



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Adaptación de técnicas didácticas activas en la asignatura de lectura, expresión oral y escrita

Hugo Santacruz

UNINI

santa_533@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0902-2949>

Tatiana Suárez Turriza

Universidad Internacional Iberoamericana

tatiana.suarez@unini.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8913-183X>

Recibido: 20 de octubre de 2020 / Aceptado: 3 de octubre de 2021

Resumen

El objetivo de este proyecto es evaluar la eficacia de técnicas didácticas activas, centradas en los alumnos/as, como una alternativa para mejorar los resultados de aprendizaje en la materia de Lectura, Expresión Oral y Escrita (LEOYE). La adaptación de técnicas didácticas activas en la asignatura se llevó a cabo con el siguiente procedimiento metodológico: se realizó una compilación de técnicas; se seleccionaron y se adaptaron a la asignatura de LEOYE; se planearon las sesiones con el uso de las técnicas desde el inicio hasta el cierre, se aplicaron en clase y se generaron productos. En la temática de la asignatura de LEOYE, los alumnos/as desarrollaron habilidades de lectura, expresión oral y escrita. Para evaluar las técnicas didácticas, se contrastó el aprovechamiento académico del grupo experimental con el obtenido por el grupo de control. Los resultados de lectura, expresión oral y escrita mostraron que la implementación de aprendizaje activo contribuyó a mejorar los resultados de aprendizaje del grupo experimental.

Palabras clave: aprovechamiento académico; lectura; aprendizaje activo.

[en] Adaptation of active didactic techniques in the subject of reading, oral and written expression

Abstract

The objective of this project is to evaluate the effectiveness of active teaching techniques, centered on the students, as an alternative to improve learning outcomes in the subject of Reading, Oral and Written Expression (LEOYE). The adaptation of active didactic techniques in the subject was carried out with the following methodological procedure: a compilation of techniques was carried out; they were selected and adapted to the LEOYE subject; sessions were planned with the use of techniques from the beginning to the end, they were applied in class and products were generated. About the

thematic of the LEOYE subject, the students developed reading, oral and written skills. To evaluate the didactic techniques, the academic achievement of the experimental group was contrasted with that obtained by the control group. The reading, oral and written results showed that the implementation of active learning contributed to improve the learning results of the experimental group.

Keywords: academic achievement; reading; active learning.

1. Introducción

La problemática que se enfrenta en el rubro de la lectura en las instituciones educativas es que el cien por ciento de su población estudiantil asume que sabe leer. Los estudiantes suponen que leer es decodificar símbolos escritos correctamente. En la educación media, media superior y superior la decodificación de símbolos escritos, reconocer letras y palabras, y comprender enunciados literalmente no es suficiente para el desempeño estudiantil esperado.

Ser lector implica ser capaz de comprender el texto, reflexionar sobre el contenido, pensar y analizar críticamente, personalizar el texto y disfrutar la lectura. El lector/a debe ser capaz de llevar su grado de comprensión a utilizar la información, a crecer cognitivamente y a participar en la solución de problemas en la sociedad. La lectura debe generar cambios en las personas, en su entorno y en sus interacciones con los demás (Lluch y Sánchez-García, 2017).

La deficiencia en la habilidad lectora es una tarea pendiente de resolver que no se puede asignar a un grado académico específico, a una generación en particular o a un contexto. De acuerdo con Romero y Trigo (2019, p.119) “la lectura, el acceso al mensaje literario, el desarrollo de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes... han sido y siguen siendo preocupaciones frecuentes entre el profesorado, independientemente del nivel educativo, el contexto”.

Los esfuerzos se pueden enfocar en aumentar el índice de lectores/as al generar un cambio generacional en los/las estudiantes para que valoren la lectura académica como una fuente de información con validez. Es fundamental que el/la estudiante identifique la veracidad de la información entre la abrumadora cantidad de mensajes contradictorios entre sí que tiene a su disposición, sin una autoridad que filtre lo que es simple opinión de lo que es información válida.

Nuevas generaciones con gusto por la lectura podrían influir en sus familias futuras e inculcar su práctica. Los niños/as y los/las jóvenes no adquieren hábitos de lectura por indicaciones. Eso no ha funcionado. El hábito de la lectura se adopta por imitación y por curiosidad cuando los/las niños y adolescentes conviven con lectores/as (Sagal, Carvajal y Requena, 2021). Una sociedad con necesidades de lectura podría demandar servicios públicos que le dieran solidez al aumento de lectores/as de manera sostenible.

La disponibilidad de libros por medio de bibliotecas públicas y escolares es valiosa porque evita que la situación económica impida el acceso a los textos. Trigo-Ibáñez, Santos y Sanchez-Rodriguez (2020) aseveran que no se debe considerar al profesorado como el único responsable de la falta de habilidad lectora del alumnado. La juventud adquiere la costumbre de leer o de no leer, del gusto de su familia por la lectura o de la falta de ella. El solo hecho de tener a la vista libros de lectura da lugar a que haya inclinación por leer.

Los lectores/as en México son menos cada año: en 2015, mientras 50 de cada 100 personas mayores de 17 años reportaban haber leído por lo menos un libro durante el año anterior, ese índice de lectores había disminuido a 42 de cada 100 en 2019. Los encuestados/as comentaron que las causas de la disminución de esas cifras fueron la falta de tiempo y de interés. El 42 por ciento de los lectores/as encuestados, expresaron que el promedio de libros leídos por persona era de 3.3 en el último año (INEGI, 2019).

La importancia de la lectura se enfatiza porque es parte de la vida cotidiana. En las circunstancias actuales de acelerada transformación digital en todos los ámbitos de nuestras sociedades, nos enfrentamos a prácticas lectoras novedosas y a una amplia exposición de materiales de lectura (blogs, foros, páginas de Internet, historietas, periódicos, revistas y libros en formatos digitales). Sin embargo, la reciente encuesta de lectura en nuestro país expuso una reducción del porcentaje de lectores/as de 2015 a 2019. En 2015, el 84.2% respondía que leía alguno de esos materiales de lectura;

en 2019, se había reducido a 74.8%. De este tipo de lectores/as, el 75% declaraba que entendía todo o casi todo lo que leía, y el 25% decía que entendía la mitad o menos (INEGI, 2019).

Un ejemplo del grave problema de bajos índices de lectores/as y de comprensión lectora en nuestro país, así como de su poca su proyección en el ámbito educativo, es la situación de los alumnos de la preparatoria de la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui, en el estado de Querétaro, en la cual se contextualiza el proyecto de investigación e intervención que en este artículo se expone. Como en muchas instituciones educativas públicas, en la preparatoria mencionada se presenta la siguiente problemática: 1. Se reporta un bajo aprovechamiento académico en los promedios grupales en la asignatura de Lectura, Expresión Oral y Escrita (LEOYE). 2. El bajo aprovechamiento académico repercute en que los egresados/as tienen pocas competencias en la lectoescritura.

Las técnicas didácticas activas tienen como objetivo empoderar a los alumnos/as y que retengan conocimientos a través del compromiso y el aprendizaje experimental. Se enseña con propósito, se establecen objetivos educativos claros, se exploran diferentes formas de involucrar a los/las estudiantes, se detallan procedimientos y se implementan protocolos de evaluación. Con estas técnicas, se les da importancia a los intereses del alumno/a, a la retención de conocimientos, al aprendizaje significativo y a las perspectivas de los alumnos/as.

Algunos ejemplos de técnicas de enseñanza activa son el estudio de caso y el aprendizaje basado en problemas. Los alumnos/as razonan sobre situaciones complejas, argumentan las posibles soluciones y deciden sobre la más viable. Otra técnica didáctica es el debate, en el cual se proporcionan lecturas al alumnado para que estructure sus propias explicaciones y profundice en los temas críticamente. Los juegos, como el juego de roles y las simulaciones, son útiles para trabajar tanto con temas separados como con el contenido de todo un semestre (Lantis, Kille y Krain, 2018).

El docente también puede orientar el aprendizaje hacia la solución de problemas reales por medio de la investigación. Se genera empatía entre los discentes y personas que enfrentan situaciones problemáticas. El enfoque es conseguir el interés del alumnado y con ello motivarlo al trabajo académico porque ellos/as son elementos centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que los colegiales den solución a problemas, necesariamente, tienen que procesar la información que obtienen sobre el problema, las posibles soluciones y la factibilidad de las mismas (Zorraquín, 2018).

La estrategia didáctica se vuelve operativa con una variedad de actividades que van de lo simple a lo complejo, en un acercamiento paulatino a los saberes. Esas actividades se alinean a la realidad del estudiantado, y se complementan con materiales, consulta de los alumnos/as, monitoreo docente, retroalimentación, tiempo límite de ejecución de actividades, generación de productos y presentación de los mismos (Barzola, 2017).

Este trabajo presenta el resultado de un proyecto de investigación e intervención pedagógica cuyo objetivo fue evaluar la eficacia del uso de técnicas didácticas activas centradas en el alumno/a en la asignatura de LEOYE, que se imparte en la preparatoria de la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui, contrastando el rendimiento académico entre grupos para determinar si mejoran los resultados de aprendizaje.

Para evaluar las técnicas didácticas se realizó una compilación de técnicas con las que se generan productos; se seleccionaron y se adaptaron a la asignatura de LEOYE; se planearon las sesiones con el uso de las técnicas desde el inicio hasta el cierre, se aplicaron y se contrastaron los resultados de aprendizaje del grupo experimental con los obtenidos por el grupo de control. El proyecto se llevó a cabo para saber si la intervención pedagógica mejoraría el aprovechamiento escolar, si no habría diferencia con los resultados de la metodología tradicional, o si los resultados de aprendizaje serían adversos.

2. Metodología

Para llevar a cabo el proyecto de intervención que se expone en este artículo, se utilizó metodología de investigación cuantitativa, y se siguió el siguiente procedimiento metodológico:

Se revisaron los contenidos de la asignatura de LEOYE. Se recolectaron técnicas didácticas activas y se seleccionaron las que fueran útiles para gestionar los contenidos de la asignatura. Se aplicaron las técnicas. Las técnicas didácticas para desarrollar la competencia de comprensión lectora fueron:

1. KWL (saber, querer saber, aprender)

2. Simulación
3. Mi pequeño libro de metodología
4. Generación de preguntas
5. Bola de nieve
6. Mapa conceptual
7. Clase invertida
8. Técnica de diamante
9. Producción cooperativa
10. Búsqueda de ideas principales
11. Interdisciplinariedad

Se identificaron áreas de oportunidad de los alumnos/as. Se dio retroalimentación de manera puntual. Finalmente, se analizaron las diferencias entre los promedios de calificaciones del grupo experimental y del grupo de control.

La estrategia didáctica aplicada correspondió al paradigma práctico: los discentes participaron en una actividad inicial en la que utilizaron conocimiento previo, que se relacionaba con el nuevo contenido en una lectura. Después, ellos/as usaban el nuevo contenido con las indicaciones de su profesor. Posteriormente, los pupilos generaban un producto escrito que explicaban oralmente. Los alumnos/as iniciaban los temas con actividades simples. El grado de dificultad aumentaba al trabajar con información nueva. Finalmente, los/as estudiantes presentaban el contenido de la lectura con conclusiones de lectura comentada, ejemplos de conceptos, parafraseo, etc.

Este diseño cuantitativo consistió en hacer un contraste entre los promedios del grupo de control y del grupo experimental para establecer la diferencia en el aprovechamiento académico, en la asignatura de LEOYE. Se utilizó la prueba *t* de student para analizar los datos, y se pudo conocer el resultado de la intervención de metodología de enseñanza.

Una limitación de este diseño metodológico es que se cuenta con que los estudiantes tienen plena disposición para el aprendizaje, pero esta condición no se puede garantizar. Otra limitación es que los alumnos/as sordos deben ser capaces de comunicarse en Lengua de Señas Mexicana, pero no todos cumplen con esta habilidad. Los sordos/as no saben español: ellos/as aprenden español como segunda lengua, por lo que el español no es un canal de comunicación fiable. Los alumnos/as ciegos reciben instrucción y retroalimentación en braille o con comunicación verbal.

2.1 Material

Las actas de calificaciones fueron el material para la recolección de datos. La muestra fue de 266 alumnos/as. El tipo de muestreo fue probabilístico por conglomerados unietápico: los grupos de estudiantes fueron formados por la institución y se incluyeron a todos los integrantes de los grupos. Los grupos constituyen la matrícula en la institución educativa. La mayoría de los alumnos/as vive en las comunidades cercanas a las instalaciones de la institución. En este contexto, 10 de cada 30 alumnos/as son sordos/as y 2 de cada 30 alumnos/as son ciegos/as. Los demás ven y escuchan, pero todos/as aprenden en la misma clase.

El análisis estadístico de los datos fue deductivo. Se utilizó la prueba *t* de student, con lo que se comprobó si existía una diferencia significativa entre las medias del grupo de control y del grupo experimental.

Un docente se encargó de la intervención pedagógica. La clase era obligatoria para aprobar el ciclo escolar. LEOYE es una asignatura del primer año de preparatoria. Se contrastaron los resultados de los dos grupos: un grupo de control con 165 estudiantes y un grupo experimental con 101. La edad de los estudiantes tenía un rango de 15 a 17 años. La evaluación se llevó a cabo con una rúbrica y se aplicó con heteroevaluación: el docente valoró el desempeño de los alumnos/as y el nivel de logro alcanzado.

3. Desarrollo

3.1. Marco teórico

3.1.2. Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora

Las estrategias didácticas facilitan el logro de objetivos de cada sesión de clase, dan orden a las actividades, ayudan a definir las acciones de las que se encarga el docente y las de los pupilos, y propician el aprendizaje significativo; con su aplicación se pretende también que los alumnos/as adquieran hábitos y procedimientos de estudio. Las estrategias se pueden adaptar a los espacios del salón de clase, a los estilos de aprendizaje, a los estilos de enseñanza y a los requerimientos institucionales.

El trabajo académico dinámico combina los 4 aspectos del uso de la lengua y da ocasión a combinaciones frecuentes entre leer y escribir; leer y hablar; leer, escribir y hablar; escuchar y hablar, etc. Se proponen estrategias didácticas enfocadas en la Literatura, que transversalmente inciden en todas las otras asignaturas y en la vida diaria de los alumnos:

- Las preguntas
- Palabras clave y resúmenes
- Estudio de casos y resolución de problemas
- Proyectos creativos y visitas de observación
- Definiciones y mini clases
- Demostraciones orales, charlas, descripciones y exposiciones
- Cartas, recados, memorandos, telegramas y correos electrónicos
- Conversaciones, entrevistas, reportajes
- Libro foro, láminas y libros
- Mini talleres
- Diarios y periódicos
- Actividades interactivas
- Cuentos, historietas, historietas y relatos
- Poemas y canciones
- Dramatizaciones
- Juegos de lenguaje y desarrollo cognitivo
- Producción de cancioncillas, estrofas, estribillos y trabalenguas
- Producción de adivinanzas, colmos y chistes
- Producción de inventos
- Concursos escolares
- Uso de mapas y diagramas (Hernández, 2001).

Con el propósito de formar lectores/as de perfil dinámico y reflexivo, se ha establecido una lista de estrategias de lectura de comprensión de textos:

- Plantear preguntas antes, durante y después de la lectura.
- Buscar relaciones entre la información que el alumno/a ya tenía y la información nueva en el texto.
- Identificar las ideas principales.
- Hacer inferencias y predicciones.
- Resumir la información.
- Sintetizar la información.
- Resolver errores de comprensión.
- Monitorear la comprensión (Pearson, Roehler, Dole y Duffy, 1990).

3.1.3. Metodologías de enseñanza activas

Las técnicas didáctica activas son una herramienta que puede facilitar la tarea en el proceso de enseñanza–aprendizaje porque se optimizan el tiempo, el espacio, las interacciones, el trabajo, los recursos humanos y materiales disponibles, el logro de objetivos, la secuencia de las actividades, el ambiente de la clase, la instrucción y el estudio.

La metodología de enseñanza moderna promueve la participación de los/las estudiantes, la buena comunicación entre ellos/as y la planeación de clases centrada en los alumnos/as; se apoya en el uso

de material didáctico, evalúa al alumnado de acuerdo con su desempeño de manera formativa y es una guía para la integración de portafolios de evidencias (Essays, UK., 2018).

La comunicación en el salón de clase implica que se deben considerar una serie de expectativas de cada integrante del grupo y del profesor/a. Los alumnos/as suelen tener un estilo de aprendizaje predominante: los alumnos/as) visuales captan con imágenes como fotos y videos, y las lecturas deben ser descripciones. Las personas auditivas aprenden al escuchar. Al leer, mueven los labios. Los que son kinestésicos/as aprenden al poner los nuevos saberes en práctica. Las lecturas deben ser historias de acción, y ellos/as se mueven al leer (Soto y Zuñiga, 2020). Con todas las diferencias que pueden coincidir en el salón de clase, el profesor espera ser exitoso en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para que el profesorado tenga éxito en la enseñanza, debe ser activo. El docente tiene que promover la comunicación, estar dispuesto/a al diálogo, facilitar la interacción, retroalimentar a sus pupilos y dejar claro que su labor es de tal calidad que las diferencias entre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes dependen de ellos. Si el profesor/a adopta un aprendizaje activo con diferentes actividades, les ofrece a sus alumnos/as la oportunidad de aprender desde sus propios estilos de aprendizaje: la ejecución de las tareas es entendida por los discentes teóricos como teoría, por los pragmáticos/as como aplicación de conocimiento, por los activos/as como aprender haciendo y por los/las reflexivos como conclusiones de procesos (Arriagada, Chiang y Díaz, 2016).

Los grupos siempre son heterogéneos en los estilos de aprendizaje de los alumnos/as que los integran. Esto hace indispensable que las técnicas didácticas que se elijan para la impartición de clases sean eficientes con el propósito de que todos/as se vean beneficiados por las prácticas, de forma que el aprendizaje tenga lugar equitativamente para cada alumno/a; sin embargo, hay actividades que son del gusto de la mayoría del alumnado.

Lozano, Ramírez y Zárate (2017) comparten los resultados de un estudio que efectuaron en la asignatura de Química en bachillerato. Descubrieron que en la categoría de Gusto por la Estrategia Didáctica, la Solución de Ejercicios fue la preferida por la mayoría de los alumnos/as de estilo teórico y de los/las que no tenían un estilo predominante, y por todos los alumnos/as de estilo activo y pragmático. La actividad experimental tuvo la mayor participación sin importar el estilo de aprendizaje, debido a la interacción, la dinámica y el pensamiento crítico.

Siguiendo las características de las metodologías activas se exhorta a los alumnos/as a ser creativos y proactivos; ya que, ellos/as son quienes le dan dinamismo al proceso de aprendizaje. Se incluyen todos los contenidos previamente seleccionados, programados y estructurados para cualquier grupo de alumnos/as independientemente de sus características. La única manera en que un estudiante puede aprender es por medio de la participación, ya sea de manera individual o en grupo.

En un estudio realizado por Ferreira y Hernández (2013), donde la transmisión de conocimiento se basó en el uso de juego de roles, el 78.4% consideró que los juegos de roles eran efectivos, el 55.4% mencionó que preferían esas prácticas a las sesiones magistrales, y el 81% expresó que aplicarían ese método para enseñar. Al concluir el estudio, se reportaron mejores resultados de aprendizaje porque se aprendió participando activamente.

Con la técnica de taller, se consigue la disposición y la cooperación de los alumnos/as a participar en el reto de crear productos que ponen a prueba la comprensión, la destreza, la táctica y la buena comunicación entre ellos/as. Los mantiene ocupados informándose, consultando, preguntando y organizándose. El tiempo de clase parece acelerar su marcha. La ocasión motiva a la reflexión sobre la calidad del trabajo que se va a presentar. Hay un desafío tácito que ocasiona esfuerzo extra y buen resultado.

Diez, Flores y Herrera (2017) afirman que en una muestra de un taller de comunicación oral y escrita en el que se utilizaron entregables para llevar a cabo la evaluación de los participantes, el resultado fue que se mejoraron las habilidades comunicativas en todas las materias. Los trabajos que se entregaron fueron textos argumentativos: participación en foro, ensayo, comentario y cuadro comparativo. Los participantes recibieron conocimientos consultando materiales, haciendo lecturas, analizando información, solucionando ejercicios, redactando y comparando opiniones. Los trabajos se calificaron con el apoyo de listas de verificación y rúbricas.

Las innovaciones en metodologías de enseñanza como el aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, aprendizaje basado en la investigación y el aprendizaje por descubrimiento encauzan al

alumno/a a comprometerse con su aprendizaje, a construir su propio conocimiento, a comprender la información y a dominar los contenidos de la asignatura.

El tiempo se aprovecha al máximo cuando se aprende haciendo: si el objetivo es que los alumnos/as redacten mensajes, reportes, narraciones, etc., es indispensable que se aprenda haciéndolo. Hacer una y otra vez convierte al alumno/a en experto. Esto no sucede cuando se aprende escuchando porque lo que se escucha se olvida fácilmente (Schank, 2008).

El profesor/a es el encargado de adaptar los contenidos de su materia a las características de su grupo de estudiantes y establecer su relevancia en la realidad de sus alumnos/as. El profesor/a cuenta con una apreciable herramienta en el área docente: la didáctica. Es un instrumento útil para activar el proceso de aprendizaje, que invita al estudiante a hacerse cargo de su instrucción académica responsable y creativamente.

La comprensión literal, la comprensión inferencial, la comprensión crítica del texto y el dominio metalingüístico y teórico de la lengua deben ser contextualizados por el profesor/a, ya que la lectoescritura es una destreza social. Es trabajo del educador/a adecuar los textos al entorno del estudiante (Abarzúa, Carrasco, Flotts, Manzi, Polloni y Zambra, 2016).

3.1.4. Retroalimentación

La didáctica por sí sola no es suficiente para originar los avances que se esperan obtener. Para que sea efectiva, la didáctica debe combinarse con retroalimentación y con comunicación incluyente, con plena disposición para hacer que la transición de una metodología a otra sea amigable para los alumnos/as.

La comprensión lectora tiene posibilidad de ser exitosa cuando el instructor/a ofrece retroalimentación oportuna y frecuente. Esto da la certeza de que los esfuerzos son valiosos porque van bien encaminados; por el contrario, la ausencia o deficiencia de retroalimentación da lugar a zozobra e incertidumbre, desmotiva y pone en duda si los esfuerzos realmente hacen alguna diferencia (Flores, 2015).

El docente tiene un papel multitarea: debe proveer información a sus alumnos/as, dar instrucciones al alcance de sus estudiantes, asegurarse de que sus indicaciones son claras, tener en cuenta la posibilidad de incidencias, estar atento a que se realicen las actividades, supervisar los logros de sus alumnos/as, guiar y corregir el rumbo de las acciones de sus pupilos y ser un acompañante empático de la evolución académica de sus discípulos.

Una de las funciones de la labor docente es conocer las necesidades de sus estudiantes y anticipar las acciones pertinentes para cubrir los contratiempos, malentendidos y confusiones. El profesor/a es escucha de las interacciones de sus alumnos/as, observador de lo que se escribe y se hace en el aula, supervisor de los trabajos escolares, monitor de los avances, estancamientos y retrocesos de los discentes y proveedor de retroalimentación (Ministerio de educación del Perú, 2017).

Algunas iniciativas por parte del docente le pueden ayudar a tener progresos en la buena comunicación: mostrar inclinación por saber más acerca de sus estudiantes y enterarse de sus expectativas de aprendizaje, su conocimiento previo, el ambiente en el que se desenvuelven, sus objetivos y sus estilos de aprendizaje. Ser empático/a, mostrar aceptación, adular las habilidades, tolerar los errores como parte del proceso, halagar el desarrollo progresivo de los integrantes del grupo, y manifestar interés suele dar muy buen resultado para crear un ambiente agradable en el aula. También ayudan un sondeo inicial, instrucciones claras y planeación de clase (Essays, UK., 2018).

El afecto favorece el estado de ánimo del estudiante. El alumnado no está dispuesto a colaborar en la medida en que el entorno le resulta desagradable, confuso, inseguro, amenazante o estresante. Su malestar lo distrae, lo hace apático y rebelde. Está molesto y le es difícil dedicarse a las tareas escolares porque sus emociones no se lo permiten. Satisfacer las expectativas de los alumnos/as implica que el profesor/a conozca sus gustos, predilecciones y necesidades.

En un estudio realizado por Saucedo, Hernández-Sánchez, Díaz, Bautista y Salinas (2014), con el fin de investigar cuáles eran las causas de la reprobación escolar, el 38% de los estudiantes que no aprobaron alguna asignatura externaron que se debió a la falta de claridad en las explicaciones por parte del instructor, y el 9% señaló como causa una metodología de enseñanza no adecuada y que el trato del maestro no era apropiado.

Cuando un estudiante tiene la libertad de opinar, exponer alternativas, debatir, preguntar, investigar, experimentar, hacer observaciones, cometer errores y sentirse seguro de su progreso académico, ese alumno/a tiene la certeza de que está invirtiendo su tiempo y esfuerzo adecuadamente para su superación personal.

3.1.5. Propósito

Son varios los propósitos de esta intervención de metodología de enseñanza en la impartición de la asignatura de LEOYE: facilitar el aprendizaje, mejorar la comunicación entre docente y discentes, mejorar el aprovechamiento académico y favorecer la competencia de lectoescritura. La difusión de esta intervención de metodología de enseñanza activa, con la comunidad académica, puede contribuir a que el alumnado sea más consciente de su proceso de aprendizaje y lo disfrute.

3.1.6. Objetivo

Evaluar la eficacia del uso de técnicas didácticas activas centradas en el alumno durante la adquisición de nuevo conocimiento y el desarrollo de habilidades en la asignatura de Lectura, Expresión Oral y Escrita, contrastando el rendimiento académico entre grupos para determinar si mejoran los resultados de aprendizaje en la preparatoria de la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (institución pública).

3.1.7. Hipótesis

La aplicación de técnicas didácticas activas centradas en el alumno/a en la materia de Lectura, Expresión Oral y Escrita durante la adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades contribuye a mejorar la comprensión de la nueva información de los alumnos/as de preparatoria en la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui.

3.2. Resultados y análisis

En el eje horizontal de la figura 1, se muestran las calificaciones obtenidas por los estudiantes del grupo de control y del grupo experimental en la asignatura de LEOYE. Las calificaciones de los integrantes del grupo de control aparecen en las columnas de color azul, las de los integrantes del grupo experimental se muestran en color naranja. En el eje vertical, se puede ver el porcentaje de alumnos/as que obtuvieron esas calificaciones.

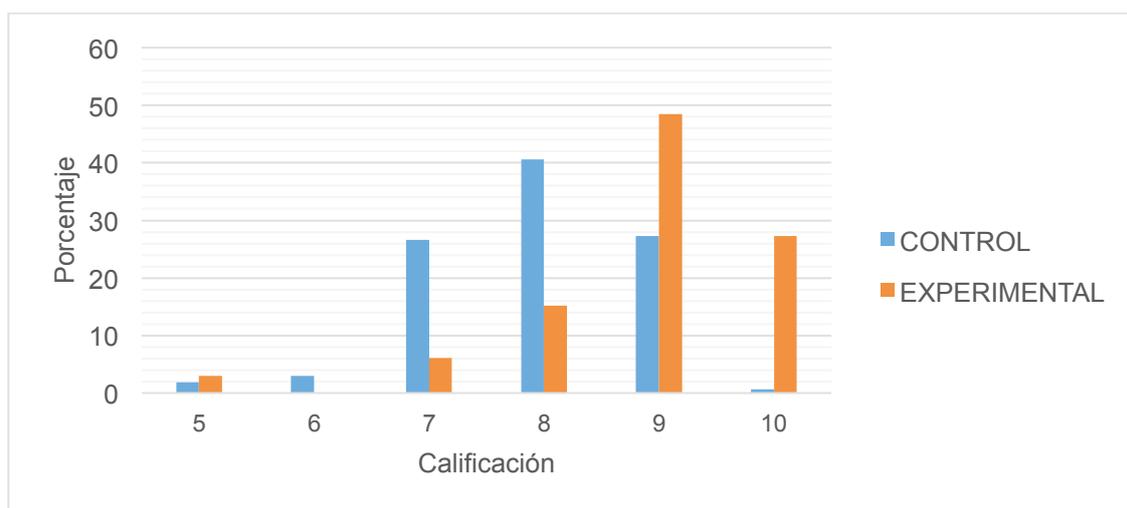


Figura 1. *Calificaciones del grupo de control y el grupo experimental.*. Fuente: Elaboración propia.

Es posible observar que en ambos casos los grupos presentan un comportamiento tipo normal, lo cual era esperado. También se observa claramente que el grupo experimental presenta un desplazamiento en los resultados a valores de calificación mayores respecto al grupo de control, lo

cual es un indicativo de que el uso de técnicas didácticas activas tiene un impacto positivo en el aprendizaje, y es reflejado en las calificaciones.

La diferencia de la metodología de enseñanza fue que los alumnos/as en el grupo de control aprendían con base en exposiciones del docente mientras que los estudiantes en el grupo experimental seguían indicaciones para aprender conforme utilizaba la nueva información.

Se analizaron cuantitativamente los resultados de ambos grupos, y fue posible identificar que la diferencia entre los grupos, en promedio de calificación, fue de un punto con tres décimas, lo cual fue en primera instancia un buen resultado (ver tabla 1).

Tabla 1

Promedio, desviación estándar, varianza, muestra y grado de libertad.

	Grupo de control	Grupo experimental
Promedio (\bar{X}_2)	7.9	9.2
Desviación estándar (S_2)	0.9188025	0.9872454
Varianza (S_2^2)	0.8441981	0.9746535
n_2	165	101
g.l. ₂	164	100

Fuente: elaboración propia.

Para evaluar si la diferencia entre los dos grupos (control y experimental) es significativa de una manera objetiva, se decidió realizar una prueba estadística *t* de student entre ellos.

En primero lugar, es necesario conocer si las varianzas entre los grupos que se comparan son o no diferentes desde un punto de vista estadístico. Para esto, se realizó la prueba de Fisher (ver ecuación 1) al 95 % de confianza, y se encontraron los siguientes resultados:

$$F_{experimental} = \frac{S_1^2}{S_2^2} = 1.1545317 \quad (\text{ecuación 1})$$

$$F_{critica} = 1.3366408$$

Dado que F calculada es menor que F crítica, se concluye que las varianzas son similares. En este caso, se puede utilizar la ecuación *t* de student indicada en la ecuación 2, en donde las varianzas se pueden combinar:

$$t_{experimental} = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{S \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} \quad (\text{ecuación 2})$$

$$t_{experimental} = 10.5114886$$

Donde \bar{X}_1 es la media del grupo experimental, \bar{X}_2 es la media del grupo de control, n_1 es el número de datos del grupo experimental, n_2 es el número de datos del grupo de control y S es una desviación estándar combinada de los dos grupos de datos.

La desviación estándar combinada es obtenida a través de la ecuación 3:

$$S^2 = \frac{(n_1-1)S_1^2 + (n_2-1)S_2^2}{(n_1+n_2-2)} \quad (\text{ecuación 3})$$

$$t_{critica} = 1.968990497$$

Al aplicar la ecuación *t* de student, se obtiene un valor experimental de 10.5114886, mientras que el valor de t crítica con un 95 % de confianza es de 1.968990497, es decir, t experimental no es menor que t crítica, por lo tanto, no se pueden considerar datos de la misma población.

Con estos resultados, se concluye que la intervención de metodología de enseñanza tiene un efecto significativo sobre el aprendizaje.

3.3. Análisis

El contraste en las calificaciones entre el grupo experimental y el grupo de control refleja la actividad que tenía lugar en las sesiones. El grupo experimental aprendía con prácticas que se realizaban en las sesiones, y era evaluado de la misma forma. Se tenían las ventajas del trabajo con estilos de aprendizaje kinestésico y visual, y en gran medida vivencial (Arellano, 2019). En el grupo de control, el aprendizaje estaba basado en comprender, pero la evaluación no se limitaba a saber.

El bajo nivel en la competencia de la lectura de comprensión afecta a nivel general a la población universitaria sin importar el país ni el área de estudios (Manríquez, 2019). Sin embargo, nuevamente se nota la diferencia entre lecturas planeadas en las que se aborda el texto de diferentes puntos de vista con metodología activa. El alumno/a tiene más oportunidad de comprender la información con la que está trabajando, y esto mejora sus posibilidades de éxito.

Las actividades con formato de juego que se incluyen en la intervención de metodología de enseñanza activan la dinámica de los integrantes del grupo. El pensamiento y las acciones se concentran en concluir las actividades exitosamente. El juego atrae el interés del alumno/a e incluso los alumnos/as con discapacidad (sordos/as, ciegos/as y con deficiencia motriz) desean ser parte de las actividades, participan, trabajan con la información y aprenden, cada quien de acuerdo a sus alcances (Hidalgo y Olaya, 2016).

4. Conclusiones

4.1 Discusión

Al inicio de las sesiones, es habitual que el docente solicite información a los alumnos/as para que ellos/as se familiaricen con la información de la nueva lectura. Algunas ocasiones, los alumnos/as no tienen respuestas o no desean contestar. Es aconsejable que el instructor/a les ayude con la respuesta, o él/ella se conteste a sí mismo para evitar provocar ansiedad a los alumnos/as.

Durante las actividades en las que los alumnos presentan información sobre las lecturas, es frecuente que algunos alumnos/as se pongan nerviosos porque no están acostumbrados. Es recomendable que se programe tiempo en las actividades para que los alumnos/as puedan practicar la forma en que van a exponer su trabajo, en la privacidad de cada equipo.

La exposición de información por parte de los alumnos/as, al concluir los temas, se utiliza para que ellos/as presenten sus trabajos. Es una actividad que al cierre de los temas, les permite a los alumnos/as ser conscientes de los criterios de la rúbrica de evaluación de lectura. Para obtener resultados óptimos, los discentes deben ser autocríticos (Ferreiro y Fernández, 2020).

Para evitar pérdida de tiempo y desasosiego de algunos alumnos/as, es necesario evitar que el ritmo de la sesión de clase sea demasiado rápido a causa del entusiasmo y la motivación del grupo. Además, las instrucciones para los procedimientos de lectura deben ser claras y se debe corroborar su comprensión.

Aunque es deseable que los alumnos/as tengan oportunidad de trabajar y colaborar con todos sus compañeros, no es eficaz que en el trabajo en equipo coincidan alumnos que necesitan ayuda en la lectura. Cuando eso sucede, el profesor/a es quien les ofrece apoyo. Si son varios equipos de trabajo los que necesitan ayuda, se complica que la atención sea oportuna para cada uno de ellos.

Si se detecta falta de claridad por alguna causa, se pueden hacer pausas en las que se resume la información de la lectura con la que se esté trabajando. También se pueden solicitar explicaciones de los demás alumnos/as para que la construcción del conocimiento sea sólida.

4.2 Conclusiones

La comprensión lectora mejoró con la implementación de metodología de enseñanza activa debido a que el alumnado practicaba la lectura constantemente. Se registró aumento en el desarrollo de la habilidad lectora porque el alumno/a leía textos desde diferentes enfoques (jerarquizar información, identificar ideas principales, buscar información específica, etc.). El aprovechamiento académico de

los discentes tuvo como base que ellos/as trabajaban en clase para resolver tareas de comprensión lectora que eran similares a las que realizaban en sus evaluaciones.

Hubo resistencia a la aplicación de estrategias de comprensión lectora y un porcentaje del alumnado sugería memorizar conceptos, como estaban acostumbrados. Era tanta la participación de los estudiantes que algunos/as afirmaban que ellos/as hacían todo y el docente no hacía nada. No fue fácil persuadir al profesor que implementó la intervención pedagógica porque él nunca había utilizado metodología activa. El número de horas programadas originalmente para práctica de comprensión lectora disminuyó durante el semestre a causa de juntas y ceremonias escolares.

Las futuras líneas de investigación son: la mejora de los alumnos/as en lectura, expresión oral y escrita en la vida cotidiana después de cursar la asignatura de LEOYE; el grado de motivación de los alumnos/as cuando sus sugerencias de actividades de lectura son incluidas en la planeación de clase; la influencia de líderes de grupo para la aceptación de una intervención pedagógica de lectura y la responsabilidad del profesor en el fracaso de sus alumnos/as para desarrollar habilidades de comprensión lectora.

5. Referencias

- Abarzúa, A., Carrasco, M., Flotts, M., Manzi, J., Polloni, M., y Zambra, C. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. pp. 13-16. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>
- Arellano, J. (2019). Relación entre los estilos de aprendizaje y la elección de Especialidad Profesional en los alumnos de segundo año de la Educación Media Técnica Profesional con Formación Dual: Modelo VAK, *Estilos de Aprendizaje*, 12 (24) pp 50,51. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1355/2214>
- Arriagada, P., Chiang, M. y Díaz, C. (2016). Estilos de enseñanza y aprendizaje: ¿cómo dialogan en la práctica?, *Estilos de aprendizaje*, 9 (17) pp 7,8. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1045/1758>
- Barzola, V. (2017). Secuencias Didácticas. <https://www.youtube.com/watch?v=LTSk3JazI2U>
- Diez, G., Flores, J, y Herrera, B. (2017). El éxito de la comunicación oral y escrita en español: un curso en línea. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15). <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n15/2007-7467-ride-8-15-00338.pdf>
- Essays, UK. (2018). Traditional versus modern methods of effective teaching. <https://www.ukessays.com/essays/education/traditional-versus-modern-methods-of-effective-teaching-education-essay.php?vref=1>
- Ferreira, M, y Hernández, F. (2013). Learning through role-playing games: an approach for active learning and teaching. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 37 (1). <https://doi.org/10.1590/S0100-55022013000100012>
- Ferreiro, J. y Fernández, C. (2020). Una mirada a la evaluación por rúbricas a través de las TIC. *Revista de Educación*, 18 (1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100092
- Flores, M. (2015). *Aplicación de estrategias de retroalimentación inmediata con uso de dispositivos móviles en la comprensión lectora*. Tesis doctoral, universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Hernández, R. (2001). *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticos*. Costa Rica. Editorial Universidad Estatal a Distancia en la ciudad de Montes de Oca.
- Hidalgo, A. y Olaya, L. (2016). Estilística educativa y actividades para el desarrollo del lenguaje en el nivel preescolar de las escuelas públicas Jorge Gaitán Cortés y Colegio Cundinamarca de Bogotá Colombia. *Estilos de Aprendizaje*, 9 (17) pp 43,44. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1046/1759>
- INEGI. (2019). Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos 5 años. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf
- Lantis, J., Kille, K y Krain, M. (2018). Active Teaching and Learning: The State of the Literature. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.427>

- Lluch, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40 (4) pp 2,12. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Lozano, A., Ramírez, E. y Zárate, J. (2017). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto semestre de bachillerato, *Estilos de Aprendizaje*, 10 (20) pp 198, 199. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1062/1779>
- Manríquez, L. (2019). Comprensión lectora y rendimiento académico en universitarios: implicaciones para la evaluación. En E. López, G. Maldonado, E. Huairé y C. Flores (Coords.), *Hacia la investigación transdisciplinar: retos y desafíos de la sociedad contemporánea* pp 106,107. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Ministerio de educación del Perú. (2017). Rúbricas de observación de aula #4. <https://www.youtube.com/watch?v=lAi9XZ7DKhk>
- Pearson, P., Roehler, L., Dole, A y Duffy, G. (1990). *Developing Expertise in Reading Comprehension: What Should Be Taught? How Should It Be Taught?* pp 4,5, Estados Unidos de América, Editorial Advisory Board.
- Romero, M. y Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. In C. Tatoj y S. Balches (Coords.). *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula.* p119. Universidad de Silesia: Editorial Universidad de Silesia.
- Sagal, E., Carvajal, V. y Requena, M. (2021). La familia en la estimulación del hábito lector en niños de cuatro a seis años. *VÍNCULOS-ESPE*, 6 (2) pp 104,105. DOI: 10.24133/vinculosespe.v6i2.1790
- Saucedo, M., Hernández-Sánchez, S., Díaz, J., Bautista, S. y Salinas, H. (2014). Indicadores de reprobación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Docente A.C*, 5 (9). <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150317007.pdf>
- Schank, R. (2008). Sólo se aprende haciendo. <https://www.youtube.com/watch?v=AEh1157mok8>
- Soto, I. y Zuñiga, A. (2020). Estilos de aprendizaje bajo un modelo de programación neurolingüística y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Espíritu Emprendedor TES 2020*, 4 (3) p 80. DOI: <https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.217>
- Trigo-Ibáñez, E., Santos, I. y Sanchez-Rodriguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Platform & workflow by OJS/PKP* pp 49,50. DOI:10.24310/revistaisl.vi13.11114
- Zorraquín, V. (2018). ¿Por qué es necesario innovar en educación? <https://www.infobae.com/opinion/2018/09/26/por-que-es-necesario-innovar-en-educacion/>

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.



© 2021 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative.