.
- Seleccionar y organizar ideas importantes.
- Utilizar estrategias básicas de estudio.
- Practicar estrategias cognitivas trabajadas previamente, como la formulación de hipótesis, la elaboración de predicciones, el acceso a conocimientos previos, la realización de comparaciones, la selección de ideas importantes y el monitoreo.

En consonancia con las necesidades de lectura identificadas en la muestra seleccionada, en esta investigación se trabajaron las siguientes estrategias cognitivas: pausar la lectura para encontrarle sentido, decodificar palabras incomprensibles, buscar ideas clave para responder preguntas, identificar elementos de la historia —personajes, escenarios, problemáticas y soluciones— y realizar inferencias.

Metodología y materiales

El estudio es de naturaleza interpretativa, con el objetivo de describir y comprender la realidad en un contexto específico de forma inductiva, interpretando los significados y las intenciones de los participantes (Bisquerra, 2004). Se fundamenta en el método de la investigación-acción práctica, por su énfasis en la mejora, la innovación y la comprensión de los entornos educativos (Latorre, 2004). Su alcance es descriptivo-exploratorio, pues la evidencia únicamente revela resultados cuantitativos de la aplicación de los instrumentos de valoración de lectura de la metodología MIA en diversos estados de la República Mexicana, mas no de la narración de experiencias prácticas implementadas y documentadas del enfoque de ENAD en contextos escolares. Esto resalta su relevancia teórico-práctica.

Contextualización y participantes

Siguiendo la sugerencia de Creswell (2012), quien señala que en investigaciones cualitativas los participantes y sitios se seleccionan intencionalmente para una inmersión profunda en el fenómeno de estudio, se eligió una muestra no probabilística intencional de 67 alumnas y alumnos de 3.º, 4.º y 5.º de primaria, pertenecientes a un centro escolar público del norte de Nuevo León, según el protocolo establecido por la SENL en el ciclo escolar 2021-2022. Además, participaron el profesorado de la institución e investigadores en materia de enseñanza, cognición y metacognición.

Técnicas para la recogida de datos

Para la recolección de datos se utilizaron técnicas cualitativas como la observación participante y el análisis de documentos institucionales, personales y de medios audiovisuales, así como entrevistas estructuradas y semiestructuradas (Creswell, 2012).

La observación permite recoger información abierta de primera mano sobre personas y sitios de investigación. Una de sus ventajas es la posibilidad de grabar para estudiar los comportamientos y las dificultades de los participantes (Creswell, 2012). Esta técnica puede ser de dos

tipos: participante, cuando el investigador se involucra en las actividades del grupo, además de observar; y no participante, cuando se limita a observar desde un sitio alejado, sin interactuar con los sujetos. En áreas como la antropología, la sociología y la educación, esta modalidad es muy utilizada y se apoya en instrumentos como notas de campo y sistemas audiovisuales (Massot et al., 2009; Creswell, 2012). En este estudio, se asumió el rol de observador participante, ya que, además de prestar atención al fenómeno educativo, la investigadora implementó la intervención didáctica de lectura utilizando tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y se apoyó en medios audiovisuales como fotografías y grabaciones en audio y video para su posterior análisis.

Por otra parte, la entrevista cualitativa consiste en realizar preguntas generales abiertas a uno o varios participantes, permitiéndoles expresar libremente sus experiencias y perspectivas. Estas respuestas se graban para ser transcritas y analizadas (Creswell, 2012). Para esta investigación se realizaron entrevistas estructuradas a investigadores y semiestructuradas a profesores (Massot et al., 2009).

Procedimientos

El proceso metodológico del estudio sigue las etapas de la investigación-acción práctica: planificación, acción, observación y reflexión (Latorre, 2004). En la primera fase se utilizó un instrumento validado de pretest de MIA para agrupar y enseñar en el nivel adecuado. Como se mencionó anteriormente, en el contexto de esta metodología se congrega al estudiantado en cuatro grupos, sin importar el grado escolar o la edad, de acuerdo con su nivel de competencia lectora: cero, principiante, elemental y básico. El nivel cero designa a aquellos que no tienen ningún tipo de lectura; el nivel principiante, a quienes pueden leer sílabas o palabras; el elemental, a quienes son capaces de leer enunciados o historias cortas; y el básico, a aquellos que poseen comprensión literal e inferencial. En consonancia con esta clasificación, las y los alumnos obtuvieron los resultados planteados en la siguiente tabla.

Tabla 1. Conformación del alumnado, según el nivel de lectura.

Nivel	Tipo de lectura	N
Cero	Ninguno	24
Principiante	Sílaba/palabra	11
Elemental	Enunciados/historias cortas	12
Básico	Comprensión literal o inferencial	20

Fuente: Autora (2025).

En esta misma fase se llevó a cabo un diagnóstico del estilo de aprendizaje del estudiantado, utilizando un cuestionario de programación neurolingüística (Secretaría de Educación Pública de México [SEP], 2004) que toma en cuenta ojo, oído y cuerpo como vías de ingreso a la información, a fin de seleccionar los recursos tecnológicos más apropiados para el diseño y la implementación de las innovaciones de lectura según el tipo de inteligencia de percepción dominante. Los datos obtenidos muestran que

un 40 % de las y los alumnos se encontraba en la categoría visual; un 32 %, en la cinestésica; y un 18 %, en la auditiva. El restante 10 % corresponde a una combinación de categorías. Los resultados se presentan en la siguiente figura.

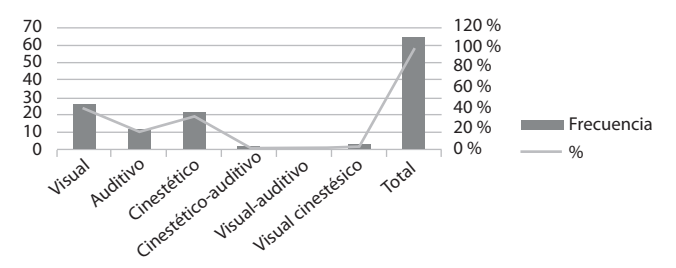


Fig. 2. Estilos de aprendizaje del alumnado.

Fuente: Autora (2025).

Tabla 2a. Planificación de la intervención didáctica.

Innovaciones de lectura MIA			Programas de Estudio 2017		Recursos aptos para cada estilo de aprendizaje (Cazau, 2004)		
Bloques temáticos	Ámbitos	Nivel	Prácticas sociales del lenguaje	Aprendizajes esperados relacionados	Visual	Auditivo	Cinestésico
Expresión oral	Oralidad (preescolar)	Cero	Conversación Narración Descripción Explicación	No aplica en educación primaria.	Imágenes Dibujos Videos Diapositivas Fotografías Películas	Canciones Audios Lecturas Entrevistas	Dibujos Pinturas Dramatizaciones
Literatura	Literatura	Cero Principiante Elemental Básico	Lectura de narraciones de diversos subgéneros	Comenta textos literarios que escucha, describe personajes y lugares que imagina (preescolar). Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos (1.º y 2.º). Lee narraciones de la tradición literaria infantil (3.º y 4.º). Lee cuentos y novelas breves (5.º y 6.º).			

Fuente: Autora (2025).

Tabla 2b. Planificación de la intervención didáctica.

Innovaciones de lectura MIA			Programas de Estudio 2017		Recursos aptos para cada estilo de aprendizaje (Cazau, 2004)		
Bloques temáticos	Ámbitos	Nivel	Prácticas sociales del lenguaje	Aprendizajes esperados relacionados	Visual	Auditivo	Kinestésico
		Elemental Básico	Escritura y recreación de narraciones	Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros (1.º y 2.º). Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación (3.º y 4.º).			
Literatura	Literatura	Principiante Elemental Básico	Creaciones y juegos con el lenguaje poético	Juega con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura (1.º y 2.º). Practica y crea juegos del lenguaje (sopa de letras, basta, trabalenguas, adivinanzas, chistes) (3.º y 4.º).	Imágenes Dibujos Videos Diapositivas Fotografías Películas	Canciones Audios Lecturas Entrevistas	Dibujos Pinturas Dramatizaciones
Textos informativos	Estudio	Principiante Elemental Básico	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	Identifica y lee diversos textos informativos (1.º y 2.º). Lee textos informativos y reconoce sus funciones y modos de organización (3.º y 4.º). Utiliza textos informativos para ampliar su conocimiento sobre diversos temas (5.º y 6.º).			

Fuente: Autora (2025).

Por otra parte, en las fases de acción y observación, se llevó a cabo trabajo de campo con los estudiantes durante el período entre mayo de 2022 y mayo de 2023. Se implementaron y evaluaron 75 innovaciones para el nivel cero, 70 para el nivel principiante, 85 para el nivel ele-

Asimismo, se planificaron actividades de lectura fundamentadas en MIA, con adecuaciones para entornos digitales, dirigidas a las cuatro agrupaciones. Para ello se alinearon los bloques temáticos y objetivos propuestos por esta metodología con los ámbitos, las prácticas sociales del lenguaje y los aprendizajes esperados específicos para la asignatura Lengua Materna Español, estipulados en los Programas de Estudio para la Educación Primaria 2017 (SEP, 2017). En el mismo tenor, se consideró la propuesta de Cazau (2004) para la elección de medios tecnológicos acordes a los estilos de aprendizaje visual, auditivo y cinestésico, tal como se muestra en la siguiente tabla.

mental, y 75 para el nivel básico, distribuidas en veinte sesiones por grupo.

Paralelamente se desarrolló un proceso dialéctico con las y los profesores del centro educativo, para captar sus percepciones sobre la intervención diversificada de lectu-

ra, a partir de entrevistas semiestructuradas. En la misma vertiente, se entrevistó a la Dra. Frida Díaz Barriga y al Dr. Gerardo Hernández Rojas, investigadores expertos en enseñanza, cognición y metacognición, para triangular los hallazgos prácticos con la teoría.

Finalmente, en la fase de reflexión se analizaron los recursos audiovisuales, para identificar detalladamente las estrategias cognitivas de lectura que desarrollaron las y los estudiantes de los niveles cero, principiante, elemental y básico al implementar las innovaciones educativas en entornos digitales. Además, se transcribieron las entrevistas realizadas a profesores e investigadores, y se las sometió a los procesos de reducción, categorización, codificación y triangulación con la información recolectada durante el trabajo de campo (Massot et al., 2009).

Resultados

Estrategias cognitivas de autocorrección y decodificación

Derivado del análisis de documentos institucionales y personales, así como de los recursos audiovisuales, se encontró que, durante la lectura, los alumnos de los niveles cero y principiante mejoraron significativamente en las estrategias cognitivas de autocorrección y decodificación.

Autocorrección

La estrategia de autocorrección permite a los lectores identificar, modificar y rechazar anticipaciones incorrectas, así como emplear hipótesis alternativas (SEP, 2002; Ramírez, 2003). Esta habilidad se evidenció en la sexta sesión del nivel principiante, en la que se realizó un juego interactivo consistente en formar y leer palabras (Ros-sainzz & Méndez, 2019c).

Durante este ejercicio, el alumnado debía ordenar letras para formar palabras. Por ejemplo, al intentar formar la palabra *hilo* a partir de la combinación *iohl*, la investigadora intervino para guiar a las y los estudiantes en la identificación de las letras correctas. Este tipo de interacción no solo fomentó el aprendizaje, sino que también les permitió corregir errores en tiempo real. La figura 3 ilustra este proceso de autocorrección.

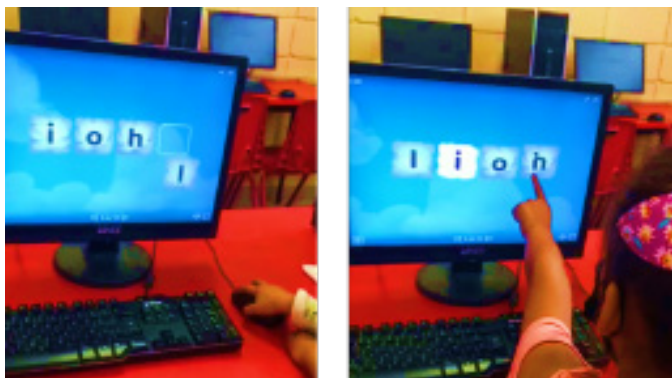


Fig. 3. Estrategia de autocorrección.

Fuente: Autora (2025).

Decodificación

La decodificación, entendida como la relación entre grafemas y fonemas (Solé, 1992), fue esencial para las y

los estudiantes del nivel cero, quienes tenían dificultades para reconocer las letras y leer sílabas, palabras simples y frases. A través de actividades diseñadas para fortalecer esta relación, el alumnado logró avanzar en la lectura de sílabas y palabras simples. Estas actividades también se adaptaron para los estudiantes del nivel principiante, lo que evidencia la flexibilidad de la metodología utilizada (Latorre, 2004).

Actividades basadas en el nombre propio: Una problemática recurrente en los niveles cero y principiante era la dificultad para identificar el nombre propio y el de sus pares. Siguiendo los planteamientos de Ferreiro (2004), se diseñaron actividades centradas en el trabajo con los nombres del alumnado, para mejorar la decodificación. Por ejemplo, en la segunda sesión del nivel cero, se utilizó un juego digital de sopa de letras con los nombres de las y los niños del grupo. Esta actividad no solo ayudó a ampliar su vocabulario, sino también a fortalecer el vínculo con la lectura y la escritura (CIESAS-Golfo & IIE-UV, 2020).

Actividades basadas en rimas: Otra sesión en la que se promovió la estrategia de la decodificación fue la undécima del nivel principiante, que consistió en identificar rimas a partir de juegos interactivos. La actividad comenzó con una demostración grupal en la pantalla, y luego se brindó espacio al estudiantado para que encontraran las rimas por sí mismos. La siguiente figura ilustra dicha estrategia.

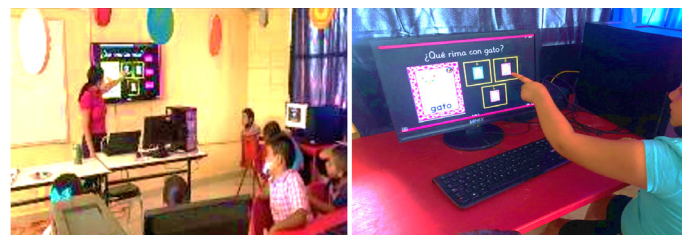


Fig. 4. Elaboración de rimas.

Fuente: Autora (2025).

Estrategias cognitivas avanzadas

Las y los alumnos de los niveles elemental y básico desarrollaron habilidades para predecir, pausar la lectura para encontrarle sentido, identificar elementos e ideas clave, e inferir.

Predicción

La predicción, que consiste en explorar el contenido inicial de un texto y anticipar su desarrollo y desenlace (SEP, 2002; Ramírez, 2003), se implementó en diversas sesiones. En la undécima sesión del nivel básico se leyó el cuento “El traje nuevo del emperador”, se omitió el final y se permitió que las y los estudiantes lo escribieran. Algunas respuestas que demostraron predicciones acertadas fueron: “El rey se dio cuenta de que no tenía ropa y mandó encerrar a los estafadores”, “Encerró a los estafadores por mentirosos y “Metió a los rateros a la cárcel”.

Otra sesión significativa fue la cuarta sesión del nivel elemental, en la que se leyó la fábula “La cigarra y la hormiga”. Tras la lectura, las y los alumnos escribieron el final según sus predicciones y mostraron creatividad en los

finales alternativos propuestos: “La cigarra se murió de hambre y de frío”, “Trabajó y trabajó hasta obtener comida”, “Entendió que en vez de divertirse tenía que trabajar y buscar comida”, “Buscó comida y un refugio, y se arrepintió por no trabajar” y “La hormiga se arrepintió por haber tratado duramente a la cigarra, le ofreció comida y refugio, y la invitó a trabajar con ella”.

Pausar la lectura

Esta estrategia cognitiva se aplicó constantemente durante la intervención, especialmente en varias sesiones de los niveles elemental y básico, mediante modalidades de lectura individual y compartida. En cada sesión se incentivó al estudiantado a interactuar dinámicamente con el texto, lo que le permitió releer, retroceder y avanzar en la lectura. Esto facilitó la reflexión sobre el contenido, la verificación y la resolución de dudas, lo que mejoró su comprensión literal e inferencial. La [figura 5](#) muestra la implementación de esta estrategia cognitiva utilizando trivias digitales.



Fig. 5. Resolución de cuestionamientos literales e inferenciales con trivias.

Fuente: Autora (2025).

Opiniones de expertos: Según Díaz Barriga (comunicación personal, 2023), esta estrategia permite al alumno regular y monitorear de manera autónoma su proceso de lectura. Hernández Rojas (comunicación personal, 2023) destaca la importancia de que el profesorado solicite a las y los estudiantes detenerse y explicar lo que han leído. Además, señala que las TIC son útiles para marcar pautas de lectura, como leer el título, identificar conceptos clave, reflexionar sobre la comprensión y ajustar el ritmo.

Percepción docente: En la misma línea, durante el análisis de las percepciones docentes, una profesora consideró fundamental enseñar esta estrategia cognitiva, pues entender todo en una primera lectura es difícil; en cambio, leer dos o tres veces facilita una mejor comprensión.

Identificación de elementos e ideas clave

Actividades motivadoras: La lectura de fábulas, cuentos y leyendas resultó ser una de las actividades más atractivas y motivadoras para el estudiantado de los niveles elemental y básico. Los elementos clave a identificar incluían personajes, escenarios, problemáticas y soluciones. Según Díaz Barriga (comunicación personal, 17 de mayo de 2023),

para que los chicos se enamoren de la lectura hay que entrar con la narrativa [...]. Toda esa lectura, fantástica, imaginativa, que a mí se me hace que esa les gusta mucho a los niños y les desarrolla precisa-

mente mucho la creatividad [...]. A veces nos olvidamos, y esa era una idea que tenía Jerome Bruner, que no solo hay que educar para el mundo de lo real, sino para el mundo de la imaginación.

Sesiones significativas: La octava sesión del nivel básico se destacó por desarrollar la comprensión lectora mediante la lectura de fábulas y la identificación de personajes y moralejas (Rossainz & Méndez, 2019a). Las y los alumnos analizaron las características psicológicas de los personajes implicados.

Para reforzar esta actividad, se utilizaron juegos digitales en que se asociaron los personajes y las moralejas de cada fábula con su título. El enfoque en la gamificación incentivó al estudiantado a responder correctamente.

En la cuarta sesión del nivel elemental se implementó un juego digital similar, en el que se asociaron los elementos de cuentos clásicos con sus respectivos títulos; por ejemplo, la casa de chocolate como escenario del cuento “Hansel y Gretel”, y la ballena como personaje del cuento “Pinocho”. La [figura 6](#) muestra el recurso digital empleado para la identificación de elementos clave.



Fig. 6. Identificación de elementos y personajes de cuentos.

Fuente: Autora (2025).

Importancia de la identificación de ideas y elementos clave: En relación con la identificación de ideas y elementos clave del texto, Díaz Barriga (comunicación personal, 2023) y Hernández Rojas (comunicación personal, 2023) coinciden en la importancia de enseñar a los alumnos a filtrar la información relevante de la que no lo es. Este tipo de focalización puede lograrse mediante indicadores, trivias y cuestionamientos antes y después de la lectura.

Perspectiva docente: Una docente entrevistada corroboró esta afirmación, al destacar que existen numerosas estrategias de lectura. Mencionó que hacer preguntas y predicciones antes de la lectura le resulta efectivo. Además, señaló la importancia de identificar palabras clave tanto al inicio como al final del texto.

Inferencia

La inferencia se priorizó como una estrategia importante debido a las problemáticas detectadas en la fase de diagnóstico. Esta técnica permite a los estudiantes deducir información implícita en el texto, para mejorar su comprensión. Díaz Barriga (comunicación personal, 2023) subraya la importancia de desarrollar esta habilidad en el proceso lector, debido a que ayuda a las y los estudiantes a interpretar más allá de lo literal. En consonancia, un docente entrevistado destacó que esta estrategia es esencial,

ya que fomenta la reflexión más allá del contenido explícito del texto.

Nivel elemental: Para el alumnado del nivel elemental se propuso una didáctica basada en la lectura de cuentos con valores. Después de leer, se formularon y respondieron preguntas utilizando cuestionarios digitales. Una de las sesiones más significativas fue la décima, cuyo objetivo era “practicar la lectoescritura a partir de un cuento sobre la responsabilidad” (Rossainz & Méndez, 2019b, p. 36). Después de leer el cuento “Las olimpiadas de Patito”, se plantearon preguntas literales e inferenciales. Los resultados mostraron una eficiente comprensión global y específica.

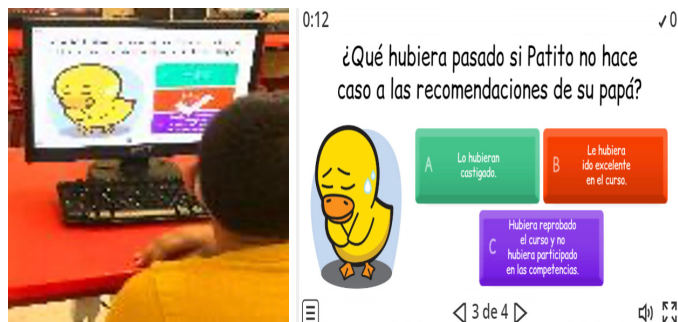


Fig. 7. Cuestionario sobre “Las olimpiadas de Patito”.

Fuente: Autora (2025).

Nivel básico: En la sexta sesión del nivel básico, las y los alumnos leyeron leyendas locales en la modalidad de lectura comentada, y participaron en un juego interactivo con preguntas literales e inferenciales. El objetivo era desarrollar la comprensión global y específica. Los resultados mostraron que cuatro estudiantes obtuvieron el 100 % de aciertos, cinco alcanzaron un 90 % y ocho, un 80 %, lo que indica una buena comprensión lectora en general.

Análisis de documentos institucionales

Instrumentos

En esta investigación se utilizaron los instrumentos validados de pretest/postest de la MIA, que constan de cinco reactivos de lectura con dificultad de 2.º grado de primaria. Estos se estructuran de manera ascendente: sílabas, palabras, enunciados, una historia y un texto de comprensión inferencial (Hevia & Vergara-Lope, 2016).

Procedimiento de administración

Para suministrar estos instrumentos, se siguió este protocolo:

- Lectura de dos enunciados seleccionados por las y los estudiantes.
- Si lograban las oraciones de manera fluida, avanzaban a la lectura de una historia.
- Si la lectura de la historia era eficiente, progresaban al texto de comprensión inferencial.
- Si no lograban leer las dos oraciones fluidamente, retrocedían a la lectura de palabras.

- Si tampoco lograban leer las palabras, retrocedían a la lectura de sílabas.

Codificación y niveles de logro

Las respuestas se precodificaron (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018) utilizando los valores 0 (incorrecto) y 1 (correcto) (Hevia & Vergara-Lope, 2016; Vergara-Lope, 2018).

Asimismo, el nivel de logro se designó de la siguiente forma:

- Ningún tipo de lectura: cero
- Lectura de sílabas o palabras: principiante
- Lectura de enunciados o historias cortas: elemental
- Comprensión literal o inferencial: básico

Resultados del pretest y del postest

Al contrastar los resultados, se observó una transición significativa entre niveles de logro. En el nivel cero hubo una disminución de 29 alumnas y alumnos en el pretest a 7 en el postest. En el nivel principiante hubo un aumento de 15 a 20, ya que algunos del grupo cero aprendieron a leer sílabas y palabras cortas. En el nivel elemental, la cantidad se redujo de 13 a 11; 2 avanzaron al nivel básico. Por último, en el nivel básico hubo un incremento de 20 a 39, lo que sugirió que algunas niñas y niños de los niveles cero, principiante y elemental alcanzaron el nivel más alto de logro, al mejorar la comprensión lectora literal e inferencial. La [tabla 3](#) sintetiza esta información.

Tabla 3. Transición entre niveles de logro.

Nivel	Pretest	Postest
Cero	29	7
Principiante	15	20
Elemental	11	13
Básico	20	39

Fuente: Autora (2025).

Percepciones del profesorado entrevistado: Las percepciones de las y los docentes entrevistados corroboran los cambios significativos observados en los estudiantes. Sus comentarios reflejan mejoras en diversos aspectos del aprendizaje.

La docente A destacó que al final del proceso se notó un despegue en el nivel de los alumnos. Inicialmente, el reto fue introducir a la mayoría de los estudiantes a la tecnología y guiarlos hacia el logro de los objetivos. Hubo un avance notable no solo en la lectura y comprensión, sino también en la fluidez. El docente B observó una mejora significativa, pues muchas y muchos estudiantes que inicialmente estaban en el nivel cero lograron avanzar al primer nivel. Aunque algunos permanecieron en el nivel cero, su número fue muy reducido. Además, indicó que antes de la intervención había más estudiantes que no sabían leer en su grupo, y posteriormente esta cantidad fue mínima. Finalmente, la docente C observó un cambio notable en los niveles de lectura. Aquellos que estaban en el nivel cero avanzaron al principiante, y algunos de estos culminaron en los niveles elemental y básico.

Discusión

En esta sección se discuten y contrastan los resultados obtenidos de la implementación de la metodología ENAD en la mejora de las estrategias cognitivas de lectura de los estudiantes de educación primaria en el estado de Nuevo León, con los resultados de otras investigaciones en diferentes países y contextos, incluyendo México.

Estrategias cognitivas de autocorrección y decodificación

Autocorrección

Los resultados de esta investigación revelan que el estudiantado de los niveles cero y principiante mejoraron notablemente en la estrategia de autocorrección mediante juegos interactivos de lectura que les permitieron corregir fallos en tiempo real, así como evidenciar un aprendizaje eficaz. Este hallazgo es consistente con estudios previos en India, donde la metodología TaRL también mostró mejoras en esta estrategia cognitiva. Por ejemplo, Banerji y Chavan (2016) documentaron que los niños y niñas que participaron en el programa Read India demostraron mayor capacidad para identificar y rectificar sus errores de lectura. Esto se logró contrastando los conocimientos previos con los nuevos, haciendo preguntas, discrepando, formando opiniones y ampliando su forma de pensar.

Decodificación

Esta estrategia cognitiva mejoró notablemente en las y los alumnos del nivel cero, quienes inicialmente tenían dificultades para reconocer letras y establecer la relación grafema-fonema. Tareas diseñadas para fortalecer esta correspondencia lograron que leyeran sílabas y palabras simples. De manera similar, la investigación de Banerji y Chavan (2016) en India reporta mejoras positivas en la decodificación al implementar actividades fonéticas con la metodología TaRL, las cuales permitieron al estudiantado crear enlaces sonido-símbolo y utilizar estos conocimientos como un andamio para descubrir y aprender nuevas palabras.

En consonancia, en la investigación realizada por Banerjee et al. (2010) en el mismo país, se encontró que niños y niñas promedio que no podían leer nada al inicio y que asistieron a los campamentos de verano organizados por la ONG Pratham tuvieron un 60 % más de probabilidad de descifrar letras después de un año que un niño comparable en una aldea de control.

Estrategias cognitivas avanzadas

Predicción

La implementación de la estrategia de predicción permitió al estudiantado anticipar el desarrollo y el desenlace de textos, y mejorar significativamente su capacidad para inferir. Un ejemplo de esto se observó en la undécima sesión del nivel básico, en la que se leyó el cuento "El traje nuevo del emperador" y se formularon anticipaciones precisas sobre el final. Este resultado coincide con el estudio de encuesta realizado por Peña (2019) en México con un grupo de 6.º grado de primaria. Los hallazgos re-

velaron que las y los alumnos desarrollan esta estrategia cognitiva durante la lectura y en la modalidad de lectura compartida. Además, la realización de predicciones potencia la argumentación y la inferencia.

Pausas en la lectura

La estrategia cognitiva de pausar la lectura se aplicó constantemente, lo que permitió al alumnado reflexionar sobre el contenido, releer y verificar su comprensión a través de cuestionamientos de respuesta literal e inferencial. En consonancia, las investigaciones realizadas por Gutiérrez (2016 y 2022) revelan que la generación de preguntas literales, inferenciales y críticas incrementa la capacidad de comprensión lectora en estudiantes de primaria.

Identificación de elementos e ideas clave

La lectura de fábulas, cuentos y leyendas resultó una de las actividades más atractivas para los niños y niñas de los niveles elemental y básico. Ejercicios como la identificación de personajes y escenarios promovieron el desarrollo de la creatividad y la comprensión lectora. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Peña (2019), quien encontró que el alumnado de esta etapa escolar muestra una inclinación hacia la lectura de textos literarios-narrativos, especialmente cuentos interactivos y virtuales. Además, este tipo de lectura tuvo un impacto positivo en la habilidad para explicar y exponer el contenido textual. El estudio de Aláis et al. (2015) también concluyó que las y los estudiantes de educación primaria tienen una preferencia marcada por estos géneros.

Inferencia

Esta estrategia cognitiva se priorizó para el estudiantado de los niveles elemental y básico, debido a problemas identificados en la fase de diagnóstico. El análisis muestra resultados positivos en la comprensión global y específica de diversos textos, congruentes con los hallazgos de Hevia y Vergara-Lope (2022) en Veracruz, México. En dicho estudio se encontraron mejoras significativas en la comprensión literal e inferencial de textos tras la implementación de cursos remediales del proyecto MIA, basado en la metodología ENAD, para mitigar los impactos del COVID-19 en la lectura.

Resultados del pretest y del postest

Al contrastar los resultados del pretest y del postest se observó una mejora notable en los niveles de logro de las y los estudiantes en las habilidades de lectura. La implementación de la metodología ENAD llevó a avances significativos en la comprensión lectora, tanto literal como inferencial. Este hallazgo concuerda con el estudio de Hevia et al. (2019) realizado en el estado de Veracruz, México, en el que se encontró un incremento positivo y significativo en medias entre pretest y postest en la lectura ($t = 6,558$; $p < 0,001$; Wilcoxon significativa al 0,001; $N = 109$). En ambos estudios, después de la aplicación de actividades diversificadas de lectura, se observó una disminución en la cantidad de estudiantado sin ningún nivel de lectura (cero) y un considerable aumento en la población capaz de leer historias con comprensión literal e inferencial (básico).

Además, la investigación de Banerjee et al. (2010) en India revela que, tras implementar la estrategia de campamentos de verano con la metodología TaRL, las y los niños que no sabían leer nada al inicio, pero que asistieron a una clase de lectura, podían descifrar letras al final, y que el 98 % de la población que podía leer a nivel palabra o párrafo al final lograba leer a nivel de cuento.

Conclusiones

Esta investigación ha revelado las potencialidades de la metodología ENAD y su impacto diversificado en el fortalecimiento y la consolidación del proceso lector del alumnado de educación primaria. Los resultados indican que la implementación de este enfoque, junto con el uso de herramientas digitales y estrategias cognitivas adaptadas, tiene un impacto significativo en la adquisición, recuperación y nivelación de la lectura. Estos hallazgos subrayan la importancia de personalizar la enseñanza para satisfacer necesidades individuales de las y los estudiantes y maximizar su potencial de aprendizaje.

La instauración de la metodología ENAD en el proceso lector es viable, pues la agrupación por grado escolar representa una barrera significativa para los proyectos de alfabetización que buscan que todas y todos los infantes se conviertan en lectores y escritores. Este enfoque asume que el estudiantado aprende de la misma manera y al mismo ritmo, al tiempo que ignora la diversidad de oportunidades de lectura que cada uno ha tenido. Para superar esta limitación, es esencial implementar cambios en la organización escolar que permitan a la docencia anticipar y responder a la heterogeneidad del aula, adaptando sus intervenciones a los diferentes niveles de lectura.

Una estrategia efectiva es la creación de reagrupamientos provisionales en que las y los niños de diferentes grupos, pero con niveles similares de lectura, se reúnan una o dos veces por semana. En estas sesiones, las y los profesores planifican y coordinan conjuntamente las actividades, lo que amplía las oportunidades de interacción cognitiva y mejora la comprensión lectora.

Limitaciones del estudio

A pesar de los resultados positivos, esta investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra estuvo limitada a una región específica, de modo que no representa la diversidad de contextos educativos en todo México o en otros países. Además, el estudio se centró principalmente en habilidades de lectura y no exploró otros dominios académicos que también podrían beneficiarse de la metodología ENAD. De la misma manera, el uso de herramientas digitales, aunque efectivo, puede no ser accesible para todas las escuelas, especialmente en áreas rurales o con menos recursos.

Líneas de investigación futura

Dado que existe escasa evidencia sobre la implementación de intervenciones de lectura basadas en el enfoque ENAD en contextos escolares, una línea de continuidad de la investigación es el registro detallado de las prácticas educativas implementadas y documentadas en el contexto de la metodología MIA, tanto en México como en otros países. Futuras investigaciones podrían:

- Ampliar la muestra, evaluando la efectividad de ENAD en diversas regiones y culturas para tener un panorama más completo de su impacto.
- Explorar otros dominios académicos, investigando la aplicación de ENAD en otras áreas curriculares, como matemáticas.
- Analizar el impacto de las TIC como complemento de la metodología ENAD, especialmente en áreas con recursos tecnológicos limitados.
- Documentar prácticas pedagógicas, registrando y analizando detalladamente las experiencias educativas con ENAD, para construir un cuerpo de evidencia sólido.

En resumen, la metodología ENAD muestra un gran potencial para mejorar las habilidades lectoras en los estudiantes. Sin embargo, es fundamental seguir investigando y adaptando este enfoque para maximizar su impacto en diversos entornos educativos.

Referencias

- Alaís, A., Leguizamón, D. & Sarmiento, J. (2015). Comprensión lectora y desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. *Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 132-143. <https://tinyurl.com/y6n5zrap>
- Alcott, B., Rose, P., Sabates, R., Alonso, M., & Cherfils, M. (2018). *Experience and Lessons of Learning Intervention Programmes across the PAL Network Members*. University of Cambridge / Research for Equitable Access and Learning / PAL Network. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1994919>
- Angrist, N., Bergman, P., Evans, D., Hares, S., Jukes, M., & Letsomo, T. (2020). Practical Lessons for Phone-Based Assessments of Learning. *BMJ Global Health*, 5(7). <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-003030>
- Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R., & Khemani, S. (2010). Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India. *American Economic Journal: Economic Policy*, 2(1). <https://tinyurl.com/3astwt9>
- Banerji, R., Bhattacharjee, S., & Wadhwa, W. (2013). The Annual Status of Education Report (ASER). *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 387-396. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.387>
- Banerji, R., & Chavan, M. (2016). Improving Literacy and Math Instruction at Scale in India's Primary Schools: The Case of Pratham's Read India Program. *Journal of Educational Change*, 17(4), 453-475. <https://tinyurl.com/33f3feeh>
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. <https://tinyurl.com/a88pww7m>
- Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. *IHMC Public Cmaps* (2). <https://tinyurl.com/49vwxavk>
- CIESAS-Golfo, & IIE-UV (2020). *Aprendemos, leemos y jugamos. Aprendizajes básicos en lectura: Cartas descriptivas 2020: Cero*. CIESAS / Universidad Veracruzana / Red PAL. <https://tinyurl.com/kvh9unxj>
- CIESAS-Golfo, & IIE-UV (2022). *Medición Independiente de Aprendizajes. Medición Independiente de Aprendizajes*. <https://tinyurl.com/3u6d94z5>
- CIESAS-Golfo, IIE-UV, Red PAL, & SENL (2021). *Análisis de datos y conformación de grupos para implementación de*

- innovaciones educativas*. Presentación de PowerPoint. <https://tinyurl.com/yf4yt9t4>
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson. <https://tinyurl.com/4yhvu46j>
- Ferreiro, E. (2004). *Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar*. Ponencia videograda para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de preescolar, Morelia, México. <https://tinyurl.com/ymf7cf8m>
- García, E. (2017). *El proyecto Medición Independiente de Aprendizajes como campo precursor para el desarrollo de un habitus científico y el inicio de una trayectoria profesional*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México. <https://tinyurl.com/29z69kd8>
- Gaskins, I., & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: El manual Benchmark para docentes*. Paidós. <https://tinyurl.com/4eapnwbb>
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320. <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15017>
- Gutiérrez, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de educación primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 17(2), 77-92. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://tinyurl.com/2f24fajb>
- Herrero, A., López, M., Finoli, M., Hevia, F., Stanton, S., & Fiszbein, A. (2022). *Evaluación en pandemia: ¿Cómo diagnosticamos las pérdidas de aprendizajes para informar los esfuerzos de recuperación?* Diálogo Interamericano / Banco Mundial. <https://tinyurl.com/59nhj73e>
- Hevia, F. (2023). *La unión que hace la fuerza: 3 elementos para acelerar aprendizajes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0005045>
- Hevia, F., & Vergara-Lope, S. (2015). *Medición Independiente de Aprendizajes: Resumen ejecutivo*. CIESAS / Universidad Veracruzana. <https://shorturl.at/tZG2t>
- Hevia, F., & Vergara-Lope, S. (2016). Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: Validación de la Medición Independiente de Aprendizajes. *Innovación Educativa*, 16(70). <https://tinyurl.com/2cmfjjec>
- Hevia, F., & Vergara-Lope, S. (2020). Particularidades, límites y potencialidades de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos en América Latina. *Educere et Educare*, 15(35). <http://doi.org/10.17648/educare.v15i35.23918>
- Hevia, F., & Vergara-Lope, S. (2022). Efectos de cursos remediales de lectura y matemáticas en logro y desigualdades educativos durante la COVID-19 en México. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13(6). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1536
- Hevia, F., Vergara-Lope, S., & Méndez, E. (2019). *Prácticas basadas en evidencia: Efectos en lectura y escritura de intervenciones que enseñan en el nivel adecuado en Veracruz*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). <https://tinyurl.com/bdexjadx>
- Hevia, F., Vergara-Lope, S., & Velázquez, A. (2020). ¿Qué hacer para convertir el regreso a clases en una oportunidad para abatir el rezago de aprendizajes básicos? Una propuesta en tres pasos. *Faro Educativo*, 14. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.28885.04326>
- Hevia, F., Vergara-Lope, S. y Velázquez, A. (2023). *Lecciones aprendidas de la enseñanza en el nivel adecuado: Campamentos MIA*. UNICEF. <https://tinyurl.com/y9wx65ae>
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). La Muralla. <https://tinyurl.com/a88pwf7m>
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). La Muralla. <https://tinyurl.com/a88pwf7m>
- Peña, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Panorama*, 13(1), 42-56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Ramírez, A. (2003). *Orientaciones estratégicas para la enseñanza del español en la educación primaria*. Grafo Print. <https://tinyurl.com/mryzmvyj>
- Rossainzz, C., & Méndez, E. (2019a). *Aprendemos, leemos y jugamos. Aprendizajes básicos en lectura: Cartas descriptivas 2019: Básico*. CIESAS / Universidad Veracruzana / Red PAL. <https://tinyurl.com/mwuwv5v2>
- Rossainzz, C., & Méndez, E. (2019b). *Aprendemos, leemos y jugamos. Aprendizajes básicos en lectura: Cartas descriptivas 2019: Elemental*. CIESAS / Universidad Veracruzana / Red PAL. <https://tinyurl.com/y66p6tts>
- Rossainzz, C., & Méndez, E. (2019c). *Aprendemos, leemos y jugamos. Aprendizajes básicos en lectura: Cartas descriptivas 2019: Principiante*. CIESAS / Universidad Veracruzana / Red PAL. <https://tinyurl.com/52m9x4jh>
- Ruiz, C., & Ríos, P. (1994). Estrategias cognitivas. En A. Puente (Ed.), *Estilos de aprendizaje y enseñanza* (pp. 83-106). Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. <https://tinyurl.com/3yctnrya>
- SENL (2000). *La lectura y la escritura: Antología*. SENL.
- SENL (2022). *Resultados de la evaluación diagnóstica del programa Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)*. SENL. <https://tinyurl.com/3t3f95dh>
- SEP (2002). *Libro para el maestro. Español. Tercer grado*. SEP. <https://tinyurl.com/ym2zjd2u>
- SEP (2004). *Manual de estilos de aprendizaje: Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. SEP. <https://tinyurl.com/scw5tk3u>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 1.º: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP. <https://tinyurl.com/3htv4vwv>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó. <https://tinyurl.com/2cnpa4tz>
- UIS (2016). *Understanding What Works in Oral Reading Assessments: Recommendations from Donors, Implementers and Practitioners*. UIS. <https://tinyurl.com/683wkhrd>
- Vergara-Lope, S. (2018). *Aprendizajes básicos en niños y niñas de Veracruz: Primeros resultados de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 44-78. <https://tinyurl.com/2wvvy465>

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara no tener conflictos de intereses.

Declaración de ética

La presente investigación incluyó la recopilación de datos de una institución educativa, garantizando en todo momento el respeto a la privacidad y confidencialidad de la información obtenida. Todos los datos utilizados

provinieron de fuentes públicas disponibles en los sitios web institucionales y bases de datos oficiales. Además, el estudio implicó la participación directa de seres humanos, para lo cual se obtuvo el consentimiento informado de los participantes.