

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE EL CARMEN Y JIPIJAPA-PUERTO LÓPEZ DE LA PROVINCIA DE MANABÍ

AUTORAS:

Deborah Valerie Montesdeoca Arteaga¹
Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López
cmoreira@espam.edu.ec¹

Fátima Elizabeth Palacios Briones²
Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López
fapabri_15@espam.edu.ec²

Resumen: El objetivo de este estudio fue analizar las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica de los distritos de El Carmen y Jipijapa – Puerto López de la provincia de Manabí. En la metodología se aplicó una encuesta a 31 docentes de cuarto grado como a 818 estudiantes, este instrumento fue validado por un grupo de expertos mediante método Delphi a través de test no paramétrico, en particular el de Mann-Whitney y su confiabilidad se obtuvo con el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados, arrojan que hay diferencias significativas (sig. < 0.05), entre la media de la prelectura, lectura y poslectura de ambos distritos; les falta aplicar estrategias que lleven a una mejor comprensión del texto, dispuesto por los profesores a los estudiantes. Se concluye que la lectura requiere más atención y aplicación de estrategias que conlleven a la comprensión del texto, por lo tanto, es necesario aplicar estrategias metodológicas pertinentes en la enseñanza de la lectura comprensiva, ya que proporciona a los estudiantes ventajas de orden académico.

Palabras clave: Comprensión lectora, estrategias, prelectura, lectura, poslectura.

Abstract: The objective of this study was to analyze the strategies for teaching reading comprehension of fourth grade students of Basic General Education in the districts of El Carmen and Jipijapa - Puerto López in the province of Manabí. In the methodology, a survey was applied to 31 fourth grade teachers and 818 students. A group of experts using the Delphi method through a non-parametric test, in particular that of Mann-Whitney and its reliability was obtained with Cronbach's alpha coefficient validated this instrument. The results show that there are significant differences (sig. <0.05), between the average pre-reading, reading and post-reading of both districts; they need to apply strategies that lead to a better understanding of the text, arranged by teachers to students. It is concluded that, reading requires more attention and the application of strategies that lead to the understanding of the text; therefore, it is necessary to apply relevant methodological strategies in the teaching of comprehensive reading, since it provides students with academic advantages.

Key Works: Reading comprehension, strategies, pre-reading, reading, and post-reading.

Introducción: Las estrategias de enseñanza son procedimientos, es decir, un conjunto de operaciones o habilidades, a través de las cuales el alumno adquiere o entrega un nuevo criterio. Sin embargo, para que esta enseñanza sea implícita en la comprensión del alumnado, los docentes deben asumir su compromiso y, junto con la institución educativa, apoyar y guiar la formación del alumno (Hout, Simons y Volet, 2000). Cabe indicar que el aprendizaje de la lectura ha sido uno de los retos fundamentales de la escuela de todos los tiempos, debido a que es una fuente inagotable de acceso al conocimiento (Llorens, 2015). Es decir, es un acto de interacción que le permite al alumnado relacionar, criticar o superar ideas en el aprendizaje.

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

En conjunto Rivas (2015) establece que en la provincia de Manabí, los docentes de las diferentes instituciones educativas conocen la relación existente entre comprensión lectora y aprendizaje. Sin embargo, habría que decir también, los estudiantes durante su educación primaria presentan serias dificultades para llevar a cabo los procesos de comprensión profunda acerca de lo que leen; es decir, procesos de integración, reflexión y evaluación que les permitan construir significados y, por ende, aprender los contenidos escolares (Vega, Báñales, Reyna y Pérez 2014). Por tanto, el profesorado como orientador del proceso lector, debe influenciar con nuevas estrategias que les permita a ambas partes obtener el léxico deseado durante la poslectura, lectura y prelectura.

Los lineamientos administrativos curriculares del Ecuador señalan que el nivel básico de la educación (6-12 años) persigue la formación integral de la personalidad del niño mediante el dominio de operaciones matemáticas,

comprensión lectora y desarrollo de destrezas que le permitan desenvolverse adecuadamente en el entorno social y natural. En cierto sentido, la formación y evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes es una cuestión central en el ámbito educativo, ya que el desarrollo lector favorece la mejora de las competencias básicas (García, y Quintanal, 2014). Sin duda, es imprescindible valorar las diferentes variaciones en su uso y aplicación dependiendo de las características del texto y de los propósitos que busca la lectura. En estos términos, otra variable esencial para comprender el proceso lector, es el papel de los conocimientos previos con los que el lector llega ante la actividad lectora (López, 2016), los mismos que de cierta manera han sido influenciados por las competencias lectoras de sus profesores y de la familia.

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

Franco et al., (2016) menciona que existen tres conjuntos de factores asociados que guardan estrecha relación con la comprensión lectora: 1) Personales, que incluyen la actitud, la motivación y los hábitos de lectura del sujeto, así como el uso de su tiempo libre; 2) académicos, que implican las habilidades necesarias para comprender un texto que ha de desarrollarse a lo largo del proceso educativo escolarizado; y 3) socioculturales, que incorporan los elementos del entorno familiar y comunitario en que se desenvuelve el sujeto. Estos tres conjuntos de factores constituyen la base para los análisis realizados en la

presente investigación. En consecuencia, enseguida se desarrolla ampliamente cada uno de los factores, teniendo en cuenta a los teóricos que los tratan.

Por su parte, Soler (2016) menciona que leer es un proceso que requiere pensamiento y reflexión. La importancia que la lectura tiene en la sociedad actual es algo que no se puede negar, por lo que su calidad de enseñanza ha de tenerse en cuenta para que los alumnos no tengan problemas de comprensión lectora en un futuro. Por lo que la lectura requiere de la práctica de descodificar palabras, así como también, la fluidez lectora que el estudiante tenga en su vocabulario para acceder a la comprensión (Selfa, 2016).

Cabe indicar que para su comprensión aplican estrategias que contribuyen a la comprensión lectora: Las estrategias en lectura se pueden ubicar en tres grandes momentos del proceso: antes (prelectura), durante (lectura) y después (poslectura). Así, al relacionar los procesos mentales con estas estrategias se puede establecer que centrar la atención es un proceso asociado con estrategias de prelectura, pues aquí se ponen en marcha acciones como formular objetivos, explorar, plantear hipótesis, activar conocimientos previos; por su parte, analizar tiene que ver con el desarrollo del proceso lector dado que, entre otros aspectos, supone identificar temas e ideas principales (Santiago, Castillo y Morales 2007).

Autores como, Pin y Arias (2018) mencionan que, la prelectura se radica en leer superficialmente un texto, formándose en el lector una idea del contenido; el objetivo principal de la prelectura es la imaginación y expectativa que se le da al contexto, se utilizan diferentes aspectos para mejorar la comprensión. Sin duda, “la lectura se basa en la idea en que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar su significado” (Cooper 1998:21). Es decir, “el elemento comprensión de lo leído influye de manera significativa en el rendimiento escolar” (Gómez, 2011:32). Así como también, la implicación de la poslectura en el trabajo hace que esta etapa no se refiere directamente al texto, pero surge del mismo e incluye reacciones personales al texto y a las tareas lectoras realizadas con anterioridad (Ramírez, 2009:163).

En relación, Paris, Wasik y Tuner (1991: 609) ofrecen seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los escolares:

- Las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual;
- La adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia;
- Las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible;
- Las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias;
- Las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores;

Es de considerar que el rol de guía, más que motivar, tiene que adquirir el papel de ayudante del alumno ya motivado: « [...] ser un guía, en mayor medida, requiere que los alumnos acepten que necesitan uno [...] » (Prensky, 2011:82). Como es lógico, el rol del guía será más fácil si ambos se conocen y el docente entiende las pasiones del alumnado, lo que ayudará a este a conocer en qué sentido hay que guiar a cada alumno. Por lo tanto, para lograrlo el experto debe convertirse en un auténtico diseñador de originales experiencias de aprendizaje y, a su vez, debe practicar el arte de realizar preguntas adecuadas que inciten a que los alumnos reflexionen y reconsideren un punto de vista (Viñals y Cuenca, 2016).

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

Instrumento: Para la recopilación de datos se aplicó una encuesta que constó de dos partes: La primera parte obtuvo datos sobre el empleo de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua, y La segunda recoge sobre la percepción de la importancia atribuida a la enseñanza del español como primera lengua: en esta parte se obtuvo información acerca de las actividades del proceso lector como es la prelectura, lectura y poslectura. La primera parte estuvo conformada por 6 preguntas y la segunda por 16, cada ítem con las respectivas opciones de respuestas cerrada (sí y no) y el nivel de importancia (1 al 6) y frecuencia (1 al 4).

Participantes: Los docentes de cuarto grado encuestados fueron 31, los mismos que imparten clases de Lengua y Literatura en instituciones tanto públicas como privadas y fiscomisionales, en zonas urbanas y rurales de los distritos de El Carmen, Jipijapa-Puerto López. Las instituciones visitadas fueron elegidas de forma aleatoria. Asimismo, se aplicó la encuesta a los alumnos de los profesores encuestados sumando un total de 818 estudiantes.

Resultados: En primer lugar se ha procedido a realizar una comparación entre las respuestas dadas por los docentes y los estudiantes referentes a la variable. Fases en el proceso de lectura: prelectura, lectura y poslectura.

El test usados para estas comparaciones pertenecen a la denominada familia de “test no paramétricos”, en particular los usados son los de la U de Mann-Whitney para muestras independientes (por un lado Docentes y por otro Estudiantes). Asumiendo que el error máximo permitido en la toma de decisiones es de 0.05 (5%) y que la significación (error estadístico calculado para la decisión) de todos los test es sig. < 0.05, rechazamos en todos los casos la igualdad de medias entre Docentes y Estudiantes para las dimensiones consideradas.

En segundo lugar se presenta un estudio de frecuencias de respuestas afirmativas para los ítems considerados en los instrumentos de medición, comparando las proporciones de respuestas dadas por los Docentes y por los Estudiantes. Además de las tablas de frecuencias, se presentan los resultados

de los test estadísticos de comparación de proporciones para cada una de las preguntas realizadas.

Tabla 2. Estadística descriptiva de los profesores - distritos El Carmen y Jipijapa-Puerto López

Distrito de El Carmen		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Docentes	Prelectura	15	0,00	10,00	8,6667	2,81366
	Lectura	15	7,50	10,00	9,5000	1,03510
	Poslectura	15	8,75	10,00	9,8333	0,43983
Distrito de Jipijapa-Puerto López		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Docentes	Prelectura	16	5,00	10,00	7,9687	1,87500
	Lectura	16	7,50	10,00	9,2188	1,19678
	Poslectura	16	8,75	10,00	9,8438	0,42696

Como se observa en los datos obtenidos de los docentes del distrito El Carmen y Jipijapa-Puerto López, se obtuvo los datos estadísticos en la tabla 2 donde se identifica que la prelectura representa un déficit en el proceso de la comprensión lectora entre el docente y el estudiantado, dado que es el punto más bajo en la media de los dos distritos, por lo tanto, se detecta que existe poca aplicación de estrategias en el desarrollo de la prelectura en los distritos antes mencionados.

En la misma línea, la lectura y la poslectura se encuentran por encima del 9,0, lo que atribuye que en el proceso de la comprensión lectora, donde el profesorado y el estudiantado realizan la mayor adquisición de textos a través de las actividades: la desviación estándar muestral de la media en la prelectura es de 2,81%, mientras que 1,02% y el 0,43% es el valor de la media de la lectura y poslectura. En cambio el distrito Jipijapa-Puerto López en la desviación estándar determinan el 1,82% (prelectura) 1,19% (lectura) y el 0,42 (poslectura) en la implicación de las estrategias implicadas en la comprensión.

El profesorado para que mejore la percepción de la prelectura en los estudiantes, necesita implantar nuevas estrategias en la comprensión lectora, considerando así a la prelectura, lectura y poslectura como una equidad de conocimientos indispensables en el desarrollo de nuevos textos.

Tabla 3. Estadística descriptiva de los estudiantes - distritos El Carmen y Jipijapa-Puerto López

Distrito de El Carmen		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estudiantes	Prelectura	358	0,00	10,00	6,8855	2,56692
	Lectura	357	0,00	10,00	6,1232	2,05615
	Poslectura	358	0,00	10,00	8,7500	1,82382
Distrito de Jipijapa-Puerto López		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estudiantes	Prelectura	460	0,00	10,00	5,4891	2,35815
	Lectura	459	0,00	10,00	7,4673	1,94044
	Poslectura	460	0,00	10,00	8,3777	1,85074

Por otro parte, en los datos obtenidos de los estudiantes del distrito El Carmen y Jipijapa-Puerto López de la tabla 3 se detectó que la prelectura y la lectura representan el puntaje más bajo de la media del distrito El Carmen; con un índice similar el distrito Jipijapa-Puerto López asegura que el desarrollo de la prelectura, es el menos utilizado por parte del profesorado y el alumnado, lo que establece que dentro de la educación necesitan aplicar nuevas estrategias que mejore la comprensión de los textos y la aplicación de las actividades antes expuestas.

Por su parte, la lectura y la poslectura se encuentran por debajo del máximo índice 10,0 lo que atribuye a que la aplicación de estrategias en la comprensión lectora y en el proceso del análisis de texto por el profesorado y el alumnado, es bajo. Es preciso indicar, que la desviación estándar muestral de la media en la prelectura cubre el 2,56%, las actividades de la lectura por su lado el 2,05%, y finalmente la poslectura con el 1,82%, En relevancia el distrito Jipijapa-Puerto López tienen como desviación estándar el 2,35% (prelectura), 1,94% (lectura) y el 1,85% (poslectura) en las actividades mencionadas.

Es preciso la implicación de nuevas estrategias que mejoren el desarrollo de la comprensión lectora, tanto del estudiantado como el profesorado, ya que, según la variación aún queda un alto índice que no cumple con las estrategias que permitan la aplicación eficiente para la comprensión lectora, y que además permita la construcción textos.

Tabla 4. La percepción de la importancia atribuida en las actividades del proceso lector como es la prelectura, lectura y poslectura.

Distrito de El Carmen	Indicadores	Docentes		Estudiantes		Distrito de Jipijapa- Puerto López	Docentes		Estudiantes	
		Si	No	Si	No		Si	No	Si	No
Prelectura	1. ¿Tu profesor(a) te habla de libros y textos en clases?	81%	19%	91%	9%	Prelectura	88%	12%	91%	9%
	2. ¿Tu profesor(a) permite que tú escojas el texto que vas a leer?	75%	25%	46%	53%		59%	41%	23%	77%
	3. ¿Tu profesor(a) hace que tú realices predicciones?	81%	19%	61%	39%		71%	29%	34%	66%
	4. ¿Tu profesor (a) determina el propósito de la lectura antes de la actividad?	88%	12%	76%	24%		82%	18%	71%	29%
Lectura	5. ¿Tu profesor (a) propone ejercicios de lectura silenciosa?	93%	7%	92%	8%	Lectura	94%	6%	83%	16%
	6. ¿Tu profesor (a) propone ejercicios de lectura en voz alta?	92%	8%	89%	11%		93%	7%	90%	10%
	7. ¿Tu profesor (a) orienta la fluidez y entonación de la lectura?	91%	9%	86%	14%		94%	6%	88%	12%
	8. ¿Tu profesor (a) interrumpe las lecturas para que los estudiantes hagan predicciones?	75%	25%	56%	44%		65%	35%	37%	63%
Poslectura	9. ¿Tu profesor (a) hace que establezcas relaciones entre la ficción y la realidad?	94%	6%	80%	20%	Poslectura	94%	6%	73%	27%
	10. ¿Tu profesor (a) pide que subrayes las ideas principales y las palabras nuevas de un texto y utilices el diccionario?	93%	7%	79%	21%		93%	7%	86%	14%
	11. ¿Tu profesor (a) crea espacios para hacer y responder preguntas orales?	94%	6%	88%	12%		94%	6%	91%	9%
	12. ¿Tu profesor (a) motiva la escritura a partir de un texto leído?	88%	12%	81%	19%		95%	5%	75%	25%
	13. ¿Tu profesor (a) explica sobre el conocimiento lingüístico (léxico, sintáctico, semántico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos?	94%	6%	88%	12%		94%	6%	85%	15%
	14. ¿Tu profesor (a) cree que la lectura de imágenes o paratexto son importante?	88%	12%	92%	8%		93%	7%	88%	12%
	15. ¿Tu profesor (a) emplea estrategias cognitivas, como la lectura de un paratexto (imágenes, cuadros y figuras que acompañan al texto)?	94%	6%	92%	8%		82%	18%	82%	18%
	16. ¿Tu profesor (a) hace que relaciones a partir de un texto las semejanzas-diferencias, causas-consecuencias?	94%	6%	97%	3%		94%	6%	88%	12%

Con base en el instrumento aplicado en el distrito de El Carmen, se determinó que la importancia atribuida en las actividades del proceso lector, como es la prelectura, lectura y poslectura determina la búsqueda de estrategias que permitan mejorar la comprensión y análisis de textos. A pesar de disponer puntajes favorables en la aplicación de las actividades mencionadas, en la tabla 4, existen valores que no superan el 100% del porcentaje deseado el distrito de El Carmen. Dentro de los datos, se destaca la prelectura y la lectura como una de las actividades que aplican pocas estrategias en la comprensión y análisis de textos, así lo determinaron las preguntas del primer apartado, por ejemplo, en la pregunta 2 ¿Tu profesor(a) permite que tú escojas el texto que vas a leer? El profesorado con un 75% de 100% si lo hace a diferencia del estudiantado que, con el 53% de 100% dicen que no. Para tal efecto, es imprescindible que el profesorado mejore este indicio en la prelectura mediante las estrategias, ya que la estimación del estudiantado, determina que no realizan la elección del texto, de tal modo, que no existe percepción de importancia atribuida en el análisis y comprensión de texto, a partir de las estrategias aplicadas por el profesorado.

En la misma tabla, se observa la percepción de la importancia atribuida en las actividades del proceso lector, como es la prelectura, lectura y poslectura en los Distritos Jipijapa-Puerto López hace.

En el mismo contexto, el distrito Jipijapa-Puerto López determina la importancia atribuida en las actividades realizadas por el profesorado y el estudiantado en la comprensión lectora donde conectan a la prelectura, lectura y poslectura. Sin embargo, pese a presentar puntajes favorables en la actividad de la prelectura, lectura y poslectura por parte del profesorado, no superan el 100% del porcentaje deseado e incluso asumen que varias de las mismas no son aplicadas. En virtud a los datos, se destaca la prelectura en el primer apartado con la pregunta 2 ¿Tu profesor(a) permite que tú escojas el texto que vas a leer? Para el 77% sobre 100 del estudiantado establecen que no les permite, a diferencia del 59% sobre 100% del profesorado que dice si hacerlo: todo esto conlleva a que existen desacuerdos en la comprensión y análisis de texto, puesto que, limita a que el estudiantado demuestre e interactúe sus conocimientos desde su análisis, es decir, limita que el estudiante conduzca sus propias interpretaciones en el texto.

Como se observa, es una problemática que asumen ambos distritos, porque ambos tienen diferencias en la adquisición del texto por autoridad propia. En la pregunta 3 ¿Tu profesor(a) hace que tú realices predicciones? El 71% del profesorado determinó que sí interactúa y hace que el estudiante demuestre su habilidad percibida en el análisis textual, no obstante el estudiantado con el 66% dijeron que no les permiten. El límite existente, hace que el estudiantado no complemente las habilidades expresivas en el nuevo texto o idea adquirida en la prelectura.

Otras de las actividades que se extiende en la comprensión lectora y el análisis de la lectura es la pregunta 8 ¿Tu profesor (a) interrumpe las lecturas para que los estudiantes hagan predicciones? El 65% de 100% del profesorado determinó que sí lo hacen, a diferencia del 63% del estudiantado que se expone lo opuesto. Se estima que hace falta reforzar las actividades que presentan limitaciones en el análisis y comprensión del texto, de tal modo, que le permita al estudiantado y el profesorado a mejorar la comprensión lectora.

Conclusiones

1. El profesorado cumple una función relevante en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de sus alumnos como analistas de las lecturas, por tanto, es de importancia que asuma nuevas estrategias que mejore las actividades que aplica en la comprensión lectora, para tal efecto tiene que estar preparado.
2. Es complementario que el profesorado adecue sus estrategias metodológicas a las necesidades de sus estudiantes para formar lectores competentes, y además, permita el desarrollo de nuevos contenidos textuales.
3. Los resultados de esta investigación invitan a los profesores de Educación General Básica a reforzar con las nuevas estrategias aplicadas en la comprensión de la lectura, a través de las actividades, ya que esta incide en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografías

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid: Visor.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M., Cárdenas, R. & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Revista Psicogente*, Vol. 19(36), pp. 296-310.
- García, J., y Quintanal J., (2014), "El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas". *Revista Ocnos*, (11), pp 71-91.
- Hout, B., V., Simons, R., J., y Volet, S., (2000). Active learning: Self-directed learning and independent work. En *New learning*. Springer Netherlands, pp 21- 36. DOI: 10.1007/0-306-47614-2_2
- López, A., (2016). El lector como usuario: implicaciones didácticas. *Revista Investigaciones sobre Lectura*, (6), pp. 36-50.
- Llorens, R., (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*. Tesis. Grado en Maestro de Educación primaria. UNIO Universidad Internacional de la Rioja. España.
- Neira, M., A., Reyes, R., F., y Riffo O., B., (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Literatura y lingüística*, (31), pp. 221-244
- Paris, S. G., Wasik, B. A., y Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Pearson (Eds.). *The handbook of reading research*. New York: Longman. Vol. 2, pp. 609-640).
- Pin, N., y Arias G., (2018). *Incidencia de la comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica media de la unidad educativa "los vergeles" del cantón Guayaquil, parroquias pascuales del año 2017. Diseño de una guía metodológica de comprensión lectora para desarrollar el pensamiento crítico*. Tesis. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad de Guayaquil. Ecuador.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM
- Ramírez, L., (2009) ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Investigación Bibliotecológica. Sistema de Información Científica. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Vol. 23 (47), pp. 161-188.

- Rivas, L. (2015). Methodology for the Development of Reading Comprehension in the Teaching-Learning Process. *Revisita Ciencias de la educación*. Vol. 1, (1), pp. 47-61
- Rosenblatt, L., (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sweet, A. P. & Snow, C. E. (Eds.). (2003). Rethinking Reading Comprehension. Solving Problems in the Teaching of Literacy. New York: Guilford Publications.
- Santiago, G. Castillo, P. Morales, D. (2007). Strategies and teaching/learning to read. Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, GIPELEC, clasificado en Colciencias, en la Categoría B. Universidad Pedagógica Nacional. *Facultad de Humanidades*. Folios. (26) pp. 27-38
- Selfa, M. (2016). La lectura y la competencia lectora en el siglo XXI. Entrevista a Ascen Diez de Ulzurrium Pausas. Asociación Española de Comprensión Lectora. Málaga, España. *Investigaciones sobre Lectura*, (5), pp. 81- 83.
- Soler A., (2016). Análisis de la enseñanza en comprensión lectora en el segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Educación y Futuro Digital*, (12), pp. 53-69.
- Valladares, O. (2007) ¿Cómo formar niños lectores? *Editorial Mantaro*. Lima Perú.
- Vega, L. Bañales. F. Reyna, & V. Pérez A. (2014). Enseñanza De Estrategias Para la Comprensión de Textos Expositivos con Alumnos de Sexto Grado de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, (63), pp. 1047-1068
- Viñals, A., y Cuenca, J., (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 30 (2), pp. 103-114.