

DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN TELESECUNDARIA. PUNTO DE PARTIDA PARA INNOVAR SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO

Diagnosis of linguistic skills in telesecundaria (distance learning secondary school): A starting point for innovating its didactic treatment.

Fredy Ortega Fuentes¹

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Rosa Luz Pérez Hernández²

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Ramón Zárate Moedano³

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Recibido: 25 abril de 2023

Aceptado: 10 de mayo de 2023

Publicado: 31 de octubre de 2023

RESUMEN

Se presentan resultados de un diagnóstico de macrohabilidades lingüísticas como punto de partida para innovar su tratamiento didáctico en telesecundaria. Escuchar, hablar, leer y escribir conforman un conjunto interdependiente de componentes que resultan cruciales, para el aprendizaje y la participación en la sociedad. El estudio se realizó con un grupo de tercer grado de la Telesecundaria “Dr. Rafael Lucio Nájera”, en Xalapa, Veracruz, mediante un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transeccional y descriptivo, durante cuatro sesiones de trabajo de campo durante mayo de 2023. Los resultados revelan deficiencias significativas en la comprensión auditiva (72% se ubicó en nivel elemental y ningún alumno alcanzó la excelencia), en velocidad lectora (92% lee por debajo de 135 palabras por minuto) y en la producción escrita, caracterizada por dificultades en la organización textual, el uso de vocabulario, la argumentación y la seguridad en la expresión oral. Las conclusiones señalan que innovar en este campo conlleva implementar estrategias pedagógicas diversificadas fundamentadas en el diagnóstico analítico, para personalizar la enseñanza, generar ambientes inclusivos y fortalecer la práctica reflexiva. El valor del estudio reside en demostrar que la evaluación sistemática desde el insumo primario para diseñar secuencias didácticas que atiendan las necesidades reales del alumnado.

¹Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), Unidad de Estudios de Posgrado, Av. Xalapa s/n, Col. Unidad Magisterial, C.P. 91010, Xalapa, Veracruz, México.

²Autor de correspondencia: Ramón Zárate Moedano. BENV. Av. Xalapa s/n, Col. Unidad Magisterial, C.P. 91010, Xalapa, Veracruz, México.

PALABRAS CLAVE: diagnóstico, innovación educativa, habilidades lingüísticas, enseñanza, telesecundaria.

ABSTRACT

This paper presents the results of a diagnostic assessment of macro-linguistic skills as a starting point for innovating their didactic treatment in telesecundaria (distance learning secondary school). Listening, speaking, reading, and writing form an interdependent set of components that are crucial for learning and participation in society. The study was conducted with a third-grade group at the “Dr. Rafael Lucio Nájera” Telesecundaria in Xalapa, Veracruz, using a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design, during four fieldwork sessions in May 2023. The results reveal significant deficiencies in listening comprehension (72% were at the elementary level and no student achieved excellence), reading speed (92% read below 135 words per minute), and written production, characterized by difficulties in text organization, vocabulary use, argumentation, and confidence in oral expression. The findings indicate that innovation in this field entails implementing diverse pedagogical strategies based on analytical diagnosis, in order to personalize teaching, create inclusive environments, and strengthen reflective practice. The value of the study lies in demonstrating that systematic evaluation is the primary input for designing teaching sequences that address the real needs of students.

KEYWORDS: communicative competences, diagnosis, educational innovation, linguistic skills, teaching.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje constituye el eje central a través del cual el ser humano construye su pensamiento, identidad y vínculos sociales. Como afirma Gómez (2016), el individuo vive el lenguaje de manera natural y preconsciente; es a través de la palabra que piensa, comunica, reflexiona y crea proyectos colectivos. En el contexto escolar, la naturaleza indisociable entre pensar y hablar (Gómez, 2016) exige espacios de aprendizaje que estimulen el análisis crítico y la expresión de ideas complejas, competencias indispensables en la sociedad contemporánea. Sin embargo, los resultados de distintas evaluaciones internacionales que incluyen América Latina evidencian brechas severas en la comprensión lectora y la producción escrita de los estudiantes (Salvatierra y Game, 2021), situación que genera conflictos directos en el desarrollo de sus destrezas comunicativas.

En el contexto específico de las telesecundarias mexicanas, Gallegos de Dios (2023) documentó, mediante un acercamiento antropológico, las complicaciones estructurales que enfrentan estas instituciones para desarrollar una didáctica que apoye el aprendizaje de la lectura en sus estudiantes. A partir del análisis de los resultados de las pruebas Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo, EXCALE (2009), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA (2015) y Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA (2018), el autor constata que la comprensión lectora en esta modalidad de la secundaria ha mostrado rezagos persistentes a lo largo del siglo XXI, agravados durante la pandemia por SARS-COV2 por la pérdida de aprendizajes y la ruptura de los procesos de acompañamiento docente. La investigación concluye en la necesidad urgente de un plan y programa de estudio especial para telesecundarias que otorgue prioridad al desarrollo lector con actividades pertinentes y atractivas.

A escala nacional, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022) publicó *el Informe de resultados de la Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes de las alumnas y los alumnos de educación básica correspondiente al ciclo escolar 2021-2022*. Los hallazgos reportados evidenciaron rezagos importantes en cuanto a lectura en educación secundaria, particularmente en habilidades relacionadas con la comprensión de textos, localización de información y análisis de contenidos. Esta situación refleja los desafíos en el desarrollo de habilidades lingüísticas y la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas adaptadas a la realidad de cada contexto. En consecuencia, la evaluación diagnóstica adquiere en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) no solo un valor informativo, sino el estatus de herramienta estratégica para orientar la intervención docente.

En el mismo sentido, investigaciones recientes confirman que las deficiencias en habilidades lingüísticas constituyen un obstáculo transversal para el aprendizaje. Huanca-Arohuanca et al. (2021) documentan deficiencias generalizadas en las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir y escuchar) en estudiantes de educación básica en Perú, y evidencian que dichas carencias inciden directamente en la comprensión lectora; los autores concluyen en la necesidad de estrategias didácticas diferenciadas que articulen las macrohabilidades de forma integral como respuesta a los rezagos detectados mediante diagnóstico. Alcívar (2023) y Castro et al. (2012) coinciden en señalar que el desarrollo articulado de las cuatro macrohabilidades es condición necesaria para el crecimiento integral del alumnado, lo que demanda enfoques pedagógicos diversificados que respondan a las necesidades reales diagnosticadas. Estos hallazgos convergen con las tendencias contemporáneas en innovación pedagógica que sitúan al diagnóstico como punto de partida para la personalización del aprendizaje y la diversificación de las estrategias de enseñanza (Plata-Marroquín, 2023).

De acuerdo con Flores (citado en Salvatierra y Game, 2021), las habilidades lingüísticas permiten comprender y producir el lenguaje hablado y escrito para una interacción efectiva. Este proceso entrelaza dimensiones de carácter cognitivo, cultural y epistémico, tal como señalan Quiles y Caire (citado en Martínez, 2020). De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2000), el uso de la lengua se manifiesta en cuatro roles diferenciados según el canal - oral o escrito - y la posición del sujeto - emisor o receptor. La lectura, además de potenciar procesos cognitivos superiores como el pensamiento crítico y la reflexión, permite el acceso a las diversas disciplinas del saber humano; quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla su pensamiento (Cassany et al., 2000; Mata, Ortega y Mieres, 2007).

Por su parte, la destreza auditiva tiene tanta o más importancia que la destreza oral, dado que una no funciona sin la otra: hablar sin ser escuchado ni comprendido no constituye comunicación real (Cubillo, Keith y Salas, 2005); la comprensión auditiva activa un proceso cognitivo complejo que permite la construcción de significado e interpretación del discurso verbal. En cuanto a la expresión oral, su dominio eficiente es un factor clave para el éxito tanto en el ámbito personal como en el público (Garrán y Antolínez, 2017), constituyendo una competencia estratégica que prepara al estudiante para escenarios académicos y laborales. Finalmente, la escritura demanda el dominio de microhabilidades motrices y cognitivas - desde el gesto gráfico hasta la selección y organización de la información y la revisión del texto -; no obstante, los currículos actuales suelen priorizar la entrega de productos finales por encima del proceso reflexivo de redacción (Cassany et al., 2000; Rodríguez, 2022). Dado que estas cuatro habilidades están profundamente interrelacionadas y se complementan entre sí, resulta necesario el diseño de enfoques didácticos apropiados que garanticen su desarrollo integral (Alcívar, 2023; Castro et al., 2012).

Los antecedentes refuerzan la pertinencia de este estudio, pues sin un diagnóstico sistemático, las intervenciones pedagógicas carecen de sustento empírico necesario para ser efectivas. En este sentido se coincide en que los procesos de innovación requieren partir de una base sólida de información, en este caso de una evaluación diagnóstica rigurosa que supere el carácter formal y administrativo. En este trabajo se concibe a la innovación como una transformación metodológica en el aula. Se coincide con Carbonell (2002) cuando señala que, la innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos y estrategias que introducen modificaciones institucionales y pedagógicas para transformar las prácticas vigentes. Al plantear un diagnóstico sistemático de las cuatro macrohabilidades bajo criterios de demanda cognitiva y contextualización, se busca generar una innovación que parte de la indagación reflexiva para la mejora del aprendizaje.

Bajo esta premisa, el objetivo de la investigación fue diagnosticar el estado de las cuatro macrohabilidades lingüísticas escuchar, hablar, leer y escribir - en un grupo de tercer grado de telesecundaria, a fin de identificar áreas de oportunidad y fundamentar el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras.

MÉTODO

La investigación se fundamentó en el enfoque cuantitativo, el cual utiliza la recolección de datos empíricos y el análisis estadístico descriptivo para identificar patrones de comportamiento, evaluar variables específicas y probar supuestos teóricos (Del Canto y Silva, 2013; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El diseño del estudio corresponde a una vertiente no experimental, transeccional y descriptiva (Hernández et al., 2010), orientada a medir de forma simultánea el estado de las cuatro habilidades lingüísticas en un momento temporal único. Este enfoque es pertinente porque no se manipularon variables; únicamente se observaron y midieron en su estado natural para generar un retrato diagnóstico del grupo.

La institución participante es una escuela telesecundaria urbana ubicada en el municipio de Xalapa, Veracruz. La población estuvo conformada por un grupo de tercer grado con 25 estudiantes (12 mujeres y 13 hombres), incluyendo a dos alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) asociadas a discapacidad; entre ellos, un caso de hipoacusia en nivel avanzado. Cabe señalar que la muestra efectiva presentó ligeras fluctuaciones debido al ausentismo escolar registrado durante el periodo de aplicación.

Para el levantamiento de datos se diseñó una matriz de técnicas e instrumentos por habilidad, descritos en la Tabla 1.

Tabla 1.

Matriz de técnicas e instrumentos de evaluación diagnóstica por macrohabilidad lingüística

Habilidad Evaluada	Técnica Didáctica	Instrumento de Medición	Criterios/Niveles de logro
Expresión oral	Exposiciones orales en equipos	Rúbrica sintética	Dominio del tema, seguridad, vocabulario, opinión, tono de voz, postura, pronunciación y modulación. Niveles: Destacado, Suficiente, Insuficiente.
Comprensión auditiva	Escucha activa de estímulos de audio	Cuestionario de 18 ítems (3 secciones × 6 reactivos)	Audio diferenciado por sección, reproducido dos veces. Evaluación por número de aciertos.
Comprensión lectora	Lectura de textos narrativos literarios y no literarios	Prueba objetiva (10 ítems) y test de velocidad/ fluidez lectora	Comprensión: Excelente (9-10), Satisfactorio (6-8), Elemental (3-5), Inadecuado (0-2). Velocidad: Avanzado (155-160 ppm), Estándar (145-154), Próximo al estándar (135-144), Requiere apoyo (<135 ppm).
Producción escrita	Redacción libre: ensayo, artículo de opinión, crónica o noticia (200-300 palabras)	Rúbrica analítica	Contenido, organización, uso de evidencias, claridad y coherencia, estilo y lenguaje, ortografía y gramática. Niveles: Excelente, Bueno, Regular, Suficiente, Debe Mejorar.

Nota. ppm = palabras por minuto. Elaboración propia.

En la evaluación de la expresión oral se aplicó una rúbrica sintética que consideró dominio del tema, seguridad, vocabulario, opinión, tono de voz, postura, pronunciación y modulación. La comprensión auditiva se midió mediante un cuestionario de 18 ítems distribuidos en tres secciones, con audio diferenciado para cada una. La comprensión lectora se evaluó con una prueba objetiva de 10 ítems y con pruebas de velocidad y fluidez lectora medidas en palabras por minuto (ppm). Finalmente, la producción escrita fue valorada con una rúbrica analítica que cubrió contenido, organización, uso de evidencias, claridad, estilo y ortografía. El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva: frecuencias absolutas y porcentajes por habilidad y nivel de logro.

El proceso diagnóstico se ejecutó en mayo de 2023 durante cuatro sesiones de dos horas cada una - ocho horas totales de trabajo de campo -. Cada sesión correspondió a una macrohabilidad específica. A continuación, se presentan los hallazgos por dimensión.

RESULTADOS

COMPRENSIÓN AUDITIVA

Durante la primera sesión se evidenció una marcada dispersión y falta de atención focalizada en la mayoría de los participantes. Los audios se reprodujeron en dos ocasiones para garantizar variabilidad contextual; al finalizar, algunos estudiantes solicitaron una tercera reproducción, la cual no fue autorizada con el fin de preservar la validez y la confiabilidad del instrumento. El procesamiento de los datos reveló que ningún estudiante alcanzó el rango de excelencia. El 72% (18 alumnos) se ubicó en el nivel elemental, con entre 5 y 9 aciertos de 18 posibles, mientras que solo el 8% (2 alumnos) logró el nivel satisfactorio. Estos datos reflejan ausencia de hábitos de escucha activa y a la realización simultánea de actividades alternas. Desde la perspectiva de la innovación educativa, este resultado interpela a una pregunta central: ¿qué tipo de actividades cotidianas pueden transformar la escucha pasiva en escucha activa y deliberada? La respuesta requiere necesariamente de esta información diagnóstica previa.

EXPRESIÓN ORAL

En la segunda sesión, el alumnado trabajó en equipos para elaborar y presentar diapositivas de carácter expositivo. Se registró alta iniciativa comunicativa e interés genuino por los temas abordados; sin embargo, varios estudiantes rebasaron el tiempo establecido de tres minutos por participante. De los 19 alumnos evaluados, 6 mostraron desempeño destacado, 7 suficiente y 6 insuficiente. En los factores actitudinales, 5 alumnos no mostraron seguridad y 10 evidenciaron timidez; solo 4 se desarrollaron de manera destacada. En el tono de voz, 6 alumnos hablaron con poca claridad, 10 con claridad, aunque no siempre audibles, y 3 de forma clara y fuerte. La postura corporal fue deficiente en 6 casos - sin contacto visual con la audiencia - y 8 se movían con frecuencia. En el rubro argumentativo, 8 alumnos omitieron emitir opiniones y 7 lo hicieron de forma imprecisa. El uso de recursos tecnológicos fue implementado por 12 estudiantes, aunque con errores tipográficos y estructurales notorios.

COMPRESIÓN LECTORA

En la tercera sesión se identificó un incremento notable en los niveles de ansiedad de los estudiantes al realizar la lectura individual frente al docente, lo que afectó negativamente su fluidez. Este fenómeno es coherente con lo señalado por Hudson, Pullen, Lane y Torgensen (2009, citado en León, May y Chi Tamay, 2019), quienes identifican la fluidez lectora como el puente cognitivo entre la decodificación técnica automatizada y la comprensión profunda de significados; el factor afectivo-emocional operó aquí como un distractor de ese proceso. Los resultados de velocidad fueron críticos: 92% (23 estudiantes) leyó por debajo de 135 ppm, ubicándose en el nivel “Requiere apoyo”; solo un alumno se aproximó al estándar. En contraste, la fluidez cualitativa fue más favorable: 6 alumnos alcanzaron entre el estándar y el nivel avanzado, 8 se aproximaron al estándar y 10 requirieron apoyo. De manera paradójica, la comprensión conceptual directa resultó favorable: 7 alumnos obtuvieron nivel excelente (9-10 aciertos), 11 el nivel satisfactorio (6-8 aciertos), 5 el elemental y 1 el inadecuado.

PRODUCCIÓN ESCRITA

En la cuarta sesión se detectaron conductas de apatía y resistencia ante las pautas estructurales del texto, con dudas recurrentes sobre ortografía y sintaxis que ralentizaron la actividad. En el criterio de contenido y comprensión temática, ningún alumno alcanzó la excelencia: 4 se ubicaron en suficiencia, 2 en regular y 2 en bueno; 1 se posicionó en el nivel más bajo. En organización y estructura, solo 1 estudiante presentó una estructura clara con introducción, desarrollo y conclusión; 4 mostraron organización confusa, 3 una estructura básica con secciones poco delimitadas, y 1 no estructuró el texto. La inserción de evidencias argumentativas fue nula en 6 casos y severamente limitada en 3; ningún alumno alcanzó niveles suficiente, bueno o excelente en este criterio. En estilo y uso del lenguaje, 5 casos fueron poco atractivos y 3 repetitivos; ningún alumno superó el nivel medio. En ortografía y gramática, 2 estudiantes presentaron errores que dificultaban la comprensión, 5 varios errores y 2 algunos errores sin impacto en la comprensión; nadie alcanzó el nivel máximo.

En conjunto, los datos revelan diferencias de relevancia pedagógica: mientras que las competencias ligadas a la comprensión auditiva y la expresión oral muestran resultados dispares (con algunos casos de desempeño destacado), las habilidades que requieren una mayor carga cognitiva y producción independiente, como la velocidad lectora y la escritura argumentada, manifiestan rezagos generalizados sin registrar casos alto desempeño. Esta brecha entre habilidades orales y escritas constituye un hallazgo central que orientará el diseño de las estrategias de intervención pedagógica en la siguiente fase del estudio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES PRELIMINARES

Los hallazgos del diagnóstico revelan que el grupo de tercer grado de telesecundaria presenta áreas críticas de atención inmediata, particularmente en la velocidad lectora (donde el 92% requiere apoyo) y en la producción escrita argumentada y coherente. Estos resultados adquieren aún mayor relevancia considerando el próximo egreso de los estudiantes a la educación media superior, nivel en el que las exigencias comunicativas se incrementan de manera significativa.

Los datos obtenidos son consistentes con el panorama documentado a nivel nacional por Mejoredu (2022), cuyo informe evidenció rezagos importantes en lectura en educación secundaria, particularmente en habilidades de comprensión y análisis de textos. Esta coincidencia entre los resultados nacionales y los datos del grupo evaluado sugiere que las deficiencias detectadas no son atribuibles a condiciones particulares del contexto escolar, sino que forman parte de una problemática estructural que afecta al estudiantado de secundaria en México. En términos de velocidad lectora, los resultados son coherentes con lo reportado por Gallegos de Dios (2023), quien advirtió que la falta de fluidez lectora constituye una barrera crónica en las telesecundarias mexicanas, agravada por la carencia de materiales y la débil continuidad pedagógica en el desarrollo lector.

Desde la perspectiva de la innovación educativa, los datos obtenidos trascienden el diagnóstico como acto administrativo para convertirse en un agente de transformación docente. Como postula Huberman (1973), la innovación pedagógica real no reside en la adopción pasiva de teorías de vanguardia, sino en la capacidad de reconfigurar las prácticas cotidianas a partir de la evidencia diagnóstica. Este trabajo permite superar la enseñanza estandarizada y abre paso a la personalización del aprendizaje (Carbonell, 2002). En concordancia con De la Torre (1993), innovar implica dotar al docente de herramientas de investigación-acción que le permitan reflexionar sobre su propio quehacer; la mirada analítica aquí expuesta demuestra que la evaluación sistemática de las cuatro macrohabilidades es el insumo primario para el diseño de secuencias didácticas diversificadas e inclusivas (Salvatierra y Game, 2021).

En cuanto a las estrategias de intervención que los resultados sugieren, Huanca-Arohuanca et al. (2021) demuestran, en el contexto latinoamericano, que los rezagos en producción escrita y comprensión lectora en estudiantes de educación básica guardan una relación directa con el desarrollo deficiente de las macrohabilidades lingüísticas; sus hallazgos apuntan a la necesidad de intervenciones didácticas integrales que articulen las cuatro habilidades - hablar, escuchar, leer y escribir - a partir de diagnósticos empíricos previos. De manera complementaria, Plata-Marroquín (2023) identifica la instrucción diferenciada - basada en diagnósticos precisos sobre el estado real de los estudiantes - como una de las tendencias pedagógicas más pertinentes para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje. Ambas perspectivas refuerzan el argumento central

de este reporte: sin un diagnóstico sistemático de las habilidades lingüísticas, las intervenciones pedagógicas carecen de sustento empírico necesario para ser efectivas y pertinentes. Una limitación de este estudio es su alcance descriptivo y de corte transversal en un solo grupo, lo que impide generalizaciones; no obstante, la riqueza de los datos recabados mediante instrumentos diversificados para las cuatro habilidades constituye una base sólida para la siguiente fase de intervención.

Como conclusión preliminar, el diagnóstico permite afirmar que existen deficiencias generalizadas en la velocidad lectora, la fluidez, la producción escrita argumentada, la organización textual y la seguridad en la expresión oral; en contraste, la comprensión lectora conceptual y la participación comunicativa oral muestran resultados más alentadores. Se prevé, como siguiente etapa de investigación, el diseño y aplicación de una secuencia didáctica de intervención con enfoque diferenciado, cuyos resultados permitirán contrastar el estado inicial con el alcanzado, fortaleciendo así la base empírica del estudio.

REFERENCIAS.

Alcívar, Y. A. (2023). Adquisición de habilidades lingüísticas y desarrollo de competencias comunicativas. *Revista Científica FIPCAEC*, 8(2), 404-419.

<https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/831>

Carbonell, J. (2002). *El profesorado y la innovación educativa*. Morata.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.

Castro Yáñez, G. G., Mathiesen de Gregori, M. E., Mora Mardones, O., Merino Escobar, J. M., y Navarro Saldaña, G. (2012). Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. *CES Psicología*, 5(2), 40-55.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica. *Informe de resultados 2021-2022*. MEJOREDU. <https://www.gob.mx/mejoredu>

Cubillo, P. C., Keith, R. C., y Salas, M. R. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-17.

<https://doi.org/10.15517/aie.v5i1.9097>

De la Torre, S. (1993). *Innovación educativa: Procesos, estrategias y desarrollo institucional*. Dykinson.

Del Canto, E., y Silva Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, III (141), 25-34.

Gallegos de Dios, O. A. (2023). Problemáticas de comprensión lectora en México (siglo XXI) y la necesidad de un plan y programa de estudio especial en telesecundarias para reforzar la lectura en los estudiantes. *Sincronía*, (84), 706-732.

<https://revistasincronia.cucsh.udg.mx/index.php/sincronia/article/view/320>

-
Garrán, S. M., y Antolínez, M. L. G. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *OGIGIA. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (21), 47-66.

<https://doi.org/10.24197/ogigia.21.2017.47-66>

-
Gómez, F. S. J. (2016). La comunicación. *Salus*, 20(3), 5-6.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.a ed.). McGraw-Hill.

Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO.

Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Graó.

León-Island, E. E., May López, M., y Chi Tamay, J. A. (2019). Reading comprehension and measurement of fluency in university students of Mayan origin. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 152-182. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2585>

Martínez Ezquerro, A. (2020). Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales. *Contextos Educativos*, (25), 107-123.

<https://doi.org/10.18172/con.4063>

Mata, F. S., Ortega, J. L. G., y Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(1), 153-166.

Huanca-Arohuanca, J. W., Asqui Manzano, M. L., Mamani Jilaja, D., Mamani-Coaquira, H., Huayanca Medina, P. C., y Charaja Cutipa, F. (2021). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno – Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 537–555. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.194>

Plata-Marroquín, A. (2023, 18 de septiembre). Instrucción diferenciada: diseño aprendizaje personalizado en cuatro pasos. *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey*.
<https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/instruccion-diferenciada-disena-aprendizaje-personalizado-en-cuatro-pasos/>

Rodríguez, H. O. O. (2022). La importancia de incluir contenidos y aprendizajes en el Plan y programa de estudio Aprendizajes Clave. *Lengua materna. Español (2017) a nivel secundaria para mejorar la lectura y escritura. Sincronía*, (81), 596-638.
<https://doi.org/10.32870/sincronia.aaa.v26.n81.22>

Salvatierra, M. A., y Game, C. I. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 373-385.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2945>