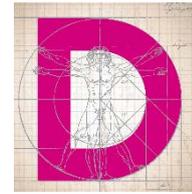


Digilec 7 (2020), pp. 49-60

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 COMPRENSIÓN LECTORA: ESTUDIO DE EDUCACIÓN BÁSICA

ANALYSIS OF THE STRATEGIES FOR THE TEACHING OF READING COMPREHENSION: A STUDY OF BASIC EDUCATION

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>

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

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

² Facultad de Educación, Calceta, Cantón Bolívar, Ecuador. Email: fapabri_15@esпам.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

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; prelectura; lectura; poslectura.

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.

Key Words: Reading comprehension; strategies; pre-reading; reading; post-reading

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, Bñales, 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).

2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA COMPRESIÓN 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.

3. 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.

3.1. 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 1.

Preguntas sobre el empleo de metodologías durante la prelectura, lectura y poslectura (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 los estudiantes hagan predicciones?
Poslectura	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. 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 2.

Estadística descriptiva de los profesores - distritos El Carmen y Jipijapa-Puerto López (elaboración propia).

<i>Distrito de El Carmen</i>		<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Docentes	Prelectura	15	0,00	10,00	8,6667	2,81366
	Lectura	15	7,50	10,00	9,5000	1,03510
	Poslectura	15	8,75	10,00	9,8333	0,43983
Estudiantes	Prelectura	358	0,00	10,00	6,8855	2,56692
	Lectura	357	0,00	10,00	6,1232	2,05615
	Poslectura	358	0,00	10,00	8,7500	1,82382
<i>Distrito de Jipijapa-Puerto López</i>		<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Docentes	Prelectura	16	5,00	10,00	7,9687	1,87500
	Lectura	16	7,50	10,00	9,2188	1,19678
	Poslectura	16	8,75	10,00	9,8438	0,42696
Estudiantes	Prelectura	460	0,00	10,00	5,4891	2,35815
	Lectura	459	0,00	10,00	7,4673	1,94044
	Poslectura	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 3.

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

Indicadores	El Carmen				Jipijapa-Puerto López			
	Docentes		Estudiantes		Docentes		Estudiantes	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	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 los estudiantes hagan 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 4.

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

Indicadores	El Carmen				Jipijapa-Puerto López			
	Docentes		Estudiantes		Docentes		Estudiantes	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	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%

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 BIBLIOGRÁFICAS

- 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/llece/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, GIPELEC. 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.