



Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

Percepciones de estudiantes de sexto y séptimo de Educación Básica sobre las estrategias docentes para enseñar lectura en las unidades educativas de la ciudad de Cuenca, Ecuador

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Autores:

Marjorie Sthephany Redrován Carchipulla

Anita Lucía Velecela Loyola

Director:

Gloria Elizabeth Riera Rodríguez

ORCID:  0000-0003-4681-2736

Cuenca, Ecuador

2024-08-31

Resumen

La lectura es un medio que integra a la persona a la cultura de la que forma parte, es esencial en la formación del sujeto, así como en el desarrollo de habilidades cognitivas. Sin embargo, la sociedad ecuatoriana enfrenta serios problemas en el desarrollo de esta competencia: la falta de hábitos lectores y la poca competencia de comprensión lectora. Este estudio analiza las percepciones que poseen los estudiantes de sexto y séptimo de educación básica sobre las estrategias que emplean los docentes para enseñar lectura en las unidades educativas de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Para ese fin, se empleó una metodología con enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, no experimental, que incluyó la aplicación de una encuesta a 188 estudiantes de cuatro instituciones educativas (tres fiscales y una particular). Los resultados revelan que, según los estudiantes, los docentes aplican diversas estrategias en las fases de prelectura, lectura y poslectura. En la fase de prelectura, los estudiantes indicaron que el docente utiliza predominantemente el cuento, aunque ellos prefieren las leyendas, género de terror, fábulas y variedad de textos. Durante la lectura, los estudiantes señalaron que las técnicas más usadas por los docentes son las preguntas de comprensión, el subrayado y la lectura en voz alta. En la fase de poslectura, los niños manifestaron que disfrutaban de la actividad de discusiones grupales, aunque los docentes optan por la actividad de producción y composición de textos. En conclusión, después del análisis realizado, se evidencia que las estrategias contribuyen medianamente a *ayudar a comprender*, que escasean actividades de comprensión profunda y que hace falta una mejor formación docente en cuanto a las estrategias y sus implicaciones en la comprensión lectora.

Palabras claves del autor: apreciaciones lectoras, actividades prelectoras, acciones de lectura, ejecuciones poslectoras



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

Reading is a means that integrates the person to the culture of which he/she is a part, it is essential in the formation of the subject, as well as in the development of cognitive skills. However, Ecuadorian society faces serious problems in the development of this skill: lack of reading habits and poor reading comprehension skills. This study analyzes the perceptions of sixth and seventh grade students about the strategies used by teachers to teach reading in the educational units of the city of Cuenca, Ecuador. For this purpose, a non-experimental, descriptive, quantitative methodology was used, which included the application of a survey to 188 students from four educational institutions (three public and one private). The results reveal that, according to the students, teachers apply different strategies in the pre-reading, reading and post-reading phases. In the pre-reading phase, students indicated that the teacher predominantly uses the short story, although they prefer legends, horror, fables and a variety of texts. During reading, students indicated that the techniques most used by teachers are comprehension questions, underlining and reading aloud. In the post-reading phase, the children stated that they enjoy the group discussion activity, although the teachers opt for the activity of text production and composition. In conclusion, after the analysis, it is evident that the strategies contribute moderately to help comprehension, that there is a lack of deep comprehension activities and that there is a need for better teacher training in strategies and their implications in reading comprehension.

Author Keywords: reading appreciations, pre-reading activities, reading actions, post-reading executions



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

1. Introducción.....	8
2. Antecedentes.....	10
2.1 Preferencias lectoras de los niños.....	10
2.2 Propuestas de estrategias de intervención lectora efectuadas por docentes.....	11
2.3 Estrategias de lectura que usan los docentes según los niños.....	12
3. Marco Teórico.....	14
3.1 La lectura.....	14
3.2 Géneros textuales.....	17
3.3 Estrategias para la enseñanza de la lectura.....	20
3.4 Percepciones.....	25
4. Metodología.....	27
4.1 Enfoque y alcance.....	27
4.2 Población.....	27
4.3 Criterios de inclusión y exclusión.....	28
4.4 Instrumento para recolección de información.....	28
4.5 Procesamiento de la información.....	28
4.6 Análisis de la información.....	29
5. Resultados.....	30
6. Discusión.....	39
7. Conclusiones.....	48
8. Referencias.....	51
9. Anexos.....	60
Anexo (A) Encuesta.....	60
Anexo (B) Consentimiento informado.....	65

Índice de figuras

Figura 1. Habilidades para la competencia lectora según, Sánchez Miguel et al.(2011).....	15
Figura2. Los tipos de textos según Adam(1985)	19

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de competencia en lectura según PISA (2018)	16
Tabla 2. Esquema de los procesos lectores: ayudar y enseñar a comprender según Sánchez Miguel et al. (2011)	23
Tabla 3. Participantes del estudio.....	28
Tabla 4. Percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB sobre las estrategias prelectoras empleadas por sus docentes	30
Tabla 5. Percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB sobre la elección de textos efectuadas por el docente	31
Tabla 6. Preferencias lectoras de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB	32
Tabla 7. Percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB sobre las estrategias que emplean los docentes durante la lectura	34
Tabla 8. Percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB sobre las estrategias docentes empleadas durante las lecturas II	36
Tabla 9. Percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB sobre las estrategias poslectoras que emplean sus docentes.....	37

Dedicatorias

*A mis queridos padres,
por dedicación, sacrificio y compromiso con mi formación, han sido mi inspiración.
A mi hermana, por sus abrazos y palabras de ánimo, mi refugio en cada momento difícil.
A mi prima, amiga y confidente, por su valioso apoyo incondicional.
Y a mi amado novio, por ser mi fuerza y motivación diaria.*

Marjorie

*A Dios por guiar mi camino con sabiduría.
A mi querida sobrina Violeta Abigail, quien con su ternura y
su fortaleza me incentiva a seguir adelante.
A la memoria de mis abuelitos, Alejita e Ignacio,
que desde el cielo me cuidan y guían en la culminación de mis proyectos.
A mis padres, hermanos, cuñada, porque su dureza y firmeza me hicieron más fuerte.*

Anita

Agradecimientos

A las autoridades, maestros y estudiantes de las cuatro instituciones educativas que nos permitieron aplicar nuestra propuesta de investigación. A la Universidad de Cuenca por permitimos recibir una excelente formación académica en sus aulas y en sus instalaciones. A nuestra tutora, Gloria Riera Rodríguez, por acoger nuestro proyecto de titulación y ser una excelente líder, al brindarnos de su tiempo, dedicación y sus saberes en todo el desarrollo de este trabajo. A todos los docentes que, con paciencia, capacidad y profesionalismo, impartieron sus conocimientos y nos ayudaron a culminar este proceso educativo.

1. Introducción

La lectura ha permitido que la sociedad se enriquezca no solo en el campo intelectual, sino que también ha posibilitado que el individuo sea más consciente del contexto que lo rodea, de la cultura de la que forma parte y, lo más importante, ha sido un motor esencial en el desarrollo de habilidades cognitivas —como la atención, la memoria—y metacognitivas. Sin embargo, la sociedad ecuatoriana enfrenta serios problemas en el desarrollo de esta competencia: la falta de hábitos lectores y la poca competencia de comprensión lectora. Los datos son evidentes: en Ecuador se lee entre un libro completo y dos libros incompletos por año (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022); en el nivel de comprensión lectora, los niños de la Básica Media, población de esta investigación, obtienen un promedio de 671 puntos sobre 1000 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ecuador, 2023). Las investigaciones apuntan a que las causas del bajo nivel de lectura en los estudiantes es la falta de aplicación efectiva de estrategias lectoras por los docentes (Almeida, 2022). Por tanto, existe la necesidad de revisar qué está pasando con la enseñanza de la lectura, el espacio institucional creado para ocuparse de su enseñanza formal, así como efectuar nuevas propuestas para resolver el problema.

La mayoría de las propuestas lanzadas en torno a este problema han concentrado los esfuerzos en las estrategias de enseñanza y en el trabajo con el docente. En ese marco, este estudio pretende abordar el problema desde la visión de los niños. Le interesa conocer y reflexionar sobre la forma en que ellos perciben y responden a estas estrategias. En el ámbito profesional, conocer las percepciones de los estudiantes permite tener un conocimiento más integral del proceso educativo, actualizar las nociones sobre lo que está cobrando interés para el educando, así también, supone repensar la enseñanza de la comprensión lectora desde la mirada del infante, todo lo cual ayudará a los profesores a ajustar las estrategias que emplean y adaptarlas a las necesidades e intereses de los estudiantes.

El estudio de las percepciones de los estudiantes toma en cuenta el proceso de enseñanza de la lectura, esto es, las acciones de prelectura, lectura y poslectura. En la etapa de prelectura, las percepciones de los estudiantes proporcionan una valiosa visión sobre cómo las estrategias docentes activan los conocimientos previos y motivan al estudiante para iniciar la tarea lectora. Durante la lectura, las percepciones de los estudiantes dan cuenta de cómo el profesor encara, monitorea y aborda los textos.

Finalmente, en la etapa de poslectura, los estudiantes recuerdan las actividades de consolidación de lo leído, aquellas que están pensadas para ayudarlos a internalizar y aplicar el conocimiento adquirido. En suma, estas categorías de estudio pretenden dar cuenta del proceso educativo en torno al tema en todos sus momentos, incluso cuando se carecen de estrategias, están indicando qué pasa efectivamente en el aula.

A la luz de este contexto, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de educación básica sobre las estrategias docentes para enseñar la lectura. Como objetivos específicos se pretende identificar y describir las percepciones que poseen los estudiantes sobre las estrategias prelectoras, durante la lectura y las actividades poslectoras que emplean los docentes. En cuanto al método, el estudio se elaboró desde un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo. La encuesta usada como técnica se aplicó a 188 estudiantes de cuatro instituciones educativas de Cuenca-Ecuador, tres fiscales y una particular.

El informe de investigación está estructurado en seis momentos. En el primero, se presentan los antecedentes de la investigación en función de estas categorías: (a) preferencias lectoras de los niños, (b) propuestas de estrategias de intervención lectora, efectuadas por los docentes, (c) preferencias de estrategias según la visión de niños. A continuación, se explica el marco teórico que sostiene el abordaje; se destacan autores como Cassany (2006), Sánchez Miguel (2003), Solé (1992), (2012), entre los más destacados. En el tercer momento se detalla la metodología, y se describe el cuestionario creado para la investigación. En el siguiente apartado, se encuentran los resultados obtenidos con sus respectivas tablas. Inmediatamente después, se discuten los hallazgos con base en el objetivo general y específicos, sobre las bases de la teoría ya detallada. Para concluir, se expone la conclusión que da cuenta de los resultados más relevantes.

La investigación aborda un tema de gran importancia para el ámbito académico y la comunidad en general. La descripción de las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias de lectura con las que aprenden brinda información valiosa para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y constituyen un medio para ofrecer pautas que ayuden a optimizar las estrategias de enseñanza de la lectura, ahora que tanta falta hacen propuestas innovadoras. En definitiva, los interesados en la educación —autoridades, gestores e incluso padres de familia— encontrarán en este trabajo de titulación, un aporte para repensar las prácticas de enseñanza de la lectura.

2. Antecedentes

En este apartado, se resaltan los hallazgos de las investigaciones en relación con el tema de las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias de lectura que emplean los docentes para abordar los textos. Para ello, se realizó una búsqueda sistemática en bases electrónicas: Scielo, Dialnet y Redalyc. Asimismo, para la exploración de los estudios se introdujeron palabras claves como *preferencias de estudiantes*, *percepciones de estudiantes*, *estrategias lectoras*. En cuanto a la selección de los artículos, se llevó a cabo un análisis de la información, extrayendo información esencialmente de los objetivos, metodología, resultados y conclusiones más relevantes.

Como resultado, se han recopilado investigaciones efectuadas en los siguientes países: 1 México, 2 Chile, 1 República Dominicana, 5 Colombia, 5 Perú y 9 Ecuador. En cuanto a la metodología, las investigaciones emplean el enfoque cuantitativo, (n=6) seguidos de aquellos con enfoques cualitativos (n=7) y estudios de enfoque mixto (n=5). En cuanto al proceso para recolectar la información, en el enfoque cuantitativo se emplearon encuestas y cuestionarios a estudiantes y docentes. En el enfoque cualitativo, se utilizaron entrevistas individuales y grupos focales destinados a los estudiantes. Las investigaciones de enfoque mixto aplicaron entrevistas, encuestas, grupos focales e investigaciones bibliográficas.

Para detallar los resultados, se han organizado tres categorías: (a) preferencias lectoras de los niños, (b) propuestas de estrategias de intervención lectora, efectuadas por los docentes, (c) preferencias de estrategias según la visión de niños.

2.1 Preferencias lectoras de los niños

Diversas investigaciones han buscado conocer los gustos o predilecciones de los niños sobre las lecturas. Flores Correa y Alcalá Adrianzén (2018) describieron estas preferencias según el sexo de los participantes. Como resultado, hallaron que el 45,43 % de los niños y un 47,31 % de niñas prefieren leer el género narrativo, mientras que el género dramático es el que menos les interesa, con el 17,99 % de los niños y 14,55 % de las niñas. Según Bolívar Calixto y Gordo Contreras (2016), los niños disfrutaban de los textos cuando se les ofrece lecturas en relación con el cine, pues su curiosidad es saber si la trama del libro es la misma que la de la película, y otro grupo tiene como preferencia temas relacionados con la mitología y héroes insuperables. Rojas Neira (2022) reveló que los gustos de los niños son variados: existen estudiantes a quienes les motiva leer las leyendas, en un 39 %, a otros los cuentos, en un

25 %, y en porcentajes menores se interesan por las fábulas y redes sociales, el 15 %, y por los poemas, apenas un 6 %. De igual manera, para Cardona Puello et al. (2018), el 73,7 % de niños prefieren temas relacionados con la farándula, las caricaturas o historietas; además el gusto lector por las novelas y cuentos es elevado, el 80,5 % afirma disfrutar de la lectura de estos géneros.

Liranzo Soto et al. (2017) describen la forma en que los estudiantes reaccionan a los diversos textos académicos y recreativos. Como resultado, identificó que los niños de entre primero y tercer grado, en un promedio de cerca del 60 % prefiere leer textos recreativos, en cambio, el 34 % disfruta de la lectura académica. De igual modo, existen estudiantes que reconocen que los textos académicos son tediosos, puesto que el contenido les es difícil de comprender. Para Jaramillo Carrera (2019), el 81,58 % de estudiantes, cuando leen textos académicos, se entusiasman con temas que presenta el maestro en referencia a la tecnología y la ciencia, porque les permiten contrastar lo leído con su realidad, así le dan más sentido a lo que leen.

2.2 Propuestas de estrategias de intervención lectora efectuadas por docentes

No existe duda de que uno de los problemas que más preocupa a los docentes de cualquier nivel es la comprensión lectora y para ello han diseñado y aplicado diversas propuestas para implementar estrategias de lectura. Para ello, en primera instancia, han efectuado diagnósticos sobre las estrategias que emplean los docentes en el acto lector. Toala Castro et al. (2018), en este diagnóstico, encontraron que las estrategias más destacadas por su efectividad y por ser el método más práctico y rápido, son las preguntas de comprensión en voz alta, un recurso para confirmar si los estudiantes han leído y comprendido. Macías y Matura (2010) evidenciaron que los docentes conceden gran valor a que los estudiantes pregunten sus inquietudes sobre características de los objetos que desconocen o bien que indaguen sobre palabras desconocidas, convencidos de que esto posibilita una mejor comprensión del texto por parte de los estudiantes. En otros estudios, la técnica del subrayado fue una de las más empleadas en el aula de clases. Toala Castro et al. (2018) señala que el 100 % de los docentes cree oportuno su aplicación porque desarrolla habilidades y destrezas lectoras en los estudiantes, además de que establece contacto social y es un medio para compartir sus ideas con sus compañeros.

En cuanto a la aplicación de estrategias, Goikoetxea-Iraola y Martínez Pereña (2015) y Lastre et al. (2018), observaron la aplicación de la técnica de la lectura en voz alta. Consideran que esta estrategia posibilita que todos los estudiantes estén atentos y participen. Al aplicarla, los resultados evidenciaron que los estudiantes lograron explicar con amplitud y facilidad lo que el texto pretendía decir. Por otro lado, Vega López et al. (2014) encontraron que cuando el docente es un ejemplo y guía de cómo ejecutar una lectura en voz alta, los niños mejoran su lectura en voz alta, además demuestran una mejor comprensión lectora y se sienten más seguros para hablar en público. En la investigación de Evangelista Padilla (2017), se pudo constatar que los docentes que emplearon la estrategia del subrayado lograron buenos resultados, pues los estudiantes comprendieron la información relevante, lo que les ayudaba a elaborar futuros trabajos. No obstante, Jara Pando et al. (2021) observó que la técnica del subrayado funciona de forma adecuada cuando los docentes en primera instancia ayudan a los niños a seleccionar la información sustancial, pues no es solo el acto de subrayar, sino de reconocer lo más importante.

2.3 Estrategias de lectura que usan los docentes según los niños

En la lectura, las estrategias lectoras ejecutadas por los docentes son claves para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, sin embargo, no todas las estrategias son igualmente interesantes para los estudiantes. Rodríguez Yaguana (2023) identificaron que los estudiantes no alcanzan el desempeño escolar deseado porque las actividades que les brinda sus docentes son monótonas y poco atractivas, en su lugar, ellos prefieren el aprendizaje colaborativo y los recursos de gamificación. Por su parte, Menacho López (2021) señaló que el 63 % del alumnado presenta un cambio significativo en la comprensión lectora, luego de que se aplicó el trabajo colaborativo, estrategia que, según los estudiantes, es una de sus actividades preferidas. Asimismo, Llamazares Prieto y Alonso Cortés (2016) y Rodríguez Barreiro et al. (2000) encontraron que los estudiantes prefieren las discusiones grupales, pues por medio de ello pueden expresarse libremente, aumentando su motivación a leer. Además, Valderrama Hinestroza (2020) en su estudio identificó que los estudiantes muestran mayor interés en las clases de lectura cuando el docente emplea estrategias que los lleven a buscar, comparar, contrastar y registrar información porque exige de ellos una actitud participativa y comprometida.

En conclusión, los hallazgos demuestran que las experiencias de los niños sobre la enseñanza de la lectura han sido abordadas de forma directa e indirecta. A veces, esa percepción se usa como medio para proponer estrategias para enseñar lecturas, o bien se

plantean desde lo que los docentes creen que piensan los niños o lo que dicen los resultados de las evaluaciones. Otras veces se indaga de forma directa, sin otro fin que conocer lo que piensan. Las respuestas de los niños en todos los casos dejan entrever una gama estrecha de estrategias, entre las que sobresalen: subrayado, lectura en voz alta, preguntas; y en preferencia de géneros, el narrativo es el preferido. Hay mayor variedad en cuanto a las temáticas que prefieren leer.

Sobre la práctica de aula, se desprende que existe poca variedad de estrategias en el aula, que se mantienen estrategias clásicas y que hay poca innovación. En contraparte, los niños ya están influenciados por la comunicación audiovisual: les importa la relación de la lectura con el cine, les interesa los superhéroes y el mundo de la farándula. Sobre el género que aprecian —el narrativo, concretamente cuentos, así como cómics— más que generar esperanza, genera dudas: se tratan de textos breves, con tramas sencillas, que no dan lugar a sostener tramas y relaciones de personajes de más largo aliento. De igual modo, apreciar que los niños buscan más trabajo grupal y más uso de la tecnología refleja verdaderos retos para trabajar la lectura. En definitiva, es esencial tomar en cuenta las estrategias que llaman la atención a los niños, ya que sus percepciones pueden dar lugar a la creación de actividades más efectivas.

3. Marco Teórico

3.1 La lectura

De acuerdo con Sánchez Miguel (2003), la competencia lectora abarca la capacidad de entender, analizar, interpretar y evaluar textos escritos en diversos contextos. Esta habilidad va más allá de solo la decodificación de palabras y oraciones, puesto que involucra una comprensión profunda del significado e intención del autor, así como la capacidad de reflexionar críticamente sobre el contenido del texto. La teoría sociocultural define a la lectura como un proceso que permite identificar el significado de un texto, comprenderlo, analizarlo y juzgarlo a la luz de las percepciones de los hablantes. Este proceso va más allá de un acto psicobiológico que hace uso de habilidades lingüísticas y cognitivas, sino que está influenciado por factores socioculturales, puesto que la comunicación forma parte de una cultura, que integra una historia llena de tradiciones, valores, conocimientos y hábitos, todos los cuales entran en juego cuando se comprende y analiza un texto (Cassany, 2006).

La lectura, desde esta visión, implica que el lector se cuestiona sobre qué imagen social está construida en cada persona y cuál es el contexto en el que convive, aspectos que dan lugar a que, por ejemplo, un mismo texto leído por varias personas, posea diferentes interpretaciones (Silveira Caorsi, 2013). En esencia, la lectura es una práctica orientada por un propósito prescripto por el entorno, pone en evidencia la postura, cultura e historia que caracteriza a la comunidad a la que pertenece el sujeto que lee, y esta carga social da origen a diversas interpretaciones e intercambios sociales.

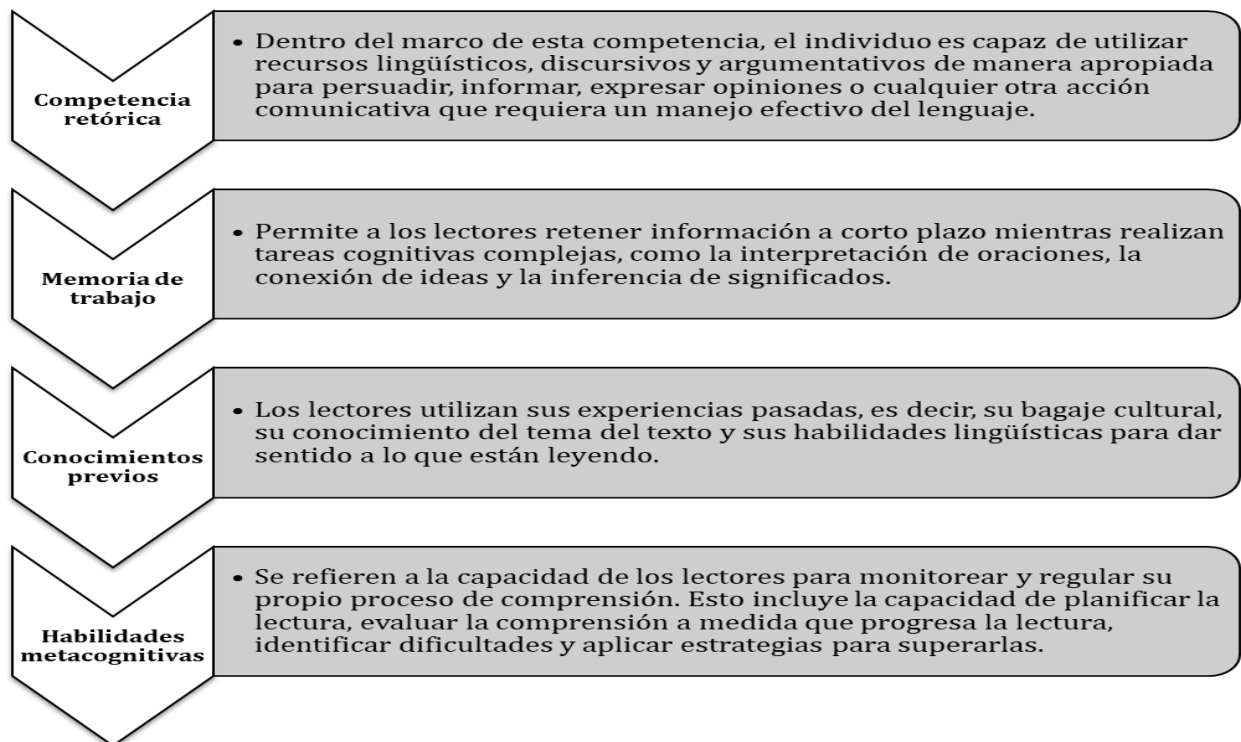
La lectura ocupa un enorme puesto en la sociedad actual. Según Romo (2019), la lectura fortalece el desarrollo social y cultural del individuo, pues, a medida que el lector lee, acumula experiencias que le permiten desarrollar sus propias ideas y adoptar una postura crítica al interactuar con diversos contextos; asimismo, esta interacción amplía su capacidad cognitiva en el ámbito lingüístico. Para Sánchez Miguel (2003), esta destreza resulta fundamental para el aprendizaje, la participación activa en la sociedad y el desarrollo personal. La actividad de leer es desafiante, puesto que el encontrar varios puntos de vista obliga al ser humano a expandir límites mentales y a cuestionarse sobre sus propias creencias y prejuicios sociales (Cassany, 2017). Además, la lectura es una forma poderosa de aprender sobre diversidad de culturas y de los conocimientos que rodean al lector, lo que permite una mejor interacción con el medio (González Gómez, 2019; Sánchez Chévez, 2013). Para Jiménez Pérez (2014), leer es indispensable para el éxito académico y profesional: en tanto es el medio de enseñanza, constituye el cimiento para aprender todas las asignaturas.

Los centros educativos deben integrar la competencia lectora no solo para mejorar la comprensión lectora, sino como un elemento esencial para el desarrollo del individuo. Romo (2019) acotó que no se trata únicamente de adquirir habilidades y conocimientos lectores, sino de apreciar la lectura como una vía hacia el conocimiento y la expresión cultural. Parte de esta responsabilidad le compete directamente al docente, pues es quien proporciona los textos de lectura a los estudiantes para su aprendizaje y quien los aborda dentro de su clase. Según indica Valentín Martínez (2019), la necesidad de inculcar hábitos lectores debe iniciar a una edad temprana, para que se fomente el gusto por la lectura a lo largo del crecimiento.

La competencia lectora no implica una habilidad cognitiva sencilla, sino sumamente compleja. Sánchez Miguel et al. (2011), en la Figura 1, explican cuáles son las habilidades requeridas para ser un lector competente. Como se puede apreciar, se trata de una serie de habilidades cognitivas y conocimientos cuya integración faculta la comprensión lectora.

Figura 1.

Habilidades para la competencia lectora según, Sánchez Miguel et al. (2011)



Pero ¿qué es la comprensión lectora? El término requiere presiones porque también implica una actividad compleja. Como explican Sánchez-Miguel et al. (2011), comprender un texto va más allá de la simple interpretación literal de la información, se requiere también la habilidad para discernir significados subyacentes y sutilezas en el lenguaje. Para Romo

(2019), la comprensión lectora es individual y está determinada por las actividades cognitivas y metacognitivas que una persona puede llevar a cabo para alcanzar una comprensión completa de un texto. Además, implica la participación del estudiante en diversos contextos de comunicación, ser capaz de abordar distintos géneros textuales vinculados a diversos mundos y ser capaz de encarar la lectura con propósitos múltiples. De conformidad con los postulados de PISA (2018), la comprensión implica que los estudiantes no solo extraigan información explícita, sino que cuestionen, critiquen y apliquen el conocimiento en entornos desconocidos, algo que solo puede darse a través de diversos niveles de complejidad. La Tabla 1 detalla cada uno de los niveles de comprensión que han identificado, y se puede apreciar la espesura de la comprensión:

Tabla 1.

Niveles de competencia en lectura según PISA (2018)

Nivel	Características de las tareas
6	Generalmente, se requiere que el lector haga varias inferencias, comparaciones y contrastes.
5	Las tareas implican la recuperación de información, requieren que el lector localice y organice varios fragmentos de información.
4	Algunas tareas requieren interpretar el significado de matices del lenguaje en una sección de texto, teniendo en cuenta el texto en su conjunto.
3	Las tareas de interpretación requieren que el lector integre varias partes de un texto con el fin de comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase.
2	Algunas tareas requieren que el lector localice uno o más fragmentos de información.
1a	Las tareas requieren que el lector localice uno o más fragmentos independientes de información explícita.
1b	Las tareas requieren que el lector entienda el significado literal de las oraciones dentro de un párrafo corto.
1c	En este nivel, las tareas exigen al lector comprender el significado literal de palabras escritas individualmente y frases cortas.

Si un lector puede comprender los textos, en todas estas dimensiones, se puede decir que posee competencia lectora, es decir, que posee conocimientos, destrezas y estrategias para encarar distintos tipos de textos, en diversos contextos (PISA, 2009). Aunque la comprensión lectora es esencial, no es suficiente por sí sola para desarrollar plenamente la

competencia lectora (Romo, 2019). Esta competencia depende de diversos factores como el conocimiento previo, la motivación, la actitud, las estrategias y el contexto.

Sánchez Miguel et al. (2011), conscientes de esta complejidad del proceso lector, han ideado un esquema propio, que organiza la comprensión lectora en tres niveles: (1) **comprensión superficial**, que a su vez se divide en *procesos locales* (decodificar, extraer ideas, integrar las ideas para no perder el hilo) y procesos globales (hacer un resumen, ordenar las ideas importantes); (2) **comprensión profunda**, que implica procesos de integración texto-conocimientos y realizar inferencias; (3) **comprensión crítico-reflexiva**, que conlleva crear metas y planes, detectar errores, reparar errores detectados. Este esquema no se opone al planteado por PISA, simplemente agrupa los niveles en campos amplios que igual dan cuenta de esa gruesa capa de segmentos que requiere la comprensión lectora.

Adicionalmente, es importante señalar que, para llegar a comprender un texto, el lector atraviesa un proceso, que es interno e inconsciente hasta que se explicita en la comprensión lectora. Solé (1992) divide ese proceso en tres momentos. El primero ocurre **antes de la lectura**, que inicia con la motivación, esto es, con actividades que fomenten la participación activa de los niños en el proceso lector. Básicamente deben responder para qué voy a leer, qué sé de este texto, de qué trata, qué me dice su estructura y hacer hipótesis. La misma autora señaló que ninguna actividad de lectura debe iniciarse sin antes haber ofrecido una motivación para atraer la atención del lector, puesto que la falta de estimulación da lugar a que el educando no encuentre sentido al leer. El segundo momento, **durante la lectura**, es cuando el lector efectúa de manera concreta el acto de la lectura. El último momento consiste en **la poslectura**. En este punto, el estudiante establece una comunicación entre él y sus compañeros, intercambia ideas, comprueba su conocimiento, incorpora nuevas palabras en su vocabulario, es decir, emite juicios y valora o desacredita el criterio de otros. Es la etapa en la que se desarrollan de mejor manera las capacidades para inferir y ser crítico con los contenidos leídos y comprendidos.

3.2 Géneros textuales

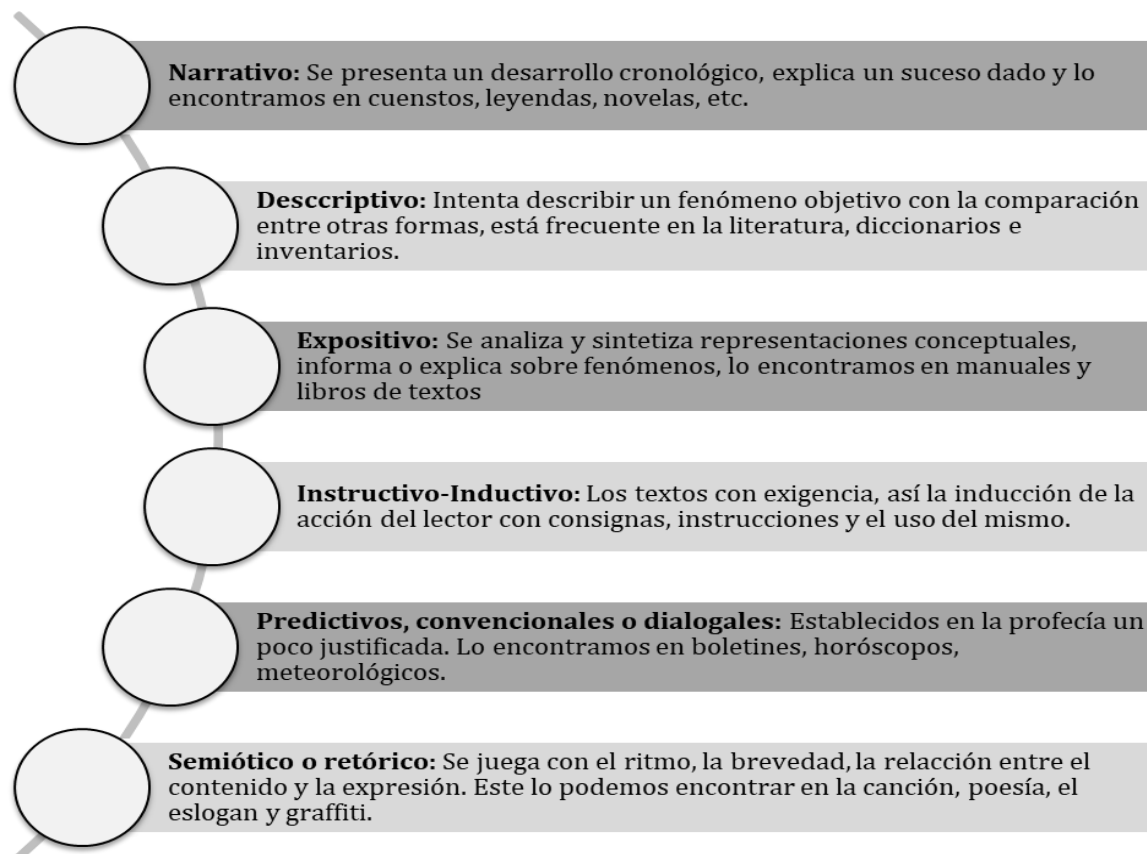
Un lector lee algo. Desde la lingüística, ese algo que se lee se llama *género textual*. Un género supone diferentes formas en que se organiza el lenguaje, de modo que se consolidan características relativamente constantes en términos temáticos, estilísticos y compositivos y se agrupan según sus rasgos comunes de estructura, contenido y estilo. En

otras palabras, un género textual es una categoría que organiza los textos según su función comunicativa. Son géneros las cartas, correos electrónicos, cuentos, noticias, revistas, discursos, entre otros, si bien se pueden encontrar géneros heterogéneos, mixtos, que pueden pertenecer a más de uno (Dionisio et al, 2005). Identificar el género textual es un primer paso hacia la comprensión por cuanto permite categorizar la tarea lectora, así como precisar el objetivo que le da soporte: alguien que lee una noticia, por ejemplo, conoce de antemano que se le está informando de un acontecimiento relevante y que su tarea es desentrañar ese dato.

A grandes rasgos, según Bajtín (1982), existen dos tipos de géneros discursivos: los primarios y secundarios. Los primarios son textos simples y presentes en la vida cotidiana (como una conversación), contrastan con los secundarios que son más complejos, requieren de una comunicación elaborada y concisa, entre ellos están las novelas, dramas, textos informativos e investigaciones científicas. Riera Rodríguez (2019) diferenció los géneros literarios de los no literarios. Los primeros se subdividen según su nivel de espesura: géneros especializados (tesis, ensayos), divulgativos (noticias, propagandas, anuncios) o semidivulgativos (libros de textos). Los segundos se organizan en narrativa, lírica y teatro, una clasificación de larga data. También se ha planteado otra forma de entender esa variedad de textos que puede leer una persona. La Figura 2 describe la propuesta de Adam (1985), fórmula que suele ser bastante frecuente en libros de textos y que se basa en las estructuras o secuencias narrativas predominantes de los textos:

Figura 2.

Los tipos de textos según Adam (1985)



Tradicionalmente, los géneros que más leen los niños y que más se utilizan en la escuela con fines de enseñanza dirigidos a este grupo son los literarios, la literatura infanto-juvenil, presencia que se justifica por las cualidades de sus géneros. Para Flores Correa y Alcalá Adrianzén (2018), los géneros literarios han ganado preeminencia por su valor para fomentar el hábito lector, debido a su estrecha relación con el entorno de los niños y gracias a sus cualidades: incorporan juego, sorpresa, imaginación, fantasía. Esta preferencia se extiende hasta la familia. Desde muy temprano, los padres leen a sus hijos cuentos o les cuentan historias y leyendas; también el entorno familiar les pone en contacto con formas líricas, especialmente con canciones, adivinanzas, retahílas, o bien con géneros dramáticos, ya sea mediante marionetas, títeres, entre otros.

De acuerdo con Iruri Quispillo y Villafuerte Álvarez (2022) y Rondón (2018), el género narrativo tiene mayor relevancia, especialmente el subgénero cuento, por su brevedad, sencillez de trama, lo que les permite a los lectores conectarse emocionalmente con la historia en muy poco tiempo. En cuanto a la lírica, Reyzábal (1994) el poema gana terreno

porque influye en los sentidos de una persona, y supone un reto para el lector que debe ser capaz de interpretar las metáforas y captar el mensaje subyacente; fomenta la expresión emocional y mejora en la habilidad lingüística por el vocabulario. Por su lado, Pedreira (2017) destaca que la lectura teatral resulta interesante porque le permite al niño imaginar y contextualizar una historia, darle una nueva existencia, usar sus conocimientos y experiencias para entender y dar vida a los personajes; y, si la obra se extiende a la representación, acarrea un juego simbólico en el que los niños son invitados a ser creadores y actores que reinterpretan lo que leen.

Según la didáctica de la lectura, los niños deben estar relacionados desde muy pequeños con diversos géneros, es decir, tanto de textos académicos como de entretenimiento. Cada uno posee elementos estructurales específicos, poseen estilos de escritura y temas propios, que generan experiencias diferentes de aprendizaje. También emplear un amplio abanico es una forma de inscribir las propuestas de lectura en función de los más diversos gustos que tienen los niños.

3.3 Estrategias para enseñar lectura

De acuerdo con Calles (2005), una estrategia consiste en un modo de obra para llevar a cabo una actividad en el aula. Es responsabilidad del educador crear entornos propicios para fomentar una comunicación efectiva y relaciones positivas entre docentes y alumnos, entre los propios alumnos, así como entre los alumnos y otros adultos, de manera que se congregue a todos los participantes sociales en una comunidad escolar. El autor destaca la diversidad de actividades que un docente debe propiciar en su intervención pedagógica, comenzando por un crear un ambiente apropiado para convivir, favorecer un clima de armonía en desarrollo integral, generar espacios de comunicación, solidaridad y cooperativo, facilitar estrategias de aprendizaje que satisfagan los intereses de los estudiantes. Son oportunidades que posee el docente para incorporar obras literarias descubriendo la función creativa del lenguaje (cuentos, relatos, entre otros).

Las *estrategias lectoras*, para Solé (2012), son procedimientos que se usan en el desarrollo de la clase de lectura. Estas estrategias no emergen ni aparecen de la nada en la vida educativa, más bien se trata de un trabajo del profesor, quien recurre a ellas tras comprender las necesidades educativas de sus estudiantes. Su aplicación debe ir de lo sencillo a lo complejo, debe implicar una planificación centrada en el estudiante, de modo que los conduzca a mostrar cambios positivos evidentes en su desempeño lector.

Para Sánchez-Miguel et al. (2011), las estrategias lectoras se toman relevantes siempre y cuando se usen de manera exclusiva para cierto objetivo en el aprendizaje. Asimismo, considera importante apoyarse en los conocimientos y necesidades del alumno, en un conocimiento de lo que sucede en el aula. En tal sentido, las estrategias se orientan a generar cambios que proporcionen experiencias formativas para guiar al estudiante en el proceso de comprensión.

Pero ¿cómo debe ser el tipo de intervención que parece necesario proporcionar para enseñar lectura? El abordaje de un texto, incluso para el que en apariencia resulta sencillo, implica desarrollar tareas complejas que busca volver accesible un contenido para los niños, quienes pueden carecer de conocimientos previos, tener dificultad para decodificar las palabras, carecer de competencia retórica y contar con habilidades cognitivas limitadas para llevar a cabo sus tareas escolares. De acuerdo con Sánchez Miguel et al. (2011), cabe hablar de dos tipos de intervención: ayudar a comprender y enseñar a comprender.

Para *ayudar a comprender* de manera efectiva, de acuerdo con Sánchez Miguel et al. (2011), el docente debe crear un contexto de lectura que favorezca la selección de las ideas primordiales, la conexión del texto con conocimientos previos y una valoración crítica del texto. Las acciones concretas que un docente debe ejecutar para *ayudar a comprender*, eso, en primer lugar, explicar con claridad cuál es el objetivo de la lectura, esto ayuda a que el niño reconozca las ideas importantes del texto. En segundo lugar, el docente también ayuda a evaluar en qué medida se alcanzan estos objetivos. En un tercer momento, ayuda a develar la estructura retórica del texto, es decir, a reconocer la estructura organizativa. Finalmente, el docente anima al estudiante a relacionar el texto con sus conocimientos previos. En este proceso, los estudiantes siguen las indicaciones sin necesidad de ser conscientes de que están operando con objetivos específicos o esquemas retóricos. Suele denominarse enseñanza implícita y es la que suele ser la más próxima a lo que ocurre en las aulas.

Antes de que la lectura comience, continuando con Sánchez Miguel et al. (2011), los lectores requieren contar con elementos contextuales como qué tipo de lectura van a emprender, qué papel van a asumir ellos al respecto y para qué ese texto en particular. La respuesta a estas preguntas puede dar lugar a un lector diferente, pero que también podría darse por preguntas de otros niños, por comentarios de compañeros. Esta línea de intervención sostiene que lo relevante es crear contextos de lectura y ello implica ubicar la lectura en una actividad más amplia, motivada por un objetivo compartido en algún grado

por profesor y estudiante. Para que ese objetivo se sostenga en el tiempo deben leerse textos realmente relevantes y de complejidad creciente con el fin de que constituyan un reto adecuado para los estudiantes.

Por otro lado, *enseñar a comprender*, según Sánchez Miguel et al. (2011), implica enseñar al educando de forma directa, es decir, se trata de una enseñanza explícita de las estrategias que ha empleado el docente. Para ello, en primera instancia, el docente debe explicar a los estudiantes en qué consiste la estrategia que van a aprender y cómo pueden aplicarla. En segunda instancia, el docente tiene que demostrar el uso de la estrategia pensando en voz alta, de manera que los estudiantes puedan observar cómo se lleva a práctica y luego aplican la estrategia bajo la supervisión y guía del profesor. Finalmente, el docente anima a utilizar la estrategia en diferentes textos y situaciones de lectura. En este caso, el texto realmente es una mera herramienta para la enseñanza de la estrategia seleccionada, más que un objeto de aprendizaje. Se espera que el lector aprenda a dialogar consigo mismo y que convierta las estrategias en protocolos de pensamiento que los ayuden a mediar con los textos. Los alumnos son informados de la naturaleza, sentidos y objetivos de las estrategias, pero su aprendizaje ocurre en contexto de lectura en los que se busca aplicar la estrategia. Suele denominarse enseñanza explícita. Los objetivos de un plan para formar la competencia lectora serían que los alumnos sean capaces de controlar su comprensión (se preguntan: ¿qué se desea del texto?, ¿va todo bien) y que puedan poner en marcha las estrategias necesarias cuando comprenden que se están logrando los objetivos.

Estos dos planteamientos no son incompatibles, sino más bien necesarios. Ciertamente, algunas estrategias de comprensión son sofisticadas y requieren enseñanza directa y, además, para conseguir interiorizar ciertos hábitos, la lectura debe ser una experiencia que suscite sentido y para lo cual se requiere apoyo sistemático durante largos períodos de tiempo, lo que solo puede darse gracias a contextos de aprendizaje en el aula. De igual forma, se debe precisar que enseñar a comprender exige la explicación y modelado de estrategias que requieren mucha exigencia para el lector que debe comprender la necesidad de usar la estrategia y ser capaz de ponerla en uso. Así que parece muy apropiado crear primero contextos de lectura que acompañen a los alumnos hacia una comprensión crítica y dejar para un segundo momento la enseñanza explícita y formal de nuevas formas de obrar. La Tabla 2 explica de forma más esquemática ambas intervenciones haciendo hincapié en el nivel de comprensión lectora deseado:

Tabla 2.

Esquema de los procesos lectores: ayudar y enseñar a comprender según Sánchez Miguel et al. (2011)

AYUDANDO A COMPRENDER	Organizar localmente la lectura	Apoyar con la comprensión. Concluir cada nivel de comprensión lectora, recogiendo información sin olvidar las ayudas invasivas pertinentes.
	Dotar de coherencia los elementos locales y globales	Aumentar la coherencia entre los temas utilizados en la planificación, cada idea elaborada en la interacción del aula, retomando los momentos de cierre.
	Repensar las formas de ayudar	Incrementar: a) aplicar las ayudas internas no invasivas, b) el apoyo regulatorio, c) y las ayudas cálidas.
ENSEÑANDO A COMPRENDER	Crear metas complejas	Reconocer los conocimientos previos para entrelazarlos con los nuevos de la planificación que suelen ser complejos.
	Enseñanza de estrategias de comprensión	Enseñar explícitamente la manera de fabricar una meta, organizar y seleccionar la información necesaria para ella, colocándola con sus propios saberes. Indica: -Convertir las ayudas regulatorias en estrategias. -Introducir la evocación a estrategias enfrentando la experiencia de dificultad.

Acompañan a esta intervención las llamadas *ayudas frías* y *ayudas cálidas*, las cuales sirven para movilizar los procesos cognitivos y las emociones de los lectores (Sánchez Miguel et al., 2011). Las primeras son conocidas como procesos específicos de apoyo dirigidos exclusivamente a la comprensión del texto; tratan de la ayuda que se da para resolver las tareas escolares del educando, por ejemplo, decodificar, extraer y ordenar ideas, generar resúmenes, realizar inferencias, crear metas y planes, reparar errores, etc. Las segundas consisten en mecanismos afectivos y emocionales que sirven para motivar al estudiante; son reconocidas como herramientas facilitadoras del aprendizaje. Entre ellas están valorar la actividad como deseable, considerar que la actividad es viable, mantener el compromiso con las metas de partida, controlar las emociones que afectan el éxito. Ambas ayudas pueden verse como puentes que trazan los docentes para caminar hacia los alumnos y conducirlos a una participación activa en su lectura: mientras más robustos son los puentes, mejor es el tránsito.

Finalmente, el tipo de estrategia para enseñar lectura también puede variar según dos dimensiones: el proceso lector y el nivel de comprensión hacia el que se desea llegar.

En cada dimensión, los docentes deben intervenir de forma específica para asegurar que se logre la comprensión lectora. En general, existe un consenso entre los investigadores sobre las actividades que se deben desarrollar.

Con respecto al *proceso lector*, Solé (1992) considera que las actividades prelectoras deben proporcionar instrucciones claras sobre qué se busca que conozcan los alumnos de la lectura, puesto que, una vez captadas las instrucciones, podrán convertirlas en una meta para la subsecuente lectura, ya que conseguirán seleccionar y organizar la información más relevante de acuerdo con las instrucciones previas. Para el siguiente momento, sugiere echar mano de estrategias como formular hipótesis, aplicar la creatividad mediante las imágenes mentales sobre lo que proyecta del texto, formular argumentos o anticipaciones en relación con lo planteado en el género que se lee. El uso de preguntas que surgieron en el desarrollo del proceso sirve para establecer predicciones que pueden o no ser ciertas acerca de la lectura. Las preguntas orientadoras son si corresponde lo leído con lo supuesto, qué dudas tiene el lector, dónde están los planteamientos básicos del texto, formular preguntas sobre lo leído, formular nuevas hipótesis. Para la poslectura, recomienda usar preguntas orientadoras: cómo sabe el lector que comprendió, debe saber por qué se le dificultó o no la lectura, comprueba si se cumplieron los objetivos, comprueba hipótesis, formula nuevas preguntas y efectúan actividades como resúmenes, cuadros, mapas mentales, organizadores gráficos, etc.

En cuanto al *nivel de comprensión lectora*, Sánchez Miguel et al. (2011) han planteado una propuesta que conduce al estudiante desde una comprensión literal hacia procesos globales. Para el nivel literal, proponen leer con más precisión y fluidez, relacionar distintas partes del texto, resumir, parafrasear, operar con la estructura de los textos, utilizar organizadores semánticos, detectar marcadores discursivos. Para lograr una comprensión profunda proponen actividades como predecir, visualizar lo expuesto por el texto, hacerse preguntas, buscar asociaciones entre el texto y los conocimientos previos, buscar información complementaria, detectar las ideas del texto con el conocimiento previo. Finalmente, integran un bloque de estrategias útiles cuando el objetivo es lograr una valoración crítica de lo que leen: revisar el vocabulario para ver nuevos sentidos de las palabras, revisar la conexión entre ideas, revisar la claridad de las ideas importantes, revisar la organización textual, valorar si el autor consigue lo que se ha propuesto. Ninguna de estas estrategias debe ser enseñada como modos protocolizados de proceder, sino que se debe dar a los alumnos la oportunidad de experimentar los efectos de operar con ellas.

En conclusión, la lectura es una habilidad sumamente compleja tanto por las habilidades lectoras que supone como por lo que implica comprender un texto. Por tanto, se deja claro por qué el estudiante, mucho más que el niño, requiere la ayuda de su docente. También queda claro que las estrategias que emplee el maestro resultan decisivas para ayudar en los procesos de comprensión. Su labor comienza en la prelectura, cuando debe elegir claramente la lectura, los objetivos deseados con la lectura y las estrategias adecuadas para alcanzarlos. Por fortuna, numerosas investigaciones han puesto en escena cuáles pueden ser esas actividades. Las acciones que se emprendan, a su vez, deben considerar otras variables como el nivel de comprensión, así como la manera de movilizar los procesos cognitivos y las emociones de los lectores. Para la comprensión, la idea es concentrar los esfuerzos en avanzar de la comprensión superficial hacia una comprensión profunda, de modo que el lector construya representaciones textuales de lo leído, las conecte con sus conocimientos previos y luego pueda formular inferencias y opiniones críticas sobre lo leído. Finalmente, la enseñanza de la lectura implica ayudar al lector a establecer metas, a organizar y seleccionar la información necesaria para ello, y a convertir las ayudas regulatorias en estrategias de lectura o, lo que es lo mismo, en estrategias de aprendizaje.

3.4 Percepciones

Los procesos cognitivos como el pensamiento, los sentimientos, los instintos y el juicio son esenciales en el ser humano. De acuerdo con Tapia Gómez (2016), la información que se desarrolla en el individuo se convierte en percepción, la cual se encarga de distinguir de forma eficiente lo que fue depositado en la mente, en consecuencia, se desarrolla lo más relevante del pensamiento. Es así que la percepción, siguiendo con el autor, en su fase inicial, desde la estimulación se llega a la atención, esta se involucra con precisión en el momento que el ser humano reconoce algo interesante de su entorno como puede ser una lectura, una imagen, una canción, un baile, etc.

Desde el campo de la psicología, la percepción, como postula Vargas Melgarejo (1994), en términos generales, son las maneras en que una persona interpreta y comprende la información que recibe. No obstante, esta puede variar de una persona a otra, incluso cuando se les presenta la misma información, debido a las diferencias individuales en la interpretación y en su proceso de percepción que se realiza indistintamente en cada sujeto. De igual manera, Fuenmayor y Villasmil (2008) indicaron que las percepciones pueden variar ampliamente y estas se ven influenciadas por factores internos como la edad, intereses personales, experiencias, desarrollo cognitivo, capacidad intelectual y por

factores externos como la escuela, la familia y los vínculos de amistad, lo que consecuentemente hará que construyan un conjunto de opiniones, juicios, ideas y consideraciones con relación a su contexto de enseñanza y aprendizaje.

Para Barthey (1982), la percepción no se usa únicamente en la psicología, también posee una gran variedad de significados que son moneda corriente del lenguaje común. Por un lado, es tanto una forma de pensamiento consciente basada en hechos o verdades en las que el individuo ha podido experimentar, aunque en otro sentido es un proceso sensorial, en el que el organismo capta e interpreta información del entorno a través de los sentidos. Por último, esta es determinada como un juicio o intuición que actúa de manera inmediata, la cual puede o no distorsionar el pensamiento y llevarlo a juicios erróneos o sesgados, entre los más comunes incluyen la tendencia de juzgar rápidamente, la influencia de estereotipos, tener prejuicios entre otros.

Según Vilatuña Correa et al. (2012), la percepción pasa por un proceso perceptivo en el ser humano; mediante el mecanismo sensorio-cognitivo, siente, selecciona, organiza, e interpreta los estímulos para adaptarlos a su comprensión. A través de la percepción, se forma subjetivamente en el individuo un cuadro coherente y significativo del mundo físico real del cual forma parte. Además, el proceso perceptivo es dinámico y se transforma constantemente a medida que el ser humano adquiere conocimiento de nuevos estímulos, pero no solo se reduce a una simple recepción de estímulos, sino que implica una activación significativa de funciones complejas, primordialmente la atención y la memoria.

En cuanto a la percepción sobre la lectura de los estudiantes, Jiménez Pérez (2014) mencionó que dependerá mucho de cada sujeto, de sus gustos personales, ya que en muchos de los casos estos varían. Para Pérez Molina et al. (2013), la actitud de los niños frente a la lectura puede verse influenciada por varios factores como la calidad de los libros que se les ofrecen, la forma que se los anima a leer y el ambiente que los anima a hacerlo, por tanto, mientras algunos niños disfrutan la lectura, otros pueden sentirse intimidados por los libros o encontrarla difícil. Se puede hablar de factores internos como la edad, intereses personales, experiencias, desarrollo cognitivo, capacidad intelectual, y de factores externos como la escuela, la familia y los vínculos de amistad, lo que consecuentemente determinarán que construyan un conjunto de opiniones, juicios, ideas y consideraciones.

4. Metodología

4.1 Enfoque y alcance

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, el que proporciona una interpretación precisa y menos sesgada, facilita la comparación de resultados y la replicación de estudios (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). El diseño del estudio es no experimental, debido a que se caracterizan las percepciones de los estudiantes sin manipular e influir sobre el contexto en el que se desarrolló el estudio; además pertenece a un diseño transeccional porque se estudió en un punto determinado de tiempo (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Su alcance es descriptivo, le interesa conocer las percepciones de los estudiantes sobre un asunto concreto.

4.2 Población

Los participantes del estudio corresponden a estudiantes de Educación Básica media, que comprenden los grados 6º y 7º de escolaridad, en edades comprendidas entre los 11 y 12 años. Según Ortiz Ojeda (2017), los niños de esta edad están en una etapa en la que han alcanzado un nivel de desarrollo cognitivo que les permite comprender y reflexionar sobre hechos que los rodean; el desarrollo de la madurez los ayuda a expresar sus percepciones de manera más articulada. Por lo tanto, las respuestas de los estudiantes brindan datos muy valiosos para reconocer cómo están percibiendo las estrategias docentes y si estas fomentan el hábito lector.

Los participantes del estudio pertenecen a cuatro instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, Ecuador, de las cuales tres son fiscales y una particular. Se tomó la decisión de acudir a esas escuelas, pues estas se encuentran al alcance de las investigadoras, les son familiares por las prácticas preprofesionales; otro factor que impulsó la selección fue el apoyo recibido por parte de las autoridades quienes aprobaron los permisos para aplicar la encuesta. El estudio se efectuó en el periodo escolar 2023-2024. Se empleó una muestra aleatoria que quedó conformada por 188 niños. La Tabla 3 detalla las características de los participantes.

Tabla 3.*Participantes del estudio*

Características		Sexto n=83		Séptimo n=105	
Género		n	%	n	%
	Masculino	38	45,8	49	46,7
	Femenino	45	54,2	55	52,4
	Otro	0	0,0	1	1,0
Edad	10 años	55	66,3	1	1,0
	11 años	26	31,3	81	77,1
	12 años	2	2,4	23	21,9
Sostenimiento	Fiscal	70	84,3	80	76,2
	Particular	13	15,7	25	23,8
Zona	Urbano	58	69,9	66	62,9
	Rural	25	30,1	39	37,1

4.3 Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron a niños, niñas y otros géneros matriculados en el periodo 2023-2024 en el sexto y séptimo grado de Educación Básica. Se excluyeron a estudiantes que no había desarrollado la habilidad lectoescritora, a estudiantes con capacidades especiales y a estudiantes cuyos padres o representantes no firmaron el consentimiento informado.

4.4 Instrumento para recolección de información

El instrumento fue elaborado por autoría propia y fue debidamente validado por lectores pares. Se trata de una encuesta (Anexo a) compuesta por tres dimensiones: estrategias docentes empleadas antes, durante y después de la lectura. El instrumento cuenta con un total de 22 ítems que fueron calificados de acuerdo con la escala de Likert del 1 al 5. La aplicación de la encuesta duró aproximadamente 20 minutos. Se incluyeron preguntas sociodemográficas para caracterizar a la población.

4.5 Procesamiento de la información

Para llevar a cabo la investigación, al principio se determinaron posibles instituciones fiscales que accedieron a que se aplique la encuesta. Luego se efectuaron las tareas para obtener los permisos de las autoridades de los planteles para poder aplicar el instrumento. Una vez recibido el permiso, se habló con los docentes de aula para coordinar la fecha de

aplicación. Posteriormente, se explicó a los niños la actividad, se les entregó los consentimientos para que sean leídos y firmados por sus padres o representantes (Anexo b). Finalmente, se aplicó el instrumento, tratando de no interferir en las horas pedagógicas. Después de la recolección de los datos, con 189 encuestas aplicadas, se efectuó una depuración y quedaron 143 encuestas válidas. Se vio necesario contar con más datos, así que aplicaron las encuestas a un grupo más de estudiantes, llegando a obtener 188 participantes para el análisis final.

4.6 Análisis de la información

Tras recoger la información de los encuestados, los datos fueron registrados en una base de datos de Excel 2019 para seguidamente proceder con el análisis estadístico en el programa SPSS V27. Para procesar y analizar la información, se utilizó la estadística descriptiva a través del mismo programa, y se calcularon frecuencias, medias, la desviación estándar, máximos y mínimos de la información recolectada.

5. Resultados

En este segmento, se ofrecen los resultados de la encuesta en función de las categorías con las que se armó el cuestionario, las cuales a su vez responden a cada uno de los objetivos específicos. Teóricamente, implica atender la lectura en el aula considerando el proceso que debe seguir el docente para su enseñanza: diseñar estrategias de prelectura, lo que empieza en el momento en que el docente elige los textos que deben ser leídos en clase, así como los objetivos con que encara la lectura y la motivación para interesar al niño en la tarea; luego están las estrategias que efectúa durante la lectura; y luego están las actividades poslectoras, las pensadas para consolidar el objetivo que dio inicio a la lectura. En todos los casos, los resultados diferencian las respuestas en función del grado. No se incluyó precisiones por géneros debido a que no se hallaron diferencias estadísticas significativas.

Estrategias prelectoras

La Tabla 4 ofrece los resultados de la percepción del niño sobre las diversas actividades prelectoras que, a su juicio, efectúa el docente.

Tabla 4.

Percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB sobre las estrategias prelectoras empleadas por sus docentes

Actividad	Frecuencia	Sexto n=83		Séptimo n=105	
		n	%	n	%
¿Antes de llevar a cabo una lectura, el docente entabla un diálogo sobre lo que vamos a leer en la clase de lectura?	Nunca	5	6,0	1	0,95
	Casi nunca	4	4,8	7	6,67
	Algunas veces	29	34,9	29	27,6
	Casi siempre	17	20,5	30	28,5
	Siempre	28	33,7	38	36,1
¿El docente les da la opción de escoger el tema o textos para leer en clase?	Nunca	23	27,7	27	25,7
	Casi nunca	15	18,1	20	19,0
	Algunas veces	36	43,4	45	42,8
	Frecuentemente	6	7,2	6	5,71
	Muy frecuentemente	3	3,6	7	6,67

Como se puede apreciar, en la pregunta sobre si el docente entabla un diálogo antes de llevar a cabo una lectura en clase, los estudiantes de sexto de EGB manifestaron, en

promedio, que ocurre entre *algunas veces* y *casi siempre*; en cambio, para los participantes de séptimo de EGB los docentes la mayoría de las veces sí efectúan este diálogo. Los porcentajes, además, dejan ver que los docentes que *nunca* entablan un diálogo sobre lo que van a leer en sexto apenas llegan al 6 % en sexto y en séptimo un 0,95 %. En cuanto a la otra interrogante, sobre si el docente les da la opción de escoger el tema o textos para leer en clase, los estudiantes tanto de sexto como de séptimo grado perciben que esto ocurre solo *algunas veces*, con un 43,4 % de sexto y 42,86 % de séptimo. Los porcentajes de 27,7 %, de los estudiantes de sexto, y de 25,71 % en séptimo, traducen un nulo interés del docente por elegir textos que los niños sugieren.

La siguiente pregunta, cuyos resultados se detallan en la Tabla 5, busca conocer la percepción de los estudiantes frente al tipo de género de lectura escogido por el docente.

Tabla 5.

Percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB sobre la elección de textos efectuadas por el docente

Características de prácticas docentes		Sexto grado de EGB		Séptimo grado de EGB	
		N	%	n	%
Tipo de textos usado por los docentes	Poesía	4	4,8	2	1,9
	Cuentos	44	53,0	52	49,5
	Novelas	4	4,8	2	1,9
	Leyendas	15	18,1	36	34,3
	Fábulas	15	18,1	0	0,0
¿Los diferentes géneros de lectura que me envía el docente me motivan a leer?	Nunca	0	0,0	2	1,9
	Casi nunca	6	7,2	4	3,8
	Algunas veces	36	43,4	53	50,5
	Frecuentemente	22	26,5	32	30,5
	Muy frecuentemente	19	22,9	14	13,3

Con respecto al tipo de texto más usado por los docentes, se observa que tanto los estudiantes de sexto grado como los de séptimo grado destacan al cuento, muy seguido de otros géneros narrativos como fábulas y leyendas. Y los tipos de texto menos usados por los docentes, también coinciden ambos grados, son la poesía, un 4,8 % en sexto y un 1,9 % en séptimo, junto a las novelas que, curiosamente, reciben los mismos porcentajes en ambos grados.

Al analizar la frecuencia con la que los géneros brindados por los docentes les motivan a leer, se encontraron resultados interesantes. En sexto y séptimo grado, con el 43,4 % y el 50,5 % respectivamente, los niños respondieron que esto ocurre *algunas veces*. Al mirar la tabla de resultados, se observa que la segunda opción más común en ambos grados es

frecuentemente, por lo que podría decirse que, en promedio, los estudiantes están de acuerdo con estos textos. Lo dicho se certifica al leer los porcentajes en la respuesta *nunca*.

La siguiente pregunta reparó en las preferencias lectoras de los estudiantes, así como en la diversidad de géneros literarios que se emplean en el aula de clases. Los resultados constan en la Tabla 6.

Tabla 6.

Preferencias lectoras de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB

Preferencias		Sexto grado de EGB		Séptimo grado de EGB	
		N	%	n	%
Acuerdo con que el docente emplee otro tipo de textos de lectura	Totalmente en desacuerdo	8	9,6	7	6,7
	En desacuerdo	4	4,8	2	1,9
	Me es indiferente	11	13,3	18	17,1
	De acuerdo	40	48,2	52	49,5
	Totalmente de acuerdo	20	24,1	26	24,8
Preferencia de temática para trabajar en lectura	Aventura	21	25,3	26	24,8
	Historia	13	15,7	17	16,2
	Guerra	6	7,2	5	4,8
	Ciencia ficción	4	4,8	4	3,8
	Misterio	10	12,0	15	14,3
	Terror	26	31,3	36	34,3
	Otros	3	3,6	2	1,9
Género literario de preferencia	Cuento	29	34,9	31	29,5
	Novela	6	7,2	6	5,7
	Poesía	5	6,0	2	1,9
	Teatro	4	4,8	7	6,7
	Leyendas	38	45,8	55	52,4
	Otro	1	1,2	4	3,8

En relación con la cuestión de si los estudiantes están de acuerdo con que el docente emplee otro tipo de textos de lectura, en ambos grados prima la percepción de que sí están de acuerdo, más si sumamos las respuestas *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*. Mientras que no están de acuerdo en sexto, con un 9,6 %, y en séptimo un 6,7 %, un porcentaje muy bajo incluso si se suma al de *en desacuerdo*, igualmente en ambos grados.

Con respecto a la temática con la que prefieren trabajar, ambos grados también coincidieron: prefieren el terror (el 31,3 % de los participantes de sexto y el 34,3 % de séptimo), y también coinciden con el segundo tema de preferencia, la aventura. En cuanto a la temática que menos les gustaría trabajar, los dos grados señalaron a la ciencia ficción, en sexto 4,8 % y en séptimo un 3,8 %, así como temas relacionados con la guerra.

La siguiente pregunta indaga sobre las preferencias en cuanto al género literario de los estudiantes. A pesar de no indagar en una acción directa de los docentes, sí ofrece datos que permiten contrastar lo que pasa en clase con lo que piensan los niños con respecto a los géneros que se leen. En este punto, los estudiantes de sexto y séptimo grado han elegido a la leyenda —en sexto de EGB con un 45,8 % y en séptimo grado con un 52,4 %—, y al cuento. El género con menos seguidores es el teatro, con un 4,8 % en sexto, y la poesía, con el 1,9 % de preferencia, en séptimo.

Estrategias durante la lectura

La Tabla 7 especifica con qué frecuencia los estudiantes de sexto y séptimo de EGB disfrutaban de las estrategias utilizadas por los docentes durante la lectura, cuáles son las actividades que prefieren y la que, a su juicio, es la más empleada por su docente.

Tabla 7.

Percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB sobre las estrategias que emplean los docentes durante la lectura

Características		Sexto grado de EGB		Séptimo grado de EGB	
		n	%	n	%
Frecuencia de disfrute de lecturas que usa el docente en clase	Nunca	1	1,2	3	2,9
	Casi nunca	5	6,0	6	5,7
	Algunas veces	24	28,9	47	44,8
	Frecuentemente	22	26,5	28	26,7
	Muy frecuentemente	31	37,3	21	20,0
Actividades más frecuentes que efectúa el docente durante la lectura	Subrayar lo relevante	20	24,1	30	28,6
	Anotar ideas principales	17	20,5	26	24,8
	Pausas para reflexionar	22	26,5	26	24,8
	Pregunta si hemos comprendido el párrafo leído	30	36,1	37	35,2
	Búsqueda en el diccionario de palabras confusas	27	32,5	29	27,6
Modalidad de lectura más usada por el docente durante la clase en lectura	Lectura en voz alta	50	60,2	69	65,7
	Lectura silenciosa	9	10,8	7	6,7
	Lectura compartida (entre estudiantes)	11	13,3	12	11,4
	Lectura compartida (entre docentes y estudiantes)	13	15,7	17	16,2
Frecuencia con la que se asigna amplio tiempo para la lectura en clase	Nunca	1	1,2	2	1,9
	Casi nunca	5	6,0	5	4,8
	Algunas veces	24	28,9	46	43,8
	Frecuentemente	27	32,5	27	25,7
	Muy frecuentemente	26	31,3	25	23,8

Los resultados obtenidos muestran que en el sexto grado es cuando más disfrutan los estudiantes de las lecturas que usa su docente, los resultados mayoritarios rondan entre *frecuentemente* (26,5 %) y *muy frecuentemente* (37,3 %); en cambio, en séptimo los resultados se inclinan a *algunas veces*, con un 44,8 %, y a *frecuentemente* con un 26,7 %. Los resultados indican que solo un 1,2 % de sexto y un 2,9 % de estudiantes de séptimo nunca disfruta con las lecturas propuestas en el aula.

Sobre las actividades durante la lectura, los resultados están bastante divididos, ya que no se podría hablar del empleo de una estrategia concreta, sino de varias. Muestra un alto índice que lo más usado por el docente es *preguntar si se ha comprendido lo leído*, un 36,1 % en sexto y un 35,2 % en séptimo, pero la diferencia con la segunda no es significativa: buscar palabras en el diccionario (32,5 % en sexto) o subrayar lo más importante (28,6 % en séptimo).

Sobre la modalidad de lectura, los docentes recurren a la lectura en voz alta, según el 60,2 % de los niños de sexto y el 65,7 % de niños de séptimo. Muy atrás quedan modalidades como una lectura entre pares o la lectura compartida con el docente, si bien la lectura silenciosa, con un 10,8 % en sexto grado y el 7,6 % en séptimo grado, es la menos empleada. Y con respecto a si disponen de amplio tiempo para leer en clase, se aprecia que ocurre *frecuentemente y muy frecuentemente* en sexto grado con un 32,5 % y 31. 3 %, respectivamente; mientras que en séptimo grado ocurre solo *algunas veces*, en un porcentaje del 43,8 %.

La Tabla 8 detalla estrategias metodológicas concretas: juegos, trabajo en equipo y uso de otros recursos.

Tabla 8.

Percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB sobre las estrategias docentes empleadas durante las lecturas II

Actividades	Frecuencia	Sexto grado de EGB		Séptimo grado de EGB	
		n	%	n	%
Actividades de lectura con la introducción de juegos	Nunca	26	31,3	26	24,8
	Casi nunca	20	24,1	31	29,5
	Algunas veces	25	30,1	43	41,0
	Frecuentemente	6	7,2	4	3,8
	Muy frecuentemente	6	7,2	1	1,0
Actividades de trabajo en equipo durante la clase de lectura	Nunca	3	3,6	2	1,9
	Casi nunca	6	7,2	3	2,9
	Algunas veces	52	62,7	45	42,9
	Frecuentemente	13	15,7	28	26,7
	Muy frecuentemente	9	10,8	27	25,7
Uso de recursos: biblioteca, sala de cómputo o revistas para efectuar prácticas de lectura	Nunca	27	32,5	20	19,0
	Casi nunca	21	25,3	25	23,8
	Algunas veces	21	25,3	23	21,9
	Frecuentemente	7	8,4	21	20,0
	Muy frecuentemente	7	8,4	16	15,2
Actividades extraclases consideradas interesantes por los niños	Club de lectura	21	25,3	25	23,8
	Visitar bibliotecas	53	63,9	52	49,5
	Participar en concursos literarios	12	14,5	14	13,3
	Asistir a presentaciones de libros	13	15,7	16	15,2

Los estudiantes perciben que los docentes usan actividades lúdicas para trabajar la lectura, en promedio, con poca frecuencia: *algunas veces* y *casi nunca* alcanzan índices muy cercanos, 30,2 % y 24,1 % en sexto, y 41 % y 29,5 % en séptimo, respectivamente. En cuanto al trabajo en equipo, los estudiantes indicaron que se emplea solamente *algunas veces* con un alto porcentaje, 62,7 % en sexto y 42,9 % en séptimo, en este último grado seguido muy de cerca de frecuentemente, con un 26,7 %. Con respecto a los recursos, los valores van de la mitad para abajo y avanzan en porcentajes muy similares de *algunas veces*, *casi nunca* y *nunca* en ambos grados. Con respecto a las actividades extraclases, los estudiantes de sexto, en un 63,9 %, y los de séptimo, en un 49,5 %, afirman que les resulta interesante visitar bibliotecas, seguidos por el 25,3 % y el 23,8 % que prefieren clubes de lectura. Lo que menos les llama la atención son los concursos literarios con un 14,5 % en sexto y un 13,3 % en séptimo.

Para concluir, la Tabla 9 describe cuáles son las estrategias poslectoras propuestas por el docente para el trabajo en el aula.

Tabla 9.

Percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de EGB sobre las estrategias poslectoras que emplean sus docentes

Actividades		Sexto grado de EGB		Séptimo grado de EGB	
		n	%	N	%
Actividades que aplica el docente después de cada lectura	Hacer resúmenes	46	55,4	55	52,4
	Mapa conceptual	7	8,4	21	20,0
	Redactar una reflexión	29	34,9	19	18,1
	Realizar diálogos en el curso	22	26,5	31	29,5
Frecuencia con la que el docente verifica la comprensión del texto	Nunca	0	0,0	0	0,0
	Casi nunca	8	9,6	8	7,6
	Algunas veces	13	15,7	20	19,0
	Frecuentemente	20	24,1	26	24,8
	Muy frecuentemente	42	50,6	51	48,6
Actividades poslectura que más disfrutan	Discusiones grupales	29	34,9	40	38,1
	Redactar resúmenes	18	21,7	17	16,2
	Investigar más sobre el autor	15	18,1	17	16,2
	Buscar recomendaciones de libros similares	6	7,2	10	9,5
	Reflexionar sobre el tema	23	27,7	22	21,0
	Dramatizar	16	19,3	21	20,0
Actividad posterior extraclasses al concluir la lectura de un texto	Compartir el libro con amigos o familiares	23	27,7	24	22,9
	Dibujar o hacer ilustraciones inspiradas en el libro	19	22,9	19	18,1
	Investigar más sobre el tema	12	14,5	20	19,0
	No hago nada en particular	26	31,3	41	39,0
	Otra	3	3,6	1	1,0
Frecuencia con la que el docente implementa actividades de producción y composición de textos	Nunca	7	8,4	7	6,7
	Casi nunca	9	10,8	18	17,1
	Algunas veces	44	53,0	52	49,5
	Frecuentemente	13	15,7	20	19,0
	Muy frecuentemente	10	12,0	8	7,6

Finalmente, con respecto a las estrategias poslectoras, se identificó que la actividad más frecuente empleada por el docente según los niños es hacer un resumen, 55,4 % en sexto,

y un 52,4 % en séptimo; seguida por redactar una reflexión, el 34,9 % en sexto, y por hacer un diálogo en séptimo, según el 29,5% de los niños. Llama la atención que los mapas conceptuales sean tan pocos usados en sexto, apenas el 8,4 % de niños mencionó su uso y 20 % en séptimo, además, se nota una elevada frecuencia en verificar la comprensión del texto, de 48 % a 50%. En referencia a las actividades que los estudiantes disfrutan, se destacan las discusiones grupales con un 34,9 % en sexto grado y con un 38,1 % en séptimo grado, así mismo destacaron las reflexiones sobre el tema y reflexionar sobre el texto. Lo que menos prefieren son las recomendaciones de libros similares, solo el 7,2 % en sexto y 9,5 % en séptimo la prefieren.

Además, los estudiantes afirmaron que no realizan ninguna actividad extraclase después de la lectura con un 31,3 % sexto y 39 % séptimo, mientras que alrededor del 27,7 % en sexto y el 22,9 % en séptimo, luego comparten el libro con familiares y amigos. Y sobre el uso de la escritura como tarea poslectora, se reveló que los docentes solamente *algunas veces* implementan estas actividades, según el 53 % y 49,5 % de los niños de sexto y séptimo, respectivamente.

6. Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar las percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de educación básica sobre las estrategias que emplean sus docentes para enseñar la lectura, objetivo que se ha cumplido. También se han cumplido los objetivos específicos, esto son, identificar, describir y determinar las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias prelectoras, lectoras y poslectoras empleadas por los docentes. Los resultados se discuten justamente en función de estas categorías.

En referencia a *las estrategias prelectoras*, de acuerdo con los estudiantes, se indica que los docentes *algunas veces* les dan la opción de escoger el tema o los textos para leer. En este sentido, la investigación de Sánchez Ortiz y Brito Guerra (2015) concluyó que el docente suele usar el diálogo para conocer qué tipo de textos prefieren leer los estudiantes y lo hacen porque así logran llamar su atención, no obstante, solo el 40 % de los niños suele participar activamente en esta actividad. Garrido Miranda y Polanco Madariaga (2020) afirmaron que los estudiantes valoran positivamente las prácticas de enseñanza cuando el docente pregunta y escucha las opciones de los educandos sobre temas que les gustarían leer, sin embargo, constataron que el docente ejecuta esta práctica muy escasamente. Según Reinoso Gómez (2017), para plantear un tema lector se necesita conocer las expectativas de sus participantes, puesto que el niño se desenvuelve de mejor manera cuando trabaja participativamente y socializa sus ideas. La poca preeminencia de este hábito podría evitar la participación activa del niño en el proceso lector, pues, al carecer de una motivación para atraerlo como reclamaba Solé (1992), podría no hallar sentido a la tarea.

Con respecto a los tipos de textos, el docente en su gran mayoría emplea el cuento, seguido de leyendas y fábulas. Este resultado se asemeja al encontrado por el Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador (2022), que señaló que el 60 % de niños de entre 5 a 11 años, manifiestan leer cuentos, posiblemente por razones económicas: les resulta más fácil de adquirir. En contraste, el estudio de Núñez Naranjo et al. (2021) realizado con 40 estudiantes de Ambato-Ecuador, demostró que solo el 25 % de niños indica que lee cuentos cortos o revistas cómicas, mientras que el 60 % no tiene interés y no considera a la lectura como alternativa, no tienen motivación por leer textos que sean extensos. Asimismo, en la investigación de Amado Carreño et al. (2011), en Bucaramanga, se evidenció que, pese al empeño de los docentes en hacer mayor uso del cuento, su aplicación es limitada y requieren de una gran variedad de textos para el desarrollo imaginativo. Córdova Cando et al. (2021), quienes trabajaron con niños lojanos de una institución educativa ecuatoriana,

indicaron que el género que más emplearon fue el cuento por su capacidad para ayudar en el desarrollo emocional del niño. Quintero Sanabria y Prado Cárdenas (2017) expusieron que el cuento se encumbra como el género más usado porque, a diferencia de otras narrativas, es más breve, poseen una trama sencilla, y logra que el niño plasme representaciones sobre los personajes con rapidez. El resultado no sorprende: la facilidad de acceso y la diversidad de cuentos dan lugar a que sea fácil de trabajar en el aula, a diferencia de géneros mayores como novelas. La desventaja en este caso sería que el niño de esta edad no lea novelas acordes con su edad, lo que ayudaría en su memoria y atención, en tanto deben recordar trama y conexiones por largo tiempo. Igual desventaja se observa si no leen poesía o teatro, que entraña otras habilidades claves en su formación, por la comprensión del lenguaje figurado y creativo. Por eso, la recomendación de Flores Correa y Alcalá Adrianzén (2018) es poner en contacto al niño con diversos géneros, pues la exposición de diversas formas literarias los ayuda a tener una visión más amplia y profunda de la cultura y les estimularía el pensamiento crítico y la valoración de los textos.

En cuanto si a los diferentes géneros lectores que facilita el docente les motiva a leer, en los hallazgos se refleja que los estudiantes expresaron que *algunas veces o frecuentemente*. En cambio, según Cardona Puello et al. (2018), el 73,7 % de los estudiantes no tienen afinidad por los textos que implementan los docentes, que suelen ser muy repetitivos; y la mayoría lee solo por cumplir tareas y apenas el 26,3 % por deleite. De igual manera, Ramón Landy (2019) en su investigación con niños de quinto año de básica halló que el 75 % de niños no disfruta ni tiene gusto por lo que leen, si bien gran parte de ellos explicó que leen cuando el docente los motiva con actividades creativas, tales como observar y detallar imágenes. En ese sentido, Espinosa-Pulido (2021) mencionó que para que los niños se sientan motivados por leer es importante brindarles textos que despierten su interés e imaginación. Llama la atención este contraste en lo que pasa con los niños del medio con otras regiones. Se puede inferir que los docentes están motivando de forma medianamente efectiva, y también que los niños simplemente tienen la predisposición de participar en este tipo de actividades. También podría leerse como una percepción errónea o sesgada: llevados por el estereotipo de la figura del docente, valoran sus acciones porque las juzgan como positivas por ser de quien viene. Demás está decir que se requieren mayores porcentajes en este aspecto para que la práctica de enseñanza inicie de forma más efectiva.

Entre los géneros literarios que prefieren los estudiantes, se demuestra que su inclinación es hacia la línea narrativa con predominio en las leyendas, seguida por el cuento. En cambio, en el estudio de Rojas Neira (2022), las preferencias lectoras varían, ya que los

niños se sienten bien con lecturas como fábulas, novelas, revistas e incluso con leer sus redes sociales. Para Iruri Quispillo y Villafuerte Álvarez (2022), las leyendas suelen ser preferidas por niños porque se presentan temas de apariciones, milagros y eventos que llaman la atención de los lectores. En cuanto a su uso educativo, según Palma-Campos (2023), las leyendas son beneficiosas, ya que contribuyen al goce estético; además, al ser transmitidas oralmente por sus allegados se vuelven parte de la vivencia infantil, les revelan acontecimientos del pasado, están llenos de material cultural y folclórico. El resultado se puede explicar porque los niños estaban leyendo ese género justamente cuando se efectuaba la investigación. Tal parece que el subgénero ha logrado concitar su atención, se ha convertido por su cercanía en un mecanismo afectivo-emocional que los ha llevado a desear leerlo y a mantener el compromiso con la tarea (Sánchez Miguel et al., 2011). También se debe anotar la diversidad de resultados, que revela lo consabido y explicado por Pérez Molina et al. (2023): las percepciones siempre incluyen un componente personal, y factores como la edad, intereses, experiencias, desarrollo cognitivo, capacidad intelectual, así como de lo que le ofrece la escuela y la familia.

Con respecto a la preferencia temática para trabajar la lectura, los hallazgos demuestran que ambos grados prefieren el terror y la obra de aventuras. En la misma línea, el estudio de Moreno Sánchez (2001) halló que, además de los libros de terror, también a los estudiantes les gustan los temas relacionados con jóvenes y tebeos. La investigación de Navarro Salazar et al. (2020) encontró que los estudiantes de undécimo grado prefieren leer cuentos de terror; Agrelo Costas et al. (2023) revelaron que los niños se inclinan mayoritariamente por la lectura de cómics y álbumes, géneros de entretenimiento. Herrera Cantillano (2020) asevera que, en el momento de empezar con una tarea lectora, los escolares tienden a considerar aburridos a los libros clásicos. Para Pérez Guerrero y Forero Serna (2019), la lectura de terror resulta beneficiosa, pues ayuda al desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes: al tener protagonistas complejos desafían al lector a pensar de manera crítica sobre situaciones que los actores presentan. Nuevamente, como se había visto en el punto anterior, existe una amplia gama de temas que eligen los niños, naturalmente el gusto depende de muchos factores como lecturas previas, ambiente escolar, ambiente familiar, entre otros. Lo que se desprende, entonces, es que el docente debe promover una variedad de texto, de modo que pueda atender los más diversos intereses, y en esa elección no debe faltar temas clásicos como aventuras y terror que se han mencionado.

De acuerdo con la pregunta sobre si los estudiantes desean que el docente use otro tipo de textos, la respuesta mayoritaria fue que están interesados *por leer géneros diferentes*. El

estudio de Cardozo Rincón (2015) llegó a hallazgos que indicaron que el 50,4 % de los niños prefiere leer y dedicarse diariamente a la lectura recreativa, en un porcentaje un poco menor el 46,9 % dice que ocupa su tiempo a la lectura académica. Albaladejo García (2007) afirmó los textos usados por los docentes para la lectura son elegidos según la importancia y la tradición literaria, otro criterio de elección es lo que trae el libro de texto y, como sugieren otras investigaciones (Mogrovejo Ávila y Salinas Guzmán, 2024) con gran frecuencia los docentes no van más allá de este material, que les resulta altamente cómodo. Ya se ha visto que proporcionar una gran variedad de lecturas los estudiantes los ayuda en su proceso de formación de la competencia lectora (Andrade Calderón, 2007; Rondón, 2018), por lo que habría de aprovechar la predisposición de los niños para incluir la lectura de varios géneros. Esto implica, en la práctica, que el profesor sea un buen lector, que sepa ofrecer esa variedad; también importan los recursos disponibles para poder acceder a esa variedad. La implementación de esta práctica es un paso significativo hacia la promoción de una lectura más dinámica y efectiva tanto en el aula como fuera de ella.

En cuanto a las estrategias durante la lectura, en sexto grado es cuando más disfrutaban los estudiantes de las lecturas que usa su docente, los resultados mayoritarios rondan entre *frecuentemente* y *muy frecuentemente*; en cambio, en séptimo los resultados se inclinan a *algunas veces*. Entre las modalidades de lectura más usadas por los docentes, de acuerdo con los estudiantes, está la lectura en voz alta. Para Lastre et al. (2018), implementar esta estrategia genera interés por participar en actividades de lectura; el 95 % de los estudiantes después de aplicar esta estrategia lograron explicar el texto con facilidad y amplitud. Igualmente, Vega López et al. (2014) demostraron que la lectura en voz alta ayuda a los estudiantes en su expresión oral y en su comprensión lectora. Ante esto, Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña (2015) expresaron que esta modalidad es útil en los niños porque mejora la capacidad de deletreo de palabras y sobre todo es una forma de aprendizaje activo, ya que, en lugar de sólo recibir información de manera pasiva, participan en frente a toda la clase. Por lo tanto, esta modalidad trae diversos beneficios en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, su uso se extiende sobre todo por la facilidad de ponerla en práctica más que por las ventajas. También se debe considerar que las otras modalidades pueden resultar de gran valor, como la lectura en pares o grupos, a propósito, una práctica muy extrañada por los niños. A ello se debe sumar que la lectura en voz alta implica una lectura denotativa, literal, cuando la comprensión lectora (PISA, 2009 y Sánchez Miguel et al., 2011) implica llegar a niveles de comprensión crítica, a procesos de lectura globales, que podrían desarrollarse mejor con trabajos grupales que dan lugar a intercambios de opiniones.

En relación con otra estrategia usada por los docentes durante la lectura, se evidenció que lo más usado por el docente es *preguntar si se ha comprendido lo leído*, buscar palabras en el diccionario o subrayar lo más importante. También el estudio de Toala Castro et al. (2018) encontró que el 100 % de los docentes siempre llevan a cabo preguntas de comprensión en voz alta para confirmar si los estudiantes han comprendido: y los docentes manifestaron que utilizan esta estrategia porque es un método práctico y rápido. Pernía Hernández y Méndez Chacón (2017) identificaron similar práctica. En contraste, Macías y Matura (2010) revelaron que los estudiantes también formulan las preguntas, según el propósito de la lectura y los obstáculos que encuentren. De acuerdo con Sánchez Miguel et al. (2011), es preciso que los docentes realicen preguntas que ayuden a los estudiantes a ver si se están cumpliendo los objetivos de la lectura, así como a reconocer el esquema retórico de la lectura. Además, los autores indicaron que la tarea docente, tanto cuando ayuda a comprender la lectura como cuando enseña a comprender, usa la pregunta como medio para que el estudiante regule su lectura y revise si está cumpliendo o no con los objetivos de lectura. Se puede concluir, entonces, que es fundamental que los docentes elaboren preguntas durante la lectura, pero no cualquier pregunta: estas deben realmente ayudarlo a verificar su comprensión, ayudarlo en su metacognición, y llevarle a niveles altos de criticidad. Además, los docentes deben abrir un espacio en donde los estudiantes formulen preguntas que resultarán valiosas, ya que su respuesta invita a ver los problemas que afrontan en el proceso, conocimiento que servirá para ajustar el contexto de lectura, lo que da lugar a una lectura más amplia y sostenida por objetivos compartidos entre profesor y estudiante (Sánchez Miguel et al., 2011).

Con respecto al subrayado, de acuerdo con el estudio de Toala Castro et al. (2018), el 100 % de los docentes ve oportuno esa estrategia porque es una guía para un mejor aprendizaje. Sin embargo, no se trata de subrayar por subrayar. Para Evangelista Padilla (2017), los estudiantes que se enfocan en subrayar oraciones cuentan con mejores estrategias para seleccionar información puntual según el material académico que buscan elaborar, mientras que los estudiantes que subrayan las palabras tienen muchas dificultades para seleccionar la información relevante. Ramírez Mansilla (2018) indicó que, para una correcta ejecución del subrayado, es indispensable que el docente emplee guías sobre cómo subrayar palabras claves, idea principal y secundarias, pero diferenciadas, ya sea con líneas gruesas o en recuadros, pues luego de la aplicación de esta estrategia el 56 % de estudiantes lograron la comprensión de textos a nivel inferencial, literal y crítico, es decir, *enseñar a comprender*. Según Flores Vega e Hinostroza Quispe (2012) y Jara Pando et al. (2021), el docente es la persona que debe proveer a los estudiantes técnicas adecuadas para que ellos puedan seleccionar la información sustancial, ya que la acción de subrayar

no es solo marcar el texto, sino comprender la lectura identificando ideas principales de las secundarias. Por lo tanto, es importante que los docentes procuren desarrollar una orientación adecuada sobre cómo seleccionar información sustancial que facilite la comprensión del texto y llegar a una comprensión profunda, pues a falta de una orientación clara y precisa, los estudiantes podrían sentirse frustrados o confundidos, además de llevar a resultados insatisfactorios, como subrayar en exceso o no identificar correctamente las ideas principales de las secundarias.

En relación con el juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lector, los resultados indican que, según los estudiantes, esta técnica es efectuada por los docentes algunas veces, con tendencia a *casi nunca* y *nunca*. Ese resultado se asemeja al de Arnés y Zabaleta (2022) quienes evidenciaron que los docentes escasamente introducen juegos o actividades lúdicas en actividades relacionadas con la lectura y que esto se debe a la percepción del docente sobre que el juego no es académico y a las dificultades para gestionar grupos numerosos en espacios reducidos. En contraparte, Zapata Vásquez (2020) encontró que los docentes utilizan el juego como estrategia valiosa para las clases de lectura porque a sus estudiantes les motiva a participar voluntariamente en las actividades. Balanta Quintero et al. (2015) manifiestan que las estrategias lúdicas como el juego provocan interés en los estudiantes por aprender y que esto se debe a su edad escolar, asimismo el juego favorece al desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Los resultados muestran que los docentes no recurren al juego como estrategia lectora, lo que podría impedir que la lectura sea vista como una actividad interesante y divertida.

En relación con el uso de recursos como biblioteca, sala de cómputo o revistas para efectuar prácticas de lectura, los estudiantes afirmaron que son de las actividades que *casi nunca* llevan a la práctica los docentes. Con respecto a la implementación de la revista como recurso pedagógico para animar la lectura, Hernández Geraldo (2023) encontró que, durante las actividades de lectura, los estudiantes no prestaban atención y se distraen fácilmente mostrando poco interés, sin embargo, después de aplicar lecturas con revistas de colores, los estudiantes presentaron una actitud positiva y comentaron que esta actividad les parecía divertida porque las imágenes llamaban su atención. Ochoa Moreno y Cartuche Andrade (2023) discurren que es indispensable implementar espacios bibliotecarios en las instituciones educativas, puesto que favorecen la autonomía y responsabilidad académica de los estudiantes al ofrecerles un espacio para la libre exploración sobre recursos del conocimiento. A su vez, Loja Bravo (2022) pone de manifiesto la necesidad de capacitar a los estudiantes para que puedan utilizar la sala de cómputo de la institución de una manera más efectiva, es decir, se les debe proporcionar fuentes confiables para la búsqueda de

información y brindar aplicaciones en las que se potencie su hábito lector, pues si bien los resultados señalan que su implementación mejora la comprensión lectora y les mantiene más interesados por la lectura. Como resultado, los docentes no están aprovechando de recursos, lo que podría indicar la carencia de ayudas cálidas, aquellas que permiten mantener el compromiso con la lectura al hacerles valorar la actividad como deseable.

Finalmente, durante la lectura, una de las actividades extraclases que prefieren los estudiantes es visitar las bibliotecas y los clubes de lectura. En cambio, en la investigación de Rendón-Galvis y Jarvio Fernández (2020), el 10 % de los estudiantes acude a la biblioteca para pedir colaboración en la realización de tareas, mientras que el 90 % considera que es un espacio de apoyo para motivar a la adquisición de conocimientos, también se la considera como un lugar de encuentro cultural, social y artístico, esto explica que los estudiantes que concurren con frecuencia a la biblioteca no siempre es para aprender y buscar información nueva, sino más bien van para socializar con sus pares con la excusa de cumplir los trabajos escolares. Para González Álvarez (2000), solamente el 19,2 % de niños acude a la biblioteca de una a dos veces por semana, el 26,9 % solo va una vez por mes y el 26,9 % nunca y prefieren no ir porque les causa aburrimiento. Balleza Lara (2021) argumenta que visitar las bibliotecas ayuda a desarrollar un hábito lector, pues el niño que concurre constantemente a esta área de aprendizaje dispone de una visión positiva de la lectura, en cambio, el niño que no aprovecha esta herramienta limita su adquisición de conocimientos. Como los estudiantes tienen la iniciativa por visitar las bibliotecas, se debería aprovechar esta decisión para fomentar el hábito lector, ya que las bibliotecas son lugares que poseen variedad de contenidos que sirven para aclarar dudas y a la vez proporcionan un ambiente tranquilo donde se pueda leer y estudiar.

Sobre las estrategias poslectoras, los resultados ponen en escena que, desde la visión de los niños, los docentes emplean *algunas veces* actividades de producción y composición de textos. Tovar et al. (2005) aludieron que se trata de tareas con un nivel alto de dificultad, y que a los estudiantes les cuesta organizar y plasmar sus ideas en un escrito. Daza Martínez y Villanueva Meneses (2020) encontraron que niños de entre 8 y 9 años redactan textos incompletos e incoherentes y que esto se debe a la falta de la explicación del docente, ya que muchas de las veces no anticipan como es la estructura del texto que busca que produzcan los estudiantes. Es este nivel de dificultad el que da lugar a que sea poco empleada, pese a sus notables beneficios en el aprendizaje: estimula la creatividad, el análisis crítico, además permite que los estudiantes puedan expresar pensamientos, sentimientos e ideas (Gómez Cumpa et al., 2005; Sánchez Upegui, 2016). Gutiérrez Braojos y Salmerón Pérez (2012) consideran que las actividades de escritura propuestas después

de la lectura, para ser bien acogidas, deben ser entretenidas y apropiadas al nivel de desarrollo cognitivo de cada escolar.

Con respecto a otra de las actividades poslectoras que lleva a cabo el docente, los estudiantes apuntaron la realización de resúmenes, diálogos y reflexiones. Al respecto, la investigación de Wehbe García (2016) concluyó que luego de aplicar el resumen como estrategia lectora, los estudiantes mejoraron significativamente su rendimiento; como los estudiantes entienden su utilidad, se ven involucrados en todo el proceso. A su vez, López y Ramírez (2012) evidenciaron que, para los estudiantes, aplicar la estrategia de resúmenes es muy útil como método para estudiar y los participantes se muestran dispuestos a seguir aplicando esta tarea; sin embargo, la falta de tiempo y la carga académica constituyen un impedimento para emplearlo de forma más continua. Solé (1992) advertía que el resumen es una acción vital de la poslectura. A juicio de Evangelista Padilla (2017), el problema con este género sobreviene cuando los estudiantes no logran seleccionar identificar ideas principales o tienen dificultades al organizar coherentemente los enunciados que formulan.

En relación con las actividades poslectoras que más disfrutaban los estudiantes, los resultados del estudio resaltan que se inclinan por las discusiones grupales, y la reflexión sobre el texto. La investigación de Rodríguez Yaguana (2023), aplicada en el medio cuencano, demuestra que el 3,2 y 3,7 % no alcanzan el desempeño escolar deseado, ya que piensan que todas las estrategias poslectoras son monótonas y poco atractivas. En otro estudio, Menacho López (2021) aplicado en Perú, los resultados reflejan que el 63,6 % de los estudiantes presenta un cambio significativo positivo luego del trabajo colaborativo. De acuerdo con los resultados obtenidos, Rodríguez Barreiro et al. (2000) advierte que el trabajo en pequeños grupos ayuda en la socialización, la práctica de distintas destrezas, en el compartir ideas. Para Llamazares Prieto y Alonso Cortés (2016), Sánchez Miguel et al. (2011), las discusiones grupales favorecen al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, pues estas requieren que los estudiantes evalúen a los demás, formulen argumentos y defiendan su punto de vista.

En síntesis, los resultados sugieren que, en general, los docentes aplican estrategias de lectura como resúmenes y composición de textos para fomentar el aprendizaje. Si bien son estrategias que ayudan al desarrollo cognitivo del estudiante, estas técnicas pueden no ser tan efectivas para mantener el interés del estudiante, o bien, cuando no están bien empleadas, podrían no ayudar como herramientas de ayudas cálidas. Por otro lado, las discusiones grupales, señaladas como la actividad de disfrute por los estudiantes, pueden ser una manera más efectiva para mantener al alumnado involucrado y motivado, además

al participar en discusiones los estudiantes pueden desarrollar habilidades de pensamiento crítico, comunicación y resolución de problemas. Por lo tanto, los docentes deben considerar actividades más interactivas y sociales o explorar formas útiles de integrar las estrategias para aprovechar lo mejor de ambas técnicas. De igual forma, se resalta la necesidad de que los docentes consideren la perspectiva de los estudiantes, es decir, tener en cuenta qué actividades disfrutaban más, ya que esas actividades podrían sostener más tiempo su compromiso con la tarea.

7. Conclusiones

La investigación tuvo como objetivo general analizar las percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo de educación básica sobre las estrategias docentes para enseñar lectura en algunas unidades educativas de la ciudad de Cuenca. Para ello, se plantearon tres objetivos específicos, identificar y describir las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias que emplea el docente en la prelectura, la lectura y la poslectura. Después del procesamiento de los datos, se verifica el cumplimiento de los objetivos, ya que los resultados detallan las perspectivas de los estudiantes sobre las estrategias que sus docentes usan para enseñar lectura.

Con la información obtenida se logró identificar, en primera instancia, que las percepciones de los niños sobre las prácticas de lectura, son más heterogéneas cuando se refieren a sus preferencias lectoras y son más homogéneas cuando hablan de estrategias de aula. En el primer caso, se explica porque las percepciones se alimentan por factores internos y externos (Fuenmayor y Villasmil, 2008), y la segunda porque los contextos de aula suelen asemejarse, ya que están sometidos a planificaciones armadas bajo un currículo que homogeniza rutinas, lecturas, formas de evaluación. Esta situación puede dar lugar a que se normalicen ciertas prácticas, que podrían ser incorrectas, justamente por su frecuencia y semejanza, y los niños, por su edad, podrían no discriminar el impacto que ejercen en su formación.

Adicionalmente, los resultados también dejan ver el carácter fluido, dinámico, de la percepción, cuando se observa en detalle los cambios que se perciben entre sexto y séptimo. Pese a la alta coincidencia en resultados, sí se aprecia que los niños de séptimo muestran mayor inconformidad con ciertas estrategias docentes. En este punto, vale anotar la poca relación que muchos niños de ambos grados tenían sobre las prácticas lectoras en el aula, lo que les impedía entender ciertas preguntas del cuestionario, incluso con la misma noción de *estrategia*.

Con respecto a las estrategias, se puede observar el predominio de acciones como preguntas previas (prelectura), lectura en voz alta, subrayado, mapas conceptuales (durante la lectura), resumen, diálogos sobre la lectura (poslectura). Vale precisar que el cuestionario incluyó en preguntas sobre estrategias una casilla para que el niño agregue otras opciones, pero los resultados no hallaron mayor variedad. Los datos dejan percibir el predominio de una práctica que busca *ayudar a comprender*, pero que escasean actividades para *enseñar para comprender*. Pero esto no quiere decir que las ayudas alcancen el nivel que la teoría

prefigura (Sánchez Miguel et al., 2011), pues no se pueden inferir acciones como generan mayor motivación, precisar objetivos o identificar esquemas retóricos. De hecho, los niños afirman que requieren de actividades dinámicas y creativas como introducir juegos y prefieren participar en discusiones grupales, pero, como se ve por sus respuestas, son escasas en la dinámica del aula. Esto podría entenderse como que las necesidades lectoras de los niños son atendidas medianamente por el docente. Asimismo, se puede colegir que diversas estrategias podrían no ser lo suficientemente adecuadas para alcanzar niveles de comprensión de procesos globales y comprensión crítica. El diálogo y la reflexión nos elementos menos corrientes de lo que deberían ser.

Sobre los géneros leídos y las preferencias lectoras, los estudiantes de sexto y séptimo EGB indicaron que el educador implementa el cuento, la fábula y la leyenda. La revisión mostró que son géneros presentes en los libros de textos que están siguiendo. Sin embargo, los mismos estudiantes manifiestan desear más variedad. La misma opinión se ve cuando son indagados por las actividades extraclases, pues se muestran interesados por visitar bibliotecas. En este sentido, y teniendo en cuenta que la motivación que imparte el docente es fundamental, se hace necesario fortalecer los mecanismos por medio de los cuales el docente encara la enseñanza de la lectura. No hay que perder de vista que el momento prelector, que es cuando se seleccionan las lecturas, es esencial como medio que ofrece ayudas cálidas. En relación con los planteamientos de Sánchez Miguel et al. (2011) para una lectura significativa se precisa de la estimulación adecuada, ya que esta se relaciona a un nivel eficaz de la estructura cognitiva, además la motivación debe ser creada desde los momentos germinales del proceso lector.

Como implicaciones para la didáctica, se puede advertir que, si bien existe un consenso sobre las estrategias efectivas para el proceso de enseñanza de lectura, poco frecuente en el campo de la didáctica de la lengua, esto no avanza para ofrecer una educación de calidad en cuanto a la lectura. La percepción de los niños deja ver el reducido campo de estrategias que el docente usa en la práctica, así como lo difícil que puede ser armonizar los diversos gustos y preferencias lectoras para ‘armar’ una clase —una estrategia que funciona bien en general puede no ser igualmente bien recibida por todos los estudiantes—. Hace falta, en consecuencia, potenciar la formación docente en cuanto al uso de estrategias y sus implicaciones, revisar las formas en que eligen los textos de lectura, crear políticas que los liberen del libro de texto, y ofrecer mayores espacios y textos desde contextos más amplios como la misma escuela.

En el desarrollo del trabajo se pudo identificar algunas limitaciones. En primer lugar, la recolección de datos se retrasó porque hubo demora en la entrega de los consentimientos otorgados a los estudiantes. En segundo lugar, ciertas preguntas no resultaron fáciles de responder para los estudiantes, presumiblemente por sus carencias de vocabulario o por no estar familiarizados con términos comunes cuando se trabaja con lectura. Esto dio lugar a que se tuviera que buscar otros grupos para aplicar las encuestas y suplir los vacíos de esas encuestas. Para finalizar, la extensión del instrumento se volvió algo tedioso para los estudiantes, por lo que se recomienda disminuir la cantidad de preguntas que se plantean cuando se trabaja con niños.

En alusión a posibles nuevos temas de investigación, se sugiere profundizar en el tipo de preguntas, por ejemplo, qué tipos de preguntas efectúa el docente en el momento de evidenciar la comprensión lectora o para generar motivación. De igual manera, también se puede estudiar las pautas y sugerencias que el docente emplea para clasificar los posibles textos que serán usados en el trabajo lector. Otro punto puede implicar propuestas de trabajo para enseñar una gama de géneros literarios más amplia, puesto que es fundamental en el aprendizaje. Y, sería de sumo valor, poder identificar las secuencias de clases para ver cómo si se insertan prácticas para *enseñar a comprender*.

8. Referencias

- Adam, J. M. (1985). *Qué tipos de textos*. Nathan.
- Agrelo Costas, E., Mociño González, I. y Míguez Álvarez, C. (2023). Preferencias lectoras del alumnado de Educación Primaria según el sexo y titularidad del centro educativo. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 22(2), 1-16.
<https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/389/732>
- Albaladejo-García, M. D. (2007). Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la
- Almeida, M. S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 14(1), 116-130.
<https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717/2474>
- Amado Carreño, J. A., Castro Henríquez, C. L. y Herrera-Bueno, Y. L. (2011). Sugerencias pedagógicas sobre el uso del cuento en el preescolar, a partir de los planteamientos de Jean Piaget y Jerome Bruner y de la experiencia en los hogares infantiles Jardincito Alegre y Domingo Savio de la ciudad de Bucaramanga. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
<http://hdl.handle.net/20.500.12749/868>
- Andrade Calderón, M. C. (2007). La lectura en los universitarios: Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa*, 7, 231-250.
<https://lc.cx/o6lffB>
- Arnés, V. y Zabaleta, V. (2022). Lectura y juego en la educación primaria: una revisión narrativa. *Revista de Educación*, (26), 147-171.
- clase de ELE. *Instituto Cervantes de Estambul*. (1), 1-20. <https://acortar.link/BbMZjL>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Balanta Quintero, A. C., Díaz Ramírez, E. P. y González Torres, L. (2015). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lecto-escritura en las niñas y niños del grado tercero de la institución educativa Carlos Holguín Mallarino. [Tesis de Investigación Educativa de Especialista en Pedagogía de la Lúdica]. <https://acortar.link/M6Hzkx>
- Balleza Lara, F. C. (2021). *Favorecer el fomento de la lectura a través del uso adecuado y pertinente de las bibliotecas físicas y virtuales*. [Tesis de Licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].
<http://repositoriorscj.dyndns.org:8080/xmlui/handle/PSCJ/1551>
- Barthey, S. H. (1982). *Principios de percepción*. Trillas.
- Bolívar Calixto, C. P. y Gordo-Contreras, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La palabra*, (29), 199-211.
<http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n29/n29a13.pdf>
- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus*, 11(20), 144-155. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111209.pdf>

- Cardona Puello, S. P., Osorio Beleño, A., Herrera-Valdez, A. y González-Maza, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y educadores*, 21(3), 482-503. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
- Cardozo Rincón, G. (2015). La lectura: placer de los estudiantes. *Rastros Rostros*, 17(31), 89-97. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/1098>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275/7623>
- Córdova Cando, D. J., Fernández-Bernal, R. E., Rivadeneira-Díaz, Y. M. y Jaya-Vivanco, M. A. (2021). El cuento infantil, como estrategia didáctica, para el desarrollo emocional en la educación inicial. *Polo de conocimiento*, 6(5), 1-20. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2680>
- Daza-Martínez, M. D. y Villanueva-Meneses, R. (2020). La escritura de cuentos: estrategia para potenciar el proceso escritor en niños. *Linhas Críticas*, 26, 1-12. <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257063/193567257063.pdf>
- Dionisio, A. P., Machado, A. R. y Bezerra, M. A. (2005). *Gêneros textuais e ensino*. Lucerna. <https://lc.cx/VnpRam>
- Espinosa Pulido, A. (2021). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-21. <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/689>
- Evangelista-Padilla, E. K. (2017). *El subrayado y el resumen como técnicas en el análisis de textos: sus implicaciones en la redacción académica y en investigación*. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://lc.cx/d4uSz_
- Flores Correa, L. y Alcalá Adrianzén, G. V. (2018). Motivación a la lectura y preferencia de los géneros literarios según el sexo de los estudiantes. *Revista Panamericana de pedagogía*, 26, 141-166. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1928/1655>
- Flores Vega, L. Y. e Hinostroza Quispe, D. (2012). *Técnica del subrayado en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la institución educativa privada UNCP*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <https://lc.cx/SBOFJo>
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y*

- humanidades UNICA, 9(22), 187-202.
<https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf>
- Garrido Miranda, J. M., y Polanco-Madariaga, M. N. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar: Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, 42(170). <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.170.59512>
- Goikoetxea Iraola, E. y Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585013.pdf>
- Gómez Cumpa, J. W., Amestoy de Sánchez, M., Ayala Aragón, O. R., Yentzen, E., Morcillo, P., Alcahud-López, M. C. (2005). *Desarrollo de la creatividad*. Lambayeque.
<https://www.aacademica.org/jose.wilson.gomezcumpa/5.pdf>
- González Álvarez, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Redined educación, Universidad de Málaga*, (1), 1-10.
<https://acortar.link/CAUcmY>
- González Gómez, L. A. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(36), 33-41.
<https://www.redalyc.org/journal/4778/477865646004/477865646004.pdf>
- Gutiérrez Braojos, C. y 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/pdf/567/56724377011.pdf>
- Hernández Geraldo, R. C. (2023). La Revista como recurso pedagógico para animación de la lectura en estudiantes de primer grado. *Revista científica CIENCIAEDUC*, 10(1) 1-8. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803731006/html/>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw Hill Education.
- Herrera Cantillano, J. A. (2020). *Percepción de los estudiantes de Educación Media acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura de los textos literarios complementarios*. [Tesis Doctoral, Universidad Andrés Bello]. <https://lc.cx/Xb5jJW>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ecuador (2023). Informe Nacional de Resultados Ser Estudiante.
https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2022-2023_7.pdf
- Iruri Quispillo, S. y Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Comuni@cción*, 13(3), 233-244.
<https://www.redalyc.org/journal/4498/449873130006/html/>

- Jara Pando, M. E., Cedillo Ortega, D. P., Guerrero Ayala, S. J. y Gómez Torres, G. B. (2021). El uso del subrayado para la comprensión lectora en Educación Básica. *Revista Portal de la Ciencia*, 2(1), 15-26. <https://lc.cx/RB26Hh>
- Jaramillo Carrera, D. C. (2019). *Análisis de la incidencia de la falta de interés en la lectura sobre el nivel de comprensión lectora en las distintas áreas de estudio* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/766>
- Jiménez Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 65-74. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10943/11141>
- Lastre, K. S., Chimá López, F. J. y Padilla Pérez, A. R. (2018). Efecto de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Revista Encuentros*, 16(1), 11-22. <https://lc.cx/bo9cE3>
- Liranzo Soto, P., Hernández Mella, R., Jiménez Soto, A. A. y Pacheco Salazar, B. (2017). Actitudes de estudiantes del nivel primario frente a la lectura y la clase de matemática. *Ciencia y sociedad*, 42(1), 79-90. <https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/2397>
- Llamazares Prieto, M. T. y Alonso Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a07.pdf>
- Loja Bravo, P. N. (2022). *Uso de recursos digitales educativos como estrategia metodológica para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas de educación básica elemental de la fundación salesiana Paces, año 2022*. [Tesis de Titulación, Universidad Politécnica Salesiana sede Cuenca]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24612/1/UPS-CT010422.pdf>
- López, G. S. y Ramírez, R. (2012). Los resúmenes como estrategia de aprendizaje. *Lenguaje*, 40(2), 315-350. https://lc.cx/H_L8N0
- Luna Peña, A. M., García Oyervides, L. R., Vázquez Segovia, K. J. y Mancilla, R. E. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 73-92. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.4>
- Macías, A. y Matura, C. (2010). Evaluación de la comprensión a través de la formulación de preguntas por los estudiantes a partir de la lectura de un texto de física. *Revista signos*, 43(74), 411-432. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000500002
- Martín Gamero, E. (2008). La literatura infantil. *Innovación y Experiencia*, 43(12), 1-10. <https://lc.cx/gB3T9F>

- Menacho López, L. A. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170560015/html/>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador. (2022). *Resultados Encuestas de Hábitos Lectores, prácticas y consumos culturales*. <https://lc.cx/w1rISU>
- Mogrovejo Ávila, D. M. y Salinas Guzmán, L. M. (2024). *Estrategias docentes para desarrollar las habilidades lectoras de los niños en las cuatro áreas básicas en séptimo año de las unidades educativas de la ciudad de Cuenca*. [Tesis de Titulación, Universidad de Cuenca].
- Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 4, 1-20. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/47427>
- Navarro Salazar, M., Angulo Torres, G. y Pérez Orozco, D. (2020). Incentivar la lectura en estudiantes de undécimo grado, a través de los cuentos de terror como mediación pedagógica. *Ciencia y Educación*, 1(7), 54-67. <https://zenodo.org/records/8266120>
- Núñez Naranjo, A., Wilma Paredes, A. y Pérez, V. M. (2021). El cuento: estrategia didáctica para la comprensión lectora. *Conciencia Digital*, 4(1), 119-130. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i1.2.1583>
- Ochoa Moreno, M. I. y Cartuche Andrade, M. P. (2023). Recursos didácticos: mediadores eficaces para desarrollar la lectura comprensiva. *Revista Científica*, 3(1), 1-14. <https://acortar.link/HQSUHU>
- Ortiz Ojeda, M. (2017). La importancia del hábito por la lectura en niños de primaria menor. *Glosario, Revista de Divulgación*, 9(5), 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>
- Palma Campos, S. (2023). Beneficios de la leyenda para la comprensión lectora, un estudio en Madrid, España. *Revista Educación*, 47(1), 1-28. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/51946>
- Pedreira, R. (2017). Teatro, infancia y escuela: reflexiones sobre el género dramático en la literatura infantil. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 4, 93-107.
- Pérez Guerrero, A. M. y Forero Serna, A. (2019). Entre la realidad y la fantasía: las estrategias narrativas del género de terror en las producciones del estudio. *Communication & Society*, 32(2), 13-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6912470>
- Pérez Molina, A. I., Molina, D. P. y Serra, R. S. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4), 4-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817922>

- Pernía Hernández, H. F. y Méndez Chacón, G. C. (2017), Estrategias de Comprensión Lectora: Experiencia en Educación Primaria. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 71, 107-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607512>
- PISA (2009). *La lectura en PISA 2009*. Ministerio de España.
- PISA (2018). Educación en Ecuador, resultados de PISA para el desarrollo. PISA. <https://lc.cx/v58TgR>
- Quintero Sanabria, E. A. y Prado Cárdenas, Y. C. (2017). El cuento como estrategia didáctica para fortalecer las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de los grados sexto y séptimo de un colegio del municipio de Cúcuta. *Eco Matemático*, 9(1), 77-82. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/ecomatematico/article/view/1729>
- Ramírez Mansilla, M. Y. (2018). *Efecto del subrayado en la comprensión de textos en los estudiantes del VI ciclo en Comunicación*. [Tesis de Titulación, Universidad César Vallejo]. <https://lc.cx/MhWxo7>
- Ramón Landy, M. B. (2019). *Estrategias para desarrollar el hábito de lectura en los niños y niñas del 5.º año de EGB en la institución educativa Juan Aguilar C., del cantón Nabón*. [Trabajo de grado, Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca]. <https://lc.cx/Y-oQtG>
- Reinoso Gómez, M. F. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), 209-231. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561059354013>
- Rendón Galvis, S. C., y Jarvio Fernández, A. O. (2020). El uso de las TIC para promover la lectura en bibliotecas públicas con la intervención de los bibliotecarios. *Investigación Bibliotecológica*, 34(83), 129–144. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.83.58095>
- Reyzábal, M. V. (1994). *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*. Arco/libros.
- Riera Rodríguez, G. (2021). *¿Cómo enseñar la lectura desde casa?* Gad; Universidad Católica de Cuenca.
- Rodríguez Barreiro, L. M., Molledo Cea, J., y Gutiérrez Múzquiz, F. A. (2000). Las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo en pequeños grupos colaborativos. Un estudio en el área de física y química. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 24, 81–97. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/19217>
- Rodríguez Yaguana, M. d. C. (2023). *La comprensión lectora y su contribución en el desarrollo del pensamiento crítico en el área de lengua y literatura con los estudiantes de básica superior*. [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24188>

- Rojas Neira, G. A. (2022). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en los y las estudiantes de séptimo año de EGB del paralelo B de la unidad educativa Sayausí 2020-2021*. [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca]. <https://lc.cx/3Tj2YI>
- Romo, P. E. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Revista Anales*, 1(377), 163-179. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552>
- Rondón, E. F. (2018). Beneficios de leer cuentos a nuestros niños. *Educere*, 22(71), 193-196. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002015/35656002015.pdf>
- Sánchez Chévez, L. E. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diálogos*, 7(12), 7-16. <https://www.revistas.udb.edu.sv/ojs/index.php/dl/article/view/173>
- Sánchez Miguel, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de pedagogía*. 330, 56-59.
- Sánchez Miguel, E. y García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-17. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/29165/34849>
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, J. R. y Rosales Pardo, J. (2011). *La lectura en el aula, Que se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Sánchez Ortiz, J. M. y Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*, 13(1), 117-141. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.50>
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. <https://lc.cx/3RwD00>
- Silveira Caorsi, E. S. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de investigación educativa*, 4(19), 105-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de comprensión de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43-61. <http://hdl.handle.net/2445/59387>
- Tapia Gómez, L. C. (2016). *Los recursos didácticos del área de Lengua y Literatura y los procesos psíquicos de la atención en los y las estudiantes de décimo año de EGB de la unidad educativa general Eloy Alfaro, de la ciudad de Ambato*. [Trabajo de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/23496>

- Toala Castro, U. T., Yépez Cedeño, S. P. y Vergara Ruiz, E. N. (2018). La comprensión lectora y sus estrategias para el desarrollo de destrezas en los estudiantes: un estudio de caso, *Luz*, 17(4), 120-128. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589167642013/>
- Tovar, R. M., Ortega, N. P., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L. y García, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educare*, 9(31), 589-598. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603123.pdf>
- Valderrama Hinestroza, D, P. (2020). *Percepciones de los niños y niñas del quinto grado sobre el aprendizaje de la lectura en la institución educativa Progresar de la ciudad de Medellín*. [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín]. <http://hdl.handle.net/20500.11912/9390>
- Valentín Martínez, B. E. (2019). Los hábitos lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial. *Revista Latinoamericana de políticas y administración de la Educación*, 11, 90-102. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/394>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Red de Revistas Científicas de América Latina*, 4(8), 47-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A. y Pérez Amaro, E. (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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016003>
- Vilatuña Correa, F., Guajala Agila, D., Pulamarín, J. J. y Ortiz Palacios, W. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. *Revista Sophia*, 1(13), 123-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846102006>
- Wehbe García, S. (2016). El resumen como estrategia para la comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la asignatura de Derecho de los Contratos. *Cuaderno de pedagogía Universitaria*, 12(24), 44-51. <https://doi.org/10.29197/cpu.v12i24.304>
- Zapata Vásquez, T. I. (2020). *El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lector y escritura en el grado primero*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <https://acortar.link/hMuyuG>

9. Anexos

Anexo (A) Encuesta**I. Datos informativos. Marque con una “X”**

¿Cuál es tu género?	☐ Masculino () ☐ Femenino () ☐ Otro ()
¿Cuál es tu edad?	☐ 10 años ☐ 11 años ☐ 12 años
¿En qué grado te encuentras ahora?	☐ Sexto () ☐ Séptimo ()

II. Preguntas. Marque con una “X”

1. Antes de llevar a cabo una lectura, ¿el docente entabla un diálogo sobre lo que vamos a leer en la clase de lectura?

- ☐ Nunca
☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre

2. De las siguientes opciones, ¿cuál es el tipo de texto más usado por tu docente para trabajar la lectura?

- ☐ Poesía
☐ Cuentos
☐ Novelas
☐ Leyendas
☐ Fantasía
☐ Terror
☐ Guerra
☐ Aventuras
☐ Ciencia ficción
☐ Suspenso
☐ Lectura propuesta en el libro de lengua y literatura
☐ Otro ¿cuál? _____

3. ¿Estás de acuerdo con que el docente emplee otro tipo de textos de lectura cuando aprenden lectura?

- ☐ Totalmente en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Me es indiferente
- ☐ De acuerdo
- ☐ Totalmente de acuerdo

4. ¿Los diferentes géneros de lectura que me envía el docente me motivan a leer?

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy frecuente

5. ¿El docente les da la opción de escoger tema o textos para leer en clase?

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy frecuente

6. De una variedad de temáticas, ¿cuál preferiría leer para trabajar la lectura en el aula?

- ☐ Aventura
- ☐ Historia
- ☐ Guerra
- ☐ Ciencia ficción
- ☐ Misterio
- ☐ Terror
- ☐ Otros ¿cuál? _____

7. ¿Cuál es el género literario que prefieres leer?

- ☐ Cuento
- ☐ Novela
- ☐ Poesía
- ☐ Teatro
- ☐ Leyendas
- ☐ Otros ¿cuál? _____

8. ¿Te gustaría tener más variedad de lecturas en tus textos educativos? (Por ejemplo, cuentos, poemas, artículos, etc.)

- ☐ Sí, me gustaría tener más variedad de lecturas
- ☐ No, estoy satisfecho con las lecturas que usa el docente

9. ¿Disfrutas de las lecturas que usa el docente en clases?

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy frecuente

10. Durante cada lectura, ¿el docente qué actividad les pide hacer con más frecuencia?

- ☐ Subrayar lo relevante
- ☐ Anotar ideas principales
- ☐ Pausas para reflexionar
- ☐ Pregunta si hemos comprendido el párrafo leído
- ☐ Búsqueda en el diccionario de palabras confusas
- ☐ Otra ¿cuál? _____

11. De las siguientes actividades de lectura, ¿cuál utiliza más el docente en las clases de lectura?

- ☐ Lectura en voz alta
- ☐ Lectura silenciosa
- ☐ Lectura compartida (entre estudiantes)
- ☐ Lectura compartida (entre docente y estudiantes)
- ☐ Otro ¿cuál? _____

12. ¿Las actividades para leer conllevan juegos?

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy frecuente

13. ¿Hay actividades de lectura en las cuales el docente plantea el trabajo en pareja o equipos con tus compañeros de clase?

- ☐ Nunca

- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy frecuente

14. ¿El docente emplea recursos como la biblioteca, recortes de periódico, sala de cómputo o revistas para efectuar prácticas de lectura?

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy frecuente

15. ¿Qué tipo de actividades extraclase relacionadas con la lectura te resultan más interesantes?

- ☐ Club de lectura
- ☐ Visitar bibliotecas
- ☐ Participar en concursos literarios
- ☐ Asistir a presentaciones de libros
- ☐ Otro ¿cuál? _____

16. ¿Crees que la cantidad de tiempo que se te da para leer los textos en clase es suficiente?

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy frecuente

17. De las siguientes actividades, ¿cuáles aplica el docente con frecuencia después de cada lectura?

- ☐ Hacer resúmenes
- ☐ Mapa conceptual
- ☐ Redactar una reflexión
- ☐ Realiza diálogos en el curso
- ☐ Otro ¿cuál? _____

18. Después de cada lectura, ¿el docente verifica que hayas comprendido el texto?

- ☐ Nunca
- ☐ Poco
- ☐ A veces

☐ Casi siempre

☐ Siempre

19 ¿Qué tipo de actividades de poslectura disfrutas más?

☐ Discusiones grupales

☐ Redactar resúmenes

☐ Investigar sobre el autor

☐ Buscar recomendaciones de libros similares

☐ Reflexionar sobre el tema

☐ Dramatizar

☐ Otra, ¿cuál? _____

☐ Muy frecuente

20. Después de terminar de leer un libro, ¿qué sueles hacer?

☐ Compartirlo el libro con mis amigos o familiares

☐ Dibujar o hacer ilustraciones inspiradas en el libro

☐ Investigar más sobre el tema

☐ No hago nada en particular

☐ Otra ¿cuál? _____

21. ¿El docente implementa actividades como producción y composición de textos?

☐ Nunca

☐ Casi nunca

☐ Algunas veces

☐ Frecuentemente

☐ Muy frecuente

22. ¿Después de leer un texto brindado por el docente, recomiendo a otras personas para que lo lean?

☐ Nunca

☐ Casi nunca

☐ Algunas veces

☐ Frecuentemente

☐ Muy frecuente

Anexo (B) Consentimiento informado

Yo, _____, con cédula de identidad _____, padre/ madre de _____ declaro que he sido informado/a sobre la invitación a mi hijo/a de participar en una investigación denominada *Percepciones de estudiantes de sexto y séptimo de Educación Básica sobre estrategias docentes para abordar los textos de lectura en el área de lengua y literatura*, estudio que se desarrolla en la ciudad de Cuenca como parte del proceso académico para presentar el trabajo de titulación.

Entiendo que este estudio busca analizar las percepciones que tienen los estudiantes de educación básica media sobre las estrategias docentes para abordar los textos de lectura en el área de lengua y literatura, y sé que la participación de mi hijo/a se llevará a cabo en la Unidad Educativa Víctor Tinoco Chacón o Eugenio Espejo, y consistirá en responder una encuesta que demora alrededor de 20 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Comprendo que la participación de mi hijo/a es totalmente voluntaria, que puede retirarse del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en sus actividades académicas o personales. He sido también informado/a de que sus datos personales serán protegidos y resguardados, la información proporcionada tendrá fines netamente académicos y será manejada exclusivamente por las estudiantes responsables del estudio. Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con:

Marjorie Esthephany Redrován Carchipulla

marjorie.redrovan@ucuenca.edu.ec

Anita Lucía Velecela Loyola

anita.velecela@ucuenca.edu.ec

Nombre del participante: _____

Firma del representante: _____