



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

**Evaluación de la percepción e implicación del profesorado
en la comprensión lectora del alumnado de educación
general básica de Ecuador (ECOLEC)**

**Evaluation of the perception and involvement of teachers in
the reading comprehension of basic general education
students in Ecuador (ECOLEC)**

Autora de la tesis: Déborah Valerie Montesdeoca Arteaga

Directores:

Dra. M.^a Elena Gómez Parra Dr. Roberto Espejo Mohedano

Programa de doctorado: Lenguas y Culturas

Fecha de depósito tesis en el IdEP: 06 mayo 2021

TITULO: *Evaluación de la percepción e implicación del profesorado en la comprensión lectora del alumnado de educación general básica de Ecuador (ECOLEC)*

AUTOR: *Deborah Valerie Montesdeoca Arteaga*

© Edita: UCOPress. 2021
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>

Informe razonado de los directores de la Tesis Doctoral

La Tesis Doctoral aquí expuesta se marcó el objetivo de conocer y valorar el nivel de importancia atribuida a la enseñanza de la comprensión lectora en la Educación General Básica de Ecuador e identificar el tipo de implementación metodológica docente seguido por el profesorado en cuarto y séptimo grados. Para la recopilación de datos se aplicó un cuestionario conformado por 22 preguntas distribuidas en 2 secciones. Además, en este cuestionario se consideraron variables de tipo categórico con el fin de poder realizar comparaciones: sexo, zona, distrito y tipo de sostenimiento del centro escolar. Se encuestaron 176 docentes de séptimo y 172 de cuarto grado de los distritos de Chone, El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Manta y Portoviejo. Asimismo, se aplicó la encuesta a 4220 estudiantes de séptimo y a 4223 de cuarto grado. El trabajo de investigación llevado a cabo por la investigadora Deborah Valerie Montesdeoca Arteaga tiene suficientes muestras de calidad y rigor científico para que sea avalado por la comisión académica y presentado en defensa pública para la consecución del Grado de Doctor. Esta Tesis Doctoral viene avalada, además, por cinco publicaciones científicas, de las cuales tres están publicadas, una en proceso de maquetación y una se encuentra en revisión. La primera publicación es un capítulo de libro en la Editorial Universidad de Granada (EUG) y la segunda un artículo científico en la *Revista Investigaciones Sobre Lectura ISL*. La tercera publicación apareció en la *Revista Internacional de Lenguas y Culturas DIGILEC* (9 marzo 2021) (<https://revistas.udc.es/index.php/DIGILEC/article/view/digilec.2020.7.0.7166>). La cuarta publicación es un capítulo de libro que está aceptado y en proceso de revisión en *UCOPress – Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba*, editorial indexada en SPI, para publicación en un volumen monográfico. Así mismo, la quinta publicación ha sido enviada a la *Revista El Guiniguada: Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*,

cuya respuesta estamos esperando en este momento. Finalmente, la autora de esta Tesis Doctoral ha mostrado que en el período de estudio adquirió formación relevante como investigadora, plasmada en un trabajo de investigación de interés educativo que puede tener aplicación en el aula mediante estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora del alumnado de educación general básica.

Por tanto, se autoriza la presentación de esta Tesis Doctoral.

Córdoba, 05 de mayo de 2021.

Firma de los directores:

Fdo.: Dra. M.^a Elena Gómez Parra Fdo.: Dr. Roberto Espejo Mohedano

Agradecimientos

Agradezco a Dios, por la vida y la fortaleza que me dio en todo el tiempo de mis estudios doctorales, la oportunidad de aprender y capacitarme para servir mejor a mis semejantes.

Al concluir este trabajo de investigación expreso mi gratitud a la Dra. María Elena Gómez Parra y al Dr. Roberto Espejo Mohedano, directores de esta Tesis Doctoral, quienes me han dispensado su dedicación y apoyo en el desarrollo del presente estudio. Gracias imperecederas por el asesoramiento y la paciencia otorgada durante mi experiencia investigativa, ustedes han sido parte fundamental para que se llegue a este objetivo.

Mi agradecimiento a la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López (ESPAM-MFL), en la cual laboro y que, gracias al convenio con la Universidad de Córdoba (UCO), me dio la oportunidad de realizar mis estudios doctorales.

A la Coordinación Zonal 4 del Ministerio de Educación del Ecuador y los distritos de El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Portoviejo, Manta y Chone-Flavio Alfaro por prestar las facilidades para el trabajo de campo, en especial a los profesores y estudiantes que colaboraron con la información requerida para lograr los objetivos de esta investigación.

Así mismo agradezco a la estudiante politécnica, Delia Solórzano Vera, por su apoyo en la recolección de datos; su ayuda fue de gran importancia en la realización de esta Tesis.

Gracias especiales a mi familia por su amor y motivación constante durante el transcurso de este trabajo, este logro también es por y para ustedes.

A mi amiga y compañera Fátima Palacios Briones mi gratitud sincera por su amistad y compañía en este proyecto y por compartir cada situación, vivencia y reto que enfrentamos juntas.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios Todopoderoso que me señaló el camino de mi vida; sin su ayuda no habría terminado este trabajo.

Con mucho amor a toda mi familia, de manera especial a mi madre, esposo, hijos y nietos, gracias por darme su apoyo y por creer en mí; por todo, les agradezco de corazón que estén a mi lado.

Una dedicación especial a mi padre que está en el cielo, porque fue él quien cultivó en mí el sentido de superación y amor por la lectura.

A mis amigos y compañeros de camino, gracias porque con ustedes aprendí mucho en cada situación y etapa de la vida, por compartir momentos tristes y felices; gracias por su sincera amistad, que llevo en el alma.

A todos los que me animaron en el trayecto de mis estudios, quienes me apoyaron de cerca y de lejos, pero que lo hicieron con buena voluntad y eso es lo que cuenta.

Índice

Informe razonado de los directores de la Tesis Doctoral	2
Agradecimientos	4
Dedicatoria	6
I. Introducción.....	11
1.1. Planteamiento del problema	17
1.1.1. Estrategias de organización.....	26
1.1.2. Estrategias de elaboración	27
1.1.3. Estrategias de focalización	27
1.1.4. Estrategias de integración	28
1.1.5. Estrategia de verificación	29
1.2. Metodología para la enseñanza de la comprensión lectora	29
1.3. Significado del estudio	30
1.4. Propósito de la investigación.....	33
Referencias.....	36
II. Estudio 1. Montesdeoca Arteaga, D. V. y Palacios Briones, F. E. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora desde la diversidad sociocultural. En M. E. Gómez Parra y R. Johnstone (Eds.), Nuevas perspectivas en educación bilingüe: investigación e innovación (pp. 165-170). Editorial Universidad de Granada (EUG).	45
Resumen	48
Abstract.....	48
2.1. Introducción.....	49
2.1.1. Diversidad sociocultural en el Ecuador	51
2.1.2. Incidencia de las diferencias socioculturales en la comprensión lectora	51
2.1.3. El papel del docente como mediador en diversos contextos socioculturales.....	52
Referencias.....	54

III. Estudio 2. Montesdeoca Arteaga, D. V., Gómez-Parra, M. E., & Espejo Mohedano, R. (2020). Teaching strategies for reading comprehension applied and perceived: a study with teachers and students in the fourth grade of basic education. Investigaciones Sobre Lectura, 14, 149-164. DOI: 10.37132/isl.v0i14.321	56
3.1. Introduction	59
3.2. Methodology	66
3.3. Instrument	68
3.4. Results	69
3.5. Discussion	72
3.6. Conclusions	75
References	76
IV. Estudio 3. Montesdeoca Arteaga, D. V., Palacios Briones, F., Gómez-Parra, M. E., y Espejo Mohedano, R. (2021). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas, 7, 49-60. https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7166.....	83
Resumen	85
Abstract.....	85
4.1. Introducción.....	86
4.1.1. Estrategias metodológicas de la comprensión lectora.....	90
4.2. Metodología	91
4.3. Instrumento	91
4.4. Resultados	92
4.5. Discusión y conclusiones	95
Referencias.....	98
V. Estudio 4. Montesdeoca Arteaga, D. V., Gómez-Parra, M. E. y Espejo-Mohedano, R. (2021). Estrategias de enseñanza de comprensión lectora: estudio comparativo entre zonas	

<i>urbanas y rurales de Ecuador. En Gámez F. C. y Martínez L. M. (Eds.). (2021). Contra la brecha lingüística: alfabetizaciones múltiples, creatividad e inclusión. Córdoba, España. UCOPress – Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.</i>	102
Resumen	103
Abstract.....	104
5.1. Introducción.....	104
5.2. Objetivo	106
5.3. Método	106
5.4. Resultados	107
5.5. Discusión y conclusiones	109
Referencias.....	110
VI. Estudio 5. Montesdeoca Arteaga, D. V., & Espejo Mohedano, R. (2022). Importance of Reading Comprehension for Virtual Education in Times of Pandemic. El Guiniguada: Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, 31.....	112
Abstract.....	114
6.1. Introduction.....	115
6.2. Objectives	119
6.3. Method	119
6.4. Results	120
6.5. Discussion and conclusions.....	122
References	123
VII. Discusión y Conclusiones	127
VIII. Referencias	142

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Distribution of teachers and students in the province of Manabí</i>	67
Tabla 2. <i>Questions about the application / perception of cognitivist, constructivist and behaviorist strategies</i>	68
Tabla 3. <i>Test of Wilcoxon Mann-Whitney comparison of means</i>	70
Tabla 4. <i>Descriptive measures on the application / perception of cognitivist, constructivist and behaviorist strategies</i>	70
Tabla 5. <i>Percentage of responses to questions about the application / perception of cognitivist strategies</i>	70
Tabla 6. <i>Percentage of responses to questions about the application / perception of constructivist strategies</i>	71
Tabla 7. <i>Percentage of responses to questions about the application / perception of behavioral strategies</i>	71
Tabla 8. <i>Preguntas sobre el empleo de metodologías durante la prelectura, lectura y pos-lectura (elaboración propia)</i>	91
Tabla 9. <i>Estadística descriptiva del profesorado - distritos El Carmen y Jipijapa-Puerto López (elaboración propia)</i>	93
Tabla 10. <i>La percepción de la importancia atribuida en las actividades del proceso lector como es la prelectura, lectura y pos-lectura (elaboración propia)</i>	94
Tabla 11. <i>Porcentajes promedio de la percepción de la importancia atribuida en las actividades del proceso lector como es la prelectura, lectura y pos-lectura (elaboración propia)</i>	95
Tabla 12. <i>Percepción de la importancia atribuida a la enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua</i>	107
Tabla 13. <i>Empleo de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua</i> .	108
Tabla 14. <i>Perception of the importance attributed to the teaching of reading comprehension of Spanish as a first language</i>	120
Tabla 15. <i>Use of the methodology for teaching reading comprehension of Spanish as a first language</i>	121

I. Introducción

Esta Tesis Doctoral supone un trabajo de investigación para la *Evaluación de la Percepción e Implicación del Profesorado en la Comprensión Lectora del Alumnado de Educación General Básica de Ecuador (ECOLEC)*, cuyo objetivo fundamental es conocer y valorar la percepción e implicación del profesorado en la enseñanza de la comprensión lectora en la Educación General Básica (EGB) del Ecuador. Para ello, identificamos en primer lugar el tipo de implementación metodológica docente seguida por el profesorado de cuarto y séptimo grados, correspondientes a la educación básica elemental y básica media, evaluado por Flotts, Manzi, Jiménez, Abarzúa, Cayuman y García (2015) a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Este estudio estuvo coordinado por un equipo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) a través del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), aplicado en el año 2013 en colaboración con las entidades nacionales de los países participantes. Entre estos países está Ecuador, que anduvo sus primeros pasos en relación a la aplicación de pruebas nacionales a partir de 1996 con el Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO, las mismas que fueron aplicadas de manera muestral en cuatro ocasiones y estuvieron fundamentadas en la Teoría Clásica de Test (TCT). Estas pruebas se aplicaron a 3°, 7° y 10° años de Educación General Básica en las áreas de Lenguaje y Comunicación (hoy llamada Lengua y Literatura) y Matemáticas. A partir del 4 de junio de 2008, el Ministerio de Educación implementa el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas SER Ecuador, constituido por cuatro componentes: evaluación del desempeño de los estudiantes, docentes, de la gestión institucional y evaluación de la aplicación del currículo. A tal efecto, se desarrollan las pruebas de “Logros académicos y los cuestionarios de Factores asociados”, que se aplican en las áreas de Lengua y

Literatura y Matemáticas en 4°, 7° y 10° años de Educación General Básica, y en 3° de Bachillerato (Pedraza Daza, 2013; Ministerio de Educación, 2008).

Desde esta base, y considerando que los gobiernos han venido evaluando por periodos cíclicos, en el contexto de Ecuador el primer ciclo culmina en cuarto año EGB, y el segundo en séptimo año de EGB, por lo que el análisis llevado a cabo en esta Tesis Doctoral permite identificar las fortalezas y debilidades de las metodologías docentes utilizadas en la enseñanza de la lectura en estos niveles para, finalmente, proponer el desarrollo de estrategias metodológicas que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora del alumnado de EGB.

Dado que la lectura es una actividad tan presente en la vida humana que podría parecer, a primera vista, una tarea sencilla por lo familiar y cotidiana que resulta, sin embargo, leer no es solamente descifrar sonidos o analizar pautas visuales; se trata de una actividad constructiva e inferencial compleja que comienza con la percepción visual de las letras y finaliza con la obtención del significado global de un texto (Marí Sanmillán, 2016). De ahí la importancia y necesidad de una formación lectora de calidad desde los primeros años de escolaridad. Prensky (2011) especifica que “el rol del profesor ha de ser un guía que, más que motivar, tiene que adquirir el papel de ayudante del alumno ya motivado: ser un guía, en mayor medida, requiere que los alumnos acepten que necesitan uno” (p. 82).

El profesor es, en gran medida, el modelo que sus alumnos han de seguir. Por tanto, la demostración del profesor como un lector competente repercute en el proceso de aprendizaje y ayuda a que las estrategias que se aplican en ese proceso logren buenos resultados. Sin embargo, cada educador tiene su formación y adopta un modelo pedagógico basado en estrategias simultáneas de otras corrientes procedidas de la comprensión lectora. Por otra parte, el profesor ha de desarrollar competencias en sus estudiantes, como conocer el género discursivo de un texto, la

ideología que propone el mismo, la valoración de la incorporación de la lectura a la vida cotidiana para la satisfacción de las necesidades del estudiante, no solo académicas sino personales (Pérez Guarín y Hospital Celis, 2014).

De cualquier manera, como afirma Hernández (1999), la formación de los docentes debe estar provista de las herramientas conceptuales necesarias para analizar su entorno y para construir el conocimiento pertinente para los requerimientos sociales. El maestro requiere convertirse en un investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad; debe ser capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida, necesita reflexionar sobre su práctica para transformarla o modificarla, atendiendo al saber educativo que posee, al conjunto de saberes y a las herramientas de las que dispone para llevar a cabo su tarea. Como es lógico, el rol del guía será más fácil si ambos actores del proceso lector (es decir, docente y discente) se conocen, lo que ayudará al profesor a conocer en qué sentido hay que guiar a cada alumno. Es decir, el rol de experto en instrucción consiste en que el docente aporte todo el conocimiento, imaginación y creatividad posibles para hacer que el proceso de aprendizaje del alumno sea efectivo y atractivo. Por consiguiente, para lograrlo el experto debe convertirse en un auténtico diseñador de originales experiencias de aprendizaje y, a su vez, debe practicar el arte de realizar preguntas adecuadas que inciten a que los alumnos reflexionen y reconsideren un punto de vista (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016).

Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje demanda al profesor el conocimiento de las estrategias metodológicas adecuadas para una buena comprensión lectora y, por consiguiente, lograr que los estudiantes comprendan lo que leen, jugando un papel de suma importancia. El docente debe tener un conocimiento profundo sobre el proceso de comprensión lectora para poder identificar a tiempo y de forma temprana las necesidades de sus alumnos, lo que le permitirá

elaborar programas de intervención o ajustes específicos a sus planificaciones de clase para, con ello, comprender y atender en lo posible las dificultades que cada uno de ellos presenten (Gallardo López y López Morales, 2019).

Rodríguez Vite (2017, p. 6) argumenta: “La calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr una educación de calidad”. Sin embargo, Rodríguez, Martínez Díaz y Díaz (2011) afirman que “los docentes no se han preocupado por intervenir en la forma como sus estudiantes abordan y comprenden los textos” (p. 531). Por lo general, la acción del profesor se limita a la corrección y clasificación de las respuestas. Este procedimiento no es suficiente para promover el desarrollo de la comprensión lectora, ya que la actividad es esencialmente de evaluación y no asegura que el alumno mejore en términos de competencias (Giasson, 2000; Salinas Ibáñez, 2012).

Según Zabalza Beraza (2003), la tradición pedagógica indica que los docentes deben ser buenos en tres aspectos básicos: conocimiento sobre la propia disciplina, conocimiento pedagógico y tener buenas cualidades personales que determinen el ejercicio docente. En consecuencia, lograr este perfil profesional requiere de un proceso de formación y desarrollo profesional docente cuya planificación constituye un tema clave, como se señala en informes y multitud de trabajos que se ocupan de las variables críticas de la formación del profesorado (p. ej., Cabero, 2006; Bollinger y Wasilik, 2009; Revuelta Domínguez y Pérez Sánchez, 2009; Prensky, 2011).

El papel del profesor es fundamental a la hora de proponer y organizar tareas; debe proporcionar momentos de lectura idónea como una estrategia destinada a fomentar el interés para que el estudiante aborde el texto y así disminuir el efecto negativo en ellos al no comprender textos cortos y rápidos, ayudando al tiempo al alumnado a aprender cómo interrogar a los textos (Viana, Ribeiro y Santos, 2014). El ambiente de aprendizaje como contexto de enseñanza de la lectura

tiene un foco principal en la interacción docente-estudiantes y en cómo se proporcionan oportunidades a los discentes para incrementar sus habilidades con el lenguaje oral y escrito. El profesor contribuye al desarrollo del lenguaje y la competencia lectora, no solo a través de las actividades realizadas, sino también a través del lenguaje que media el aprendizaje en las aulas, incrementando así el vocabulario y los conceptos metalingüísticos a los que los alumnos tienen acceso (Medina Morales, Valdivia Barrios, Gaete Moscoso, y Galdames Franco, 2015).

De acuerdo con Cárdenas Espinoza y Guevara Benítez (2013), “el profesor promueve el nivel contextual cuando involucra a sus alumnos en tareas que requieren seleccionar un producto lingüístico que responda a preguntas particulares del tipo “qué”, “quién”, “dónde”, “cuándo”, o bien cuando plantea un problema que implica seleccionar y ejecutar la operación adecuada” (p. 68).

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el aprendizaje significativo. Son, por tanto, medios o recursos para prestar ayuda pedagógica (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Por ello, el profesor como mediador del proceso debe ser capaz de relacionarse y establecer un intercambio recíproco con las instituciones lectoras, evitando actuar de forma aislada y propiciando la interacción con el resto de los agentes sociales que de una forma u otra inciden en la comunidad: bibliotecarios, libreros, y personal de instituciones afines, entre otros (Rovira Álvarez y López Calichs, 2017). Hay que señalar que la labor del docente es ayudar al alumno a aprender, más que a almacenar conocimientos y aprender pautas de afrontamiento. Es decir, el profesor debe enseñar modos de pensar que permitan superar dificultades, sacar provecho de los errores y construir representaciones conceptuales y procedimentales que faciliten la percepción de progreso y

contribuyan a mantener la motivación elevada (Cantillo Oliveros, De Castro, Carbonó Truyó, Guerra, Robles, Díaz Plaza, y Rodríguez Fuentes, 2014).

El alumno, como eje central del proceso, participa activamente del proceso lector compartiendo sus experiencias con el profesor mediador y con sus compañeros. La construcción es vista, por tanto, como un proceso dinámico que se inicia con la interacción del sujeto con el medio y con sus semejantes (Arrieta Soto, 2018). En consecuencia, los alumnos de diversos grados escolares han de desarrollar no solo habilidades lectoras, sino también aptitudes de lectura que incluyan la comprensión de los aspectos referidos en el texto satisfaciendo diversos criterios de logro; es decir, en distintos niveles funcionales que implican diversos grados de desligamiento del aquí y del ahora. Además, dichas aptitudes de comprensión lectora han de presentarse cuando se leen textos sobre diversos temas y con distintas características en su estructura. Todo ello sentará las bases para el desarrollo de competencias lectoras (Cárdenas Espinoza y Guevara Benítez, 2013).

Para autores como Gutiérrez Pulido, Aguiar Barrera y Díaz Caldera (2015), comprender lo que se lee permite lograr conocimientos cada vez más abstractos y complejos, lo que posibilita a su vez nuevos conocimientos, porque: “Leer y escribir se encuentran entre las tecnologías más poderosas de que disponemos para aprender y pensar” (Miras Mestres, Solé y Castells, 2013, p. 237). Por tanto, se asume que la capacidad de leer y de comprender lo leído es un requisito indispensable para el éxito en la vida, pues de su incorporación deriva la apropiación del contexto, el desarrollo personal e incluso la integración social” (Vidal Moscoso y Manríquez López, 2016, p. 96).

1.1. Planteamiento del problema

Flotts et al. (2015) en el *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE) llevaron a cabo el *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (TERCE), en el que aplicaron pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes a estudiantes de Educación Básica en 15 países de América Latina (UNESCO). Los resultados evidenciaron, en el contexto ecuatoriano, un desarrollo de habilidades lectoras y de escritura por debajo de la media en comparación con el resto de los países de Latinoamérica. Anterior a estos resultados, Vallejo Corral, Vidal Illingworth, Rivadeneira Guerrón, Benavídez Ormaza y Raza Guerra (2008) muestran los resultados de las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas (SER) Bachiller en Ecuador, donde también se evidenciaba esta carencia.

En lo que respecta a los resultados de las pruebas TERCE, se muestra que, en las pruebas de lectura aplicadas a los alumnos latinoamericanos de cuarto grado, los resultados de Ecuador aparecen con un promedio que no difieren significativamente de los resultados de los demás países (Flotts et al., 2015). Por otro lado, se recogen los promedios correspondientes a séptimo grado de primaria de los países de América Latina donde se pudo apreciar que, en el caso de Ecuador, el promedio es significativamente inferior al de los demás países. Resulta importante resaltar que, al comparar con los promedios obtenidos por el estudiantado de tercer grado del mismo país, el promedio de séptimo grado fue menor. De esta evaluación se puede determinar que es urgente tomar acciones que permitan favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura. Cabe indicar que los alumnos con dificultades específicas en la comprensión lectora muestran limitaciones para comprender y dar seguimiento a las ideas de un texto, por lo que también se les conoce como “lectores pobres” (Flores Macías, Jiménez y García, 2015).

Además, se toman en cuenta para este estudio los resultados de las pruebas SER Ecuador mostrados por Vallejo et al. (2008), debido a que es la única información publicada oficialmente. A pesar de que en el año 2012 el alumnado ecuatoriano de EGB y de bachillerato volvió a ser evaluado, los resultados aún no han sido publicados formalmente por el INEVAL (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), entidad responsable del proceso de evaluación en el país.

Según Vallejo et al. (2008), las pruebas SER Ecuador utilizan un puntaje máximo de 800 puntos en las áreas de Lenguaje y Comunicación, aplicadas a nivel nacional a 271.042 estudiantes de cuarto grado y a 246.357 de séptimo grado. La puntuación promedio se estableció en 500 puntos, siendo 9 provincias las que superan el promedio en este campo, mientras que las 14 restantes se encuentran por debajo del promedio en lectura. Los estudiantes de Manabí obtuvieron un puntaje de 485 en cuarto año EGB y de 467 los de séptimo año EGB, siendo notable la tendencia a la baja durante los años de estudios.

Astorga, Blanco, Guadalupe, Hevia. Nieto, Robalino y Rojas (2007) indican que: “La calidad de la enseñanza debe asegurar el derecho a la educación para todos, además de: eficacia, eficiencia, relevancia, pertinencia y equidad” (p. 7). Por otra parte, Correa Delgado, Vidal Illingworth, Cevallos Estarellas, Franco Pombo y Greamer Guillén (2012) en su informe para el Ministerio de Educación de Ecuador indican que un docente de calidad es aquel que promueve oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y, para que esto sea posible, formulan criterios orientadores para la acción y al mismo tiempo indican niveles de cumplimiento claros y públicamente conocidos que materialicen en la práctica el concepto de calidad educativa. A estos criterios y niveles de cumplimiento se les llama “estándares”, los mismos que servirán para orientar, apoyar y monitorear a los actores del sistema educativo en su desempeño. Por lo tanto, el propósito de estos estándares, en lo que corresponde al desempeño docente, es fomentar en el aula

una enseñanza que permita que todo el alumnado ecuatoriano alcance los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el currículo nacional para la Educación General Básica.

Coincidiendo con los resultados de Vallejo et al. (2008) en las pruebas SER Ecuador aplicadas, los niveles de calidad de la educación resultan muy bajos, convirtiéndose desde ese momento en un reto urgente del país. En esta línea, Torres (2016) manifiesta que no existe o no se ha hecho pública y puesta a consideración ciudadana una evaluación final del Plan Decenal de Educación 2006-2015, por lo que no se tienen datos desde 2008.

De tal manera, la Educación General Básica en el Ecuador abarca diez niveles de estudio, desde primer grado hasta décimo. Las personas que finalizan este nivel serán capaces de continuar los estudios de bachillerato con una duración total de trece años. Este nivel educativo permite que el alumnado desarrolle capacidades para comunicarse, interpretar, resolver problemas y comprender la vida natural y social (Correa Delgado, Vidal Illingworth, Cevallos Estarellas, Toledo Delgado, y Reyes, 2010). De manera más concreta, Correa Delgado et al. (2010) en su informe para el Ministerio de Educación de Ecuador establecieron que un estudiante será competente a nivel comunicativo cuando es capaz de:

- 1) Conocer, utilizar y valorar las variedades lingüísticas de su entorno y el de otro.
- 2) Utilizar los elementos para comprender y escribir diferentes tipologías textuales.
- 3) Disfrutar y comprender la lectura desde una perspectiva crítica y creativa.
- 4) Reconocer la función estética y el carácter ficcional de los textos literarios.
- 5) Demostrar sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferentes estilos potenciando el gusto estético.

Por otro lado, Correa Delgado et al. (2010) manifiestan que los objetivos definidos en el área de Lengua y Literatura de EGB en relación con la comprensión lectora se establecen atendiendo a los siguientes parámetros:

a) Comprender textos escritos variados para desarrollar la valoración crítica y creativa de los textos literarios y no literarios.

b) Reconocer los textos literarios desde su carácter ficcional y función estéticas para recrearse con su belleza literaria.

c) Comprender (leer y escuchar) y producir (hablar y escribir) textos literarios de acuerdo con sus características específicas para lograr el disfrute, desarrollo de la creatividad y valorarlos como fuentes de placer y transmisores de cultura.

d) Utilizar la tecnología de la información y comunicación como soporte para interactuar, informarse y conocer distintas realidades.

En definitiva, la comprensión lectora en los últimos años en el contexto ecuatoriano es una prioridad relevante, como indican Carriazo, Mena Andrade y Martínez (2008). Sin embargo, como ya se ha anticipado, los resultados no son los mejores, pese a que “el experto en un campo del saber -en este caso el docente-, es la persona más indicada para ayudar a los alumnos a incursionar y adentrarse en su autoformación” (Vidal Moscoso y Manríquez López, 2016, p. 109).

Cabe señalar que Correa Delgado, Espinosa Andrade, Peñafiel Larrea, Ortega Mafía, Males Morales, Campos y Báez (2015), en su informe para el Ministerio de Educación, han expresado su consideración hacia los docentes y su propuesta, mediante diversas iniciativas, de revalorizar su rol, puesto que presumen que la implementación y el fortalecimiento de las políticas educativas supondrán mejorar significativamente el sistema educativo de la nación, porque las Pruebas SER BACHILLER, pruebas de estrategias que evalúan el nivel de aprendizaje en cuatro competencias

(entre ellas Lengua y Literatura, que incluyen pruebas de comprensión lectora) presentan un resultado satisfactorio del 41 %. Sin embargo, aún existe un 30 % de estudiantes cuyos resultados están en nivel elemental, y un 18 % en nivel insuficiente, lo cual refleja que una gran parte de los evaluados no ha superado en esta área la puntuación que obtuvieron cuando hicieron las pruebas SER Ecuador, siendo esta la misma prueba que se aplicó a estudiantes de cuarto y séptimos grados en aquel momento (Vallejo Corral et al., 2008).

Además, en el Informe de Rendición de Cuentas presentado por Correa Delgado et al. (2015) se menciona que en ese año se impartieron 33,46 millones de horas de capacitación a docentes, siendo 2.624 los docentes que siguieron programas de educación continua. Este dato supuso una mejora de las cifras anteriores (por ejemplo, se contabilizaron 1,34 millones de horas en el año 2008). Por otro lado, uno de los desafíos en 2016 fue proporcionar apoyo y acompañamiento de manera coordinada a los profesores en el proceso de evaluación al desempeño docente, lo cual contribuyó a una mejora en la formación docente y, por lo tanto, en la calidad educativa del Ecuador, siendo 17.934 los docentes que aprobaron para su recategorización y ascenso, obteniendo así mejoras salariales en marzo de 2016.

Tapia (2005) sostiene que la comprensión lectora se ve facilitada si el profesor actúa como modelo y piensa en voz alta cuando establece el propósito de lectura. Quizás por esta razón, los profesores que prestan especial atención durante la enseñanza a la práctica de la lectura en voz alta y a la corrección de los errores de pronunciación tienden a dedicar menos tiempo al entrenamiento de otros procesos necesarios, pero no imprescindibles. Sin embargo, a menudo, ni los textos, ni las actuaciones de los profesores son suficientes para estimular el hábito de una lectura frecuente y comprensiva (Tapia, 2005), un dato que, hoy día, aún se aplica a la realidad de los docentes en Ecuador. Cabe señalar que, en los primeros años de educación formal, el proceso de enseñanza de

la comprensión lectora es fundamental porque debe considerarse no solo la descodificación de la escritura, sino la comprensión del contenido de manera significativa ya que, según Oliveras y Sanmartí Puig (2009): “La lectura es un proceso constructivo. Leer implica establecer relaciones entre el autor, el texto y el lector del texto. Leer no es conocer las palabras, ni un proceso lineal de acumulación de significados, ni una simple localización y repetición de la información” (p. 234). Gutiérrez Fresneda (2016) indica que la lectura es concebida como el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción y, desde esta perspectiva, se concluye que la comprensión se entiende como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento para inferir el significado que este pretende comunicar. Franco Montenegro, Cárdenas Rodríguez y Santrich Sánchez (2016) indican que resulta evidente que la comprensión lectora no es una habilidad aislada; más bien engloba una serie de habilidades básicas implicadas de manera directa en el nivel de comprensión alcanzado por un sujeto. Hoyos Flóres y Gallego (2017) indican que la lectura es un proceso complejo que comienza con la función visual: inicialmente, hay un reconocimiento visual de los símbolos y la asociación de los mismos con las palabras, para pasar a la relación de estas con las ideas (...). El lector necesita recobrar de su memoria la información semántica y sintáctica para obtener la información del lenguaje escrito. En el mismo contexto, Herrada Valverde y Herrada Valverde (2017) demuestran que “la comprensión lectora de lectores de alto conocimiento de dominio parecía estar inducida por la propia estrategia, ya que el uso de estrategias llevaba al alumnado a procesar activamente la información, utilizando conocimiento previo para obtener una representación más coherente” (p. 14).

Para Valle, González Cabanach, Cuevas Gonzáles y Fernández Suárez (1998), “el estudio sobre estrategias de aprendizaje puede considerarse una de las líneas de investigación más fructíferas a lo largo de los últimos años dentro del ámbito del aprendizaje escolar y de los factores que inciden en el mismo” (p. 54).

Tapia Paredes (2012) indica que es necesario cambiar la forma de enseñar la lectura, de tal manera que una nueva metodología permita el desarrollo de la comprensión lectora. Así, se han de utilizar diversas estrategias metodológicas orientadas no solamente a incluir al alumno, sino a todos los miembros de la comunidad educativa. La comprensión lectora se consolida como una destreza mediante la cual un lector puede elaborar nuevos significados, aprendiendo ideas específicas que hacen parte de un texto, y le permiten afrontar de manera adecuada cierta situación de su diario acontecer; “no es leer por leer, sino más bien, hacerlo entendiendo lo que se lee, relacionándolo con sus experiencias previas y el contexto donde se desarrolla” (Sinchi Naula 2019, p. 10). Además, “las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315).

Bruce, Rubin, Bolt y Newman (1981) estudiaron las estrategias que utilizan los adultos y los buenos lectores para controlar y guiar el uso de hipótesis en la lectura:

a. *Saltar a las conclusiones*: esta estrategia se basa en utilizar una información posterior para dar sentido a lo que se está leyendo.

b. *No abandonar una hipótesis (a pesar de una evidente contradicción)*: consiste en suspender el juicio hasta tener más evidencias.

c. *Confiar en el conocimiento* que el lector tiene en su mente sobre el tema de la lectura.

Por su parte, los estadios de desarrollo han jugado un papel relevante a la hora de contemplar la posibilidad de enseñar estrategias de aprendizaje y qué estrategias son factibles de ser enseñadas en estudiantes de grados educativos elementales (Gutiérrez Braojos y Salmerón Pérez, 2012).

En la comprensión lectora, Prado Aragonés (2016) establece diferentes estrategias que permiten al lector su mejoramiento. Entre ellas están:

i. La percepción visual: Apreciación general del texto mediante un vistazo rápido y observar su título, formato, estructura, longitud, etc.

ii. La memoria a corto y largo plazo:

- *A corto plazo:* retención de la información periférica durante unos segundos para construir el sentido.
- *A largo plazo:* retención de lo más significativo que se ha leído para relacionarlo con los conocimientos previos y organizarlo en los esquemas del conocimiento.

iii. La formulación de una hipótesis: Anticipar y prever la información que ofrecerá el texto, que se irá comprobando en el transcurso de proceso.

iv. La lectura rápida y lectura atenta: Lectura rápida mediante un vistazo, desplazándose por el texto con movimientos oculares veloces.

Lectura atenta de las partes del texto del que se desee extraer la máxima información.

v. La inferencia: Predecir o suponer lo que dice el texto, mediante pistas contextuales lingüísticas: título, determinadas palabras o frases, etc.; o no lingüística: portada, dibujo, fotografías, etc.

vi. La obtención de ideas principales: Extraer la información esencial del texto del texto y organizarla en ideas principales e ideas secundarias.

vii. La estructura y la forma: Observar los aspectos formales del texto y la información que estos proporcionan, en función de la observada en otros textos del mismo tipo: estructura, párrafo, presentación, estilo.

viii. La lectura entre líneas: Sobreentender información que no se formula explícitamente en el texto, pero se intuye: ironía, sarcasmo, humor, ambigüedad, doble sentido.

ix. La comprobación de hipótesis: Autoevaluación del lector para comprobar si las presuposiciones y anticipaciones que ha hecho antes y durante la lectura se cumplen o, por el contrario, es necesario reconducir y cambiar estas.

Igualmente, Anderson (1980) distingue varias estrategias que el lector puede utilizar para ayudarse a conseguir una representación del significado de forma adecuada:

- 1) La lectura.
- 2) La elaboración de esquemas.
- 3) La utilización de imágenes y analogías.
- 4) El auto-cuestionamiento.
- 5) La utilización de cuestiones que acompañan al texto.
- 6) El uso de organizadores previos que sitúan y contextualiza la lectura.

La estrategia puede darse en el caso que el lector regrese a la lectura, cuando se da cuenta que no está comprendiendo lo que lee. Entonces, él puede esperar en esta nueva lectura construir un significado que se acerque al intentado por el autor. Si esta nueva lectura no lo ayuda, puede entonces llegar a la conclusión de que carece del conocimiento previo, necesario para leer ese determinado texto. Si la elección es aceptable, el proceso de utilización de las estrategias se repite o se continúa. El lector hará, en todo caso, uso constante de la memoria a corto y largo plazo (Peña González, 2000, p. 161).

1.1.1. Estrategias de organización

La estrategia de organización para González Ornelas (2008) se utiliza para establecer relaciones según los elementos informativos previamente seleccionados. Por su parte, Mohammad (2006) indica que es la estrategia que trata de combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Se aplica para establecer explícitamente relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje. Básicamente, se dan dos formas de organización:

- (a) La que es inducida por el material; y
- (b) La que es impuesta por el sujeto.

En la misma línea, Álvarez (2004) las define como la combinación de elementos informativos entre sí para formar un todo coherente y significativo. Establece conexiones internas y, cuantas más conexiones se puedan establecer entre los datos informativos, mejor se aprende y se recuerda la información. Comprenden la tarea de clasificar elementos y agruparlos conforme a sus principios y categorías, y contemplan un proceso de análisis y síntesis que permite sacar conclusiones. Según Enríquez Villota, Fajardo Escobar y Garzón Velásquez (2015), clasificar es poner en orden y darle significado a la experiencia. La información se puede agrupar para que sea más fácil recordarla. Implica imponer una estructura al contenido del aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Incluye: resumir un texto, esquema, subrayado, cuadro sinóptico, red semántica, mapa conceptual y árbol ordenado (Varela De Moya, García González, Menéndez Parrado y García Linares, 2017).

1.1.2. Estrategias de elaboración

Esta operación puede separarse en tareas simples y complejas. Las tareas básicas incluyen el aprendizaje de pares asociados, el aprendizaje de una lista serial, y el aprendizaje de recuerdo libre. Las tareas complejas incluyen la presencia de una red compleja en el estudio. Este es el caso del aprendizaje de una lección de texto, ya que implica actividades tales como parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas y contestar preguntas (Enríquez et al. 2015). Así mismo, Varela et al. (2017) indican que estas estrategias facilitan las conexiones entre lo nuevo y lo familiar e incluyen, entre otras: parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formularse el estudiante), y describir cómo se relaciona el conocimiento existente. Aunque, Thays Adrián (2002) indica que son diversas las estrategias utilizadas por el lector para obtener, evaluar y emplear la información, sin embargo, resulta posible inducir su uso para incrementarlas, perfeccionarlas y adaptarlas al propósito de la lectura, al tipo de texto y a la complejidad de este.

1.1.3. Estrategias de focalización

Soto (2008) indica que “las estrategias de focalización consisten en usar subrayados, señales y notas al margen del texto, destacando las ideas principales o datos relevantes” (p. 183).

Esta técnica se puede utilizar con varios objetivos:

1. Destacar palabras desconocidas.
2. Resaltar aspectos por recordar.
3. Señalar proposiciones que merecen duda o discusión.
4. Separar distintas partes o temas del texto.

5. Enumerar ideas.

La focalización sobre estos aspectos responde al análisis teórico elaborado y a la conceptualización holística del proceso lector (Armengol Bosch, 2014). Sin embargo, también es un hecho que la existencia de una correlación entre dos variables de aprendizaje no implica una relación causa-efecto entre ellas. La velocidad lectora no es sino un aspecto, un indicador singular, de la fluidez lectora. Un lector puede tener una lectura poco fluida leyendo a una velocidad alta, dado que no focaliza sus energías cognitivas en el manejo de las destrezas prosódicas (entonación, fraseo adecuado acento, pausas, etc.), viéndose afectada su capacidad de comprensión del texto (Calero, 2014).

1.1.4. Estrategias de integración

Leer es hoy en día una de las competencias culturales y específicamente académicas más destacadas, pues se considera que una persona debe ser lectora para desarrollar de manera adecuada su formación, puesto que el proceso de enseñanza y de aprendizaje en todos los ámbitos educativos se establece mediado por la lectura y la escritura (más aún en el ambiente universitario, donde los estudiantes adquieren la información de manera directa a través de los docentes y por medio de las lecturas) (Benavides Cáceres y Sierra Villamil, 2013). Por tanto, tal como García Gracia, Arévalo Duarte y Hernández Suárez (2018) argumentan, se trata de una definición más amplia que implica leer para varios fines y establecer estrategias de lectura que comprenden la comprensión y la autorregulación. Así mismo, se hace énfasis en la posibilidad que ofrece la lectura para que el sujeto-lector se desenvuelva y participe en la sociedad activamente. Los conocimientos previos del lector juegan un papel primordial en la fase de integración de la información, ya que estos permiten integrar la información textual con la información que el lector

ya poseía previamente (Sanz Cervera, Fernández Andrés, Tijeras Iborra, Vélez Calvo y Blázquez Garcés, 2015).

1.1.5. Estrategias de verificación

Como explica Solé Gallart (2003), estas estrategias se estructuran en varias fases: antes de leer (enfocada hacia la predicción), durante la lectura (para verificar la interpretación y la inferencia que posee el lector con el texto), y una tercera, después de la lectura (que se dirige a conocer la capacidad crítica de los estudiantes ante el texto leído).

Por su parte, Peña González (2000) afirma que los diferentes índices presentes en el texto permiten al lector verificar sus predicciones y, de esta manera, lograr la construcción del significado. De ahí que la lectura pueda considerarse un proceso de elaboración y verificación de predicciones que llevarán al lector a la construcción de una interpretación.

1.2. Metodología para la enseñanza de la comprensión lectora

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) afirman que las estrategias metodológicas son los procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos. Partiendo de esta definición, es necesario tomar conciencia de que la metodología debe responder a los objetivos formulados, al contexto educativo y a las características particulares de cada grupo. En la actualidad, los docentes de las diferentes instituciones educativas utilizan diversas estrategias y metodologías encaminadas a potenciar el proceso de la lectura. No obstante, muchos estudiantes presentan deficiencias en su comprensión lectora, lo que ha repercutido de manera negativa en su

proceso de aprendizaje, ya que no poder comprender lo que leen tiene como consecuencia un rendimiento escolar poco satisfactorio y un deficiente pensamiento creativo (Rivas Cedeño, 2015).

1.3. Significado del estudio

Esta Tesis Doctoral presenta la investigación realizada en cinco distritos de la provincia de Manabí, Ecuador, a profesores de cuarto (n = 172) y séptimo grados (= 176) de Educación General Básica (EGB), que imparten clases de Lengua y Literatura, así como a sus estudiantes de cuarto (n= 4223) y séptimo (n = 4220) cursos. Además, la investigación dio pautas para la publicación de artículos y capítulos de libros, de los cuales tres están publicados, uno en proceso de maquetación y uno en revisión.

La primera publicación fue el capítulo de libro *La enseñanza de la comprensión lectora desde la diversidad sociocultural* en la Editorial Universidad de Granada (2018), un estudio que planteó orientaciones estratégicas dirigidas a los profesores de Educación General Básica en la enseñanza de la lectura en lengua materna, considerando la diversidad sociocultural de sus alumnos. En este trabajo se revisaron estudios precedentes de Ecuador y fue respaldado con una actualización de la literatura. A fin de analizar la incidencia de las diferencias socioculturales en comprensión lectora, se enfatizó en el rol del docente como mediador en diversos contextos.

Partiendo de este antecedente, con datos recogidos al profesorado y estudiantado en los distritos estudiados, se publicó el artículo titulado “Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador” (2020) en la Revista *Investigaciones Sobre Lectura ISL*. Este trabajo parte del hecho de que el alumnado que accede a un determinado ciclo de estudios debe haber demostrado de forma eficiente las competencias lectoescritoras adquiridas en el ciclo anterior, y

que le permitirán continuar con una adecuada formación. Sin embargo, los datos de esta investigación muestran una realidad diferente. El objetivo fue identificar cuáles son las principales estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado en la enseñanza de la comprensión de textos escritos en el contexto de la Educación General Básica en los distritos de Chone-Flavio Alfaro, Manta-Montecristi-Jaramijó, Portoviejo, Jipijapa y El Carmen de la provincia de Manabí (Ecuador). Se aplicó una encuesta a 172 docentes de cuarto grado y a 4310 estudiantes con un instrumento validado por un grupo de expertos mediante el método Delphi. Los resultados indicaron que existen diferencias significativas entre los datos provenientes del profesorado y los del alumnado. El análisis demostró que los métodos de la enseñanza de la lectura basados en paradigmas pedagógicos tradicionales que los docentes declararon aplicar, tales como el conductismo, cognitivismo y constructivismo, no suelen coincidir con las metodologías percibidas por los estudiantes. Se discutieron los resultados con estudios afines, lo cual llevó a determinar que se deben seleccionar cuidadosamente las estrategias para cada fase del proceso de lectura. Ello implica una formación permanente del profesorado sobre los métodos más efectivos para formar lectores competentes que comprendan para aprender y disfrutar de la lectura.

El tercer trabajo titulado “Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora en educación básica de Manabí, Ecuador” ha sido publicado por la *Revista Internacional de Lenguas y Culturas DIGILEC* (2021), cuyo objetivo fue analizar las estrategias utilizadas por los profesores de cuarto grado de Educación General Básica de los distritos de El Carmen y Jipijapa-Puerto López de la provincia de Manabí. Para este fin, se aplicó un cuestionario a 31 profesores y a 818 alumnos. El instrumento estuvo destinado a obtener información sobre el uso de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua. Concretamente, se recopiló información acerca de las actividades del proceso lector en sus tres

etapas: prelectura, lectura y poslectura. Los resultados indicaron que existen diferencias significativas entre los datos del empleo de las metodologías en cada fase en ambos distritos. El alumnado necesita manejar estrategias que conduzcan a una mayor comprensión del texto. Las conclusiones apuntan a que la lectura requiere más atención por parte del profesorado y que la aplicación de estrategias metodológicas deben ayudar al alumnado en la comprensión del texto. Por tanto, se recomendó la implementación de estrategias metodológicas pertinentes en la enseñanza de la lectura, ya que estas proporcionan al estudiantado ventajas de índole académicas y una notable mejora en su rendimiento.

Considerando la importancia de la comprensión lectora para educación virtual en tiempos de pandemia, se ha enviado un artículo titulado “Importance of Reading Comprehension for Virtual Education in Times of Pandemic”, que se encuentra en proceso de revisión por la Revista *El Guiniguada: Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*. El objeto de este estudio fue comparar la frecuencia atribuida a la importancia de la enseñanza de comprensión lectora y al empleo de las estrategias metodológicas por los profesores de las zonas urbanas y rurales de Manabí, Ecuador. La metodología fue exploratoria y descriptiva, con una encuesta estructurada de 16 preguntas sobre la utilización de la metodología en la enseñanza de la comprensión lectora como primera lengua, aplicada a 176 profesores de séptimo grado de Educación General Básica en las zonas de estudio. Al analizar las frecuencias de los datos distribuidos por zonas, se detectaron diferencias estadísticamente significativas revelando que los profesores de la zona urbana ofrecen una visión distinta al de la zona rural en su percepción de la lectura.

Por último, se ha enviado un capítulo de libro titulado “Estrategias de enseñanza de comprensión lectora: estudio comparativo entre zonas urbanas y rurales de Ecuador”, que ha sido

aceptado y se encuentra en proceso de revisión para ser incluido en un monográfico de *UCOPress –Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba–* titulado *Contra la brecha lingüística: alfabetizaciones múltiples, creatividad e inclusión / Against the Language Gap: Pluriliteracies, Creativity and Inclusion* (2021). Este estudio se marca el objetivo de comparar la frecuencia e importancia atribuida a la enseñanza de comprensión lectora y la aplicación de estrategias metodológicas por parte del profesorado de las zonas urbanas y rurales de Manabí, Ecuador. Para la consecución de dicho objetivo fue encuestado un total de 172 profesores de cuarto grado de Educación General Básica. Los datos de este trabajo, distribuidos por zonas, establecen que el profesor desarrolla con mayor frecuencia ciertas estrategias como la orientación de fluidez y entonación en la lectura, identificación de ideas principales, palabras nuevas y el uso del diccionario; mientras que existen otras que implementan muy poco, por ejemplo, la interrupción de la lectura para predecir y permitir que el alumno escoja el texto que va a leer. Pese a que las estrategias metodológicas son desarrolladas en el aula cuando se trabaja con la lectura, falta mucho por hacer, especialmente en las zonas rurales, y es aquí donde ha de producirse una intervención de las autoridades encargadas del control con procesos pedagógicos o capacitaciones a los profesores para mejorar los resultados en este ámbito.

1.4. Propósito de la investigación

El propósito general de esta investigación es conocer y valorar el nivel de importancia atribuida a la enseñanza de la comprensión lectora en la Educación General Básica de Ecuador e identificar el tipo implementación metodológica docente seguido por el profesorado en cuarto y séptimo grados.

Objetivo principal:

O.1. Analizar las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto y séptimo grados de Educación General Básica de los distritos de Chone, El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Manta y Portoviejo de la provincia de Manabí.

Objetivos específicos:

O.1.1. Conocer el nivel de importancia atribuida por el profesorado al aprendizaje de la comprensión lectora.

O.1.2. Identificar el tipo de implementación metodológica del profesorado en relación a la enseñanza de la comprensión lectora.

O.1.3. Indagar las diferencias existentes en dicha implementación metodológica en función de diversos aspectos sociodemográficos.

O.1.4. Considerar las implicaciones que se derivan de este estudio para formular propuestas bien fundamentadas y orientadas a mejorar el proceso de formación del profesorado y la metodología docente empleada.

Para su conseguir estos objetivos, se analizaron las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto y séptimo grados de Educación General Básica de los distritos de Chone, El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Manta y Portoviejo de la provincia de Manabí. Cabe señalar que las poblaciones de estudiantes escogidos para la investigación, cuarto y séptimo, se hizo tomando como referencia el diseño muestral de Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Abarzúa (2016) en el informe de la TERCE, que llevó a cabo este análisis en 15 países participantes, entre ellos Ecuador.

Para llevar a cabo los objetivos planteados, se han considerado las siguientes variables:

- Perfiles: cognitivista, constructivista y conductivista.
- Fases en el proceso de lectura: prelectura, lectura y poslectura.

- Importancia atribuida a la enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua (P_I_importancia) y empleo de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua (P_II_metodología). Estas variables, a las que denominaremos “dimensiones”, son construidas a partir del agrupamiento, mediante un proceso sumativo, de distintos ítems del cuestionario diseñado para esta investigación.

Instrumento: Para la recopilación de datos se aplicó un cuestionario que consta de dos partes:

Parte I: Datos sobre la percepción de la importancia atribuida a la enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua.

Parte II: Datos sobre el empleo de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua.

La primera parte estuvo conformada por 6 preguntas y la segunda por 16. Cada ítem estaba construido con opciones de respuestas cerrada (sí y no) o escala Likert: nivel de importancia (1-Muy poca a 6-Mucha) y frecuencia (1-Muy poca a 4-Mucha). Además, en este cuestionario se consideraron variables de tipo categórico con el fin de poder realizar comparaciones: sexo, distrito y tipo de sostenimiento del centro escolar.

Participantes: Los docentes encuestados fueron 176 de séptimo y 172 de cuarto grado de los distritos de Chone, El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Manta y Portoviejo. Asimismo, se aplicó la encuesta a 4220 estudiantes de séptimo grado y a 4223 estudiantes de cuarto. Cabe indicar que las instituciones visitadas fueron elegidas de forma aleatoria.

Referencias

- Álvarez, T. (2004). *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Editores Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Anderson, T. H. (1980). *Study strategies and adjuncts aids*. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in Reading comprehension* (pp. 11-575). Erlbaum Hillsdale, N. J. Lea.
- Armengol Bosch, S. (2014). *Propuesta de mejora de la Comprensión Lectora: Optimización de los procesos cognitivos* [Tesis de grado, Universidad Internacional de la Rioja] <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2230/Armengol-Bosch.pdf?sequence=1>
- Arrieta Soto, M. (2018). *La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: propuesta de intervención educativa*. [Tesis de Posgrado, Universidad de Córdoba, UCO]. <http://hdl.handle.net/10396/17063>
- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., y Rojas, A. (30 de marzo de 2007). *Educación de calidad para todo un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, EPT/PRELAC. OREALC/UNESCO. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/educacion_calidad_todos_asunto_derechos_humanos_prelac.pdf
- Benavides Cáceres, D. y Sierra Villamil, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. *Revista Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55128038004.pdf>.
- Bollinger, D. U. y Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949>
- Bruce, B., Rubin, A., Bolt B., y Newman, I. (1981). *Strategies for Controlling Hypothesis Formation in Reading*. Editions in James Flood.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10. <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Revista Investigaciones sobre Lectura (ISL)*, (1), 33-48. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919002.pdf>
- Cantillo Oliveros, M., De Castro, A. E., Carbonó Truyó Flórez, V., Guerra, D., Robles, H. S., Díaz Plaza, D., y Rodríguez Fuentes, R. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6(1), 46-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68831999005>
- Cárdenas Espinoza, K. y Guevara Benítez, Y. (2013). Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles *funcionales*. *Under a Creative Commons*, 5, 67-83 <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.1.38727>
- Carriazo, M., Mena Andrade, S., y Martínez, L. (2008). *Curso de lectura crítica: Estrategias de Comprensión Lectora*. Ministerio de Educación-DINSE.
- Correa Delgado, R., Vidal Illingworth, G., Cevallos Estarellas, P., Toledo Delgado, A., y Reyes, D. (2010). *Área de Lengua y Literatura. Actualización y fortalecimiento curricular de la*

- educación general básico*, Ministerio de Educación del Ecuador, MinEduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/ACLL.pdf>
- Correa Delgado, R., Vidal Illingworth, G., Cevallos Estarellas, P., Franco Pombo, M., y Greamer Guillén, M. (2012). *Estándares educativos para la calidad de la educación*. Ministerio de Educación del Ecuador, MinEduc. <https://educacion.gob.ec>
- Correa Delgado, R., Espinosa Andrade, A., Peñafiel Larrea, F., Ortega Mafia, W., Males Morales, L., Campos, F., y Báez, V. L. (2015). *Rendición de Cuentas*. Ministerio de Educación del Ecuador, MinEduc. <https://educacion.gob.ec/rendicion-de-cuentas-2015/>
- Díaz Barriga, A. F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Ediciones McGraw-Hill.
- Enríquez Villota, M., Fajardo Escobar, M., y Garzón Velásquez, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187. <http://oaji.net/articles/2015/1787-1438301839.pdf>
- Flores Macías, R., Jiménez, E., y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 581-605. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14035408012>
- Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., y García, M. (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532_
- Flotts, P., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, M., Zambra, C., y Abarzúa, A. (julio de 2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO Biblioteca Digital. <https://www.anep.edu>

- Franco Montenegro, M. P., Cárdenas Rodríguez, R. C., y Santrich Sánchez, E. R. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiante de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <http://dx.doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>.
- Gallardo López, S. y López Morales, E. (2019) Conocimiento y uso de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 2066-2083. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?idarticulo=88168>.
- García García, M. A., Arévalo Duarte, M. A., y Hernández Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155- 174. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Oporto: Asa.
- González Ornelas, V. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Paz.
- Gutiérrez Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377011>.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora, *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 5, 52-58. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10948/109-343-1-PB.pdf?sequence=1>
- Gutiérrez Pulido, H., Aguiar Barrera, M., y Díaz Caldera, L. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746001.pdf>
- Hernández, C. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. *II Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Herrada Valverde, G. y Herrada Valverde, R. (2017). Factores que influyen en la comprensión lectora de hipertexto. *Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 7-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259153707001>
- Hoyos Flórez, A. y Gallego, T. (2017) Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. <https://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Marí Sanmillán, M. I. (2016). *Evolución de los factores implicados en las adquisición y desarrollo de la lectoescritura en años 4 a 7 años y su relación con dos métodos de enseñanza de la lectura*. [Tesis de Posgrado, Universitat de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/54453>
- Medina Morales, L., Valdivia Barrios, A., Gaete Moscoso, R., y Galdames Franco, V. (2015) ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 183-198. doi:10.4067/S0718-07052015000100011
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2008). *Resultados pruebas censales SER Ecuador 2008*. Quito.
- Miras Mestres, M., Solé, I., y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57(18), 437-459. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774006.pdf>
- Mohammad, G. (2006). *Taller de lectoescritura en español: lecciones para maestros bilingües*. Lulu.com.
- Oliveras, B. y Sanmartí Puig, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química*, 20(1), 233-245.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es

- Pedraza Daza, F. P., (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE*. [Informe UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, TERCE Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo, Chile].
file:///C:/Users/debor/Downloads/227501spa.pdf
- Peña González, G. J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educare*, 4(11), 159-163. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>
- Pérez Guarín, D. y Hospital Celis, J. (2014). La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado. *Entramados - Educación y Sociedad*. 1(1), 313- 321.
- Prado Aragonés, J. (2016). *Didáctica de la lectura y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla, SA.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales (1ª ed.)*. SM Ediciones
- Revuelta Domínguez, F. I. y Pérez Sánchez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación online*. UOC.
- Rivas Cedeño, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Ciencias de la Educación*. 1(1), 47-61.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5761664.pdf>.
- Rodríguez, D. E., Martínez Díaz, E. S., y Díaz, N. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-555.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605006.pdf>

- Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9).
<https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Rovira Álvarez, Y. y López Calichs, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(3), 86-98.
<http://www.revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3157>
- Salinas Ibáñez, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED Revista de Educación a Distancia*, 32, 55-74.
<http://revistas.um.es/red/article/view/233091>
- Sanz Cervera, P., Fernández Andrés, M. I., Tijeras Iborra, A., Vélez Calvo, X., y Blázquez Garcés, J. (2015). Procesos léxicos y de comprensión lectora en alumnos de educación secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 231-240.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851779024.pdf>
- Sinchi Naula, M. T. (2019). *Estrategia metodológica para fortalecer la lectura comprensiva en el proceso de aprendizaje de Ciencias Naturales de los estudiantes de básica superior en el CECIB Padre Ángel María Iglesias de la comunidad de Puruvin, parroquia Gualleturo, provincia del Cañar, año lectivo 2018-2019* [Tesis de Pregrado, Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17160/1/UPS-CT008192.pdf>
- Solé Gallart, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.
- Soto, I. G. (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos, Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 20, 175-188.
<http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/452>

- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 1(1), 63-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332456>.
- Tapia Paredes, N. (2012). Propuesta Metodológica para desarrollar la comprensión lectora en las Instituciones Educativas de las Fuerzas Armadas del Ecuador. [Discurso principal]. *IV Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. Salamanca, España.
- Thays Adrián, S. (2002). Estrategias para incrementar la elaboración de inferencias al leer textos de orden expositivo. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 225-238. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200009&lng=es&tlng=es.
- Torres, R. S. (2016). *Ecuador ¿Otro plan decenal de educación? Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006- 2015* [Blog, OTRAEDUCACIÓN]. <https://otra-educacion.blogspot.com/2016/01/ecuador-otro-plan-decenal-de-educacion.html>
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L., y Fernández Suárez, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514484006>.
- Vallejo Corral, R., Vidal Illingworth, G., Rivadeneira Guerrón, G., Benavidez Ormaza, V., y Raza Guerra, G. (2008). *SER Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas* [Archivo PDF]. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/sist_nac_evaluacion_ff.pdf
- Varela De Moya, H. S., García González, M. C., Menéndez Parrado, A. L., y García Linares, G. (2017). Las estrategias de enseñanza aprendizaje desde la asignatura "Análisis Químico

- Alimentos I". *Revista Cubana de Química*, 29(2), 266-283.
<https://www.redalyc.org/pdf/4435/443551310008.pdf>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., y Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones sobre Lectura*, 1(1), 9-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919001.pdf>
- Vidal Moscoso, D. y Manríquez López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>.
- Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. McMillan
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Editores Narcea.

II. Estudio 1. Montesdeoca Arteaga, D. V. y Palacios Briones, F. E. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora desde la diversidad sociocultural. En M. E. Gómez Parra y R. Johnstone (Eds.), *Nuevas perspectivas en educación bilingüe: investigación e innovación* (pp. 165-170). Editorial Universidad de Granada (EUG).

María Elena Gómez Parra
y Richard Johnstone (eds.)

NUEVAS PERSPECTIVAS EN EDUCACIÓN BILINGÜE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN



eug

GUTIÉRREZ-FRESNEDA, RAUL. <i>Importancia del desarrollo del lenguaje oral en el aprendizaje de las ingles en las edades tempranas</i>	111
HUNT, CORAL I. y NAVARRO PABLO, MACARENA. <i>El reto de la incorporacdn al mercado lateral de los futuros maestros de inglés</i>	117
IBARRA, IRUNE. <i>Relaciones entre la automaticidad de la escritura y la lectura bilingüe con alumnos & primaria</i>	121
LARREA-ESPINAR, Angela M ^a . <i>Los libros de texto de enseñanza de inglés como transmisores de aspectos culturales</i>	127
MANZANO PINTO, Irene y HUNT-GÓMEZ, Coral I. <i>Música, TIC y comunicación en el aula de lengua inglesa y contextos bilingües: mejora de las destrezas de escucha y de la percepción del proceso de aprendizaje con Lyrics Training</i>	133
MARTÍNEZ FRAILE, Cristina. <i>Individualismo y aprendizaje social en el contexts de la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximacdn neurocognitiva</i>	137
MARTÍNEZ SERRANO, Beatriz. <i>El fomento de oralidad y de la escritura creativa cn la cnseñanza de la lengua materna en contextos de enseñanza bilingüe</i>	143
MEDINA PÉREZ, Alejandro. <i>Un viaje estratégico hacia contextos bilingües</i>	149
MENA-BERNAL, Inmaculada y HOSTER CABO, Beatriz. <i>Requisitos de la traduccidn de textos literacies infantiles para la adquisición de la competencia literaria en los primeros lectores</i> ...	155
MONTESDEOCA ARTEAGA, Deborah Valerie y PALACIOS BRIONES, Fátima Elizabeth. <i>La enseñanza de la comprensión lectora desde la diversidad sociocultural</i>	165
MURADÁS SANROMÁN, Macarena. <i>Frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje en un grupo de alumnos de español como lengua extranjera (ELE): estudio de caso</i>	171
PÉREZ RODRÍGUEZ, Vanessa. <i>Modelo de análisis del lenguaje soez u ofensivo en productos audiovisuales doblados: series de televisión</i>	177
PÉREZ RODRÍGUEZ, Vanessa. <i>El uso de las series de televisión en versión orogonal en los programas de educación bilingüe: una propuesta didáctica</i>	183
RAMÍREZ ALMANSA, Isidro. <i>El análisis gramatical como herramienta para la enseñanza de los lenguajes especializados en alemán para asignaturas y planes de estudio bilingües</i>	189
ROMERO HINIESTA, Fátima. <i>Las competencias del docente bilingüe: un reto para el futuro</i> ..	197
SÁNCHEZ SORIANO, Priscila. <i>El prejuicio como herramienta de aprendizaje en el aula de lengua extranjera</i>	205
SANTOS DÍAZ, Inmaculada C. <i>Importancia del cine en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés y francés)</i>	211
Part Two, Papers in English.....	219
Preface: Richard JOHNSTONE & M ^a Elena GÓMEZ PARRA.....	221
ARNAIZ CASTRO, Patricia & MEDINA SUÁREZ, José A. <i>CLIL in the Canary Islands autonomous community: Secondary student's perceptions</i>	225
BARTOSIEWICTZ, Aleksandra. <i>Conceptualizing motivation: A review of tbeoretical perspectives and current challenges of CLIL classroom motivation</i>	233
BLAND, Candice Olivia. <i>Maximizing the linguistic repertoire of Spanish beritage speakers though biliteracy</i>	239
COUTO-CANTERO, Pilar. <i>Promoting creative writing in foreign language learners</i>	245

La enseñanza de la comprensión lectora desde la diversidad sociocultural

Deborah Valerie Montesdeoca Arteaga¹

Fátima Elizabeth Palacios Briones²

¹Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí

Manuel Félix López

deborahmontes64@hotmail.es

²Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López

fapabri_15@hotmail.es

Resumen

El objetivo de este estudio es plantear orientaciones estratégicas dirigidas a los profesores Educación General Básica en la enseñanza de la comprensión lectora en lengua teniendo en cuenta la diversidad sociocultural de sus alumnos. Se revisan estudios precedentes a nivel nacional y se respalda con bibliografía pertinente, con el analizar la incidencia de las diferencias socioculturales en la comprensión lectora, énfasis en el papel del docente como mediador en diversos contextos. De este estudio, esta investigación está estructurada para que pueda ser reflexionada y utilizada como guía de enseñanza.

Palabras clave: Comprensión lectora, estrategias de enseñanza, diversidad sociocultural, prácticas bilingües.

Abstract

The purpose of this study is to propose strategic orientations aimed at teachers of Basic Education in the teaching of reading comprehension in their mother tongue, into account the sociocultural diversity of their students. Previous studies at the level are reviewed and supported by pertinent bibliography, in order to analyze incidence of sociocultural differences in reading

comprehension, emphasizing the role of the teacher as mediator in diverse contexts. In this way, this research is structured so it can be considered and used as a teaching guide.

Keywords: Reading comprehension, teaching strategies; sociocultural diversity, teacher-bilingual practices.

2.1. Introducción

Desde un enfoque de la educación como derecho humano, la oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe plantea un concepto de calidad que incluye cinco dimensiones de manera integrada: la relevancia, promoviendo aprendizajes que promuevan el desarrollo de las personas y las sociedades; la pertinencia, haciendo que el aprendizaje sea significativo para personas de distintos contextos sociales y culturas; la equidad, proporcionando los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de acceder a la educación, continuar sus estudios y desarrollar al máximo sus capacidades; la eficacia, alcanzando las metas relacionadas con la relevancia, la pertinencia y la equidad; y la eficiencia, asignando y utilizando los recursos de forma adecuada para lograr los objetivos propuestos.

En el ámbito de la educación, América Latina y El Caribe han realizado importantes avances en educación: se ha ampliado la duración de la educación obligatoria; ha aumentado la cobertura del sistema; se han diseñado nuevos currículos; se ha mejorado la dotación de materiales y la infraestructura escolar y se ha invertido en la formación de los docentes. Sin embargo, persisten problemas en la calidad de la educación y su justa distribución en el conjunto de la sociedad (Valdés et al., 2008).

Por otro lado, el Artículo 343 de la Constitución de la República establece un sistema nacional de educación que tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades

individuales y colectivas de la población, y que posibiliten el aprendizaje, así como la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende y funcionará de manera flexible y dinámica incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, así como el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. Siendo Ecuador un país culturalmente diverso, las políticas nacionales han considerado y asumido esta realidad que, sin embargo, en ocasiones dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje y el trabajo de los profesores que reciben en sus aulas estudiantes de diferentes estratos socioculturales y económicos. De los diferentes grupos socioculturales que han sido marginados (entre ellos el indígena y el afroecuatoriano), el mestizo ha ocupado lugares protagónicos por su participación en las esferas de poder político y económico. En la educación, la diversidad sociocultural ha estado tradicionalmente ausente como elemento diferenciador, debido a la presencia de una política de homogeneización sociocultural, sustentada en la supuesta existencia de una única cultura nacional. Desde esta realidad, las prácticas bilingües son imprescindibles ya que mejoran la visibilidad y la canalización de la información.

Coincidimos con Jiménez y Vilá (1999) en que la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y, por tanto, se constituye en una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales. Entendemos la diversidad como un concepto que abarca una gran cantidad de aspectos referidos a: género, edad, etnias, lenguas, religiones, ideología, motivaciones, capacidades. En este estudio revisamos, bajo la mirada del profesorado, cómo es vista esta diversidad en los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa.

2.1.1. Diversidad sociocultural en el Ecuador

Ecuador es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido a la presencia de población descendiente de sus pueblos originarios y a población inmigrante latinoamericana y de otros continentes que hablan diversas lenguas y representan diferentes culturas. En el Censo de Población y Vivienda de 2010 encontramos un proceso de auto-identificación de acuerdo a las costumbres y tradiciones de los ciudadanos. Así, los resultados del censo determinaron que los habitantes del Ecuador se identifican de la siguiente manera: mestizos 71.9%, montubios 7.4%, afroecuatorianos 7.2%, indígenas 7%, y blancos 11%. Esta autoidentificación se refleja en el aula escolar cuando el proceso educativo busca generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socioculturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios, a favor de la igualdad de oportunidades de participación en el desarrollo y toma de decisiones de carácter nacional.

La educación intercultural debería contribuir a superar la voluntad excluyente que históricamente ha caracterizado a la educación y en la que todos los educandos se sientan reconocidos, aceptados, respetados y valorados en su especificidad en las aulas, así como por el sistema educativo en general. López (2004) manifiesta:

Cuando la educación se desentienda de los prejuicios y estereotipos que recogió de los sectores dominantes de la sociedad, contribuirá a que esta misma sociedad cambie su visión respecto de la diversidad y a que gradualmente se transforme en intercultural y comprenda que el racismo y la discriminación son trabas que impiden el desarrollo de nuestros pueblos. Solo así estaremos en condiciones de formar ciudadanos interculturales que el mundo hoy exige. (p. 262).

2.1.2. Incidencia de las diferencias socioculturales en la comprensión lectora

Alonso-Tapia (2005) distingue a la lectura como una actividad cuyo objetivo es, en el caso de un lector experto, comprender el contenido del texto; es decir, saber de qué habla el autor, qué dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Un lector no es vacío,

afrenta la lectura teniendo ya una experiencia, expectativas y conocimientos previos. La comprensión lectora, según Alonso-Tapia (2005), se apoya en dos pilares: La motivación y los procesos, que se sostienen recíprocamente; una desmotivación podría llevar a una lectura inadecuada y a los procesos de lectura poco eficaces.

Desde una perspectiva sociocultural, la motivación se sustenta en el entorno en el que se aprende a leer, medio básico para adquirir información en nuestra sociedad y en el ámbito escolar, debido a que la educación es un proceso sociocultural que está estrechamente relacionado con las funciones que realiza la sociedad. Atendiendo las recomendaciones de organismos internacionales, como CEPAL y UNESCO en cuanto al rol clave que debe cumplir la educación en el logro de una sociedad productiva y equitativa; la educación reduce las desigualdades sociales, al mismo tiempo que puede perpetuarlas, por tanto, el docente debe ser consciente de las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes.

Se deben aprovechar las diferencias entre alumnos y no convertirlas en desigualdades, sino en oportunidades de educar en diversidad, cada uno con unas posibilidades ya que se le reconocerán los logros conseguidos (García, 2004). Cuando hablamos de diversidad (Alegre de la Rosa, 2000), estamos adoptando su acepción más amplia, formada por diferentes categorías agrupadas en dos dimensiones: la sociocultural (procedencia geográfica y cultural, idioma, nivel socio-económico, rol social), y la personal (género, edad, motivación, estilos y hábitos de aprendizaje y competencias, entre otros).

2.1.3. El papel del docente como mediador en diversos contextos socioculturales

La Constitución ecuatoriana, en el Artículo 57, incisos 14 y 21, garantiza los Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades:

(14) Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la

diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas.

(21) Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública.

Está ampliamente demostrado que, en todos los niveles del sistema educativo, para lograr un buen desarrollo de la capacidad comprensiva es preciso formar a los alumnos en el acceso al lenguaje escrito desde sus inicios (Gutiérrez y Díez, 2015) y dotarlos de las estrategias que les permitirán convertirse en lectores activos y expertos (OCDE, 2013), lo cual indica que las estrategias de enseñanza de los profesores deben apuntar hacia la formación de excelentes lectores (sin distinción de la disciplina que impartan), teniendo en cuenta las diferencias individuales y la diversidad sociocultural de sus alumnos.

Así, Camps (2005) destaca que: “el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora de los niños y jóvenes implica al conjunto de la sociedad, a la escuela, a la universidad, a las administraciones educativas y las posibles soluciones nos responsabilizan a todos” (p. 3) y sostiene la necesidad de “repensar los modelos de formación del profesorado y la colaboración de la sociedad fuera de la escuela” (p. 1). La escuela ha tenido desde siempre como objetivo enseñar a leer y escribir. Este ha sido su origen y su justificación primera. Lo que ha cambiado es la concepción de lo que es leer, de lo que es comprender un texto.

Son muchas las estrategias y las experiencias de integración de la diversidad sociocultural en el sistema educativo ecuatoriano, en miras de avanzar hacia una verdadera educación intercultural, pero suelen quedar restringidas a una expresión de objetivos. Es también habitual

que el tratamiento de la diversidad sociocultural en la escuela sea abordado desde un principio declamativo de la igualdad, sin develar que la diversidad se encuentra asociada a diferentes condiciones socioeconómicas de subsistencia.

La enseñanza de la lectoescritura constituye un desafío para las instituciones educativas de contextos urbanos que atienden una población signada por la diversidad sociocultural, algunos autores (Feldsberg, 1997) considera que las dificultades que presentan en la escuela los alumnos que ingresan hablando sólo su lengua materna (diferente del español). En realidad, podrían ser mecanismos de preservación de su identidad cultural y, por lo tanto, las practicas bilingües del docente contribuirían a mejorar la competencia lingüística e intercultural de sus alumnos.

Referencias

Alegre de la Rosa, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.

Alonso-Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, Extra 1, 63-93.

Camps, A. (7 de enero de 2005). *La comprensión lectora, problema de todos*. *El país*.
https://elpais.com/diario/2005/01/07/sociedad/1105052411_850215.html

Constitución del Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador, concordancia con la Ley Orgánica de Educación Superior*. (En línea). EC. Consultado, 8 de dic. 2017.
<http://www.oas.org>

Feldsberg, R. C. (1997). Fronteras socioculturales: Uso y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar. *Lectura y Vida*, 18(3), 10.

García, F. (2004). La enseñanza de la lectoescritura desde el enfoque constructivista. *Investigación y Educación*, 39(6), 415.

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). *Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades*. *Bordón*, 67(4), 43-59.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/home/>

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

López, L. E. (2004). *Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Sistematización de experiencias, Ministerio de Educación. Buenos Aires: Ciencia y tecnología.

OCDE (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science* (Vol. 1). Recuoerado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>

Valdez, H., Treviño, E., Acevedo, C., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., Bogoya, D. & Pardo, C. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Santiago: Salesianos Impresiones.

III. Estudio 2. Montesdeoca Arteaga, D. V., Gómez-Parra, M. E., & Espejo Mohedano, R. (2020). Teaching strategies for reading comprehension applied and perceived: a study with teachers and students in the fourth grade of basic education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 149-164. DOI: 10.37132/isl.v0i14.321

Teaching strategies for reading comprehension applied and perceived: a study with teachers and students in the fourth grade of basic education

Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador

Deborah Valerie Montesdeoca Arteaga
deborah.montesdeoca@espam.edu.ec
Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí
Manuel Félix López
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3662-5091>

Fecha de recepción: 20/05/2020
Fecha de aceptación: 20/11/2020

María Elena Gómez-Parra
elena.gomez@uco.es Universidad
de Córdoba
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7870-35053>

Roberto Espejo Mohedano
roberto.espejo@uco.es
Universidad de Córdoba
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6592-35094>

Montesdeoca Arteaga, Deborah Valerie, Gómez-Parra, Elena, & Espejo Mohedano, Roberto (2020). Teaching strategies for reading comprehension applied and perceived: a study with teachers and students in the fourth grade of basic education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 149-164.

DOI: 10.37132/isl.v0i14.321

Montesdeoca Arteaga, Deborah Valerie, Gómez-Parra, María Elena, y Espejo Mohedano, Roberto (2020). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 165-180.

DOI: 10.37132/isl.v0i14.321

ISL

Publicación en inglés y español

Platform &
workflow by
OJS / PKP

ISSN 2340-8685



Teaching strategies for reading comprehension applied and perceived: a study with teachers and students in the fourth grade of basic education

Abstract: Students who enter a specific cycle of studies must have efficiently demonstrated the reading and writing skills they acquired in the previous stage, which will allow them to continue with adequate training. However, data show a different reality. The objective of this study is to identify the main methodological strategies used by teachers for the understanding of written texts in the context of basic general education in the districts of Chone-Flavio Alfaro, MantaMontecristi-Jaramijó, Portoviejo, Jipijapa, and El Carmen in the province of Manabí (Ecuador). A survey was applied to 172 fourth-grade teachers and 4310 students with an instrument that had previously been validated by a group of experts using the Delphi method. The results of this study indicated that there are significant differences between the data from teachers and those from students. The analysis shows that the methods of teaching reading based on traditional pedagogical paradigms that teachers claim to apply (such as behaviorism, cognitivism, and constructivism) do not usually coincide with the methodologies perceived by students. The results are discussed with related studies, and it is concluded that strategies must be carefully chosen for each phase of the reading process, which implies initial and ongoing teacher training on the most effective methods for developing competent readers who understand to learn and enjoy the process of reading.

Keywords: Reading comprehension; Educational strategies; Basic education; Teaching reading; Primary education teacher.

Montesdeoca Arteaga, Deborah Valerie, Gómez-Parra, María Elena, & Espejo Mohedano, Roberto (2020). Teaching strategies for reading comprehension applied and perceived: a study with teachers and students in the fourth grade of basic education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 149-164.

DOI: [10.37132/isl.v0i14.321](https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.321)

3.1. Introduction

Reading is a complex process of continuous growth and development, and therefore, reading instruction must receive the attention it deserves at all educational stages and should not be limited to the first years of schooling (Erazo-Pabón, 2005). Thus, the process requires strategies which procedures imply goals, planning of actions to achieve them, and a permanent evaluation to adjust or change these actions (Solé, 1998). Rojas and Cruzata (2016) indicated that “Compression is a process where the reader uses strategies to interpret what the author expresses based on their previous experiences” (p. 340).

The previous theoretical constructs make sense only if there are educational institutions and a body of teaching mediators of reading that are willing to assume the commitment that involves educating the motivational and strategic aspects of reading. They are expected to support and guide the training of students, building integrated and effective programs that allow inducing self-regulated reading learning in which students, in collaboration with teachers, control their learning (Van-Hout et al. 2000) and, therefore, become aware of their emotional and strategic reading progress (levels of attachment to the literate culture and knowledge of reading domain). Indeed, good readers are strategic. They use numerous techniques to explore a text and to understand everything they need to or are interested in, in the fastest and least expensive way possible (Cassany, 2019). Thus, reading comprehension is achieved when technical reading habits are learned and developed that form a competent reader. This understanding is the beginning of critical reading, as stated by Martínez-Carriazo et al. (2008). Likewise, the base text is the mental representation of the meanings of the sentences of the text (propositional chains), and for its construction, it is necessary to have a syntactic, semantic, and pragmatic knowledge of the language of the text (Kintsch, 1998). It is, therefore, an act of interaction between the reader

(receiver) and the author (sender), and thus, reading allows the reader to communicate with any author in an asynchronous manner, which is a great advantage in a globalized society. In comparative studies of reading mediation in international contexts, Arenas-Delgado et al. (2020) infer that the role of school reading mediators is fundamental in the processes of settling the reading habit and, therefore, in the development of the necessary skills for the acquisition of knowledge of procedural mastery of reading. However, reading also means relating, criticizing, or overcoming ideas; that is, to achieve significant learning that is evident in the production of each reader.

According to Erazo-Pabón's proposal (2005), extrinsic motivation is more relevant during the early stage of entry into the reading universe, which can be achieved thanks to the work that teachers do at this stage. However, difficulties appear in the reading comprehension process that may be due to various causes, among which we can identify the lack of instruction (abounding in the lack of reading techniques or strategies); external distractors (such as audiovisual communication media), and the physical situation of the student. All of them are very important in reading comprehension (Valladares, 2007). The results of the standardized PISA tests (OECD, 2018) confirmed that these difficulties are reflected in the fact that only 49% of Ecuadorian students reach a minimum level of proficiency in reading. Thus, to overcome these difficulties, methodological intervention in the reading process from elementary school is necessary.

In Ecuador, the Ministry of Education in Article 27 of the Regulations of the Organic Law of Intercultural Education (LOEI) determines that the educational system has three levels: Initial, Basic, and Baccalaureate. The basic level comprises four sublevels: Preparatory, Basic general education (corresponding to Basic elementary - 2nd, 3rd, and 4th grades); Basic middle (5th, 6th, and 7th grades); Basic superior (8th, 9th, and 10th grades) and Baccalaureate (1st, 2nd, and 3rd). These

degrees pursue the integral formation of the child's personality through the mastery of mathematical operations, reading comprehension, and the development of skills that allow them to function adequately in the social and natural environment (Rivas, 2015).

The study carried out by Vega et al. (2014) on the performance of learning and the use of comprehension strategies indicates that the ability of students to transfer their knowledge of the reading situation to the content's "conceptual concepts" different from those addressed in the intervention is consistent, since using knowledge about rhetorical structures allows the mental organization of ideas, promoting the construction of a coherent global mental representation of the situation described by the text. However, the PISA report (OECD, 2018) places Ecuadorian students in an average situation in the Latin American context, and reading competence presents serious difficulties during the stage of higher basic education (Lara-Calderón & Salazar-Tuárez, 2019).

Students with specific difficulties in reading comprehension show limitations to interpret the explicit and inferential content of the texts and to monitor them. They are known as poor readers according to Snow (2002), who, to prevent this failure, recommended that teachers observe how children learn, to understand the material they are reading, how to design and provide instruction that promotes understanding, and how to evaluate understanding to prevent poor results. However, it is important to consider the difference between the subjects who suffer from a neurocognitive disorder that prevents them from learning the mechanics of reading (phonological dyslexia, for example). These individuals read the code adequately at the orthographic level but are not capable of rescuing the meaning linked by the chains of words that, on the other hand, they are perfectly capable of decoding (Flores et al. 2015). Regarding their teaching, Gutiérrez-Braojos and Salmerón-Pérez (2012) concluded that strategic intervention by the teacher is important,

gradually giving up control, in addition to a well-founded selection of strategies based on the educational level.

As Jiménez-Pérez (2014) described, reading comprehension is the ability of an individual to capture, as objectively as possible, what an author has wanted to convey through a written text. Likewise, for Hall (1989), it is a complex process in which perceptual, cognitive, and linguistic factors intervene; an interactive process that is not the result of the sum of the meanings of the words in the text, but of the reader putting into practice a series of cognitive strategies and skills. In this context, education, and the analysis of some development trends, are not enough to determine the solutions to the multiple problems that still afflict Ecuadorian education. Thinking about the future of education requires analyzing quality aspects for both teachers and students that have become the most serious and urgent challenge in education (Paladines, 2015). The process of reading comprehension cannot be conceived as a passive act. Rather, it is an active process of construction of meaning, through which the reader resorts to his previous knowledge to appropriate the information of the new text, interacting fully with it (Franco et al., 2016). In addition, in this process of internalization of the strategies, the teacher's scaffolding is fundamental, because students first experience the set of cognitive activities in the presence of experts and only gradually execute the functions autonomously. Therefore, responsibility for comprehension activities is transferred to students as soon as possible, with help tailored to their needs (Soriano-Ferrer et al., 2013).

It is to be considered that the role of the teacher–guide, rather than motivating, has to be that of an assistant to the already motivated student: "being a guide, to a greater extent, requires students to accept that they need one" (Prensky, 2011, p. 82). But studies carried out by Arenas-Delgado et al. (2020) reveal a tendency for language teachers, the main mediators of reading in

the school context, not to carry out activities outside the class that invite readers in training to immerse themselves in the world of reading, nor to recommend their participation in them. Thus, the demonstration of the teacher as a competent reader impacts on the learning process and helps the strategies that are applied achieve good results. However, each educator has their training and adopts a pedagogical model based on behaviorism, cognitivism, or constructivism, or tends to adopt simultaneous strategies from other pedagogical currents. In any case, as Hernández-Carlos (1999) states, teacher training must be provided with the conceptual tools necessary to analyze their environment and build knowledge relevant to social requirements. The teacher must become a researcher of the community's needs and potentials; must be able to work as a team in carrying out a shared task and reflect on their practice in order to transform or modify it, taking into account the educational knowledge they have, that is, the set of knowledge they must recontextualize and the tools they have available to carry out performing the student's homework.

It should be noted that the design of the questionnaire was based on the thematic axes or dimensions that the Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE) evaluated reading comprehension, which consisted of text comprehension (text reading) with the three processes: literal comprehension, inferential and critical, in addition to the metalinguistic and theoretical dimension (mastery of concepts of language and literature). The Ministry of Education of Ecuador (MINEDU), through the National Evaluation Institute (INEVAL), applied a standardized test in 2013 based on the TERCE guidelines, the results of which were released in 2015. This was despite the fact that in 2010, MINEDU, in curriculum updating and strengthening, proposed to emphasize in language and literature the development of skills, rather than the learning of conceptual content, so that students use oral and written language to communicate effectively. However, the students obtained a score below the average, according to TERCE (2015). In addition

to this approach, the instrument was related to the paradigms of constructivism, cognitivism, and behaviorism. It is to be considered that the instrument has not been used in previous studies.

To reconstruct the message, the reader, fulfilling an active and participatory role, must know how to read the clues left by the author. In this comprehensive process, reading strategies are essential; so much so that the teacher must be in constant search of information about teaching strategies and apply them in the classroom, contextualizing them, in order to improve them and ensure that their students achieve meaningful learning.

At the same time, Paris et al. (1991) “offer six reasons why acquiring a strategic competence in reading comprehension is relevant for the education and development of schoolchildren” (p. 609). The reader must carry out a series of cognitive operations (abstraction, analysis, synthesis, inference, prediction, and comparison) in which they put their knowledge, interests, and strategies into play with the aspects that the text provides in certain circumstances. In this way, reading becomes an interaction between the reader, text, and context (Santiago et al., 2007). For this reason, it is important to promote critical and reflective readings in students that are not repetitive and rote activities, as this contributes to preventing schoolchildren from feeling identification with a good book. When students are allowed to choose a book, analyze it, and discuss it with their classmates, they contribute to intellectual growth, creating critical and autonomous readers (Salamanca, 2016).

The strategies applied in the teaching of reading comprehension emerge from the different pedagogical currents. For example, Leiva (2005) highlights that, among the characteristics of behaviorism, the following stand out:

- You learn by associating stimuli with responses.
- Learning is a function of the environment.

- Learning is not long-lasting and needs to be reinforced.
- Learning is rote, repetitive, and mechanical and responds to stimuli.

On the other hand, Saettler (1990) stated that cognitivist learning theory is based mainly on representations and mental processes. Therefore, dialogue is a way of dealing with the behavioral nature of the teaching-learning process (Payer, 2010). Likewise, the comprehension of texts in school is assumed to be a complex, systemic, and organized process, aimed at elaborating meanings, substantiating the judgments obtained, and assessing the positive significance it has for the context of the action of the reader, through the application of multiple cognitive-affective relationships between the reader and the text, in order to favor their formation more fully (Hernández-Sánchez, 2010). Therefore, it is the result of both the characteristics of the text itself and the cognitive activity that the person uses to understand it (Carretero, 2006). The new knowledge is formed from the person's own schemes, a product of their reality, and from their comparison with the schemes of the other individuals around them (Payer, 2010). Authors such as Makuc and Larrañaga (2015) determined that the constructivist theory states that reading constitutes an activity in which meanings are constructed by the reader. In addition, they can assume evaluative or critical attitudes about the texts or about what they say, and how the authors say it. That is, what is essential in the constructivist position is the significant involvement and effort that students put into the process of acquiring knowledge and skills in interaction with the environment (De Corte, 2015).

It is worth mentioning that in the national context, no antecedents have been found on the crossing between reading methodologies focused on the paradigms of behaviorism, cognitivism, and constructivism used by the teacher and perceived by the students. However, there have been studies related to the subject, such as the one by Meza-Borja and López-Esquivel (2010), which

set out to establish the relationship between learning strategies and reading comprehension in fifth-year high school students. The results showed that there was a low significant correlation between information acquisition strategies and information coding strategies with reading comprehension, while there was a low, non-significant relationship between information retrieval strategies and information and reading comprehension support strategies. Other antecedents include the contributions of López et al. (2011) regarding learning strategies in high school students, and González-Ávila et al. (2015) on the profile of the teacher expert in teaching about comprehensive reading in elementary school children, from a problem-solving perspective.

Therefore, the evaluation of reading comprehension has been carried out by internal or external organizations of each country, teachers, or researchers, without considering the behaviorist, cognitivist, and constructivist approach of the classroom methodologies.

3.2. Methodology

The research methodology developed was exploratory and descriptive, the general objective of which was to observe the existence of discrepancies between the opinion provided by teachers and that provided by students regarding the teaching methodologies of reading comprehension.

Objectives and hypothesis

The main objectives are:

To identify the use and types of approaches to strategies by teachers in the teaching of comprehension of written texts.

To compare the level of statistical agreement and discrepancy between teachers' reading comprehension teaching methodologies and those perceived by students.

The hypothesis is that there is a trend towards discrepancies with respect to the methodologies used by teachers and those perceived by students in the process of teaching and learning reading comprehension.

Sample Description

To carry out the sample design, the data was provided by the Master File of Educational Institutions of the Ministry of Education of Ecuador (AMIE), and we used the tables of Nicodemo et al. (2020), based on the homonyms of Krejeie and Morgan (1970), for sample sizes depending on the size of the population. On this basis, the study population was made up of 1800 teachers who teach language and literature classes in fourth grade, in public, private, and fiscal institutions, in urban, urban-marginal, and rural areas of the districts of El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Portoviejo, Manta-Jaramijó-Montecristi, and Chone-Flavio Alfaro, in the province of Manabí, Ecuador.

For this population size, with a 95% confidence (5% margin of error), the adequate sample size is 172 elements, distributed according to proportional allocation among the five districts considered as shown in the last column (see Table 1). The teachers were chosen randomly according to the established quotas. Likewise, information was collected on the students of the surveyed teachers, adding a total of 4310 fourth grade students (Basic elementary) of both sexes with an average age of 8 years, as defined in article 27 of the LOEI Regulations.

Tabla 1. *Distribution of teachers and students in the province of Manabí*

District	Teachers	Students	Students. 4	Teachers 4	Sample Teachers
Manta	2574	53173	7784	300	56
Portoviejo	2732	48605	5829	500	52
Chone	2049	30227	3210	600	33
El Carmen	1183	24464	2228	200	15
Jipijapa	908	15572	1191	200	16
Total	9940	172041	12458	1800	172

Source: Master File of Educational Institutions (AMIE), 2015.

3.3. Instrument

To collect information about the methodological strategies applied by teachers in the teaching of reading comprehension, a survey (instrument) that consisted of two parts was used: (i) data on the perception of the importance attributed to the teaching of reading comprehension of Spanish as a first language, and (ii) data on the use of the methodology for teaching reading comprehension of Spanish as a first language. The survey was applied from May to August 2018, and was validated by a group of professional experts in the educational field through the Delphi methodology. As a content validation instrument in questionnaires, the Delphi method has been widely used in numerous studies and fields of knowledge (Landeta, 2006; Hung-Hsin et al., 2008).

We collected data on the use of the methodology for teaching reading comprehension of Spanish as a first language through 16 closed-response items (yes/no), which were numbered: 2, 4, 5, 10, 13, 14, and 15 (cognitivist methodologies), 3, 8, 9, 12, and 16 (constructivist methodologies) and 1, 6, 7, and 11 (behaviorist methodologies) (see Table 2). It should be noted that each item was assigned a level of importance (from 1 to 6) and a frequency level (from 1 to 4).

Tabla 2. *Questions about the application / perception of cognitivist, constructivist and behaviorist strategies*

Profile	Indicators
Cognitivist	2. Do you allow the student to choose the text to read?
	4. Do you determine the purpose of the reading?
	5. Do you propose silent reading exercises?
	10. Do you ask your students to underline the main ideas and new words in a text and use the dictionary?
	13. Do you explain about linguistic knowledge in decoding and understanding texts?
Constructivist	14. Do you think this technique is important?
	15. Do you use cognitive strategies, such as reading a paratext?
	3. Does the student make predictions?
	8. Do you interrupt readings for students to make predictions?
Behaviorist	12. Does writing motivate from a read text?
	16. Do you make the students relate, from a text, the similarities-differences, causesconsequences?
	1. Do you talk about books and texts in class?
	6. Do you propose reading aloud exercises?
	7. Does it guide fluency and intonation?

-
9. Do you make students establish relationships between fiction and reality?
11. Do you create spaces to ask and answer oral questions?
-

Similarly, a second instrument is used, parallel to the first, where the same information was collected in the case of students.

In relation to the reliability or internal consistency of the instrument, Cronbach's alpha coefficient was used (Cronbach, 1990). The values obtained from Cronbach's alpha were 0.657 in the case of teachers and 0.805 in students' case, both acceptable according to the Nunnally and Bernstein scale (1994).

3.4. Results

A comparison was made between the responses given by teachers and students regarding the variables (dimensions) associated with the cognitivist, constructivist, and behaviorist profiles.

These new variables (not directly observable and called latent variables) were constructed by, firstly, a summative process of the corresponding binary items that made up the latent variable and, subsequently, a numerical scale change was applied in a continuous range with a minimum value of 0 and a maximum of 10.

The results provided by the statistical tests used are shown in Table 3. Given that the numerical values associated with the variables considered did not conform to the normal model (the corresponding Kolmogorov–Smirnov normality tests were not significant; $p < 0.05$), the tests used for these comparisons belonged to the so-called family of “non-parametric tests”, in particular those of the Mann–Whitney U-test for independent samples (on the one hand, the group of teachers and on the other the group of students). Assuming that the maximum error allowed in decision making is 0.05 (5%) and that the significance of all tests is $p < 0.05$, we rejected in all cases the

equality of means between teachers and students for the dimensions considered (Corder & Foreman, 2014).

Tabla 3. Test of Wilcoxon Mann-Whitney comparison of means

Profiles	U Mann-Whitney	W Wilcoxon	Z	Sig. Asymptotic (bilateral)
Cognitivist	178843,500	9469048,500	-11,955	,000
Constructivist	213592,000	9387778,000	-9,783	,000
Behaviourist	241068,500	9458139,500	-8,746	,000

The descriptive numerical value of the means for both teachers and students in each of the dimensions showed that the mean scores provided by the students were significantly lower than those provided by the teachers (see Table 4).

Tabla 4. Descriptive measures on the application / perception of cognitivist, constructivist and behaviorist strategies

		N	Min.	Max.	Media	Standard deviation
Teachers	Cognitivist	172	4,29	10	9,5266	,98993
	Constructivist	172	2,50	10	9,0116	1,58940
	Conductist	172	6,00	10	9,8023	,63651
Students	Cognitivist	4310	0	10	7,9964	1,95533
	Constructivist	4283	0	10	7,1013	2,62977
	Behaviorist	4293	0	10	8,6476	1,95522

Second, a study of frequencies of affirmative responses was presented for the items to be considered in the measurement instruments, comparing the proportions of responses given by teachers and students (see Tables 5–7).

Tabla 5. Percentage of responses to questions about the application / perception of cognitivist strategies

Profiles	Indicators	% Teachers		% Students		% Teachers & Students	% Teachers & Students
		No	Yes	No	Yes	No	Yes
Cognitivist	2. Do you allow the student to choose the text to read?	14,5%	85,5%	54,6%	45,4%	53,0%	47,0%
	4. Do you determine the purpose of the reading?	7,0%	93,0%	16,7%	83,3%	16,4%	83,6%
	5. Do you propose silent reading exercises?	0,6%	99,4%	11,0%	89,0%	10,6%	89,4%
	10. Do you ask your students to underline the main ideas and new	0,0%	100,0%	13,5%	86,5%	13,0%	87,0%

words in a text and use the dictionary?							
13. Do you explain about linguistic knowledge in decoding and understanding texts?	1,2%	98,8%	16,9%	83,1%	16,3%	83,7%	
14. Do you think this technique is important?	5,8%	94,2%	12,1%	87,9%	11,8%	88,2%	
15. Do you use cognitive strategies, such as reading a paratext?	4,1%	95,9%	15,5%	84,5%	15,0%	85,0%	

Tabla 6. *Percentage of responses to questions about the application / perception of constructivist strategies*

Profiles	Indicators	% Teachers		% Students		% Teachers & Students	
		No	Yes	No	Yes	No	Yes
Constructivist	3. Does the student make predictions?	11,6%	88,4%	40,5%	59,5%	39,4%	60,6%
	8. Do you interrupt readings for students to make predictions?	25,6%	74,4%	45,9%	54,1%	45,1%	54,9%
	12. Does writing motivate from a read text?	1,7%	98,3%	14,8%	85,2%	14,3%	85,7%
	16. Do you make the students relate, from a text, the similaritiesdifferences, causesconsequences?	0,6%	99,4%	14,2%	85,8%	13,7%	86,3%

Tabla 7. *Percentage of responses to questions about the application / perception of behavioral strategies*

Profiles	Indicators	% Teachers		% Students		% Teachers & Students	
		No	Yes	No	Yes	No	Yes
Conductist	1. Do you talk about books and texts in class?	4,1%	95,9%	9,9%	90,1%	9,7%	90,3%
	6. Do you propose reading aloud exercises?	1,7%	98,3%	13,2%	86,8%	12,8%	87,2%
	7. Does it guide fluency and intonation?	0,0%	100,0%	12,6%	87,4%	12,1%	87,9%
	9. Do you make students establish relationships between fiction and reality?	2,9%	97,1%	22,0%	78,0%	21,3%	78,7%
	11. Do you create spaces to ask and answer oral questions?	1,2%	98,8%	10,0%	90,0%	9,6%	90,4%

From a statistical point of view, the proportions of affirmative (or negative) responses were significantly different between those given by teachers and students, with negative responses provided by students being significantly higher than those provided by teachers in all items. The significance given by the corresponding frequency comparison test (Chi-square test) was $p < 0.05$, thus, the hypothesis of equality of frequencies was rejected in all cases. It can be highlighted at this point that the corresponding values of Cramer's V for each pair of frequency comparisons were less than 0.05, indicative of the lack of relationship between the responses given by students and teachers in each questionnaire item. Therefore, the hypothesis of equality of responses or agreement between the opinions of teachers and students was rejected.

3.5. Discussion

It was confirmed that, among the methodologies used by the teachers in our study, behaviorism stood out. This becomes a disadvantage because, as Madero and Gómez (2013) maintain, the approach does not lead teachers to implement other classroom strategies conducive to improving student understanding, as could happen with constructivism, where it is the reader himself who looks for meanings. In this regard, the cognitivist methodologies were reflected, and are necessary for the reader to understand what they read (Carretero, 2006). In the case of the teachers in our work, we reach an average of 9.52, and 8.60 for students.

For example, when faced with the question of the cognitivist paradigm: "Do you allow the student to choose the text to read?" there was a percentage difference of 40.1 points between both population groups. This type of discrepancy in our research showed a completely different perception in the educational process between the teachers and that of the students. Furthermore, from the point of view of the teaching staff, in the opinion of the authors, these responses reflect a

limited recognition among this population. As stated by Salamanca (2016), it is important for the student to choose the text to be read because when students are allowed to choose a book, analyze it, and discuss it with their classmates, it contributes to their intellectual growth that forms critical and autonomous development. In the same sense, Meza-Borja and López-Esquivel (2010) indicated that cognitive strategies are necessary to improve learning to read and, consequently, increase the levels of reading comprehension in the student body. That is, the existence of a low frequency in the use of cognitive learning strategies leads to emphasizing superficial learning (Massone & González, 2003). López et al. (2011) argue that cognitive variables have been identified as the factor that best predicts academic success or failure and that learning strategies function as a mediating resource between what the student has as innate abilities and what it is that the education system can promote or strengthen.

The difference found with regard to whether the teacher makes his students establish relationships between fiction and reality was 19.1%, since 78% of students answered affirmatively to this question, compared to 97.1% of teachers. If the criterion of Gómez-Galán (2017) is considered, the teaching style obeys the teacher's experience and training. These qualities favor the development of the teacher's work, interpersonal relationships, and student learning. Likewise, Di Loreto et al. (2014) indicate that teaching styles are elementary in providing a comprehensive education since the teacher's personal values influence the themes. When talking about teaching style, it refers to the particular or relatively stable way that each teacher has when approaching the teaching-learning process (González-Peiteado & Pino-Juste, 2015).

On the other hand, constructivist strategies make it possible for new knowledge to be critically assumed (Makuc & Larrañaga, 2015). In our study, the average achieved in the information of the teacher was 9.01, and 7.10 for students. There are many studies that emphasize

that each person has a characteristic and relatively stable style, but that it must be necessarily combined with other styles to be able to adapt to the singularities of the students (Delgado, 1992; Hervás-Avilés, 2005). For example, on the question of a constructivist approach “Does reading interrupt students to make predictions?”; teachers answered affirmatively in 74.4% of cases, while 54.1% of students alluded to developing this reading strategy. Although there is the constructivist application, there is a difference of 20.3%, between what the teachers answered and what the students said. This difference emphasizes that reading interruption was not perceived as such by a large part of the students. Therefore, we refer at this point to the works of Foucambert (1989), Ferreiro & Teberosky (1979), and Teberosky-Coronado (1989), cited by Prado (2016), based on constructivism as a learning process, which shows that the child (before beginning to read in the literal sense of the term) is integrating and incorporating the written code in his strategies of knowledge of the environment, so that, when building his own learning, they will try to understand the world around them and to understand the nature of the language that is spoken around them, formulating hypotheses, looking for irregularities and checking them, until they reach their own interpretation.

The data from the behavioral approach reached an average of 9.80, compared to the students who presented 8.60. This indicates that both groups coincide in pointing out that behavioral strategies were the most frequently used in the classroom when teaching reading comprehension. The behavioral question “Do you propose reading aloud exercises?” showed that 98.3% of teachers practice the exercise for better reading comprehension. Faced with these data, 86.8% of the students support its achievement, despite the existence of affirmative data, and there was 11.5% who said otherwise. Ertmer and Newby (2013) mentioned that the behaviorist approach could effectively facilitate content mastery (know what); cognitive strategies are useful for

teaching unfamiliar situations (knowing how); and constructivist strategies are better suited to the methodological procedure when it comes to solving poorly defined problems through reflection in action. Therefore, for Ertmer and Newby (2013), the important thing is to know at what point in the process each type of strategy has to be applied.

As González-Ávila et al. (2015) concluded, it is the teacher who provides a methodology to help students overcome comprehension processes, and in this position relates to models postulated by Gick (1986), where they seek to implement the solution to reading problems through didactic materials and reading comprehension strategies; this being a key skill to learn throughout life. All this is conceived by constructivism as an interactive process of construction of knowledge from the previous knowledge that the reader has on the subject and the interaction with the text, thus solving obstacles and rethinking the teaching process (Prado, 2016).

3.6. *Conclusions*

The analysis of the results confirms the initial hypothesis. The classification ranking of the methodologies worked on in class, based on behavioral, cognitivist, and constructivist pedagogical models, showed similar trends between students and teachers. That is, the highest percentage of responses from both teachers and students leaned towards behaviorism, followed by cognitivism, and finally constructivism. This indicated that the effectiveness of teaching and learning does not consist of which is the best theory, but rather, what theory is more appropriate for the mediation of reading comprehension, and that it is the teachers who must select or rethink these strategies, taking into account the reality of their students.

In relation to the frequencies of affirmative or negative responses to each item, statistically significant differences were detected between teachers and students, the percentage of affirmation

being lower than those given by the latter. In this sense, it can be said that the perception that teachers have about the methodological reading comprehension strategies used in the classroom differed significantly from what the students perceived. That is, the students did not believe that their teachers developed the type of strategies they claimed to use. The fact of having collected information about teaching practices allowed the characterization of the perception and the importance that teachers gave to teaching of reading comprehension, since the teaching strategies were not only important, but necessary for the formation of competent individuals and preparation for life.

Knowing that teachers are a relevant factor in the construction of knowledge and developing their students as readers who use reading as an instrument for enjoyment and learning, the data analyzed suggests that a paradigm shift in education is urgent. The teaching of reading in Ecuadorian schools, an issue that reflects the academy and the educational system. The results of this study allow us to affirm that strategies must be carefully chosen for each phase of the reading process, which implies an initial and permanent training of teachers on the most effective methods to train competent readers who understand to learn and enjoy the process.

References

- Arenas-Delgado, C. Otero-Doval, H., & Tatoj C. (2020). Reading mediation in international contexts. The cases of Chile, Poland and Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura, 13*, 169183. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.309>
- Carretero, M. (2006). *Constructivismo y educación*. Grupo Editor Aique.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector*. Anagrama.

- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2014). *Estadísticas no paramétricas: un enfoque paso a paso*. Wiley.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). Harper Collins Publishers.
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa. *Páginas de Educación*, 8(2), 1-35.
- Delgado, M. A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada.
- Di Loreto, M., Caggiano, V., & Carbonero, M. (2014). Enseñanza en la educación primaria y valores: diferencias entre España e Italia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 55-68.
doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.349>
- Erazo-Pabón J. A. (2005). La motivación en los procesos de lectura. *Huellas*, 2-9.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/download/3411/4101/>
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: unacomparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño deinstrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editores Siglo XXI.
- Foucambert, J. (1989) *¿Cómo ser lector?* Laia.
- Flores, R., Jiménez, J. E., & García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 581-605.

- Franco, M., Cárdenas, R., & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>.
- Gick, M. L. (1986). Estrategias de resolución de problemas. *Psicólogo Educativo*, 21 (1-2), 99-120. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2101&2_6
- González-Ávila, G., Castro-Sierra, C. E., & Gallardo-Córdova, K. E. (2015). Rasgos de un perfil del docente experto en enseñanza de una lectura comprensiva en niños de educación básica, desde una perspectiva de solución de problemas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 63-80. <https://doi.org/10.35362/rie681173>
- Gómez-Galán, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecnomediática: hacia una educación holística e integral. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 60-78. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2601>
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2015). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175-1191. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón-Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377011>
- Hall, J. A. (1989). Reseñas de libros. *Teoría, cultura y sociedad*, 6(3), 496-496. <https://doi.org/10.1177/026327689006003016>

- Hernández-Carlos, M. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú: *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
- Hernández-Sánchez, J. E. (2010). *La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. Renovando la enseñanza - aprendizaje de la lengua española y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación.
- Hervás-Avilés, R. M. (2005). *Estilo de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo Editorial Universitario.
- Hung-Hsin. L., Altschuld, J.W., & Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning, 31*, 191–198.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura, 1*, 65-74. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.17>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Krejeie, V., & Morgan, W. (1970). Determinación del tamaño de la muestra para las actividades de investigación. *Educativo y la medición psicológica, 30*, 607-610.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological forecasting and social change, 73*(5), 467-482. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>.
- Lara-Calderón, E. M., & Salazar-Tuárez, E. A. (2019). Competencia lectora de los estudiantes que ingresan a la secundaria en la Unidad Educativa Fiscomisional Sagrado Corazón. *Revista Científica Hallazgos, 4*(3), 240-249. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. Desde el manifiesto conductista de Watson de 1913. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 66-74.
- López-Piñeres, D., Insignares-Ramírez, Y., Rodríguez-Lozano, A., & Paba-Barbosa, C. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación media. *Pensando Psicología*, 7(13), 130-138. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/397>
- Madero, I., & Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.
- Martínez-Carriazo, L. Mena-Andrade, M., & Carriazo-Salcedo, M. (2008). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*. Centro gráfico. Ministerio de EducaciónDINSE
- Massone, A., & González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-5. <https://doi.org/10.35362/rie3322983>
- Makuc, M., & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87), 29-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>.
- Meza-Borja, J. A., & López-Esquivel, M. M. (2010). *Estrategias cognitivas del aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa – Callao*. Facultad de Educación, Programa Académico de Maestría en Educación para Docentes en la Región Callao, Escuela de Posgrado, Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1208>
- Nicodemo, T., Mowaiye, B., & Fasola, I. O. (2020). Cuando la transferencia de tecnología permite el crecimiento de las ventas. *Revista Mundial de Investigación Empresarial y de Gestión*,

- 22(21), 45-47. <https://journalofbusiness.org/index.php/GJMBR/article/view/3128>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Paladines, C. (2015). Perspectivas de cambio en la Educación Básica y en el Bachillerato: Ecuador: 2007-2013. *Praxis educativa*, 19(3), 13-31.
- Paris, S. G. Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). *The development of strategic readers*. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *The handbook of reading research*, Vol. 2, (pp. 609-640). Longman.
- Payer, M. (2010). *Teoría del constructivismo social de lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Prado, J. (2016). *Didáctica de la lectura y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
- Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Ciencias de la Educación*. 1(1), 47-61. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5761664.pdf>.
- Rojas C. M., & Cruzata M. A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 0(9), 337-356.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology* (2nd ed.). Information Age Publishing.
- Salamanca, O. (2016). *Fortalecimiento de los Procesos de Lectura y Escritura a través del Método Ecléctico en los Estudiantes de Grado Segundo, Aula Inclusiva, del Colegio Villamar, Sede*

- A, *Jornada Tarde*. Maestría en Ciencias de la Educación Énfasis en Psicología Educativa. Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación Instituto de Postgrados Bogotá.
- Santiago, G., Castillo, P., & Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 26, 27-38.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez, L. P., Soriano-Ayala, E., & Nievas, C. F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854.
- Teberosky-Coronado, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, 288, 161-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=18361>
- Van-Hout W. B., Simons R. J., & Volet S. (2000). Active Learning: Self-directed Learning and Independent Work. R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning*. 2136. https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_2.
- Valladares, O. (2007). *Cómo formar niños lectores*. Editorial Mantaro.
- Vega, L., Bañales, F., Reyna, A., & Pérez, A. (2014). Enseñanza de Estrategias para la Comprensión de Textos Expositivos con Alumnos de Sexto Grado de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.

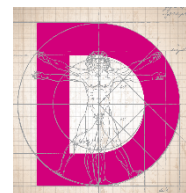
IV. Estudio 3. Montesdeoca Arteaga, D. V., Palacios Briones, F., Gómez-Parra, M. E., y Espejo Mohedano, R. (2021). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 49-60. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7166>

Digilec 7 (2020), pp. 49-60

Fecha de recepción: 18/11/2020

Fecha de aceptación: 09/12/2020

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7166>



e-ISSN: 2386-6691

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE MANABÍ, ECUADOR

ANALYSIS OF THE STRATEGIES FOR TEACHING READING COMPREHENSION IN BASIC EDUCATION IN MANABÍ, ECUADOR

Deborah Valerie MONTESDEOCA ARTEAGA¹

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López”

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3662-5091>

Fátima Elizabeth PALACIOS BRIONES²

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López”

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9662-08072>

María Elena GÓMEZ-PARRA³

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7870-35053>

Roberto ESPEJO MOHEDANO⁴

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6592-35094>

¹ Facultad de Educación, Calceta, Cantón Bolívar, Ecuador. Email: deborah.montesdeoca@espam.edu.ec

² Facultad de Educación, Calceta, Cantón Bolívar, Ecuador. Email: fapabri_15@espam.edu.ec

³ Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno s/n. 14071 Córdoba. Email: elena.gomez@uco.es

⁴ Dpto. de Estadística, Econometría, I.O. Organización de Empresas y Economía Aplicada. Universidad de Córdoba. Campus Universitario de Rabanales, Edif. Albert Einstein. Ctra. Madrid-Cádiz, Km. 396-A. 14071 Córdoba. Email: roberto.espejo@uco.es

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora que utilizan los docentes de cuarto grado de Educación General Básica de los distritos de El Carmen y Jipijapa – Puerto López de la provincia de Manabí. Para este fin, se aplicó un cuestionario a 31 profesores de cuarto grado y a 818 estudiantes. El instrumento de evaluación utilizado consta de dos partes, (i) datos sobre la percepción de la importancia atribuida a la enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua, y (ii) datos sobre el empleo de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los datos del empleo de las fases prelectura, lectura y poslectura de ambos distritos. El alumnado necesita manejar estrategias que conduzcan a una mejor comprensión del texto. Las conclusiones apuntan a que la lectura requiere más atención por parte del profesorado y que la aplicación de estrategias que ayuden al alumnado en la comprensión del texto es necesaria. Por tanto, se recomienda la implementación de estrategias metodológicas pertinentes en la enseñanza de la lectura comprensiva, ya que estas proporcionan al estudiantado ventajas de índole académica y una notable mejora en su rendimiento.

Palabras clave: Comprensión lectora; estrategias lectoras; prelectura; lectura; pos-lectura.

Abstract

The objective of this study was to analyze the strategies for teaching reading comprehension used by fourth grade teachers of Basic General Education in the districts of El Carmen and Jipijapa - Puerto López in the province of Manabí. The questionnaire was applied to 31 fourth grade teachers and 818 students. The evaluation instrument consists of two parts: (i) data

on the perception of the importance attributed to the teaching of reading comprehension of Spanish as a first language, and (ii) data on the use of the methodology of teaching reading comprehension of Spanish as the first language. The results indicate that there are statistically significant differences between the employment data of the pre-reading, reading and post-reading phases of both districts. Students need to handle strategies that lead to a better understanding of the text. Conclusions suggest that reading requires more attention from teachers and that it is necessary to apply strategies to help students understand the text. Therefore, pertinent methodological strategies are recommended in the teaching of comprehensive reading, since they provide students with academic advantages and improve their performance.

Keywords: Reading comprehension; strategies; pre-reading; reading; post-reading.

4.1. Introducción

Las estrategias de enseñanza se definen por ser procedimientos, es decir, se trata de un conjunto de operaciones o habilidades a través de las cuales el alumno adquiere un conocimiento o mejora una habilidad. Sin embargo, para que esta enseñanza sea intrínseca a la comprensión del alumnado, los docentes deben asumir su compromiso y, junto con la institución educativa, apoyar y guiar la formación del alumno (Hout, Simons y Volet, 2000). Cabe indicar que el aprendizaje de la lectura ha sido uno de los retos fundamentales de la escuela de todos los tiempos, debido a que es una fuente inagotable de acceso al conocimiento (Llorens, 2015). Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra, y Abarzúa (2016) exteriorizan que es importante que el docente logre activar los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes; establecer los propósitos de la lectura; preguntar a sus estudiantes sobre lo que saben o les gustaría saber acerca del texto que leerán, y guiarlos en el conocimiento de la estructura del texto para aplicar ese conocimiento en pro de la

comprensión durante la lectura (p. 65). Es decir, es un acto de interacción que permite al alumno relacionar, criticar o superar ideas en el aprendizaje.

En cierto sentido, la dificultad de la comprensión lectora puede deberse a distintas causas, entre ellas los distractores externos, como los anuncios, la televisión, la tecnología, el ruido, la falta de iluminación y hasta la situación física en que se encuentre el alumno, puesto que son de suma importancia para la comprensión lectora (Valladares, 2007). Alrededor de la comprensión lectora están los profesores que intervienen en los malos hábitos del alumnado, puesto que, para superar dichas dificultades, es importante que el profesorado asuma estrategias en el proceso lector desarrollado en el aula.

En conjunto, Rivas (2015) establece que en la provincia de Manabí los docentes de las diferentes instituciones educativas conocen la relación existente entre comprensión lectora y aprendizaje; sin embargo, los estudiantes de educación primaria presentan serias dificultades para llevar a cabo los procesos de comprensión profunda acerca de lo que leen; es decir, para aplicar procesos de integración, reflexión y evaluación que les permitan construir significados y, por ende, aprender los contenidos escolares (Vega, Bañaes, Reyna, y Pérez 2014). Por tanto, el profesorado, en su papel de orientador del proceso lector, debe implementar nuevas estrategias que permita al alumnado alcanzar los objetivos de aprendizaje durante las tres fases del proceso: prelectura, lectura y poslectura.

Con base en el Reglamento de la LOEI (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural) de los procedimientos curriculares del Ecuador, Correa (2011) y Rivas (2015) señalan que el nivel básico de la educación (6-12 años) persigue la formación integral de la personalidad del alumno mediante el dominio de operaciones matemáticas, comprensión lectora y desarrollo de destrezas que le permitan desenvolverse adecuadamente en el entorno social y

natural. En cierto sentido, la formación y la evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes son cuestiones centrales en el ámbito educativo, ya que el desarrollo lector favorece la mejora de las competencias básicas (García y Quintanal, 2014). Sin duda alguna, es imprescindible valorar las diferentes variaciones en su uso y aplicación dependiendo de las características del texto y de los propósitos del lector. En estos términos, otra variable esencial que debemos considerar es el papel de los conocimientos previos con los que el sujeto llega ante la actividad lectora (López, 2016).

Según Neira, Reyes, y Riffo (2015), la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo, requisito necesario para muchas otras operaciones de alto nivel, como el aprendizaje o el razonamiento, cuando en ello se ve implicado material textual escrito. Asimismo, la comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (Ronsenblatt, 1978). Por tanto, queda claro que no se nace con la habilidad de leer y que su aprendizaje requiere un extraordinario esfuerzo en tiempo y dedicación (Sweet y Snow, 2003). No obstante, existen otras dimensiones y aspectos que afectan la tarea del lector, más aún cuando la lectura responde a cambios culturales y construcciones sociales, económicas y tecnológicas, entre otras (Ferreiro, 2002; Cassany, 2006).

En este mismo sentido, Soler (2016) indica que leer es un proceso que requiere pensamiento y reflexión. La importancia que la lectura tiene en la sociedad actual es incuestionable, por lo que su calidad de enseñanza ha de tenerse en cuenta para que los alumnos no tengan problemas de comprensión lectora en un futuro. La lectura requiere de la práctica de decodificar palabras y, por tanto, la cantidad de vocabulario del estudiante le permitirá mayor o menor comprensión del texto (Selfa, 2016). Es de considerar que para la comprensión lectora se aplican estrategias que

contribuyen a mejorar su práctica y que se pueden ubicar en tres grandes momentos del proceso: previo (prelectura), durante (lectura) y posterior a la lectura (poslectura). Así, al relacionar los procesos mentales con estos momentos, se puede establecer que centrar la atención es un proceso con estrategias de prelectura (pues se ponen en marcha acciones como formular objetivos, explorar, plantear hipótesis, activar conocimientos previos). Pin y Arias (2018) indican que durante el proceso de prelectura el sujeto lee superficialmente un texto, formándose una idea del contenido. El objetivo principal de la prelectura es la imaginación y las expectativas que genera el texto en el lector (atribuidas al contexto) y en el que se utilizan diferentes aspectos para mejorar la comprensión. Sin duda, “la lectura se basa en la idea en que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar su significado” (Cooper, 1998: 21). Es decir, “el elemento comprensión de lo leído influye de manera significativa en el rendimiento escolar” (Gómez, 2011: 32). Por otro lado, el análisis tiene que ver con el desarrollo del proceso lector dado que supone identificar temas e ideas principales (Santiago, Castillo y Morales, 2007). La poslectura, finalmente, es un proceso que no se refiere directamente al texto, aunque surge del mismo e incluye reacciones personales al texto y a las tareas lectoras realizadas con anterioridad (Ramírez, 2009: 163). Es conveniente ayudar al alumno a desarrollar la capacidad de pensamiento, que va despertando su actitud crítica a través de distintas estrategias como formular preguntas, representaciones, crear mensajes, entre otros. El papel del profesorado en el proceso pedagógico de enseñanza de la lectura es ser un guía que, más que motivar, tiene que adquirir el papel de ayudante del alumno ya motivado: “ser un guía, en mayor medida, requiere que los alumnos acepten que necesitan uno” (Prensky, 2011: 82). Por lo tanto, el docente ha de convertirse en un auténtico diseñador de experiencias de aprendizaje originales y, a su vez, debe

practicar el arte de realizar preguntas adecuadas que inciten a que los alumnos reflexionen y reconsideren un punto de vista (Viñals y Cuenca, 2016).

4.1.1. Estrategias metodológicas de la comprensión lectora

Las estrategias metodológicas de la comprensión lectora se estructuran en tres fases que intervienen en su comprensión: prelectura (presentar, lectura superficial, predicción y activación de conocimiento previo), lectura (tomar notas y encontrar información) y poslectura (comprensión, estudio, propósito, etc.) (Brown y Lee, 2005).

Encontramos que Orejudo (2019) sigue la misma disposición de estas estrategias metodológicas para abordar la comprensión lectora:

1. Prelectura: durante este paso, los estudiantes predicen el contenido del texto y hacen suposiciones sobre cuál puede ser la idea principal del texto. Pueden utilizar la información contenida en el título, imágenes, contexto, editorial, etc.

2. Lectura: durante el tiempo de lectura, los estudiantes subrayan las palabras que no conocen, las palabras clave y las ideas principales de cada párrafo (si hay más de una). Este es el momento de identificación y lectura profunda.

3. Poslectura: el texto está leído y es hora de entender la información, responder las preguntas, debatir y reflexionar.

Es decir, las estrategias metodológicas (prelectura, lectura y poslectura) en la comprensión de la lectura influyen en la formación del estudiante y en el profesor como una interacción de conocimiento, raciocinio, composición de nuevos textos, emisión de juicios de valores e imaginación, entre otros.

4.2. Metodología

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica de los distritos de El Carmen y Jipijapa – Puerto López de la provincia de Manabí, Ecuador.

4.3. Instrumento

Para la recopilación de datos se diseñó un instrumento que constó de dos partes: (i) datos sobre la percepción de la importancia atribuida a la enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua, y (ii) datos sobre el empleo de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua. En esta segunda parte, se obtuvo información acerca de las actividades del proceso lector en sus tres etapas: la prelectura, lectura y poslectura. La primera parte estuvo conformada por 6 preguntas o ítems y la segunda por 16. Dependiendo de la pregunta, existen respuestas cerradas (sí y no), nivel de importancia (1 al 6) y frecuencia (1 al 4) (ver Tabla 1). El instrumento diseñado fue validado por un grupo de expertos en el ámbito educativo a través de la metodología Delphi.

El periodo de recolección de datos transcurre desde mayo a agosto de 2018, donde fueron encuestados 818 estudiantes y 31 docentes de cuarto grado EGB en instituciones públicas, privadas y fiscomisionales elegidas aleatoriamente en los distritos de El Carmen, Jipijapa-Puerto López, en zonas urbanas y rurales Manabí-Ecuador.

Tabla 8. Preguntas sobre el empleo de metodologías durante la prelectura, lectura y pos-lectura (elaboración propia)

Actividades	Indicadores
Prelectura	1. ¿Tu profesor (a) te habla de libros y textos en clases? 2. ¿Tu profesor (a) permite que tú escojas el texto que vas a leer?

	3. ¿Tu profesor (a) hace que tú realices predicciones?
	4. ¿Tu profesor (a) determina el propósito de la lectura antes de la actividad?
Lectura	5. ¿Tu profesor (a) propone ejercicios de lectura silenciosa?
	6. ¿Tu profesor (a) propone ejercicios de lectura en voz alta?
	7. ¿Tu profesor (a) orienta la fluidez y entonación de la lectura?
	8. ¿Tu profesor (a) interrumpe las lecturas para que el estudiantado haga predicciones?
Pos-lectura	9. ¿Tu profesor (a) hace que establezcas relaciones entre la ficción y la realidad?
	10. ¿Tu profesor (a) pide que subrayes las ideas principales y las palabras nuevas de un texto y utilices el diccionario?
	11. ¿Tu profesor (a) crea espacios para hacer y responder preguntas orales?
	12. ¿Tu profesor (a) motiva la escritura a partir de un texto leído?
	13. ¿Tu profesor (a) explica sobre el conocimiento lingüístico (léxico, sintáctico, semántico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos?
	14. ¿Tu profesor (a) cree que la lectura de imágenes o paratexto son importante?
	15. ¿Tu profesor (a) emplea estrategias cognitivas, como la lectura de un paratexto (imágenes, cuadros y figuras que acompañan al texto)?
	16. ¿Tu profesor (a) hace que relaciones a partir de un texto las semejanzas-diferencias, causas-consecuencias?

4.4. Resultados

En primer lugar, se realizó una comparación entre las respuestas dadas por los docentes y las proporcionadas por los estudiantes referentes a las cuestiones planteadas.

Los test usados para estas comparaciones pertenecen a la denominada familia de “test no paramétricos”, en particular los usados son los de la U de Mann-Whitney para muestras independientes (por un lado, docentes y por otro, estudiantes). Asumiendo que el error máximo permitido en la toma de decisiones es de 0.05 (5%) y que la significación (error estadístico calculado para la decisión) de todos los tests es sig. < 0.05, rechazamos en todos los casos la igualdad de medias entre las respuestas dadas por docentes y estudiantes en las tres dimensiones consideradas. En segundo lugar, se presenta un estudio de frecuencias de respuestas afirmativas para los ítems considerados en los instrumentos de medición, comparando las proporciones de respuestas dadas por los docentes y por los estudiantes. Además de las tablas de frecuencias, se presentan los resultados de los tests estadísticos de comparación de proporciones.

Como se observa en los datos descriptivos obtenidos de los docentes del distrito El Carmen y Jipijapa-Puerto López, los valores más bajos se identifican con el proceso de prelectura (ver

Tabla 2). Entre los alumnos ocurre lo mismo en el distrito de Jipijapa-Puerto López y, aunque en el distrito de El Carmen la lectura se sitúa con el mínimo valor medio, la prelectura también toma un valor que puede considerarse bajo. Por lo tanto, se identifica que la estrategia en el desarrollo de la prelectura en los distritos antes mencionados se aplica poco.

Tabla 9. Estadística descriptiva del profesorado - distritos El Carmen y Jipijapa-Puerto López (elaboración propia)

Distrito de El Carmen		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Profesorado	Prelectura	15	0,00	10,00	8,6667	2,81366
	Lectura	15	7,50	10,00	9,5000	1,03510
	Pos-lectura	15	8,75	10,00	9,8333	0,43983
Estudiantado	Prelectura	358	0,00	10,00	6,8855	2,56692
	Lectura	357	0,00	10,00	6,1232	2,05615
	Pos-lectura	358	0,00	10,00	8,7500	1,82382
Distrito de Jipijapa-Puerto López		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Profesorado	Prelectura	16	5,00	10,00	7,9687	1,87500
	Lectura	16	7,50	10,00	9,2188	1,19678
	Pos-lectura	16	8,75	10,00	9,8438	0,42696
Estudiantado	Prelectura	460	0,00	10,00	5,4891	2,35815
	Lectura	459	0,00	10,00	7,4673	1,94044
	Pos-lectura	460	0,00	10,00	8,3777	1,85074

La información proporcionada en la tabla 3 constató que la importancia atribuida a las actividades del proceso lector, como es la prelectura, lectura y poslectura, determina la búsqueda de estrategias que permitan mejorar la comprensión y análisis de textos. Las proporciones de respuestas afirmativas (o negativas) son, desde un punto de vista estadístico, significativamente diferentes entre las dadas por los docentes y los estudiantes en ambos distritos, siendo las respuestas negativas proporcionadas por los estudiantes sensiblemente superiores a las aportadas por los docentes en la mayor parte de los ítems. La significación dada por el test correspondiente de comparación (test de proporciones Chi-cuadrado) es sig. < 0.05, con lo que se rechazaría en todos los casos la hipótesis de igualdad de frecuencias. Por tanto, el alumnado no contempla la implantación de las metodologías aplicadas de la misma forma que lo indicado por el profesorado.

Cabe señalar que las respuestas positivas solo son mayores en los estudiantes en las cuestiones referentes a “¿te habla de libros y textos en clases?” en ambos distritos y únicamente

en el distrito de El Carmen, “¿cree que la lectura de imágenes o paratexto es importante?” y “¿hace que relaciones a partir de un texto las semejanzas-diferencias, causas-consecuencias?”.

También es destacable el hecho de que las respuestas positivas en el proceso de prelectura son sensiblemente inferiores a las correspondientes a lectura (salvo en la cuestión “¿Interrumpe las lecturas para que los estudiantes hagan predicciones?) y poslectura.

Tabla 10. La percepción de la importancia atribuida en las actividades del proceso lector como es la prelectura, lectura y pos-lectura (elaboración propia)

Indicadores	El Carmen				Jipijapa-Puerto López			
	Profesorado		Estudiantado		Profesorado		Estudiantado	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Durante la prelectura tu profesor(a)								
1. ¿Te habla de libros y textos en clases?	81%	19%	91%	9%	88%	12%	91%	9%
2. ¿Permite que tú escojas el texto que vas a leer?	75%	25%	46%	53%	59%	41%	23%	77%
3. ¿Hace que tú realices predicciones?	81%	19%	61%	39%	71%	29%	34%	66%
4. ¿Determina el propósito de la lectura antes de la actividad?	88%	12%	76%	24%	82%	18%	71%	29%
Durante la lectura tu profesor(a)								
5. ¿Propone ejercicios de lectura silenciosa?	93%	7%	92%	8%	94%	6%	83%	16%
6. ¿Propone ejercicios de lectura en voz alta?	92%	8%	89%	11%	93%	7%	90%	10%
7. ¿Orienta la fluidez y entonación de la lectura?	91%	9%	86%	14%	94%	6%	88%	12%
8. ¿Interrumpe las lecturas para que el estudiantado haga predicciones?	75%	25%	56%	44%	65%	35%	37%	63%
Durante la poslectura tu profesor(a)								
9. ¿Hace que establezcas relaciones entre la ficción y la realidad?	94%	6%	80%	20%	94%	6%	73%	27%
10. ¿Pide que subrayes las ideas principales y las palabras nuevas de un texto y utilices el diccionario?	93%	7%	79%	21%	93%	7%	86%	14%
11. ¿Crea espacios para hacer y responder preguntas orales?	94%	6%	88%	12%	94%	6%	91%	9%
12. ¿Motiva la escritura a partir de un texto leído?	88%	12%	81%	19%	95%	5%	75%	25%
13. ¿Explica sobre el conocimiento lingüístico (léxico, sintáctico, semántico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos?	94%	6%	88%	12%	94%	6%	85%	15%
14. ¿Cree que la lectura de imágenes o paratexto es importante?	88%	12%	92%	8%	93%	7%	88%	12%
15. ¿Emplea estrategias cognitivas, como la lectura de un paratexto (imágenes, cuadros y figuras que acompañan al texto)?	94%	6%	92%	8%	82%	18%	82%	18%
16. ¿Hace que relaciones a partir de un texto las semejanzas-diferencias, causas-consecuencias?	94%	6%	97%	3%	94%	6%	88%	12%

Los valores porcentuales promedio para las tres dimensiones son los que se muestran en la tabla 4. En ellos podemos observar que la importancia dedicada al proceso de poslectura es

superior tanto para docentes como alumnos en los dos distritos. De la misma forma, los valores promedio más pequeños se corresponden con el proceso de prelectura.

Tabla 11. Porcentajes promedio de la percepción de la importancia atribuida en las actividades del proceso lector como es la prelectura, lectura y pos-lectura (elaboración propia).

Indicadores	El Carmen				Jipijapa-Puerto López			
	Profesorado		Estudiantado		Profesorado		Estudiantado	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Prelectura	81%	19%	69%	31%	75%	25%	55%	45%
Lectura	88%	12%	81%	19%	87%	14%	75%	25%
Poslectura	92%	8%	87%	13%	92%	8%	84%	17%

4.5. *Discusión y conclusiones*

Las puntuaciones que arrojan los datos en las etapas de lectura y poslectura del proceso de comprensión lectora indican que el profesorado y el estudiantado realizan la comprensión lectora de los textos a través de las actividades. Sin embargo, el empleo de estas metodologías no refleja un índice adecuado en su aplicación, además de que el alumnado no capta la aplicación de estas de forma clara. En esta línea, es imprescindible que el profesorado mejore este indicio en la prelectura mediante estrategias reforzadas, ya que la percepción del estudiantado determina que, por ejemplo, no realizan la elección del texto en su totalidad. Esta situación es indicativa de que no existe la impresión de la importancia atribuida en el análisis y comprensión de texto a partir de las estrategias aplicadas por el profesorado, ya que no le dan a la fase de prelectura la misma atención que de las otras fases del proceso lector. En el proceso de lectura es de considerar sus fases, por ejemplo, en la de prelectura “Fijar claramente el propósito de la lectura; lograr claridad sobre quién y cuándo escribió el texto; anticiparse a la lectura»; lectura «Subrayar, tomar nota, diseñar esquemas, hacerse preguntas, realizar consultas”; y poslectura “Para saberlo habría que abordar algún propósito de evaluación de la lectura” (Niño, 2014: 124). De tal forma, se puede observar el tipo de estrategias que se aplican en las fases desde el punto de vista del profesor y el

alumno. Actualmente, los estudiantes no perciben la importancia que dicen darle los profesores a la aplicación de estrategias metodológicas en todas las fases del proceso de enseñanza de comprensión lectora. Flotts et al. (2016) indican que es importante que el docente logre activar los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes; establecer los propósitos de la lectura; preguntar a sus estudiantes sobre lo que saben o les gustaría saber acerca del texto que leerán, y guiarlos en el conocimiento de la estructura del texto para aplicar ese conocimiento en pro de la comprensión durante la lectura (65). Igualmente, se trata de formar al estudiante en lector crítico y autorregulado del texto, que lee para saber lo que el texto dice y no va más allá (Solé, 2012).

El profesorado cumple una función relevante en la construcción del conocimiento y en el desarrollo del alumnado como analistas de las lecturas. Por ello, es de importancia que asuma nuevas estrategias que mejoren las actividades que aplica en la comprensión lectora y, para ello, tiene que estar preparado porque, como menciona Soler (2016), leer es un proceso que requiere pensamiento y reflexión. Por tanto, queda claro que no se nace con la habilidad de leer y que su aprendizaje requiere un incomparable esfuerzo en tiempo y dedicación (Sweet y Snow, 2003). Autores como Guillén, Fría y Fernández (2019) determinan que todo lector debe de aplicar en la comprensión lectora el siguiente procedimiento: hacer una lectura inteligente del texto, descubrir los tres significados del texto (literal, complementario o cultural e implícito), asumir una actitud ante el texto (lo cual se corresponde con una lectura crítica), y establecer relaciones entre el contenido del texto con la realidad, con la experiencia y con otros textos.

Así mismo, el profesorado debería mejorar la percepción de la prelectura en los estudiantes, implantar nuevas estrategias en la comprensión lectora, considerando la prelectura, lectura y poslectura como una equidad de conocimientos indispensables en el desarrollo de nuevos textos. Niño (2014) indica: “Ello se contrapone con el lector que realiza una lectura reproductiva, que

busca la información; para llevar a cabo una lectura comprensiva, productiva y provechosa conviene considerar un acercamiento preliminar al texto o prelectura; la lectura central propiamente; y una culminación del proceso que incluye una poslectura” (122).

Es complementario que el profesorado adecúe sus estrategias metodológicas a las necesidades de sus estudiantes para formar lectores competentes y, además, permita el desarrollo de nuevos contenidos textuales, ya que, según Neira, Reyes y Riffo (2015) la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo, requisito necesario para muchas otras operaciones de alto nivel, como el aprendizaje o el razonamiento, cuando en ello se ve implicado material textual escrito.

Las derivaciones de esta investigación invitan a los profesores de Educación General Básica a reforzar con nuevas estrategias aplicadas a la comprensión de la lectura a través de actividades, ya que estas inciden en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se estima que hace falta reforzar las actividades que presentan limitaciones en el análisis y comprensión del texto, de tal modo que permita al estudiantado y al profesorado mejorar la comprensión lectora. Goya y Sánchez (2019) indican que las deficiencias en las competencias lectoras y escritas no son responsabilidad únicamente de los afectados; se considera que lo más difícil de aceptar es el hecho de que las instituciones educativas no cuentan con estrategias metodológicas fundamentadas, claras y probadas para la corrección del problema (2). Además, se procura formar lectores críticos y autorregulados como ratifica Solé (2012). El profesor requiere de la aplicación de nuevas estrategias para la mejora de la comprensión de los textos y el desarrollo de las actividades de lectura, prelectura y poslectura. De esta manera, se fomentará la comprensión lectora y el proceso del análisis del texto tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Referencias

- Brown, H. y Lee, H. (2005). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Longman: Pearson.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid: Visor.
- Correa, R. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural. Capítulo III de los Niveles y Subniveles Educativos, Art. 27.- Denominación de los niveles educativos*. [Ministerio de Educación. Reglamento general a la LOEI] <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexob.-LOEI.pdf>.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flotts, M., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, M., Zambra, C., y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la Lectura*. [Informe UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, TERCE Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo, Chile]. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/Ilce/terce/244874spa.pdf>
- Guillén, L., Frías, A., y Fernández, V. (2019). Reflexiones en torno a la evaluación de la comprensión lectora en la formación del profesional pedagógico. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(3), 2-10.
- Goya, G. y Sánchez, G. (2019). *Técnicas lingüísticas en la lectoescritura del subnivel medio*. [Título de Pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/47082>

- Hout, B. V., Simons, R. J., y Volet, S. (2000). Active learning: Self-directed learning and independent work. *New learning. Springer Netherlands*, 21-36. DOI: 10.1007/0-306-47614-2_2.
- López, A. (2016). El lector como usuario: implicaciones didácticas. *Investigaciones sobre Lectura*, 6, 36-50.
- Llorens, R. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*. [Título de Pregrado, UNIO Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3411>
- Neira, M. A., Reyes, R. F., y Riffo, O. B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Literatura y Lingüística*, 31, 221-244.
- Niño Rojas, V. M. (2014). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. ECOE.
- Orejudo, J. (2019). Gamificar tareas de lectura en una Segunda Lengua: un Estudio Preliminar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 95-103. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836orejudo13>
- Pin, N. y Arias G. (2018). *Incidencia de la comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica media de la unidad educativa “los vergeles” del cantón Guayaquil, parroquias pascuales del año 2017*. [Título de Pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/28142>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

- Quintanal, J. y García, L. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 11, 71-91. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.04
- Ramírez, L. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Investigación Bibliotecológica. Sistema de Información Científica. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 23(47), 161-188.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rivas, L. (2015). Methodology for the Development of Reading Comprehension in the Teaching-Learning Process. *Revisita Ciencias de la educación*, 1(1), 47-61.
- Santiago, G., Castillo, P., y Morales, D. (2007). Strategies and teaching/learning to read. Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, *GIPLEC. Folios*, 26, 27-38.
- Selfa, M. (2016). La lectura y la competencia lectora en el siglo XXI. Entrevista a Ascen Díez de Ulzurrium Pausas. Asociación Española de Comprensión Lectora. Málaga, España. *Investigaciones sobre Lectura*, 5, 81- 83.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-61.
- Soler, A. (2016). Análisis de la enseñanza en comprensión lectora en el segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria. *Educación y Futuro Digital*, 12, 53-69.
- Sweet, A. P. y Snow, C. E. (Eds.) (2003). *Rethinking Reading Comprehension. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. New York: Guilford Publications.
- Valladares, O. (2007) *¿Cómo formar niños lectores?* Lima, Perú: Editorial Mantaro.

Vega, L., Bañales, F., Reyna, V., y Pérez, A. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.

- V. Estudio 4. Montesdeoca Arteaga, D. V., Gómez-Parra, M. E. y Espejo-Mohedano, R. (2021). Estrategias de enseñanza de comprensión lectora: estudio comparativo entre zonas urbanas y rurales de Ecuador. En C. M. Gámez y L. M. Martínez (Eds.) (2021). *Contra la brecha lingüística: alfabetizaciones múltiples, creatividad e inclusión*. Córdoba. UCOPress – Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.**

Estrategias de enseñanza de comprensión lectora: estudio comparativo entre zonas urbanas y rurales de Ecuador

Reading comprehension teaching strategies: comparative study between urban and rural areas of Ecuador

Deborah Valerie Montesdeoca Arteaga¹

María Elena Gómez-Parra²

Roberto Espejo-Mohedano³

¹Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López; ²Universidad de Córdoba; ³Universidad de Córdoba

Resumen

Este capítulo se marca el objetivo de comparar la frecuencia e importancia atribuida en la enseñanza de la comprensión lectora y el empleo de estrategias metodológicas por parte del profesorado en las zonas urbanas y rurales de Manabí, Ecuador. Para la consecución de dicho objetivo fue encuestado un total de 172 profesores de cuarto grado de Educación General Básica. Los datos de este trabajo, distribuidos por zonas, establecen que el profesor desarrolla con mayor frecuencia ciertas estrategias metodológicas (como la orientación de fluidez y entonación en la lectura, identificación de ideas principales, palabras nuevas y el uso del diccionario), mientras que existen otras que implementa muy poco (p. ej., la interrupción de la lectura para predecir y permitir que el alumno escoja el texto que va a leer). Pese a que las estrategias metodológicas son desarrolladas en el aula cuando se trabaja con la lectura, falta mucho por hacer, especialmente en las zonas rurales, y es aquí donde ha de producirse una intervención de las autoridades encargadas del control con procesos pedagógicos o capacitaciones a los profesores para mejorar los resultados en este ámbito.

Palabras clave: Investigación educativa; comprensión lectora; educación general básica; zona urbana; zona rural.

Abstract

This chapter attempts to compare the frequency and importance attributed to the teaching of reading comprehension and the use of methodological strategies by teachers in urban and rural areas of Manabí, Ecuador. In order to achieve this objective, a total of 172 teachers from the fourth grade of General Basic Education were surveyed. The data from this work, distributed by zones, establish that teachers develop certain methodological strategies more frequently (such as orientation of fluency and intonation in reading, identification of main ideas, new words, and the use of the dictionary), while there are others that they rarely implement (e.g., interrupting reading to predict and allow students to choose the text they will read). Despite the fact that methodological strategies are developed in the classroom when working with reading, much remains to be done, especially in rural areas, and it is here that an intervention of the authorities in charge of control with pedagogical processes or training of teachers must take place in order to improve results in this area.

Keywords: Educational research; reading comprehension; basic general education; urban area; rural area.

5.1. Introducción

La comprensión lectora ha de estar precedida por la aplicación actividades de lectura en el aula. Durante la lectura no se recibe el mensaje contenido en un escrito de forma pasiva, más bien se elabora la comprensión, para lo cual se interpreta el texto en función de las necesidades y la experiencia del lector, al tiempo que se va evaluando, seleccionando y desechando la información

que el lector no considera necesaria (Anilema, Moreta, y Mayorga, 2020). Por lo tanto, como indican Rodríguez, Rodríguez, Molina y Montero (2018, p. 38): “La lectura es el pilar fundamental de la educación y su desarrollo cobra especial frecuencia durante la primaria, pero es la base para el desempeño en todos los niveles académicos y profesionales”.

En este sentido, leer constituye un proceso intelectual y cognitivo que permite obtener información a partir de un texto. En palabras de Cassany (2019), los buenos lectores son estratégicos, utilizan numerosas técnicas para explorar y comprender un texto de manera rápida y menos costosa posible. Aun así, la lectura en Ecuador, según un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2012) a cinco ciudades de la zona urbana, el 26,5 % de los individuos analizados no tiene hábito de lectura. En lo que respecta a la zona rural de Manabí, el 48 % de los evaluados no llegan a la media esperada (normalidad) de la comprensión de textos, y solo el 13 % de ellos evidencian una competencia lectora alta o muy alta (Guamán, Herrera y Lascano, 2020). Otro dato relevante son las pruebas SER Ecuador, aplicadas a nivel nacional a 271.042 estudiantes de cuarto grado en el área de Lenguaje y Comunicación con puntuación máxima de 800 puntos y un mínimo de 500 puntos. En estas pruebas, 9 provincias superan el promedio en este campo, mientras que las 14 restantes se encuentran por debajo del promedio. Por ejemplo, los estudiantes de Manabí obtuvieron una puntuación de 485 en cuarto año EGB, siendo notable la tendencia a la baja a medida que van incrementando los años de estudios (Vallejo, Vidal, Rivadeneira, Benavidez y Raza, 2008). En la misma línea, Rodríguez, Briones, Rengifo y Ponce (2019) resumen. “Las evaluaciones de la lectura en las escuelas ecuatorianas se encuentran dentro del promedio regional, pero muy por debajo del ideal”, pese a que, “la comprensión lectora es una competencia básica que todos los estudiantes deben tener desarrolladas para alcanzar la capacidad de reflexionar crítica y éticamente sobre los contenidos y estructuras de diferentes acciones de

comunicación: leer, hablar, escuchar, escribir y comprender, tanto en el lenguaje verbal, como en el no verbal” (Torres y Dávila, 2019, p. 10).

Como Vera y Vera (2011, p. 398) puntualizan: “El profesor en su actividad mediadora debe hacer uso de estrategias, técnicas, métodos y recursos que al ser utilizados en el proceso educativo pueden generar o promover un aprendizaje significativo”. Asimismo, “las estrategias docentes incluyen aquellas actividades que realiza el catedrático, solo o en conjunción con el alumno, que tienen como finalidad tener un impacto en el aprendizaje de este último” (Díaz y Hernández, 2010, p. 430). “El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, desde la óptica del docente, implica decidir de estos conocimientos cuáles va a privilegiar y, en consecuencia, qué tipos de contenidos va a trabajar en el aula” (Santiago, Castillo y Morales, 2007, p. 31).

5.2. *Objetivo*

Comparar la frecuencia atribuida a la importancia de la enseñanza de comprensión lectora y el empleo de las estrategias metodológicas por el profesorado de las zonas urbanas y rurales de Manabí, Ecuador.

5.3. *Método*

Con respecto al estudio, se diseñó una encuesta de 6 preguntas en la parte I y 16 en la parte II. Cada ítem estaba construido con opciones de respuestas cerrada (sí y no) o escala Likert con nivel de importancia 1 (Muy poca) al 6 (Mucha) y frecuencia de 1 (Muy poca) a 4 (Mucha). Con base en los datos recolectados, se realizó un análisis-descriptivo sobre la percepción de la importancia atribuida a la enseñanza de la comprensión lectora (i) y el empleo de la metodología

de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua (ii). En ambos casos, se utilizó el test de U de Mann-Whitney para las comparaciones entre las respuestas proporcionadas por los profesores de zonas urbanas y rurales.

La población encuestada fue 172 profesores de cuarto grado de los distritos de Chone, El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Manta y Portoviejo.

5.4. Resultados

Parte I. Como se observa en la Tabla 1, entre los docentes de cuarto grado se refleja que, al analizar la frecuencia atribuida a la enseñanza de la lectura del español, se establecieron diferencias en los promedios entre algunas de las respuestas de la zona urbana y la zona rural. Las puntuaciones fueron más elevadas en los docentes de procedencia urbana en las preguntas 1.1, 3.1 (\bar{x} : 3,1 \pm 0,8) y 6.1 (\bar{x} : 3,0 \pm 0,8), obteniendo diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en las pruebas no paramétricas de la U de Mann-Whitney para muestras independientes. Entre los docentes de la zona rural esta puntuación es baja en la aplicación de las estrategias, pese a que, en la pregunta 5.1 ¿Trabaja en la reflexión y emisión de juicios sobre los reconocimientos de tipos de textos? alcanzó un valor mayor (\bar{x} : 3,0 \pm 0,7).

Tabla 12. Percepción de la importancia atribuida a la enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua

Parte I. Estrategias en la enseñanza de la lectura	Cuarto Grado	
	Urbana ($\bar{x} \pm DE$)	Rural ($\bar{x} \pm DE$)
1.1. ¿Trabaja en el reconocimiento de información explícita en los textos sobre qué, quién, cómo, dónde y cuándo?	3,1 (0,8)	2,8 (0,8)
2.1. ¿Trabaja en la inferencia de información no explícita en los textos sobre qué, quién, cómo, dónde y cuándo?	2,9 (0,9)	2,8 (0,8)
3.1. ¿Trabaja en la reflexión y emisión de juicios sobre los recursos y características del contenido?	3,1 (0,8)	2,8 (0,8)
4.1. ¿Trabaja en la reflexión y emisión de juicios sobre la estructura de textos literarios y no literarios?	2,9 (0,9)	2,8 (0,8)

5.1. ¿Trabaja en la reflexión y emisión de juicios sobre los reconocimientos de tipos de textos?	2,9 (0,8)	3,0 (0,7)
6.1. ¿Trabaja Ud. en el reconocimiento de elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto (sustitución por sinónimos, sintagmas o pronombres, sustantivos, tiempos verbales, clases de oración)?	3,0 (0,8)	2,8 (0,6)

Fuente: elaboración propia.

Parte II. En la Tabla 2, los resultados obtenidos de la información suministrada por los docentes de cuarto grado de EGB en las zonas en estudio sobre el empleo de metodologías de enseñanza en la lectura del español coinciden con los de la parte I, ya que existen diferencias estadísticamente significativas en algunas de las respuestas entre la zona urbana y la zona rural. La puntuación de los docentes de la zona urbana en la pregunta 7.2 es superior (\bar{X} : 3,4 \pm 0,7) a la de la zona rural, con significación estadística ($p < 0,05$, prueba de Mann-Whitney). Entre los docentes de la zona rural, la puntuación más alta ocurre en la pregunta 7.2 (\bar{X} : 3,2 \pm 0,8), así como la más baja corresponde a la 8.2 (\bar{X} : 2,0 \pm 1,1).

Tabla 13. Empleo de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua

Parte II. Empleo de Estrategias	Cuarto Grado	
	Urbana ($\bar{X} \pm DE$)	Rural ($\bar{X} \pm DE$)
1.2. ¿Habla Ud. de libros y textos en clases?	2,9 (0,8)	2,8 (0,7)
2.2. ¿Permite Ud. que el alumno escoja el texto que va a leer?	2,5 (0,9)	2,7 (1,0)
3.2. ¿Hace Ud. que el alumno realice predicciones?	2,6 (0,9)	2,6 (0,9)
4.2. ¿Determina Ud. el propósito de la lectura?	3,0 (0,9)	2,8 (0,8)
5.2. ¿Propone Ud. ejercicios de lectura silenciosa?	3,2 (0,7)	2,9 (0,8)
6.2. ¿Propone Ud. ejercicios de lectura en voz alta?	3,2 (0,8)	2,9 (0,8)
7.2. ¿Orienta Ud. la fluidez y entonación?	3,4 (0,7)	3,2 (0,8)
8.2. ¿Interrumpe Ud. las lecturas para que los estudiantes hagan predicciones?	2,3 (1,0)	2,0 (1,1)
9.2. ¿Hace Ud. que los alumnos establezcan relaciones entre la ficción y la realidad?	2,9 (0,8)	2,7 (0,8)
10.2. ¿Pide Ud. a sus alumnos que subrayen las ideas principales y las palabras nuevas de un texto y utilicen el diccionario?	3,3 (0,7)	3,0 (0,7)
11.2. ¿Crea Ud. espacios para hacer y responder preguntas orales?	3,3 (0,7)	3,0 (0,9)
12.2. ¿Motiva Ud. la escritura a partir de un texto leído?	3,3 (0,7)	2,8 (0,6)
13.2. ¿Explica Ud. sobre el conocimiento lingüístico (léxico, sintáctico, semántico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos?	3,2 (0,7)	2,6 (0,7)
14.2. ¿Cree Ud. que la lectura de imágenes o paratextos es importante?	2,9 (0,8)	2,6 (0,7)

15.2. ¿Emplea Ud. estrategias cognitivas, como la lectura de un paratexto?	2,9 (0,9)	2,6 (0,7)
16.2. ¿Hace Ud. que los alumnos relacionen, a partir de un texto las semejanzas-diferencias, causas-consecuencias?	2,9 (0,8)	2,8 (0,6)

Fuente: elaboración propia.

5.5. *Discusión y conclusiones*

Los resultados muestran que las estrategias metodológicas que el profesor de la zona rural emplea para la enseñanza de la lectura, tanto en la frecuencia como en la importancia atribuida a su empleo, son aplicadas con menor índice debido a la falta de conocimiento sobre estas estrategias o por su diversidad sociocultural, volviéndose un desafío en su aprendizaje. Sin embargo, el profesorado de la zona rural tiene más conocimiento sobre los tipos de textos, la orientación de la fluidez y entonación de la lectura.

Por otro lado, en relación con el uso de representaciones gráficas o paratextos, nuestros resultados indican que este uso es más frecuente por parte de los profesores de los sectores urbanos. Se ha comprobado que la introducción de imágenes asociadas a contenidos textuales expositivos mejora la comprensión del texto (Levie y Lentz, 1982; Rello, 2017). Un aspecto relevante es que el rendimiento de comprensión lectora de los alumnos del sector rural del Ecuador es inferior al de las zonas urbanas, e inferior al esperado para su nivel educacional. Por esta razón, la comprensión lectora constituye uno de los retos más desafiantes en el sistema educativo de ambas zonas (es decir, urbana y rural), debido a los problemas de comprensión que presentan los lectores principiantes.

Pese a que las estrategias metodológicas son desarrolladas en el aula cuando se trabaja con la lectura, falta mucho por hacer, especialmente en las zonas rurales, y es aquí donde ha de

producirse una intervención de las autoridades encargadas del control con procesos pedagógicos o capacitaciones a los profesores para mejorar los resultados en este ámbito.

Referencias

- Anilema, G., Moreta, H., y Mayorga, L. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24(100), 56-65.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector para entender la lectura*. Editorial Anagrama.
- Díaz, B. F., y Hernández R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª ed.). Mc Graw Hill.
- Guamán, A. J., Herrera, R. M., y Lascano, M. M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 24(100), 56-65. <https://www.uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/305>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC). (2012). *Hábitos de lectura en Ecuador. Censo de la Población*. Taller de edición INEC. Ecuador.
- Levie, H. y Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195-232. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02765184>
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. [Tesis de Posgrado, Universitat Jaume]. DOI: doi.org/10.6035/14034.2017.158372
- Rodríguez, A., Rodríguez, F., Molina, K., y Montero, D. (2018). Enseñanza y animación de la lectura: prácticas escolares y actividades de un colectivo civil en un entorno rural. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 1(4), 34-42.

- Rodríguez, A., Briones, S., Cedeño, R., y Ponce, C. (2019). La enseñanza de la lectura en el currículo de la carrera de educación básica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/ensenanza-lectura-educacion.html>
- Santiago, G., Castillo, P., y Morales, D. (2007). Strategies and teaching/learning to read. *Revista Folios*. 1(26), 27-38. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>.
- Torres, G. y Dávila, D. (2019). Estrategias didácticas para fortalecer fluidez y comprensión lectora en la educación rural. *Rastros y Rostros del Saber*, 3(4), 2-17.
- Vallejo, R., Vidal, G., Rivadeneira, G., Benavídez, V., y Raza, G. (2008). *SER Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas*. [Informe del Ministerio de Educación, SER Ecuador]. [Https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/sist_nac_evaluacion_ff.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/sist_nac_evaluacion_ff.pdf)
- Vera, C. y Vera, J. (2011). Estrategias utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje de la biología a nivel universitario. *Telos*, 13(3), 397-411. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993/99320590008>.

VI. Estudio 5. Montesdeoca Arteaga, D. V., & Espejo Mohedano, R. (2022). Importance of Reading Comprehension for Virtual Education in Times of Pandemic. *El Guiniguada: Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 31.

Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Importance of Reading Comprehension for Virtual Education in Times of Pandemic

Reading Comprehension in Times of Pandemic

Deborah V. Montesdeoca Arteaga

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de
Manabí Manuel Félix López

Roberto Espejo Mohedano

Universidad de Córdoba

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el XX/XX/2021

Aceptado el XX/XX/XX

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



Importance of Reading Comprehension for Virtual Education in Times of Pandemic

Reading Comprehension in Times of Pandemic

Deborah V. Montesdeoca Arteaga

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López
deborah.montesdeoca@espam.edu.ec

Roberto Espejo Mohedano

Universidad de Córdoba
roberto.espejo@uco.es

Abstract

In the context of the COVID-19 pandemic, the purpose of this paper is to compare the frequency attributed to the importance of teaching reading comprehension and the use of methodological strategies by teachers in urban and rural areas of Manabí, Ecuador. The methodology is exploratory and descriptive, with a structured survey of 16 questions on the use of the methodology for teaching reading comprehension of Spanish as a first language, applied to 172 teachers of the seventh grade of General Basic Education in the study areas. When analyzing the frequencies of the data distributed by zones, statistically significant differences were detected informing that the teachers of the urban zone offer a different vision from the one of the rural zone in their perception of reading. These results lead to reflection on reading comprehension as one of the most important challenges for educational institutions, given the comprehension problems presented by Ecuadorian school graduates.

Keywords: educational research; reading comprehension; basic general education; urban area; rural area.

6.1. Introduction

Reading comprehension is essential for the learning of General Basic Education students in urban and rural areas, but it is more necessary in virtual hybrid education modalities, which require students to choose the text, use predictions, read aloud or silently, underline what they read, and develop linguistic knowledge autonomously. In times of pandemic, the development of reading is more favorable to not applying all methodological strategies. For example, “with quarantine, thousands of initial preschool and school children did not learn to read and write” (Mesquita, 2020, p. 122). In this sense, it is necessary to stimulate the existing previous knowledge about the nature of the text to be read, which stimulates the development of cognitive abilities by putting into practice in reading processes such as explaining, evaluating, comparing, contrasting, appreciating, informing, classifying, inferring, discovering, deducing, etc., about the reading text itself (Vallés, 2005, p. 50). Likewise, Gallego, Figueroa and Rodríguez (2019) assume that the level of reading comprehension consists of three levels: (i) literal (which includes questions that students are able to understand in a very basic way), (ii) inferential (which includes questions that allow for conjectures and hypotheses about the text), and (iii) critical (referring to the skills to reflect on what is read, establish relationships, and give reasoned opinions about the quality of the text). Therefore, reading is not only the reproduction and repetition of written communication (text) but goes beyond the constructive production of the text, which is achieved under various endogenous and exogenous conditions; that is why knowing how to read is not enough, but it is necessary to handle a good number of words and know how to interweave them syntactically (Gómez, 2011, p. 28). However, it is important to point out that acquiring this competence goes

beyond the mechanical process taught during the first years of primary education; it is about learning to understand, that is, understanding, interpreting and elaborating meanings based on a text (Vidal and Manríquez, 2016).

In Ecuador, due to the pandemic, schools are virtual, and the exercise of the teacher as the guiding entity of reading strategies is uncertain in the face of teaching, since the contact he or she has with the student is limited. It is suspected that in a few years, reading comprehension will be affected and education in all subjects will be in decline. According to the impact study of COVID-19 by MinEduc⁵ de Chile carried out by Figueroa, Poblete, Castro, Vargas, Joannon and Escoffier (2020). “If distance education lasts 10 months, they could lose, on average, 88% of their learning in a year” (p. 10). Not attending school for a long time can have serious consequences on the formation of students, a situation that makes the work of teachers more complex, especially in poorer social environments. In addition, ECLAC-UNESCO (2020) argues that a large number of Latin American and Caribbean countries, including Ecuador, have taken as a security measure the deployment of distance learning modalities, using a variety of formats and platforms (with or without the use of technology). From this indication, in the case of Ecuador, Moreno, Muñoz, Maldonado, Creamer, Maldonado, Chiriboga, Yanza, Prado & Broos (2019) in the MinEduc report indicate: “in education, 76% (3,341,695) belong to the urban area and 24% (1,033,104) to the rural area”. Therefore, the role of the teacher in teaching reading varies, and is even more restricted, since, in the case of the rural area, many of these do not have access to the Internet and therefore their access to the hybrid classes is irregular.

⁵ Ministerio de Educación, (2020).

In this way, the teacher's situation can be identified and how he or she perceives the level of reading comprehension with the students from the virtual hybrid modality, if there are difficulties in the development of the methodological strategies. For example, in the tests of the Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE) applied in the year 2013, normally between 60% and 72% of Ecuadorian students have a development of reading and writing skills below the average (Flotts, Manzi, Jiménez, Abarzúa, Cayuman, and García, 2015). Another similar case is the SERECUADOR tests, with a maximum score of 800 and an average of 500, applied to 271,042 students in the area of Language and Communication in seventh grade in 23 provinces nationwide. It was determined that students in Manabí are above 467 points (Vallejo, Vidal, Rivadeneira, Benavídez, and Raza, 2008), with an average below average. Therefore, it is assumed that the GBS student, as he or she advances through the school years, needs more attention and involvement in reading strategies.

According to Villagómez (2020, p. 1), "The situations are diverse, but they influence the school failure of children and adolescents; for example, the great gap between students in the urban and rural sectors". Creamer, Maldonado, Chiriboga, Crespo, Rivera and Flores (2020) highlight the importance of reading in the development of students' capacities; therefore, the educational programs in all areas will include activities and tasks that revolve around reading as a tool to develop intellectual capacity, explore the world and incorporate new points of view and knowledge of all kinds.

Williamson (2004) quoted by Vera, Osses, and Schiefelbein (2012, p. 298) states:

La educación básica en el contexto rural se ha definido por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y sus especificidades pedagógicas". No obstante, al pensar en la lectura en este espacio, se encuentra que muchas veces debido al entorno cultural en el que están inmersos los niños, la lectura no es una prioridad; si bien la escuela no puede ignorar esta realidad, su deber es combatir la decidía y pereza por la lectura que en muchas ocasiones se da por mostrarse como una actividad repetitiva y mecánica (Torres y Dávila, 2020, p. 18). Además,

se reconoce que “en las zonas rurales, las personas suelen tener menos acceso a las oportunidades educativas y menos logros académicos que sus pares de zonas urbanas. (Ribadeneira, 2020, p. 32).

In accordance with all this, Castillo, Yahuita, and Garabito (2006, p. 100) claim: “The role of the teacher in promoting student learning, should not necessarily act as a transmitter of knowledge or facilitator of learning, without mediating the encounter of their students with knowledge so that they can orient and guide the constructivist activities of their students”. Therefore, reading is interpretation, and this depends on the success with which the reader can understand meanings from the text. In the reading process, a series of strategies are used to obtain, evaluate and use information and, like any process, it requires an order and structure where the reader can develop skills to deal with the text and build meanings from the interaction with it (Jama and Suárez, 2015).

Figure 1. 1. *Didactic strategy for promoting reading in the classroom*

EL ESTUDIANTE	No se les permite leer en las escuelas lo que les motiva.
	No están interesados en los textos que los docentes les orientan.
	Algunos docentes no muestran interés real por la lectura, pero obligan a los estudiantes a leer. En las clases, en contadas ocasiones, los docentes orientan que los estudiantes lean.
	No existe un verdadero sistema de influencias educativas a favor de la lectura desde el nivel de primaria hasta la educación superior.
LOS PROFESORES	Algunos docentes no tienen desarrollado el amor por la lectura, por lo que no son ejemplo de buenos lectores para sus estudiantes y por ende no son capaces de fomentarla.
	No todos los docentes están capacitados didácticamente para fomentar la lectura desde sus clases, por lo que no aprovechan las potencialidades de las asignaturas para cumplir con este objetivo.
	Algunos docentes no muestran interés real por la lectura, pero obligan a los estudiantes a leer. En las clases, en contadas ocasiones, los docentes orientan que los estudiantes lean.
	La lectura continúa atendiéndose como un problema didáctico exclusivo de los docentes que imparten las asignaturas Español y Literatura, y no como una necesidad de todos los docentes, independientemente de la asignatura que impartan.

Source: Bernardo & Yudelsi (2016, pp. 56-57).

The background on reading comprehension between the teacher and the student, could transcend with the new modality, and also subsist in that reading would not be applied as it should be, since, reading implies the interaction, dedication, involvement of new texts based on the knowledge of both.

From this approach, we will compare the frequency attributed to the importance of teaching reading comprehension and the use of methodological strategies by teachers in urban and rural areas of Manabí, Ecuador.

6.2. Objectives

The main objective of this research is to compare the frequency attributed to the importance of teaching reading comprehension and the use of methodological strategies by teachers in urban and rural areas of Manabí, Ecuador.

6.3. Method

The study was exploratory and descriptive, considering the following elements:

Instrument: For the collection of data, a questionnaire was applied which consisted of two parts: The perception of the importance attributed to the teaching of reading comprehension of Spanish as a first language (P_I: frequency), and the use of the methodology for teaching reading comprehension of Spanish as a first language (P_II: methodology).

The first part was made up of 6 questions and the second one of 16. Each item or question was constructed with closed answer options (yes and no) or Likert scale: frequency level and frequency (from 1-Very little, to 4-Much).

Participants: The teachers surveyed were 172 seventh grade teachers from the districts of Chone, El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Manta and Portoviejo. It should be noted that the institutions visited were chosen at random.

6.4. Results

The results of Part I (strategies in teaching reading) among seventh grade teachers reached statistical significance ($p < 0,05$) in the non-parametric tests of the U of Mann-Whitney, so, it can be stated that the answers obtained differ according to the teachers' place of origin. When analyzing the scores by zones, the question with the highest score is in the recognition of elements that establish correferential links in the text (substitution by synonyms, phrases or pronouns, nouns, verb tenses, classes of sentence) with the (\bar{x} : 3.11 ± 0.8), while those that are not very applicable correspond to the inference of non-explicit information in the texts about what, who, how, where and when, and the reflection and emission of judgments about the structure of literary and non-literary texts with the (\bar{x} : 2.7 ± 0.8). It should be noted that, the scores are above average, so the hypothesis is rejected.

Tabla 14. Perception of the importance attributed to the teaching of reading comprehension of Spanish as a first language

Parte I. Estrategias en la enseñanza de la lectura	Séptimo grado	
	Urbana ($\bar{x} \pm DE$)	Rural ($\bar{x} \pm DE$)
1.1. ¿Trabaja en el reconocimiento de información explícita en los textos sobre qué, quién, cómo, dónde y cuándo?	3,3 (0,7)	3,0 (0,7)

2.1. ¿Trabaja en la inferencia de información no explícita en los textos sobre qué, quién, cómo, dónde y cuándo?	3,01 (0,8)	2,7 (0,8)
3.1. ¿Trabaja en la reflexión y emisión de juicios sobre los recursos y características del contenido?	3,2 (0,7)	3,2 (0,8)
4.1. ¿Trabaja en la reflexión y emisión de juicios sobre la estructura de textos literarios y no literarios?	3,1 (0,8)	2,7 (0,8)
5.1. ¿Trabaja en la reflexión y emisión de juicios sobre los reconocimientos de tipos de textos?	3,1 (0,8)	3,2 (0,7)
6.1. ¿Trabaja Ud. en el reconocimiento de elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto (sustitución por sinónimos, sintagmas o pronombres, sustantivos, tiempos verbales, clases de oración)?	3,11 (0,8)	2,9 (0,8)

Source: own elaboration.

In the analysis of part II (use of strategies), the areas coincide in the lowest score with question 8.2. (\bar{x} : $2,3 \pm 1,1$). While the teachers in the rural area, with the highest score, show a greater importance in question 7.2. (\bar{x} : 3.4 ± 0.9) (see Table 2). In spite of showing statistical results below the desired score, this continues to be significant, since all the averages are above the average (2).

Tabla 15. Use of the methodology for teaching reading comprehension of Spanish as a first language

Parte II. Empleo de Estrategias	Séptimo Grado	
	Urbana ($\bar{x} \pm DE$)	Rural ($\bar{x} \pm DE$)
1.2. ¿Habla Ud. de libros y textos en clases?	3,0 (0,9)	2,9 (0,7)
2.2. ¿Permite Ud. que el alumno escoja el texto que va a leer?	2,7 (0,9)	2,7 (0,8)
3.2. ¿Hace Ud. que el alumno realice predicciones?	2,7 (1,1)	2,8 (0,8)
4.2. ¿Determina Ud. el propósito de la lectura?	3,1 (0,9)	2,9 (0,8)
5.2. ¿Propone Ud. ejercicios de lectura silenciosa?	3,1 (0,8)	2,9 (1,0)
6.2. ¿Propone Ud. ejercicios de lectura en voz alta?	3,3 (0,8)	3,2 (0,8)
7.2. ¿Orienta Ud. la fluidez y entonación?	3,3 (0,8)	3,4 (0,9)
8.2. ¿Interrumpe Ud. las lecturas para que los estudiantes hagan predicciones?	2,3 (1,1)	2,3 (1,1)
9.2. ¿Hace Ud. que los alumnos establezcan relaciones entre la ficción y la realidad?	2,9 (0,8)	3,0 (0,8)
10.2. ¿Pide Ud. a sus alumnos que subrayen las ideas principales y las palabras nuevas de un texto y utilicen el diccionario?	3,3 (0,8)	3,2 (0,7)
11.2. ¿Crea Ud. espacios para hacer y responder preguntas orales?	3,3 (0,8)	3,2 (0,9)
12.2. ¿Motiva Ud. la escritura a partir de un texto leído?	3,2 (0,8)	2,9 (0,9)
13.2. ¿Explica Ud. sobre el conocimiento lingüístico (léxico, sintáctico, semántico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos?	2,8 (0,9)	2,7 (1,0)
14.2. ¿Cree Ud. que la lectura de imágenes o paratextos es importante?	2,7 (0,9)	2,6 (1,1)
15.2. ¿Emplea Ud. estrategias cognitivas, como la lectura de un paratexto?	2,8 (0,9)	2,9 (0,9)

16.2. ¿Hace Ud. que los alumnos relacionen, a partir de un texto las semejanzas-diferencias, causas-consecuencias? 3,0 (0,9) 2,9 (0,9)

Source: own elaboration.

6.5. Discussion and Conclusions

The current pandemic by COVID-19 has triggered a series of reflections on the future of education, because its consequences cover a wide spectrum that goes from the economic, social, personal and labor to the educational. It is necessary to highlight that both the frequency attributed and the use of methodological strategies by teachers in teaching reading comprehension show lower values in rural areas than in urban areas. Almost in the totality of the strategies, the urban centers present a greater frequency; however, in those parts where reflection and judgments on the recognition of types of text are worked on, that is, the rural zone, they have a slightly higher level of frequency. This leads us to rethink the scope of social policies (including educational policies) and to consider the problem of inequality, poverty and exclusion.

Also, regarding the use of the strategy of allowing the student to choose the text he or she will read, teachers in the rural zone declare that they do so more frequently than those in the urban zone. It should be noted that the pandemic affecting the population further deepens the gap in access to technological resources in the rural area, and invites teachers to reflect on the importance of training competent readers.

Another result highlighted in this study is the use of graphic or paratext representations, which are more worked on by teachers in urban centers. “Las situaciones son diversas, pero influyen en el fracaso escolar de los niños y adolescentes; por ejemplo, la gran brecha que existe entre los estudiantes de ambos sectores” (Villagómez, 2020, p. 1).

This index for the rural area could improve with the new modality, since the teacher as a regulating entity is oriented to look for new methodological strategies that imply the introduction of images for a better reading comprehension.

Despite the fact that methodological strategies are developed in the classroom when working on reading comprehension, much remains to be done, especially in rural areas, and it is here that an intervention of the authorities in charge of controlling the pedagogical processes with training to teachers is necessary to improve results in this area. The reading comprehension performance of students in the rural sector of Ecuador is lower than in urban areas, and lower than expected for their educational level. Torres and Dávila (2020) affirm: “schools cannot ignore this reality; their duty is to combat the determination and laziness to read that in many cases occurs as a repetitive and mechanical activity” (p. 18). Therefore, reading comprehension is one of the most important challenges for all the organizations responsible for the educational system, given the comprehension problems presented by the readers that graduate from these educational institutions.

It should be noted that UNESCO (2020b) has developed a “road map” to guide the parties involved in education in the application of the principles of Education for Sustainable Development (ESD) 2030, one of its objectives being the undertaking of the actors as key global citizens responsible for this new agenda, which becomes an opportunity for the countries of the region, including Ecuador, so that it can contribute to facing educational processes in difficult times.

References

Bernardo, T. & Yudelsi Z. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases.

EduSol, 16(55), 54-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678502>

- Castillo, C. V., Yahuita, Q. J., & Garabito, L. R. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 51(1), 96-101. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762006000100015&lng=es&tlng=es.
- Creamer, M., Maldonado, I., Chiriboga, A., Crespo, M., Rivera, G., & Flores, J. (2020). *Currículo Priorizado*. [Informe, Ministerio de Educación Subsecretaría de Fundamentos Educativos]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Curriculo-Priorizado-Sierra-Amazonia-2020-2021.pdf>.
- Gallego O. J., Figueroa S. S., & Rodríguez F. A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>.
- Figueroa, R. S., Poblete, A. J., Castro, R. M., Vargas, D. J., Joannon, A. O., & Escoffier, M. (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. *Revista de Educación*, (391), 3-29. <http://www.revistadeeducacion.cl/>
- Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., & García, M. (julio de 2015). *Logros de aprendizaje. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (p. 153). [Informe de resultados TERCE, UNESCO, OREALC] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532_
- Gómez, P. J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801085.pdf>.
- Jama, R. & Suárez, D. (2015). Estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento a través de los niveles de lectura. *Medisan*, 19(7), 861-867.

- Mesquita, M. (2020). COVID-19 en la población pediátrica: ¿menor susceptibilidad y transmisibilidad? *Pediatría (Asunción)*, 47(3), 121-123. <https://dx.doi.org/10.31698/ped.47032020001>.
- Moreno, L. G., Muñoz, M., Maldonado, I., Creamer, M., Maldonado, I., Chiriboga, A., Yanza, F., Prado, S., & Broos, S. (2019). *Rendición de Cuentas 2019*. [Informe del Ministerio de Educación, Ecuador]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Informe-RC-2019-PC.pdf>.
- Rivadeneira, F. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Onrado*, 16(72), 16-72.
- Torres, G. & Dávila, D. (2019). Estrategias didácticas para fortalecer fluidez y comprensión lectora en la educación rural. *Rastros y Rostros del Saber*, 3(4), 2-17.
- UNESCO. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2020a). *Lanzamiento Regional en línea para ALC de la Hoja de ruta EDS para 2030*. [Informe, Educación Sector.] Santiago.
- UNESCO. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2020b). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. [Informe COVID-19 de la CEPAL-UNESCO]. Santiago.
- Vallejo, R., Vidal, G., Rivadeneira, G., Benavídez, V., & Raza, G. (2008). *SER Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas*. [Informe del Ministerio de Educación, SER Ecuador]. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/sist_nac_evaluacion_ff.pdf.

- Vallés, A. A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es.
- Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>.
- Vidal, M. D. & Manríquez, L. L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>.
- Villagómez, S. (11 de agosto de 2020). *Brecha entre educación rural y urbana crece sin parar; sí hay soluciones.* [Mensaje en un blog].
<https://lahora.com.ec/esmeraldas/noticia/1102324830/urge-plan-estatal-que-unifique-la-educacion-rural-y-urbana>.
- Williamson, G. (2004). *Estudios sobre la educación para la población rural en Chile. En Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú.* Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Roma: FAO-UNESCO.

VII. Discusión y Conclusiones

Esta Tesis Doctoral se ha dirigido al estudio exhaustivo de un gran reto al que se enfrenta el docente de muchos niveles y sistemas educativos: la enseñanza de la lectoescritura y cuál es el método más adecuado para llevarla a cabo. La cuestión de qué método es mejor es tan antigua como la enseñanza misma, pues todos los docentes se han hecho estos planteamientos metodológicos (Prado Aragonés, 2016, p. 198).

Los resultados de esta investigación nos indican que las estrategias con enfoques constructivistas son las que menos se desarrollan en el aula de 4º y 7º grados de Educación General Básica en Ecuador, a pesar que los trabajos de Foucambert (1989); Ferreiro y Teberosky Coronado (1979); Teberosky Coronado (1989) y Prado Aragonés (2016), entre otros, basados en el constructivismo como proceso de aprendizaje, demuestran que el niño antes de empezar a leer (en el sentido literal del término) va integrando e incorporando el código escrito en sus estrategias de conocimiento del medio, de manera que, al ser constructor de su propio aprendizaje, tratará de comprender el mundo que le rodea y la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, formulando hipótesis, buscando regularidades y comprobándolas hasta llegar a su propia interpretación. Por tanto, el profesor, especialmente el de la escuela de educación básica, debe ser cuidadoso al aplicar las estrategias de enseñanza de comprensión lectora ya que, como propone Solé Gallart (1998), las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión, son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con el que se encuentra.

Las metodologías que corresponden al modelo cognitivista son, de acuerdo con los resultados de esta Tesis Doctoral, las que se desarrollan en clases de lectura, después de las conductistas, las mismas que en opinión de Saettler (1990) se basan principalmente en las representaciones mentales y en el proceso mental, considerando al individuo una entidad activa, capaz de construir y resolver problemas, más que verlo como una entidad pasiva. Por otra parte, desde la perspectiva constructivista, se asume que cuando se lee un texto narrativo se pueden generar varios tipos de inferencias: las que se realizan durante el proceso de comprensión incluirán las que establecen la coherencia local, como son las inferencias y los antecedentes causales, entre otras (Guzmán Torres, Fajardo Valbuena y Duque Aristizábal, 2015).

Cabe indicar que los buenos lectores son estratégicos y, por ende, utilizan numerosas técnicas para explorar un texto, así como para comprender lo que necesitan o les interesa de la manera más rápida y menos costosa posible (Cassany, 2019, p. 59). Por lo tanto, las estrategias en lectura se pueden ubicar en tres grandes momentos del proceso: antes (prelectura), durante (lectura) y después (poslectura). Así, la relación de los procesos mentales con estas estrategias nos permite inferir que la atención es un proceso asociado con estrategias de prelectura, pues aquí se ponen en marcha acciones como formular objetivos, explorar, plantear hipótesis, activar conocimientos previos. Al mismo tiempo, el proceso de análisis tiene que ver con el desarrollo del proceso lector dado que, entre otros aspectos, supone identificar temas e ideas principales (Santiago, Castillo y Morales, 2007). Cabe destacar que la estrategia cognitivista que menos se aplica es aquella en la que los alumnos pueden escoger el texto que van a leer. Ello demuestra que el profesor no toma en cuenta este tipo de estrategias que conduce al alumnado a la revalidación de los conocimientos en los que pone de manifiesto la significatividad de su aprendizaje.

La motivación por leer que el profesor despierte en sus alumnos es de gran importancia pues, como indican Schiefele, Schaffner, Möller, Wigfield, Nolen y Baker (2012), es el resultado de la interacción entre las creencias del individuo sobre sus capacidades, sus actitudes y metas hacia la lectura para ir incorporando también la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. Asimismo, Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010) mencionan que la motivación lectora es un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo, cuya finalidad es la autodedicación hacia la lectura que, a su vez, hará que el estudiante desarrolle este hábito por el resto de su vida, lo cual puede y debe estar motivado por el profesor mediante técnicas de aula específicamente dirigidas a tal fin.

A partir de los resultados de esta investigación, se puede comprender que la efectividad de la lectura va más allá de la extracción de la información manifiesta en el texto. Es decir, se trata de llegar a establecer relaciones e inferencias de lo que quiso comunicar el autor y que, de alguna manera, se halla subyacente en el escrito (Niño Rojas, 2014, p. 128).

Así pues, para Hall (1989) la lectura es un proceso interactivo que no es el resultado de sumar los significados de las palabras del texto, sino que el lector pone en práctica una serie de estrategias y habilidades cognitivas (entre ellas la de anticipación y comprobación de hipótesis) a lo largo de todo el proceso. Igualmente, Cassany (2019) sostiene que no solo se anticipa antes de leer, también se hace mientras se lee. El lector está constantemente anticipando la continuación de la historia, las palabras que aparecerán, o los giros argumentales. Mientras lee, un buen lector formula pequeñas hipótesis sobre las frases que vendrán a continuación (Cassany, 2019, p. 61). Ahora bien, los resultados de esta Tesis Doctoral reflejan que, como se trabaja en mayor porcentaje las estrategias conductistas, las predicciones son menos desarrolladas.

Debemos también señalar que los docentes que hablan acerca de sus preferencias o libros favoritos en el aula, a menudo se encuentran con alumnos deseosos de leer los mismos libros (Escalante y Caldera, 2008). Esto sirve de motivación para que los alumnos comprendan la importancia de la lectura. El mismo autor indica que cuando el docente lee en voz alta se convierte en un modelo de lectura, mostrando lo que un lector hace y ofreciendo oportunidades para desear leer. Esta estrategia crea un espacio para que el alumnado se exprese, perfeccione su pronunciación y practique la lectura oral, observando la puntuación y la interacción.

Un estudio realizado por Ostria Baltazar, López Padilla y Valenzuela González (2014) y otro por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2012) señalan que las mujeres presentan niveles más altos de comprensión que los hombres. Entre los docentes de cuarto grado, las respuestas medias dadas en cada una de las dimensiones consideradas son iguales, independientemente del sexo del docente. Por tanto, los profesores deben aplicar más estrategias de enfoque constructivista y de pedagogía crítica, que ofrecen las directrices como declara Rockwell (1999) para que los educandos interrelacionen las herramientas y conocimientos percibidos en sus contextos sociales. No obstante, Rockwell (1999) afirma que el pensamiento crítico no es solamente una habilidad cognitiva abstracta, sino que es un pensamiento real. Es decir, la práctica permite al alumno construir, porque las personas crean su propio aprendizaje, de manera que el conocimiento no sea impuesto desde el exterior, sino que se forma dentro de ellos (Márquez Duarte, 2019). Esto indica que, aunque el conductismo se centre en el comportamiento humano y deje de lado el conocimiento intrínseco para centrarse en las conductas observables y medibles, como indican Vega, Flores Jiménez, Flores Jiménez, Hurtado Vega y Rodríguez Martínez (2019), este se contrapone al constructivismo y, en consecuencia, es necesario conocer las teorías de la

educación y aplicar estrategias y herramientas que permitan mejorar los procesos de lectura que contribuyan al conocimiento indistintamente del sexo y del tipo de institución de los alumnos.

Este estudio indica que las estrategias conductistas son las más utilizadas por los profesores, porque, aunque el ambiente juega un papel importante, en particular la forma como se presentan los estímulos y también cómo son reforzadas las respuestas (Figueroa Cepeda, Muñoz Correa, Lozano, y Zavala Urquiza, 2017), el profesor debe asociarlos, de manera que se refuerce la conducta esperada y que la mayor probabilidad es que se repita la conducta. Así mismo Schunk (2012) coincide en que los profesores deben ofrecer retroalimentación inmediata tras las respuestas de los estudiantes, de tal manera que estos van aprendiendo a su propio ritmo.

De acuerdo con Tigse Parreño (2019), en la fase de activación los estudiantes utilizan el conocimiento previo. Según Ausubel, Novak y Hanesian (1983), el conocimiento previo es la información que una persona tiene almacenada en su memoria, lo cual debe ser aprovechado por el profesor como motivación, porque no solo se anticipa antes de leer, también como afirma Cassany (2019, p. 61) se hace mientras se lee, porque un buen lector formula pequeñas hipótesis que vendrán a continuación de las fases. Ahora bien, Solé Gallart (1987, p. 6) propone algunos objetivos que determinan las estrategias que el lector activa para asimilar el texto, entre estas: leer detalladamente un párrafo del texto; leer para saber de qué se trata; y leer para ver si interesa continuar leyendo. Ellas permiten que el estudiante construya sus propios significados a través de sus conocimientos previos.

Otro punto interesante de debate y análisis que esta Tesis Doctoral quiere destacar es que la reflexión mediante espacios de diálogo, la participación y el análisis que los estudiantes realicen son actividades necesarias para la consecución de un verdadero cambio educativo, desde los aspectos cognitivos, a los tecnológicos, y de ahí a los formativos. Se han de identificar aciertos y

errores, que también permiten formular y aplicar nuevas acciones sostenibles y potenciadoras de superación personal desde la escuela (Bárceñas Morales, Mercado, y Carrascal Torres, 2019). Sin embargo, Henao Álvarez (2001) sostiene que, mientras los alumnos de enseñanza básica primaria no logren un nivel adecuado de competencia lectora, la calidad de la educación será deficiente. Por tanto, la capacitación teórica y metodológica de los docentes responsables del área de lengua es urgente, porque para que el alumno alcance fluidez en la lectura es prescriptivo que se implemente una enseñanza temprana, sistemática y explícita, basada en lecturas repetidas. Es decir, los maestros desconocen esta metodología y, por tanto, no la utilizan (Castejón, González Pumarriega y Cuetos, 2019; Echegaray Ferrer y Soriano Bengoa, 2016; Hudson, Lane y Pullen, 2005; Lane, Hudson, Leite, Kosanovich, Taylor, Fenty y Wright, 2009; Sánchez, García Pérez y Rosales Pardo, 2010).

Por otra parte, Marr y Gormley (1982) citado por Gutiérrez Braojos y Salmerón Pérez (2012, p. 186) mencionan que “los estudios que han analizado la importancia del conocimiento previo en los procesos de lectura han señalado su influencia en la realización de inferencias y predicciones”, porque en el momento previo a la lectura, dicho conocimiento puede ser activado para facilitar a los escolares la comprensión textual (McKeown, Beck, Sinatra, y Loxterman, 1992). Por tanto, motivar a los alumnos para que generen preguntas de las que les gustaría obtener respuesta facilita la comprensión lectora. También, estas estrategias (predicciones) permiten una mayor implicación del lector durante la lectura del texto, mejorando la comprensión del texto y el recuerdo (Schmitt y Bauman, 1990). Asimismo, González Colina (2013) indica que las lecturas de los paratextos ayudan al maestro a despertar y motivar en el niño el hábito lector y el amor por la lectura, sabiendo que los niños que leen desde muy temprana edad se convierten, con certeza, en lectores críticos. En consecuencia, los paratextos permiten tener otras lecturas de un mismo texto

y, en ocasiones, pueden llevar a descubrir verdades más profundas. Además, Knorr (2012) y Alvarado (2006) defienden que los paratextos son relevantes en el libro, puesto que amplían el significado del contenido principal y se constituyen en auxiliares para su comprensión. Sin embargo, los profesores disponen lo que se tiene que leer, lo que hay que leer y cuándo hay que leer. Es decir, solo ellos deciden los temas que se deben leer en el aula, y en esta investigación no observamos que sean los alumnos quienes decidan o escojan sus propias lecturas o temas de interés. De acuerdo con Rojas López (2013), cuando el profesor lee en voz alta sirve de modelo, pero al hacerlo acapara la lectura y no permite que los alumnos lean más tiempo en voz alta. Lo importante, como mencionan Cairney (1996), Mercer (1997), Solé Gallart (2001) y Cassany (2009), es que los profesores enseñen estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar la lectura crítica.

Goodman (1989, citado por Alviárez, Romero, García y Torres, 2017) considera la lectura como un proceso activo y lingüístico, donde el lector es un usuario del lenguaje que utiliza claves del texto para construir su significado. Además, Widdowson (1978) ofrece un cambio a través de la transmisión de la información por la cual el lector, si le interesa el mensaje, trata de decodificarlo. Otros estudios como los de Crain y Shankweiler (1998), y Gita, Otheguy, Gabriele, De Goeas Malone, Szupica Pyrzanowski, Troseth, Rivero y Schutzman (2005) explican la relación entre conocimiento sintáctico y el aprendizaje de la lectura, porque quien adquiere competencia lingüística tiene más posibilidades de comprender lo que lee. Luego, Prado Aragonés (2016) establece que cada tipo de lectura persigue distintas finalidades y requiere por parte del lector diferentes habilidades adecuadas a las mismas, las cuales, deben ser objeto de enseñanza en las escuelas, de manera que el escolar, al enfrentarse a la lectura de un texto, seleccione y actualice estas habilidades en cada momento, en función de la finalidad lectora que persiga. El rol del

docente es sumamente importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora para favorecer un contexto de experiencias funcionales a partir de las actividades que se desarrollan en el aula.

Así, los resultados de esta Tesis Doctoral nos permiten afirmar que los profesores confieren mayor importancia al reconocimiento de información explícita en los textos. Frente a la necesidad de implementar estrategias de enseñanza que enfatizan prácticas en las que la lectura y escritura sean ejes transversales, los profesores entrevistados reconocen que saber leer y escribir significa mucho más que conocer y utilizar un código alfabético. Cabe la posibilidad de que el profesor opte por un cambio de estrategia de enseñanza, con el objetivo de conseguir que el alumno sea competente ante un texto escrito. El profesor involucra a sus alumnos en tareas que requieren respuestas a preguntas del tipo qué, quién, cuándo, dónde... y que, según Cárdenas Espinoza y Guevara Benítez (2013), implican seleccionar y ejecutar la operación adecuada. Es decir, no cabe duda de la definitiva influencia de las estrategias didácticas en el proceso de comprensión lectora.

La estrategia que menos aplican los profesores es la interrupción de la lectura para que los estudiantes hagan predicciones, pese a la importancia que esta práctica supone, como indican McNamara (2004), y McNamara y Magliano (2009). Los alumnos lectores no suelen predecir, a no ser que los profesores les pidan que lo hagan, por lo tanto, si el profesorado no aplica esta práctica con sus estudiantes, estos tendrán serias dificultades para llegar a ser lectores competentes que puedan anticipar y prever la información. Esta es una estrategia de tipo constructivista que conduce al desarrollo de la imaginación y la creatividad de los alumnos. Tanto profesores como estudiantes coinciden en que las metodologías que más se implementan en la práctica de comprensión lectora dentro del aula son las conductistas, pues la respuesta más frecuente es aquella sobre la lectura en voz alta para la repetición, con el objetivo de alcanzar fluidez y entonación. Por

ejemplo, al comparar las puntuaciones entre docentes y estudiantes de cuarto grado, un 100 % de los docentes responden afirmativamente y un 87,4 % de los estudiantes lo confirman. Sin embargo, esto no garantiza que el lector esté comprendiendo lo que lee en voz alta. En el caso de la estrategia conductista que menos se desarrolla en el aula se da cuando el profesor habla de libros y textos en clase, esto indica que la transmisión de saberes técnicos es parcelada, ya que el adiestramiento experimental se expresa como tecnología educativa. Por tal razón, Gómez Hurtado y Polanía González (2008) reconocen que “el profesor se limita al refuerzo sostenido del comportamiento esperado por los programas o planes de clases” (p. 56).

En todo caso, los resultados de este estudio señalan que, después de las estrategias conductistas, las metodologías cognitivas son las que más frecuentemente desarrollan los profesores en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora durante las clases, especialmente aquellas estrategias en las que el profesor pide a sus estudiantes que subrayen las ideas principales y las palabras nuevas de un texto para luego buscarlas en el diccionario. Es evidente, como afirma Saettler (1990), que esta metodología se basa en el proceso mental, considerando al aprendiz como una entidad activa, capaz de resolver problemas y de aplicar operaciones cognitivas en actividades que lo llevan a construir significados y aprender.

Para el aprendizaje inicial de la lectura, la conciencia fonológica puede ser ventajosa, tal como Bravo Valdivieso (2002) defiende, porque dicha conciencia representa la zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura entre escolares. Así, Sánchez Arco (2017) afirma que, para la adquisición de la lectura, la aplicación de actividades que promuevan la conciencia fonológica desde edades muy tempranas es importante para motivar al alumnado y evitar posibles problemáticas en la lectura.

Hemos de considerar que la enseñanza de la comprensión lectora en la instrucción formal es fundamental porque se enseñan estrategias para comprender textos escritos, como resumir, realizar preguntas, etc. (Silva Trujillo, 2014). El profesorado puede plantear preguntas que estimulen a sus alumnos a relacionar, personajes, situaciones, contexto, causas, consecuencias... Algunos estudios han mostrado la importancia de las preguntas en la comprensión, ya que enfocan el tema, ayudan a centrar la atención del estudiante en ese aspecto, y promueven la reflexión sobre lo que se ha preguntado (Silva, Strasser y Cain, 2014). Además, otras investigaciones afirman que los conocimientos previos del lector son tan importantes para la comprensión como las características del texto (De Vega, Carreiras, Gutierrez Calvo y Alonso Quecuty, 1990).

Pese a la importancia de las predicciones, como ya se indicó anteriormente, los estudiantes lectores no suelen hacerlas; es por ello que, los profesores deberían fomentarlas para que se activen los conocimientos previos. Por su parte, Peña González (2000) indica que los diferentes índices presentes en el texto permiten al lector la verificación de sus predicciones y, de esta manera, se logra la construcción del significado. La información revisada lleva a inferir que uno de los grandes problemas en la educación superior probablemente se deba a que los alumnos no adquirieron los conocimientos necesarios en comprensión lectora en sus etapas de educación escolar (Gallardo López y López Morales, 2019). En este sentido, la comprensión lectora es una habilidad que necesita ser intervenida eficazmente por los docentes desde los primeros niveles de escolarización a fin de que los estudiantes adquieran herramientas para comprender textos más complejos.

Como referencia del estudiante y sus experiencias, otro aspecto que desataca este estudio en cuanto a las estrategias metodológicas con enfoque constructivista ejecutadas por los profesores corresponde a la motivación para la escritura a partir de un texto leído. Tanto la lectura como la escritura son concebidas como procesos interactivos de construcción del conocimiento desde el

conocimiento previo que el lector tenga sobre el tema, en este caso el alumno (Prado Aragonés, 2016). Con respecto a las estrategias metodológicas de perfil constructivistas la interrupción de la lectura para generar predicciones por parte de los estudiantes, es esta la que menos aplican los profesores, a pesar de tener la responsabilidad de potenciar y fortalecer la comprensión lectora a través de este tipo de prácticas. Diversas son las alternativas que existen a disposición de los docentes, sin embargo, presentan un desconocimiento de esta clase de actividades, lo cual se infiere dado que los resultados de la pregunta “¿Tu profesor interrumpe las lecturas para que los estudiantes hagan predicciones?”, en cuarto grado un 74,4 % de profesores dice realizarlo, frente a un 45,9 % de estudiantes que responde que sus profesores no desarrollan esta técnica en el proceso de la lectura. En lo que concierne a séptimo grado, el 66,5 % afirma practicar esta estrategia, mientras que el 36,9 % de estudiantes niega la realización de este tipo de actividades.

Cabe destacar que, aunque las puntuaciones de nuestro trabajo establecieron que los profesores del área urbana declaran otorgar más importancia que los profesores de la zona rural a las estrategias metodológicas constructivistas y cognitivas (por ejemplo, reflexionar y emitir juicios sobre recursos y características, o la lectura de paratextos), todo profesor debe conocer y emplear las estrategias de enseñanza de comprensión lectora, indistintamente del lugar donde ejerza su actividad docente, sexo o tipo de institución (pública o privada). Todo profesor debe tener el efectivo dominio de las actividades que va a desarrollar con sus estudiantes. Tapia (2012) considera la necesidad de actualizar la metodología de la enseñanza, es decir, cambiar la forma de enseñar la lectura si la metodología que se está empleando no da los resultados esperados. La comprensión lectora se consolida cuando el lector afronta de manera adecuada el texto.

En referencia al uso de representaciones gráficas o paratextos, Kim, Vaughn, Wanzek y Wei (2004) indican que es un elemento que está estrechamente relacionado con la eficacia en la

comprensión lectora. Este hecho es ratificado por Gutiérrez Braojos y Salmerón Pérez (2012) cuando se refieren a los beneficios del proceso, porque produce mejoras en la memoria explícita y facilita el uso de la información, entre otras ventajas. Además, Levie y Lentz (1982), y Mayer (2009, citado en Rello Segovia, 2017) indican que se ha comprobado que la introducción de imágenes asociadas a contenidos textuales expositivos mejora la comprensión del texto.

Entre el profesorado de séptimo grado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la importancia de la lectura de paratextos. González Colina (2013, p. 188) destaca que las lecturas de los paratextos ayudan al maestro a despertar y motivar en el niño el hábito lector y el amor por la lectura, sabiendo que los niños que leen desde muy temprana edad se convierten, con certeza, en lectores críticos. Los paratextos permiten tener otras lecturas de un mismo texto y, en ocasiones, pueden llevar a descubrir verdades más profundas. Así mismo, Knorr (2012) y Alvarado (2006) indican que los paratextos son relevantes en el libro, puesto que amplían el significado del contenido principal, por lo cual se constituyen en auxiliares para su comprensión.

Desde la perspectiva constructivista, se asume que cuando se lee un texto narrativo se pueden generar varios tipos de inferencias: Las que se realizan durante el proceso de comprensión, por un lado, y las que establecen la coherencia local (como son las inferencias y los antecedentes causales), entre otras (Guzmán Torres et al., 2015).

Iturra Herrera, Donoso Osorio y Fuentes Roman (2019) identifican la importancia de establecer predicciones de las ideas del texto mediante la generación de preguntas y/o hipótesis que permitan a los lectores una mayor implicación cognitiva y motivacional, mejorando el recuerdo y los procesos atencionales. Asimismo, Pin Chagua y Arias Gómez (2018, p. 11) sostienen que, “la prelectura radica en leer superficialmente un texto que permita al lector formarse una idea general del contenido”, pero en los resultados de esta investigación no existen diferencias

de medias entre las puntuaciones obtenidas por el estudiantado de séptimo y cuarto grados en las dimensiones “conductivista” y “poslectura”.

Para Oliveras y Sanmartí Puig (2009), “la lectura es un proceso constructivo. Leer implica establecer relaciones entre el autor, el texto y el lector del texto. Leer no es conocer las palabras, ni un proceso lineal de acumulación de significados, ni una simple localización y repetición de la información” (p. 234). Por consiguiente, para Gutiérrez Fresneda (2016), la lectura es concebida como el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción y, desde esta perspectiva, la comprensión se entiende como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento para inferir el significado que este pretende comunicar.

La proyección de los datos arrojados por los docentes, objeto de este estudio, apunta a determinar que las metodologías conductistas son las que con más frecuencia aplican en la enseñanza de la comprensión lectora, lo cual es corroborado por sus estudiantes (aunque estos también indican que el profesorado emplea metodologías cognitivistas y constructivistas con menos frecuencia). De cualquier forma, en la fase de prelectura, hay una marcada diferencia entre lo que el profesor dice que hace (Cuarto \bar{x} : 9,1 \pm 1,8) y los que sus estudiantes informan (Cuarto \bar{x} : 6,9 \pm 2,6) sobre el quehacer en el aula cuando trabajan la comprensión lectora. Así también lo indican los docentes de séptimo (\bar{x} : 9,2 \pm 1,5) frente a sus estudiantes (\bar{x} : 7,6 \pm 2,4). Por tanto, es urgente trabajar en propuestas de acciones deliberadas para cerrar las brechas entre la planificación de las clases y la ejecución de las mismas. Este trabajo requiere del compromiso y la responsabilidad de todos los actores y sectores de la educación, tanto locales como nacionales.

En concreto, los profesores deben aceptar el reto de reforzar la lectura en la escuela básica a través de programas que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza ajustados a la realidad

nacional de Ecuador. Desde el Ministerio de Educación, como ente rector de la educación en el país, se ha de capacitar y hacer seguimiento a la práctica docente en cuanto a la evaluación formativa para la toma de decisiones, así como fortalecer el manejo de la lectura, porque si no se logra la decodificación, no se alcanza la comprensión. Silva Trujillo (2014) ha comprobado que “si una de las habilidades falla, la comprensión lectora se verá comprometida, ya que no podemos comprender un texto si no somos capaces de decodificar; tampoco lo podemos entender si la comprensión oral no permite que se extraiga el significado” (p. 48).

Pedraza Daza (2013) argumenta que, en lo que se refiere a las pruebas TERCE (2013), cuyos resultados fueron publicados en 2015, el promedio de lectura en cuarto grado se fijó en 700 puntos. Ecuador obtuvo 698, media que no difiere significativamente del promedio de países. Es de destacar que estas pruebas se estructuraron de acuerdo al cruce de tres procesos cognitivos y dos dominios de conocimiento. Para el caso específico de séptimo grado, el dominio de comprensión de textos se desagrega en dos: comprensión intertextual e intratextual y dominio metalingüístico y teórico. En este grado, Ecuador obtiene 683 puntos de promedio, es decir, una media significativamente inferior al promedio de países. Es notable la tendencia a la baja, es decir a mayores años de escolaridad el puntaje baja, lo cual activa las alarmas en cuanto al hecho de que hay que fortalecer el trabajo pedagógico de la lectura, pues como indica Márquez Jiménez (2017, p. 13), los nuevos enfoques sobre la lectoescritura brindan un umbral esperanzador para el sistema educativo, no solo para su enseñanza, sino también para adquirir el hábito lector.

La comprensión lectora es, por tanto, una pieza fundamental del sistema educativo, por lo que es necesario priorizar el afianzamiento de técnicas pedagógicas y evaluativas para fomentar una mayor coherencia entre el diseño curricular y las metodologías empleadas en su enseñanza.

Por lo tanto, se ha de abordar la mejora de la comprensión lectora para conseguir un nivel crítico de la información que no quede en una mera declaración de intenciones.

VIII. Referencias

- Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Editorial Eudeba.
- Alviárez, L., Romero, L., García, K. y Torres, A. (2017). La sintaxis del inglés y su influencia en la comprensión de textos. *Telos*, 19(1). 1-15.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/993/99356728017/99356728017.pdf>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Bárceñas Morales, M. Mercado, P., y Carrascal Torres, N. (2019). Mediaciones Tecnológicas para el desarrollo de la competencia semántica comunicativa lectura inferencial en básica primaria. *Assensus*, 4(6), 26–42. <https://doi.org/10.21897/assensus.1723>
- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, 165-177
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100010>
- Cairney, T. (1996). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ediciones Morata.
- Cárdenas Espinoza, K. y Guevara Benítez, Y. (2013). Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles *funcionales*. *Under a Creative Commons*, 5, 67-83
<https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.1.38727>
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector*. Editorial Anagrama S. A.
- Castejón, L. A., González Pumariaga, S., y Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(2), 75-84.
doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1961

- Crain, S. y Shankweiler D. (1988). *Complejidad sintáctica y adquisición de la lectura*. En A. Davison y G. M. Green (eds.), *Complejidad lingüística y comprensión de textos: problemas de legibilidad reconsiderados* (pp. 167-192). Erlbaum Hillsdale N. J. Lean.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez Calvo, M., y Alonso Quecuty, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Editorial Alianza.
- Echegaray Ferrer, J. y Soriano Bengoa, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44, 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>
- Escalante, D. T. y Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educare*, 12(43), 669-678. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614570002>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editores Siglo XXI.
- Figuroa Cepeda, H., Muñoz Correa, K., Lozano, E., y Zavala Urquizo, D. (2016). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1), 1-12. <http://revista.isced-hbo.ed.ao/rop/index.php/ROP/article/view/83>
- Foucambert, J. (1989) ¿Cómo ser lector? Laia
- Gallardo López, S. y López Morales, E. (2019) Conocimiento y uso de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 2066-2083. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?idarticulo=88168>.
- Gita, M. Otheguy, R. Gabriele, A. De Goetas Malone, M. Szupica Pyrzanowski, M. Troseth, E. Rivero, S. y Schutzman, Z. (2005) *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium*

- on Bilingualism*, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad & Jeff MacSwan, (pp. 1522-1544). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gómez Hurtado, M. y Polanía González, R. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos*. [Tesis de posgrado, Universidad de la Salle Ciencia Unisalle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/554.
- González Colina, D. (2013). Importancia de los paratextos en la lectura e interpretación de textos literarios. *Multiciencias*, 13(2), 180-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=904/90428841010>.
- Goodman, K. (1989). *El lenguaje integral*. Editorial Aique.
- Gutiérrez Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377011>.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora, *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 5, 52-58. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10948/109-343-1-PB.pdf?sequence=1>
- Guzmán Torres, L., Fajardo Valbuena, M., y Duque Aristizábal, C. (2015). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 61-83. doi: 10.15446/rcp.v24n1.42314.
- Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Alianza.
- Heno Álvarez, O. (2001). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24(1), 45-67. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/7832>

- Hudson, F., Lane, B., y Pullen, C. (2005). Reading fluency assessment and instruction ¿what, why and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714. doi: <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC). (2012). *Hábitos de lectura en Ecuador. Censo de la Población*. Taller de edición INEC. Ecuador.
- Iturra Herrera, C., Donoso Osorio, E., y Fuentes Roman, I. (2019). La práctica pedagógica en la fase antes de la lectura en clases de comprensión de textos en enseñanza media. *Literatura y lingüística*, 40, 228-249. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2077>
- Kim, H., Vaughn, S., Wanzek, J., y Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118. doi:10.1177/00222194040370020201.
- Knorr, P. (2012). *Estrategias para el abordaje de textos*. Editorial UniRío.
- Lane, B., Hudson, F., Leite, L., Kosanovich, L., Taylor, M., Fenty, S., y Wright, T. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 57-86. <https://doi.org/10.1080/10573560802491232>
- Levie, H. y Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195-232. <https://doi.org/10.1007/BF02765184>
- Márquez Duarte, F. (2019). Modelo de las Naciones Unidas: una herramienta constructivista. *Alteridad*, 14(2), 267-278. doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.10
- Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), 3-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es.

- Marr, M. B. & Gormley, K. (1982). Children's recall of familiar and unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 18(1), 89-104. <https://doi.org/10.2307/747539/>
- Mayer, R. (2009). *The next phase in multimedia learning. Managing cognitive load in adaptive multimedia learning*. Cambridge University Press.
- McKeown, G., Beck, L., Sinatra, M., y Loxterman, A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27, 79-93. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330991.pdf>
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 38, 1-30. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3801_1
- McNamara, D. S. y Magliano, J. (2009). Hacia un modelo integral de comprensión. *Psicología del Aprendizaje y la Motivación*, 51, 297-384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Niño Rojas, V. M. (2014). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. ECOE.
- Oliveras, B. y Sanmartí Puig, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química*, 20(1), 233-245. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es
- Ostria Baltazar, C., López Padilla, M. G., y Valenzuela González, J. (2014). Caracterización de las competencias transversales. La competencia lectora: identificación del nivel de logro. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 2, 32-43. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i2.4>

- Pedraza Daza, F. P., (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE*. [Informe UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, TERCE Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo, Chile].
file:///C:/Users/debor/Downloads/227501spa.pdf
- Peña González, G. J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educare*, 4(11), 159-163. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>
- Pin Chagua, K. y Arias Gómez, J. (2018). *Incidencia de la comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica media de la unidad educativa “los vergeles” del cantón Guayaquil, parroquias pascuales del año 2017. Diseño de una guía metodológica de comprensión lectora para desarrollar el pensamiento crítico*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Guayaquil]. [Http://repositorio.ug.edu.ec](http://repositorio.ug.edu.ec)
- Prado Aragonés, J. (2016). *Didáctica de la lectura y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla, SA.
- Rello Segovia, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. [Tesis de Posgrado, Universitat Jaume].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128423>
- Rockwell, E. (1999). Historical Consciousness and Critical Thinking: Reflections on an Indigenous Movement. *The Journal of Educational Foundations*, 13(3), 23.
- Rojas López, D. E. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la escuela primaria* [Tesis de Posgrado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <tdx.cat/bitstream/handle/10803/129504/der11de1.pdf>
- Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited

- Sánchez, M. E., García Pérez, J. R., y Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Editorial GRAÓ.
- Sánchez Arco, D. (2017). *La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de educación primaria* [Tesis de Posgrado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/51246>
- Santiago, G. Á., Castillo, P. M., y Morales, D. L. (2007). Strategies and teaching/learning to read. *Folios*, 1(26), 27-38. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S., y Baker, L. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schmitt, M. C. y Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/19388079009558012>.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Silva Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-55. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>
- Silva, M., Strasser, K., y Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002>.
- Solé Gallart, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39(40), 1-13.
- Solé Gallart, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

- Solé Gallart, I. (2001). *¿Lectura en educación infantil? ¿Sí, gracias?* (pp. 69-78). En M. T. Bofarull (ed.), *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (pp. 143-148). Barcelona: Graó.
- Tapia Paredes, N. (2012). Propuesta Metodológica para desarrollar la comprensión lectora en las Instituciones Educativas de las Fuerzas Armadas del Ecuador. [Discurso principal]. *IV Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. Salamanca, España.
- Teberosky Coronado, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Educación*, 288, 161-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18697>.
- Tigse Parreño, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25–28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Vega, N., Flores Jiménez, R., Flores Jiménez, I., Hurtado Vega, B., y Rodríguez Martínez, J. (2019). *Teorías del aprendizaje*. *Xikua Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 7(14), 51–53. <https://doi.org/10.29057/xikua.v7i14.4359>
- Widdowson, H. (1978). *Learning purpose and language use*. Oxford University Press.
- Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos Revista de Estudios Sobre Lectura*, 15(6), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01