

ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN BACHILLERATO

COGNITIVE STRATEGIES FOR TEACHING READING COMPREHENSION IN HIGH SCHOOL

María Marlene Chulde Fraga ¹

¹ Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea– Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9874-1174>. Correo: chuldecitamarlenita45@gmail.com

Victor Hugo Coral Quiguntar ^{2*}

² Universidad Politécnica Estatal del Carchi – Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6595-0540>. Correo: victor.coral@educacion.gob.ec

María Janet Pabón Portillo ³

³ Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea – Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0140-2560>. Correo: janetpabon70@gmail.com

Olga Marina Guadir Chirán ⁴

⁴ Universidad Tecnológica Equinoccial UTE– Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2758-8158>. Correo: olgaalpa26@gmail.com

* Autor para correspondencia: victor.coral@educacion.gob.ec

Resumen

Este estudio se planteó con el objetivo de diagnosticar la aplicación de estrategias cognoscitivas para la enseñanza de comprensión lectora con bachilleres de segundo curso de una Unidad Educativa del Cantón Bolívar, provincia del Carchi, en Ecuador. Asumiendo un enfoque de investigación mixto (cuali – cuantitativo), de tipo descriptivo, de campo, documental y transversal, tomando como población de estudio a 102 estudiantes de segundo de bachillerato, y 3 docentes del área de Lengua y Literatura. Los resultados mostraron que, en su mayoría, los docentes no establecen estrategias metodológicas para el cumplimiento de las destrezas con criterio de desempeño relacionadas con el aprendizaje de comprensión lectora. Como conclusión se establece que la no aplicabilidad de estrategias cognoscitivas enfocadas en el cumplimiento de

la mayoría de destrezas afines a la enseñanza de comprensión lectora, genera una deficiencia en el aprendizaje de esta habilidad en los estudiantes.

Palabras clave: comprensión lectora; guía; estrategias; cognoscitivo; enseñanza

Abstract

This study was raised with the objective of diagnosis the application of cognitive strategies for teaching reading comprehension with second-year high school students from an Educational Unit in Bolívar Canton, Carchi province, in Ecuador. Assuming a mixed research approach (quali-quantitative), descriptive, field research, documentary, and transversal, taking as the study population 102 second-year high school students, and 3 teachers of Language and Literature area. The results showed that, for the most part, teachers do not establish methodological strategies for the fulfillment of skills with performance criteria related to learning reading comprehension. In conclusion, it is established that the non-applicability of cognitive strategies focused on the fulfillment of most skills related to the teaching of reading comprehension, generates a deficiency in the learning of this skill in students.

Keywords: reading comprehension; guide; strategies; cognitive; teaching

Fecha de recibido: 04/01/2025

Fecha de aceptado: 13/03/2025

Fecha de publicado: 01/04/2025

Introducción

La presente investigación busca evidenciar, mediante un análisis teórico - científico, la importancia de la aplicabilidad de estrategias cognitivas en la enseñanza de comprensión lectora en el ámbito académico. Este tipo de estrategias propicia el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes que les permiten dar respuestas oportunas y eficaces a los diferentes retos a los que se enfrentan en la llamada sociedad del conocimiento. Actualmente, los modelos unidireccionales de enseñanza, en los cuales el docente toma un papel de emisor del conocimiento y el estudiante un papel de receptor pasivo, están quedando caducos. Evidenciando la necesidad de implementar métodos de enseñanza y aprendizaje que permitan al estudiante aprender haciendo, lo cual propicia el desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión, logrando aprendizajes útiles y significativos, necesarios para enfrentar los retos del contexto social donde se desenvuelven.

La baja comprensión lectora no solo es un problema de Ecuador, sino del mundo entero, y estos datos son observables en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos o *Programme for International Student Assessment* (PISA), por sus siglas en inglés, creado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) desde el año 1997. Los últimos resultados obtenidos en la prueba PISA-D (PISA para el Desarrollo), aplicada entre los años del 2016 al 2018 en las áreas de Lectura,

matemáticas y ciencias; el promedio mostrado fue de 406 puntos en América Latina y el Caribe y 409 puntos en Ecuador, resultados que se acercan al desempeño de los estudiantes en países de ingresos medios y altos.

El informe reveló además, que las niñas tienen mejores habilidades lectoras que los hombres, con una diferencia de 8 puntos. Sin embargo, si se comparan los resultados de Ecuador, en contraste con el puntaje promedio de la evaluación general de PISA-D en países de mayor desarrollo (493 en ciencias y lectura y 490 en matemáticas), muestran que Ecuador está por debajo de este nivel y aún le queda un largo camino por recorrer y mejorar (OCDE, 2017). Asimismo, Heredia (2018), exdirectora del Instituto Nacional de Evaluación (Ineval), afirmó que los resultados de Ecuador para esta sesión PISA-D son “similares” a los obtenidos en 2014 en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO). Lo que lo sitúa en el grupo de países con rendimiento medio dentro de las disciplinas evaluadas, posicionándolo, además, en un mayor nivel al obtenido en anteriores años. Sin embargo, el ranking obtenido aún no le permite compararse con Finlandia o Singapur, países que muestran un mayor desarrollo en el ámbito educativo.

Además, Anilema et al. (2020) llevaron a cabo una prueba de comprensión lectora con estudiantes del estado ecuatoriano de Colta, entre los principales resultados se evidenció que solo el 13% de los sujetos objeto de estudio tenían habilidades de lectura (valoración cualitativa entre alta y muy alta), resaltando la deficiente habilidad de la mayoría de participantes en esta disciplina. Los autores sugieren, además, que la notable deficiencia de comprensión lectora, en el sistema educativo ecuatoriano, está relacionada con el índice de alfabetización de Ecuador, mismo que se encuentran por debajo de los niveles promedio de América Latina y el resto del mundo. Punina Asas (2022) por su parte, en su estudio sobre las estrategias metodológicas de comprensión lectora para el aprendizaje significativo de la Lengua y la Literatura, encontró que las deficientes habilidades de los estudiantes en esta disciplina derivan de un problema en cuanto a la comprensión en el aula. Esto sugiere la importancia de incorporar recursos didácticos innovadores e interactivos que permitan mejorar la práctica pedagógica y lograr aprendizajes significativos en esta y otras áreas del conocimiento.

Tamayo Barrera (2023) sostiene que la lectura comprensiva, en países en vías de desarrollo como Ecuador, no alcanza los niveles deseados y sugeridos en las destrezas imprescindibles dentro del currículo. Por tal motivo, es necesario analizar y demostrar que si se trabaja en forma minuciosa y sistemática algunas estrategias que ayudan a la comprensión lectora, se logrará un buen rendimiento académico de los alumnos y, del mismo modo, aprendizajes significativos que favorezcan procesos metacognitivos. Por su parte, Soriano (2018) encontró que a la mayoría de los estudiantes no tienen mayor interés en la lectura o lo hacen con muy poca frecuencia. Por lo tanto, es importante identificar los hábitos de lectura en los que los maestros se enfocan e implementan porque los estudiantes claramente niegan la lectura.

Los procesos de enseñanza de comprensión lectora involucran actividades altamente complejas, éstas pueden estar sujetas a factores ambientales, personales o de la dificultad del texto. Es decir, la comprensión lectora es una destreza o un conjunto de ellas que deben ser utilizadas para darle cuerpo al conocimiento. La comprensión lectora o competencia de comprensión lectora es una habilidad de alta relevancia no solo en la formación académica, sino también para el desenvolvimiento en la cotidianidad. Comprender un texto implica tener la capacidad de integrar la información que se presenta en las diferentes secciones de lo leído, con la información del entorno que posee cada lector, vinculándola y construyendo un nuevo significado. La

deficiencia de esta habilidad tiene implicancias, no solo en el desarrollo cognitivo en el área de Lengua y Literatura, sino en cualquier asignatura y en cualquier contexto de formación profesional (UNESCO, 2022).

En este documento, se detalla la problemática encontrada a partir de las deficiencias de los estudiantes en habilidades de comprensión lectora, el uso insuficiente de estrategias utilizadas por los docentes en los procesos de enseñanza, y la escasa utilización de tecnologías adaptadas como herramienta metodológica en la praxis docente. Se describe también la metodología aplicada, definiendo tanto el tipo y diseño de la investigación, así como el proceso a seguir para cumplir el objetivo. De esta manera, para llevar a cabo el proceso investigativo se partió de la recolección de información, análisis de los datos y discusión.

Materiales y métodos

Al tratarse de una investigación enfocada en el análisis de información primaria (documentos, revistas científicas, libros, entre otros) y, a su vez, en la recolección de información secundaria mediante la aplicación de la técnica de encuesta para el análisis estadístico descriptivo; se puede definir como una investigación mixta (cuali - cuantitativa). La Investigación cuantitativa es más conocida por permitir realizar comparaciones a través del tiempo, es decir, permite comparar las mismas variables en diferentes periodos para conocer tendencias positivas o negativas, ascendente o descendente, además de dar mayor confianza de la información o datos proporcionados (Neill y Cortez, 2018).

A su vez, la investigación cualitativa permite la comprensión de los fenómenos a partir de la observación de los actores sociales, integrándose a los modelos explicativos cuantitativos. Metodológicamente, la investigación cualitativa cumple similares fases a una investigación cuantitativa, partiendo desde un diseño, trabajo de campo o recolección de información, y el análisis y discusión de resultados. Sin embargo, estas similitudes varían en la definición del objeto de estudio, mismo que suele estar compuesto con relatos y discursos que informan de las experiencias, creencias, valores, entre otros, (Urbina, 2020).

En cuanto al tipo de investigación, dado que busca identificar la influencia del uso de las estrategias cognoscitivas en aprendizaje significativo en los alumnos de nivel bachillerato, esta se relaciona con los tipos de investigación descriptiva, documental, de campo y transversal:

La investigación descriptiva tiene como objetivo principal analizar un determinado fenómeno, describiendo posibles situaciones, costumbres, propiedades y características, ya sea de personas, grupos, comunidades, procesos o cualquier tipo de evento sometido a un análisis. Este tipo de investigación es aplicado en el análisis y descripción del uso de estrategias cognoscitivas para la enseñanza de comprensión lectora en los bachilleres de segundo año. Esta metodología busca comprender y representar de manera precisa las características, propiedades y comportamientos de los objetos de estudio. En ese contexto, se considera que la observación, descripción, explicación y predicción son etapas indispensables en todo proceso de investigación (Sampieri et al., 2014).

La investigación documental se centra en el análisis crítico y sistemático de documentos relevantes para un tema específico. Estos documentos pueden incluir documentos institucionales, libros, artículos académicos, informes técnicos, registros históricos, entre otros. Esta metodología permite recopilar, organizar y analizar información con el fin de obtener conclusiones o generar nuevo conocimiento. Sampieri et al. (2014) describen a la investigación documental como un proceso que permite, mediante técnicas de recopilación,

selección, análisis e interpretación de documentos escritos y audiovisuales, llegar a la solución de problemas de investigación o el estudio de fenómenos sociales, culturales, históricos, económicos, políticos, tecnológicos. Así, en el presente estudio, este tipo de investigación se aplica tanto en la construcción del componente teórico, como en el análisis de las planificaciones de los docentes en contraste con las propuestas de currículo nacional para la enseñanza de comprensión lectora en bachillerato.

La investigación de campo se lleva a cabo en el entorno natural donde ocurren los fenómenos objeto de estudio. Implica la recolección directa de datos mediante observaciones, entrevistas, encuestas u otras técnicas, realizadas en el lugar donde se desarrollan los eventos o se encuentran las personas involucradas. Este enfoque permite obtener información detallada y contextualizada sobre el tema de investigación (Secaran y Bougie, 2016). En el presente estudio, este tipo de investigación se efectúa mediante la aplicación de encuestas a los estudiantes de segundo de bachillerato, y a sus docentes, con el propósito de indagar sobre sus aptitudes, actitudes, capacidad de autoevaluación y habilidades previas.

Los estudios transversales recopilan información de un momento específico en el tiempo, su finalidad es describir variables y analizar su relación en un momento dado. Este enfoque permite obtener información sobre la relevancia de ciertos fenómenos o características en un momento específico (Sampieri et al., 2014). Del mismo modo, Neuman (2014) menciona que este tipo de estudios recopila datos de una muestra de la población en un lapso específico. Así, en el presente estudio, este tipo de investigación se aplica con el propósito de describir las variables en el tiempo específico en el que se recolecta y analiza la información de carácter primario y secundario, culminando dicho proceso con la presentación de los resultados.

Al tratarse de una población reducida, en el presente estudio se toma en cuenta al total de la población compuesto por 102 estudiantes de segundo año de Bachillerato General Unificado (BGU), paralelos A, B, C, D y E; y 3 docentes del área de Lengua y Literatura. Entre las técnicas utilizadas para la recolección de datos se estableció la encuesta, con un cuestionario estructurado como instrumento para la recolección de datos que mide las variables desde la percepción del estudiante.

El cuestionario ha sido adaptado a partir de tres instrumentos estudiados y validados por investigadores reconocidos: Instrumento “*Learning and Study Strategies Inventory*” (LASSI, por sus siglas en inglés), la muestra para la actualización de este instrumento estuvo compuesta por 14445 individuos de los cuales un 30.3% cursaban la Educación Primaria, un 36.8% estaban matriculados en 1° de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), y un 32.8% eran alumnos de 3° de E.S.O, el instrumento se compone de 45 preguntas distribuidas en las dimensiones de motivación, técnicas de selección, dificultades del estudiante, aprendizaje significativo, estrategias de autoevaluación, aspiraciones y manejo del tiempo, validado con un Alfa de Cronbach general de .88, lo cual determina su validez y fiabilidad (López et al., 2012).

Instrumento de Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), medido con una muestra 866 alumnos de la Universidad de Almería, de ellos 294 varones y 554 mujeres, el instrumento consta de 44 preguntas distribuidas en las dimensiones de: estrategias cognitivas de control de aprendizaje, estrategias de apoyo del aprendizaje y hábitos de estudio; evaluado en validez y fiabilidad con un Alfa de Cronbach general de .8828 (De la Fuente y Justicia, 2003).

Además, la Encuesta de Actitudes hacia la Lectura y Escritura compuesta por 28 preguntas direccionadas a medir las actitudes en lectura y escritura en educación básica, para el cual la muestra de validación estuvo

conformada por 1.190 estudiantes (610 de género masculino y 580 de género femenino), dando como resultado un valor de validez y confiabilidad de .881 para la dimensión de gusto por leer y .734 en la dimensión de facilidad de lectura, medido con el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Para el presente estudio, se ha realizado el acoplamiento de un instrumento estructurado con base en algunos componentes específicos de las dimensiones descritas en los anteriores, dando como resultado un instrumento compuesto por 64 preguntas distribuidas de la siguiente manera: 17 preguntas en la dimensión aptitudinal, 10 preguntas en la dimensión actitudinal, 9 preguntas en la dimensión evaluativa y 28 preguntas en la dimensión de diagnóstico de habilidades previas, cada dimensión enfocada en medir los componentes de las habilidades de comprensión lectora logrando, de esta manera, establecer un análisis correlacional entre los datos obtenidos mediante la aplicación de las encuestas a los estudiantes, en contraste con lo descrito en las planificaciones de los docentes, logrando una mayor veracidad de la información obtenida.

Resultados y discusión

En la tabla 1 se muestran las frecuencias obtenidas en relación con la medición aptitudinal referente al uso de estrategias cognitivas para la enseñanza de comprensión lectora.

Tabla 1. Frecuencias por ítem en la dimensión aptitudinal (percepción de 102 estudiantes).

Opciones de la dimensión aptitudinal	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1) Antes de ponerme a estudiar planifico cómo lo voy a hacer (cuánto tiempo, qué y en qué orden, dónde, etc.)	4	6	38	43	11
2) Antes de ponerme a estudiar un tema selecciono las ideas principales	5	21	31	42	3
3) Hago resúmenes o esquemas para entender mejor lo que estoy estudiando	7	24	33	33	5
4) Cuando estudio resumo los temas utilizando mis propias palabras	3	11	30	40	18
5) Suelo organizar los apuntes y otros materiales de clase en esquemas, tablas, diagramas o mapas conceptuales	3	27	40	25	7
6) Previo a un examen reviso los resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices, etc.	2	7	23	49	21
7) Cuando estudio utilizo algunas ayudas como subrayar en diferentes colores, o emplear letras en mayúscula	8	24	19	39	12
8) Empleo los subrayados para facilitar la memorización	4	13	40	34	11
9) Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para subrayar porque favorece el aprendizaje	5	17	31	33	16
10) En los libros, apuntes u otro material, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes	4	9	31	40	18

11) Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar información importante	4	32	35	22	9
12) Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas	2	10	16	50	24
13) Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos	6	5	22	51	18
14) En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones a manera de debate con mis compañeros o profesores sobre los temas que estoy estudiando	9	26	40	14	13
15) Evito o resuelvo, mediante el diálogo o debate, las dudas que surgen de la clase con mis compañeros o profesores	11	20	37	26	8
16) Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información	8	11	26	42	15

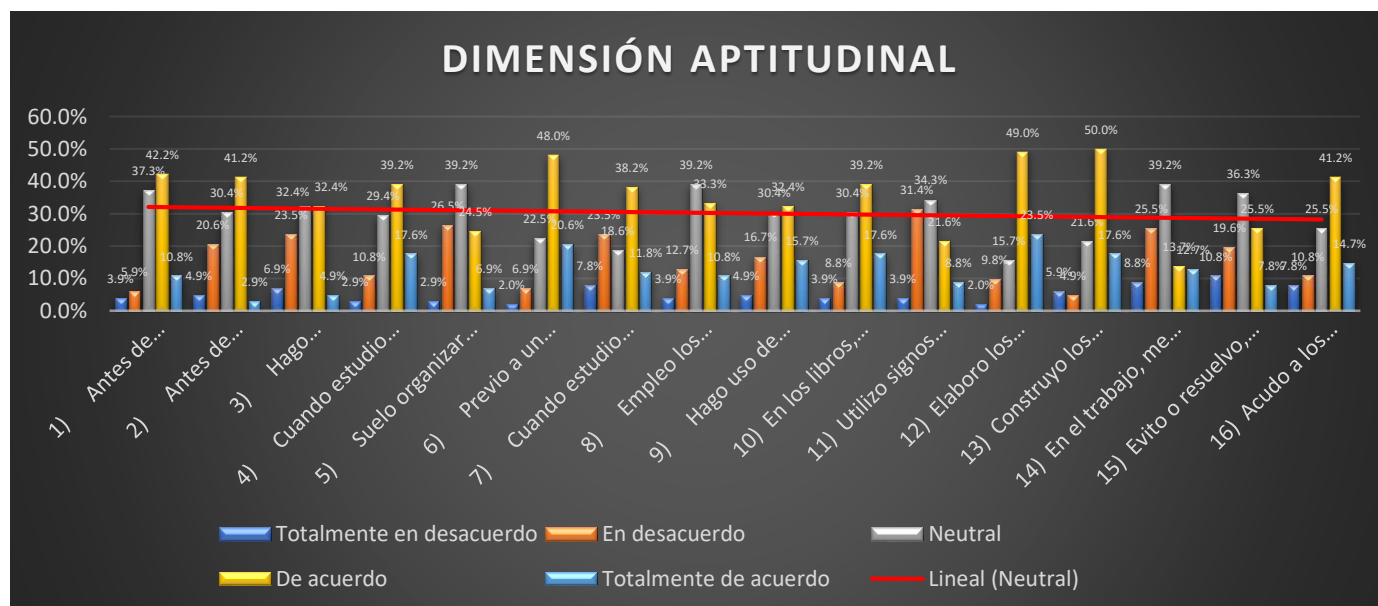


Figura 1. Porcentajes referentes a la dimensión aptitudinal.

La figura 1 muestra los porcentajes de la dimensión aptitudinal en relación con el uso de estrategias cognoscitivas para la enseñanza de comprensión lectora. Como se puede observar en la mayoría de preguntas, la tendencia de mayor porcentaje se encuentra entre las opciones de neutral y de acuerdo. De la misma manera, se observa un porcentaje mínimo en la opción de total acuerdo, y porcentajes ligeramente menos representativos en las demás opciones de respuesta. Esto sugiere que, pese al moderado uso de algunas

estrategias cognoscitivas por parte de los estudiantes, su aplicabilidad sigue siendo deficiente para el aprendizaje de comprensión lectora.

La tabla 2 muestra las frecuencias obtenidas en relación con la dimensión actitudinal sobre el uso de estrategias cognoscitivas en la enseñanza de comprensión lectora.

Tabla 2. Frecuencia por ítem en la dimensión actitudinal (percepción de 102 estudiantes)

Opciones de la dimensión actitudinal	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1) Entiendo la importancia de las estrategias (apuntes, subrayado, debates, resúmenes, entre otros) en el aprendizaje.	1	5	19	59	18
2) Entiendo el papel de las estrategias de aprendizaje en la memorización de lo que me interesa	2	6	43	38	13
3) Entiendo lo importante de organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales y matrices	2	7	13	49	31
4) Cuando tengo que exponer oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... con las que estudié la información	6	14	29	39	14
5) Me resulta difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto	5	23	49	18	7
6) No sé cómo estudiar algunas asignaturas.	8	28	39	17	10
7) Tengo problemas para entender las preguntas de los exámenes.	9	29	39	23	2
8) Cuando realizo algún trabajo escolar, a menudo me pierdo en los detalles y no recuerdo las ideas principales	7	22	45	26	2
9) Siento pánico cuando tengo que realizar un examen importante y me pongo tan nervioso que no respondo todo lo que sé	9	25	21	35	12
10) Memorizo reglas gramaticales, palabras, fórmulas, signos e ideas sin saber lo que quieren decir	10	27	35	22	8

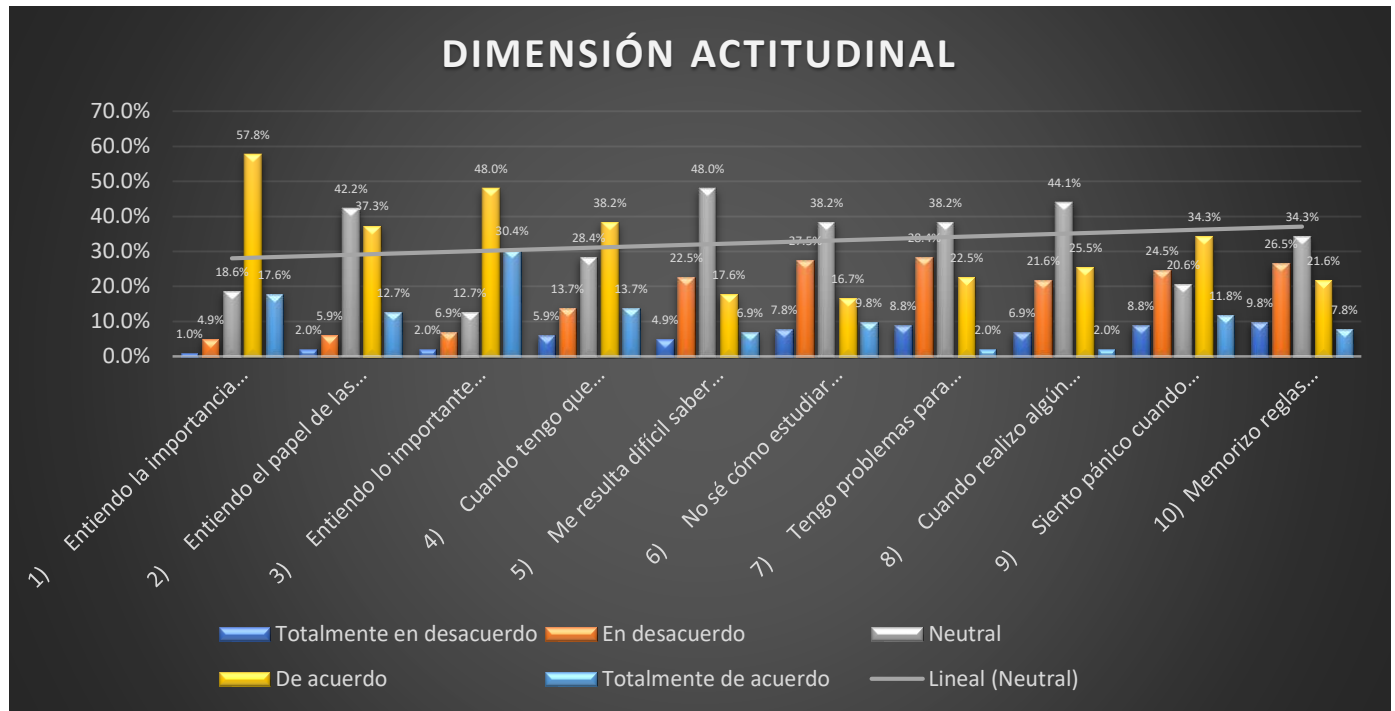


Figura 2. Porcentajes referentes a la dimensión actitudinal

En relación con la dimensión actitudinal, la figura 2 muestra una mayor concentración porcentual en las opciones de neutral y de acuerdo, un mínimo porcentual en la opción de total acuerdo y menor concentración en las demás opciones. Esto sugiere que, la mayoría de estudiantes están conscientes de la importancia de las estrategias cognitivas en el aprendizaje de comprensión lectora, a su vez, los mismos dimensionan sus propias dificultades como consecuencia de la no utilización de éstas en el aula.

La tabla 3 muestra las frecuencias obtenidas en relación con la dimensión evaluativa sobre el uso de estrategias cognitivas en la enseñanza de comprensión lectora.

Tabla 3. Frecuencia por ítem en la dimensión evaluativa (percepción de 102 estudiantes)

Opciones de la dimensión evaluativa	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1) Compruebo si realmente sé lo que he estudiado.	3	16	32	41	10
2) Cuando estudio para un examen pienso en las preguntas que pueden aparecer	2	4	16	54	26
3) Cuando estoy estudiando me detengo a pensar en lo que he leído, y luego lo vuelvo a leer.	4	11	27	38	22
4) Cuando estudio intento aprender la mayoría de la información memorísticamente	3	3	35	51	10

5) Cuando estudio distingo perfectamente las ideas principales de las secundarias	3	30	48	15	6
6) Intento relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé, y con mis propias experiencias	4	13	37	40	8
7) Trato de obtener más información sobre lo que estudio para comprenderlo bien	4	16	47	25	10
8) Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando.	2	11	44	38	7
9) Procuro aprender las palabras nuevas que van surgiendo cuando estudio	3	15	38	34	12

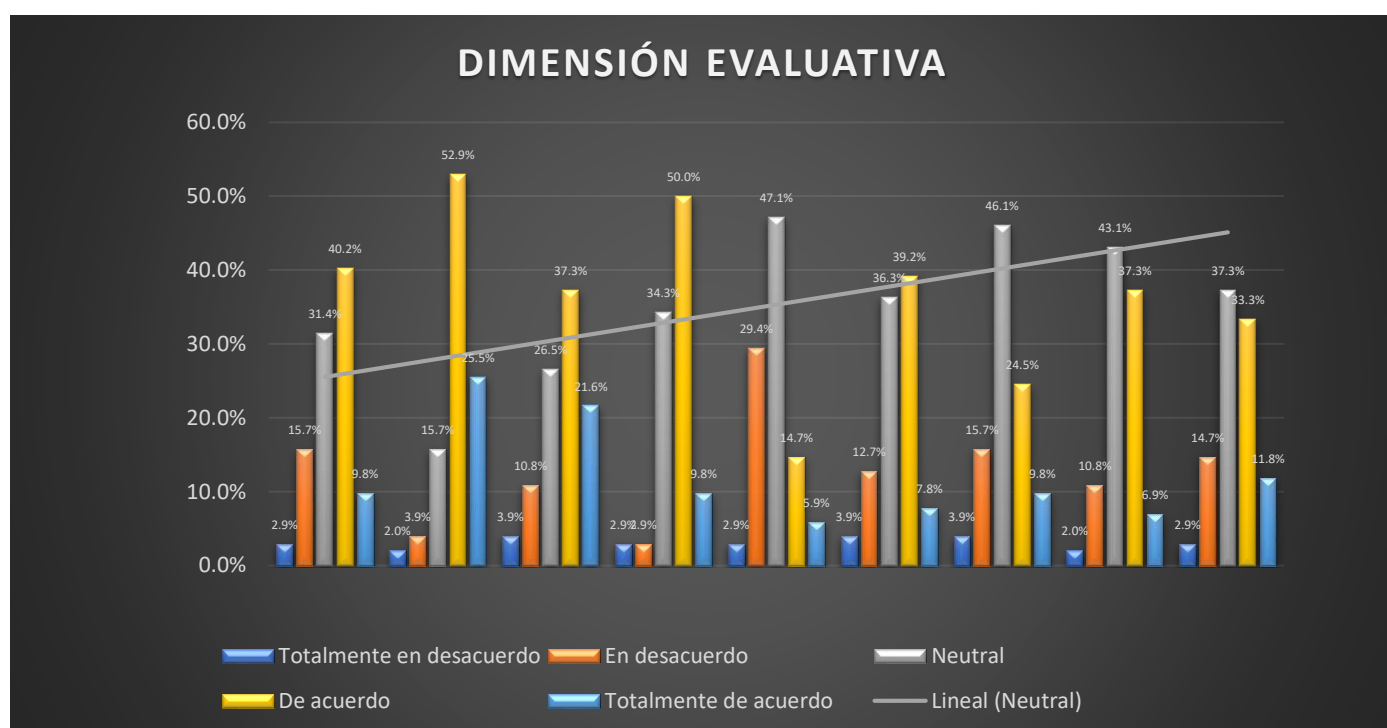


Figura 3. Porcentajes referentes a la dimensión evaluativa

En la figura 3 se muestran los porcentajes referentes a la dimensión evaluativa sobre el uso de estrategias cognoscitivas en la enseñanza de comprensión lectora. Como se puede observar, la mayoría porcentual se encuentra entre las opciones de neutral y de acuerdo, siendo un porcentaje mínimo la opción de total acuerdo, asimismo, se observa una menor relevancia porcentual en las demás opciones. Esto sugiere que, bajo la perspectiva de los estudiantes, la aplicación de estas estrategias sigue siendo insuficientes a la hora de evaluar conocimientos o prepararse para un proceso evaluativo.

A su vez, la tabla 4 muestra las frecuencias obtenidas en relación con la dimensión de diagnóstico, medido desde la percepción de 102 estudiantes.

Tabla 4. Frecuencia por ítem en la dimensión de diagnóstico (percepción de 102 estudiantes).

Opciones de la dimensión evaluativa	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1) ¿Te gusta leer?	4	38	2	50	8
2) ¿Te gusta escribir?	4	42	4	42	10
3) ¿Te gusta leer cómics y/o historietas?	10	22	24	26	20
4) ¿Te gusta que te regalen libros?	11	19	18	38	16
5) ¿Te gusta que te lean en voz alta?	6	17	13	36	30
6) ¿Te gusta leer cuentos?	7	31	12	36	16
7) ¿Te gusta leer libros o textos que digan cómo son las cosas?	8	23	11	27	33
8) ¿Te gusta ir a la biblioteca de tu escuela o de tu comunidad?	16	32	36	15	3
9) ¿Te gustó lo que hiciste en la escuela para aprender a leer?	3	13	1	48	37
10) ¿Te gustó lo que hiciste en la escuela para aprender a escribir?	2	11	1	41	47
11) ¿Te gustó leer esos libros que usaste para aprender las letras?	6	14	2	34	46
12) ¿Te gustó la clase para aprender a leer y escribir?	9	11	2	36	44
13) ¿Te gusta escribir sobre lo que has leído?	15	23	20	33	11
14) ¿Te gusta hacer otras actividades sobre lo que has leído?	6	26	31	26	13
15) ¿Te gusta hacer las tareas de leer y escribir?	8	29	9	44	12
16) ¿Te gusta hablar sobre los libros y textos que estás leyendo?	13	23	27	23	16
17) ¿Te gusta leer y escribir junto con algún compañero?	16	28	20	27	11
18) ¿Te gusta leer en voz alta en clase?	19	26	28	21	8
19) ¿Te gusta comentar con otros compañeros un libro o texto?	17	23	30	25	7
20) ¿Te gusta leer junto con otro compañero?	18	40	15	22	7
21) ¿Te gusta leer textos en Internet o en el computador o el Tablet?	11	17	14	29	31
22) ¿Te resulta fácil leer?	2	10	1	47	42
23) ¿Te resulta fácil escribir?	1	9	2	46	44
24) ¿Has aprendido fácilmente a leer?	2	9	4	43	44
25) ¿Has aprendido fácilmente a escribir?	2	9	4	45	42

26) ¿Es fácil para ti entender lo que lees en la escuela?	4	26	3	54	15
27) ¿Es fácil para ti entender las palabras que lees?	4	20	10	48	20
28) ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees?	11	24	9	45	13

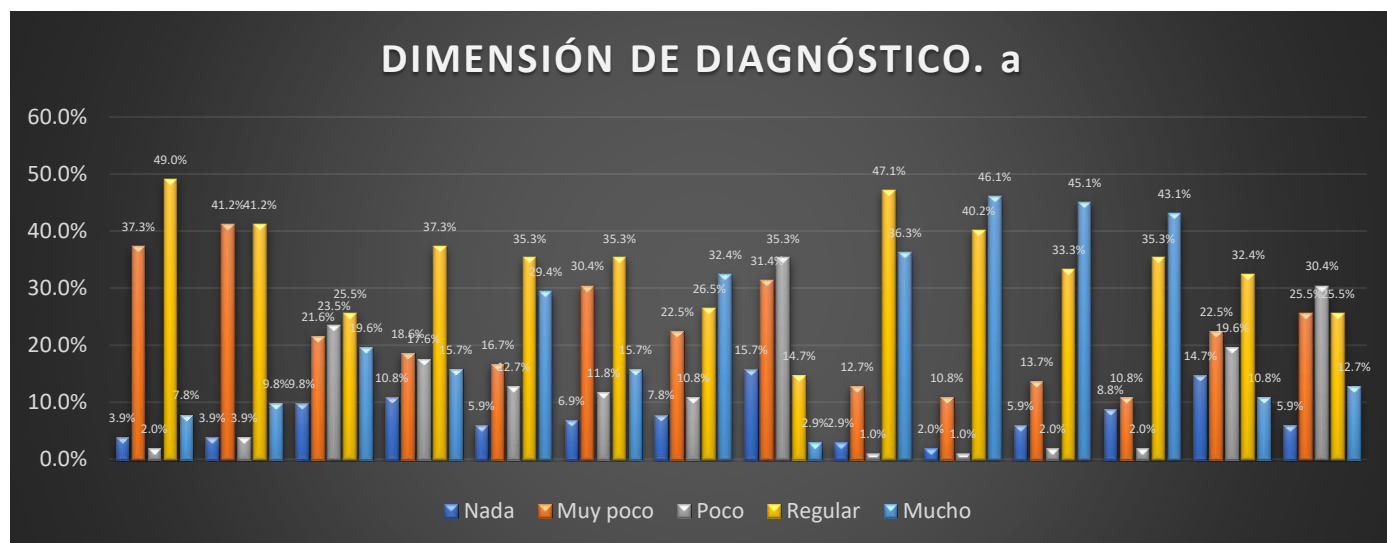


Figura 4 a. Porcentajes referentes a la dimensión de diagnóstico (Parte a)

Nota: La figura 4a presenta los porcentajes de las primeras 14 preguntas referentes a la dimensión de diagnóstico.

En la figura 4.a se muestran los porcentajes obtenidos de las primeras 14 preguntas, en relación con la dimensión de diagnóstico sobre el uso de estrategias cognoscitivas en la enseñanza de comprensión lectora. Como se puede observar, la mayoría porcentual se concentra en las opciones de neutral y de acuerdo, siendo un porcentaje menor las respuestas de total acuerdo y las demás opciones. Esto sugiere que los estudiantes consideran tener habilidades de comprensión lectora, sin embargo, no las están utilizando en su totalidad o de manera frecuente en las aulas.

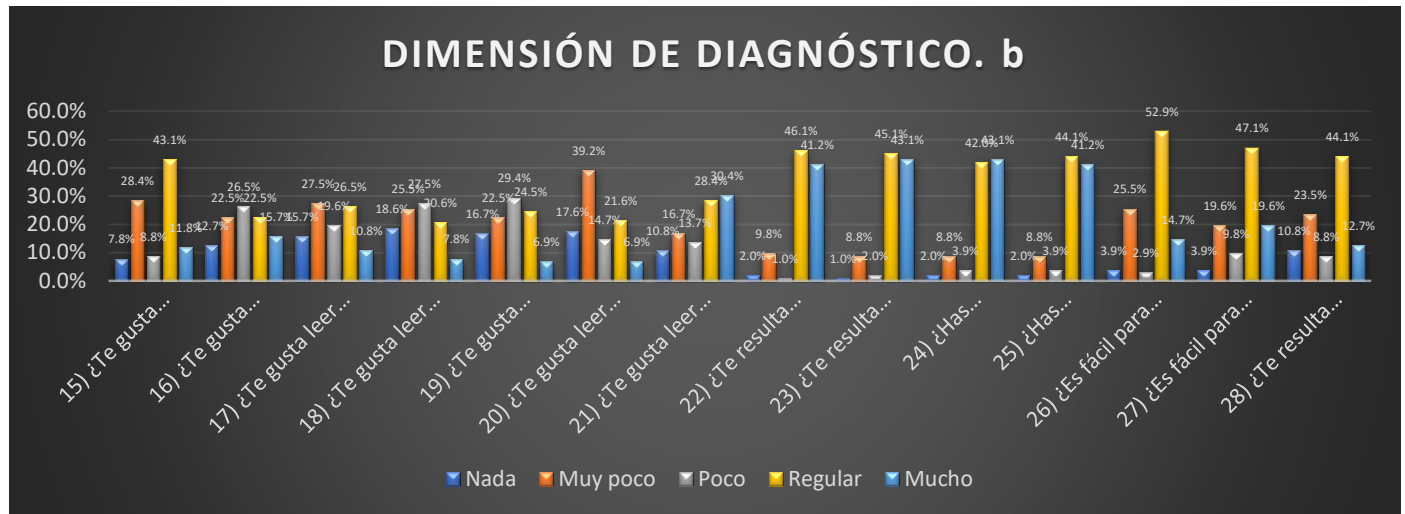


Figura 4b. Porcentajes referentes a la dimensión de diagnóstico (Parte b).

Nota: La figura 4b presenta los porcentajes de las últimas 14 preguntas referentes a la dimensión de diagnóstico.

Del mismo modo, en la figura 4.b se muestran los porcentajes obtenidos en las últimas 14 preguntas, en referencia a la dimensión de diagnóstico sobre el uso de estrategias cognoscitivas para la enseñanza de comprensión lectora. En esta sección, la mayoría porcentual se ubica en las opciones de neutra, acuerdo y total acuerdo, siendo un porcentaje menor en las demás opciones de respuesta. En ese sentido, los resultados sugieren que los estudiantes muestran habilidades previas de estrategias de comprensión lectora, sin embargo, éstas siguen siendo insuficientes en la práctica diaria de clase.

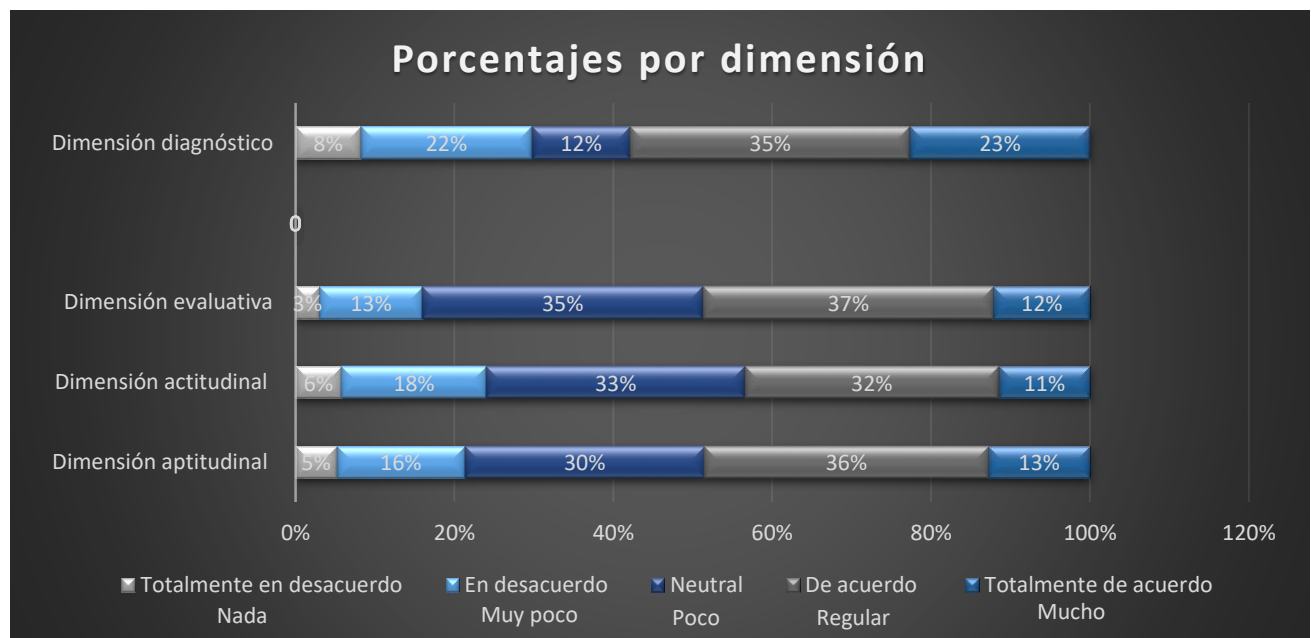


Figura 5. Porcentajes obtenidos en las dimensiones: actitud, aptitud, evaluativa y de diagnóstico

La figura 5 muestra los porcentajes totales de cada dimensión analizada en el instrumento de recolección de datos. Así, se puede observar una tendencia significativa en las opciones de respuesta entre neutral y de acuerdo, con una mayoría porcentual. Del mismo modo, se muestra una menor tendencia en las opciones de total desacuerdo, en desacuerdo y total acuerdo. Los resultados sugieren que los estudiantes evaluados muestran una actitud ligeramente positiva, aptitudes moderadamente aceptables, capacidades evaluativas considerables y, a su vez, un diagnóstico adecuado ante las habilidades de comprensión lectora objeto de evaluación. Sin embargo, aún sigue siendo preocupante la baja aplicabilidad de éstas en las aulas de clase.

Tabla 5. Lista de cotejo sobre las estrategias del docente versus los elementos del currículo.

Destrezas con Criterio de Desempeño	Docente 1	Docente 2	Docente 3
DCD 1: LL.5.1.4. Analizar críticamente las variaciones lingüísticas socioculturales del Ecuador desde diversas perspectivas.	Desarrollada	Desarrollada	No desarrollada
DCD 2: LL.5.2.1. Valorar el contenido explícito de dos o más textos orales e identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso	No desarrollada	Desarrollada	No desarrollada
DCD 3: LL.5.2.3. Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.	No desarrollada	No desarrollada	No desarrollada
DCD 4: LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión.	Desarrollada	Desarrollada	Desarrollada
DCD 5: LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.	No desarrollada	Desarrollada	En proceso
DCD 6: LL.5.4.2. Defender una tesis mediante la formulación de diferentes tipos de argumento.	No desarrollada	No desarrollada	No desarrollada
DCD 7: LL.5.4.4. Usar de forma habitual el procedimiento de planificación, redacción y revisión para autorregular la producción escrita, y seleccionar y aplicar variadas técnicas y recursos.	Desarrollada	No desarrollada	No desarrollada
DCD 8: LL.5.4.6. Expresar su postura u opinión sobre diferentes temas de la cotidianidad y académicos, mediante el uso crítico del significado de las palabras.	No desarrollada	No desarrollada	No desarrollada
DCD 9: LL.5.5.4. Recrear los textos literarios leídos desde la experiencia personal, mediante la adaptación de diversos recursos literarios.	No desarrollada	Desarrollada	No desarrollada

Esquema de colores: Verde = cumple / Amarillo = Cumple a medias / Rojo = No cumple

La tabla 5 muestra la relación de las estrategias metodológicas de los docentes de Lengua y Literatura, en contraste con el cumplimiento de las destrezas con criterio de desempeño establecidas en el currículo para la enseñanza de comprensión lectora. Como se puede observar, los docentes no han establecido estrategias metodológicas para el cumplimiento de la mayoría de destrezas afines a la enseñanza de comprensión lectora,

lo cual, a su vez contrasta con los resultados de la encuesta, en donde se visualiza una deficiencia en el aprendizaje de los estudiantes en esta misma habilidad.

Conclusiones

La mayoría de estudiantes evaluados muestran una actitud ligeramente positiva, aptitudes moderadamente aceptables, capacidades evaluativas considerables y, a su vez, un diagnóstico adecuado ante las habilidades de comprensión lectora; sin embargo, aún sigue siendo preocupante la baja aplicabilidad de esta habilidad en las aulas de clase.

El análisis documental de las planificaciones curriculares anuales ha permitido vislumbrar que los docentes no han establecido estrategias metodológicas para el cumplimiento de la mayoría de destrezas afines a la enseñanza de comprensión lectora, lo cual genera una deficiencia en el aprendizaje de esta habilidad en los estudiantes.

Los datos primarios y secundarios analizados en este estudio conforman un sustento teórico base para el desarrollo de otras investigaciones relacionadas a la aplicación estrategias para la enseñanza de comprensión lectora en estudiantes de todos los niveles educativos.

Referencias

- Anilema G. J., Herrera R. M. y Lascano M. M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. Universidad Ciencia y Tecnología, 24(100), 56-65. <https://orcid.org/0000-0002-2515-41593>.
- De la Fuente A. J. y Justicia J. F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 1, núm. 2, octubre, 2003, p. 139-158. Universidad de Almería. Almería, España
- Heredia V. (2018). Resultados de la evaluación PISA-D plantean varios retos en educación. El Comercio, 1-2.
- López M. E., Expósito C. E., González C. Y Jiménez G. E. (2012). Análisis psicométrico de una escala de habilidades y estrategias para el estudio: Evaluación y mejora de una adaptación del Inventario LASSI. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3), 1383-1408.
- Neill D. A. y Cortez S. L. (2018). Procesos y fundamentos de la investigación científica. (Universidad Técnica de Machala. Utmach. Vol. 53, Issue 9).
- Neuman W. L. (2014). Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches (7th ed.). Pearson.
- OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris.
- Punina A. M. V. (2022). Estrategias metodológicas de comprensión lectora para el aprendizaje significativo de Lengua y Literatura (Bachelor's thesis, Universidad Nacional de Chimborazo).
- Sampieri H. R., Fernández C. C. y Baptista L. P. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). México: McGraw-Hill.

- Sekaran U. y Bougie, R. (2016). *Research Methods for Business: A Skill Building Approach* (7th ed.). Wiley.
- Soriano, D. A. (2018). La lectofobia y hábito de lectura: Mitos y realidades de los estudiantes del segundo ciclo del nivel primario de dos centros educativos, partiendo de la metodología docente y la motivación de los alumnos, distrito 15-05, Santo Domingo Oeste, en el año lectivo 2016- 2017. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 5(1), 32–43. <https://doi.org/10.47554/revie2018.5.39>
- Tamayo A. B. (2023). La Importancia de la Comprensión Lectora en el Aprendizaje. Universidad de Oriente. Obtenido de <https://cancun.uo.edu.mx/blog/la-importancia-de-la-comprension-lectora-en-el-aprendizaje>
- UNESCO (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?
- Urbina E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Journal Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).