

# UCUENCA

## Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

**Hábitos de lectura: géneros y estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes de séptimo grado de Educación Básica en la ciudad de Cuenca, periodo septiembre 2022- febrero 2023**


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

**Autor:**

Kerly Roxana Pasaca Carreño

**Director:**

Gloria Elizabeth Riera Rodríguez

ORCID:  0000-0003-4681-2736

**Cuenca, Ecuador**

2023-09-26

## Resumen

La lectura es el camino hacia el conocimiento y la libertad e implica la participación activa de la mente. El presente trabajo tiene la finalidad de identificar el tipo de textos y principales estrategias que utilizan los estudiantes de séptimo año de Educación Básica. Su enfoque es cuantitativo, de alcance descriptivo, de tipo transversal. El estudio se llevó a cabo durante el periodo 2022-2013 en la Escuela de Educación Básica Padre Juan Bautista Aguirre, Unidad Educativa Checa y Unidad Educativa Chiquintad, a un total de 140 estudiantes de séptimo de básica. La técnica de recolección fue una encuesta y el instrumento utilizado fue el Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura. Los principales hallazgos de la investigación son que a la mayoría de niños les gusta leer diariamente; los géneros literarios que prefieren son los cuentos, las novelas, la poesía; sus temáticas preferidas son la fantasía, amor y aventura. Entre las estrategias que utilizan se encuentran ojear con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata, generar preguntas sobre el texto escrito, volver atrás para encontrar “pistas”, subrayar información del texto, buscar y consultar más información. La principal dificultad que manifiestan es el vocabulario.

*Palabras clave:* métodos de lectura, géneros literarios, comprensión lectora, hábito

lector



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 the road to knowledge and freedom and implies the active participation of mind. The present research work has the goal to identify the kind of texts and main strategies which students of seventh year of basic education use. Its focus is quantitative, of descriptive reach and transversal kind. The study was performed during the period 2022-2023 in the Padre Juan Bautista Aguirre Basic Education School, Checa Educational Institution, and Chiquintad Educational Institution, with a total of 140 students. The technique to recollect information was a survey and the research tool used was the Reading Metacognitive Strategies Inventory. Among the found research information was that the majority of children like to read daily, the literary genders preferred are, tales, novels, poetry; their favorite topics are fantasy, love, and adventure. Among the strategies which they use are preview the whole text to skim the content, make questions about the written typescript, read back to find keywords, underline information from the text, and seek and search for more information. In the same way, the main difficulty they mention is the vocabulary.

*Keywords:* reading methods, literary genders, reading comprehension, reading habit



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 .....	9
2. Antecedentes .....	11
3. Marco teórico/conceptual .....	20
3.1. La lectura .....	20
3.2. Los niveles de comprensión lectora .....	24
3.3. Tipos de lectura .....	28
3.4. La enseñanza de la lectura: el enfoque sociocultural .....	29
3.5. Estrategias de lectura .....	30
3.6. Tipos de textos .....	33
3.7. Géneros de lectura .....	34
3.8. Literatura infanto-juvenil.....	36
4. Metodología .....	38
4.1. Enfoque: .....	38
4.2. Diseño y alcance de la investigación:.....	38
4.3. Población y muestra: .....	38
4.4. Criterios .....	38
4.5. Método de recolección de información (instrumento): .....	39
4.6. Levantamiento de información .....	40
4.7. Procesamiento y análisis de datos:.....	40
4.8. Consideraciones éticas .....	41
5. Resultados.....	41
6. Discusión .....	53
6.1. Implicaciones .....	61
6.2. Limitaciones.....	61
7. Conclusión.....	62
8. Anexos.....	72

**Índice de figuras**

Figura 1 Modelo de Jitrik.....25  
Figura 2 Modelo de Sánchez Miguel et al. (2010) .....26  
Figura 3 Modelo Pisa (2018b) .....27

**Índice de tablas**

Tabla 1 <i>Estadísticos descriptivos de la muestra</i> .....	41
Tabla 2 <i>Estadísticos descriptivos de prácticas de lectura</i> .....	42
Tabla 3 <i>Géneros literarios preferidos</i> .....	43
Tabla 4 <i>Temáticas de lectura preferidas</i> .....	44
Tabla 5 <i>Percepción de lo que significa “comprender un texto”</i> .....	45
Tabla 6 <i>Problemáticas de los niños para comprender un texto escrito</i> .....	45
Tabla 7 <i>Fiabilidad de las estrategias de lectura</i> .....	45
Tabla 8 <i>Estrategias aplicadas en la lectura (Dimensiones)</i> .....	46
Tabla 9 <i>Estrategias aplicadas por los niños en la lectura (Antes de leer)</i> .....	47
Tabla 10 <i>Estrategias aplicadas por los niños en la lectura (durante la lectura)</i> .....	47
Tabla 11 <i>Estrategias aplicadas en la lectura (Después de leer)</i> .....	49
Tabla 12 <i>Resultados significativos</i> .....	50

## **Agradecimiento**

A todos mis docentes universitarios, que estuvieron presentes en mi recorrido académico, pero sobre todo a mi tutora, Gloria Riera Rodríguez, quien con su paciencia y dedicación me ha guiado y ayudado durante este proceso.

## **Dedicatoria**

*A mi mamá, Teresa, quien ha sido un pilar fundamental en mi vida y quien con su esfuerzo me ha apoyado para terminar la carrera.*

*A mi hijo, con mucho amor, porque ha sido mi luz y motivación para terminar este trabajo.*

*A mi pareja, quien me ha ayudado para que no abandone mis sueños y a terminar mis estudios.*

*A mi amiga incondicional, Jennifer, con quien he compartido momentos de alegría y tristeza, gracias por estar conmigo cuando lo he necesitado.*



## 1. Introducción

La lectura es indudablemente esencial para el ser humano. Chávez (2019) expuso que el aprendizaje de la lectura resulta trascendental para adquirir conocimiento y para acceder a la cultura, es decir, con la lectura se adquieren un conjunto de habilidades del lenguaje oral, de la conciencia de la letra impresa y procesamiento. Así también, la lectura repercute directamente en el nivel de conocimientos académicos, ya que es una herramienta imprescindible para el desarrollo de las competencias clave en el sistema educativo (Villa Castro et al., 2020). Pese a esas ventajas, se ha evidenciado que en Ecuador existe una deficiencia en hábitos lectores, pues según investigaciones realizadas recientemente se lee en promedio un libro completo y dos libros incompletos al año (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022). Los problemas que esto ocasiona son, según Yáñez Téllez (2016), la poca fluidez verbal, mala ortografía, vocabulario muy básico, poco desarrollo de la imaginación, reducción en la capacidad intelectual, problemas en la comunicación, poca comprensión lectora, reducida atención o concentración. Todos estos problemas repercuten en diferentes ámbitos de la vida personal y social de las personas. Por esto, es importante investigar sobre el hábito lector desde la edad escolar, de modo que se puedan tomar correctivos a tiempo y para que más adelante no se convierta en un problema que conlleva graves consecuencias en lo académico y lo personal.

En efecto, el bajo nivel de lectura comprensiva es una realidad latente en las instituciones educativas en varios países del mundo como reportan a nivel mundial diversos estudios. El Instituto de Estadística de la Unesco (2017) señaló que “globalmente, seis de cada diez niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia en lectura” (p. 2). Reino Unido muestra un 10 % de niños entre 7 y 11 años presentan dificultades para la comprensión de textos. Algo parecido ocurre en Estados Unidos estudios del lugar registran un 33 % de estudiantes de cuarto de básica y un 26 % de alumnos de octavo que siguen leyendo por debajo del nivel básico. En Cuba investigaciones desarrolladas en este país muestran que alrededor del 27 % de niños de quinto de básica tienen esta problemática. (Villa Castro et al., 2020). En Italia y Argentina, los estudiantes que presentan este tipo de deficiencias oscilan entre el 5 % y el 10 % de los escolares (Villa Castro et al., 2020).

Por su parte, en Ecuador se registró uno de los niveles más bajos en relación a la comprensión de lectura: los resultados señalan que el 40 % de los niños y niñas no superan el nivel inicial de lectura, es decir, no comprenden los textos presentados (Anilema Guamán et al., 2020). El problema se agrava en aquella población con mayor aislamiento sociocultural,

pues casi el 60 % de estudiantes con 10 años no comprenden lo que leen, este problema empeora cuando estos mismos niños son promovidos de año y crece el porcentaje de estudiantes con esta deficiencia (Anilema Guamán et al., 2020). En la ciudad de Ambato se hizo una investigación, cuyos datos obtenidos comprueban que el rendimiento de comprensión lectora es inferior al esperado para su nivel, puesto que solo el 13 % supera el nivel necesario para su estado educacional (Anilema Guamán et al, 2020).

Este estudio pretende entender parte de este problema al conocer los hábitos de lectura de los niños. En este sentido, son muchos los factores que inciden en las dificultades de comprensión lectora, por ejemplo, el que los lectores no utilicen estrategias apropiadas, otros relacionan esta problemática con los tipos de textos leídos y variables cognitivas de la persona (Hernández et al., 2016). Por eso, surge la necesidad de proporcionar a los alumnos materiales de lectura interesantes, adaptados a sus necesidades, gustos y de gran variedad (Escalante y Caldera, 2008). De ese modo podrán enriquecer y desarrollar su capacidad de comprensión y expresión, y se formará un buen lector que podrá desenvolverse con mayor fluidez en sus estudios y tendrá, además, la posibilidad de llegar a ser un ciudadano informado, consciente de sus decisiones (Fundalectura, 1997). De la misma manera, con las estrategias el estudiante es capaz de realizar preguntas acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos (Escalante y Caldera, 2008). Las estrategias de lectura contribuyen a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender. Los tipos de textos y las estrategias de lectura son muy importantes en la formación de lectores autónomos.

Por tal motivo, esta investigación busca identificar el tipo de textos y principales estrategias que utilizan los estudiantes de séptimo año de Educación Básica con el fin de ayudar a los docentes a que puedan trabajar e integrar de mejor manera la lectura en las aulas de clase. De este objetivo general, se desprenden dos objetivos específicos: determinar el tipo de textos que leen los estudiantes de séptimo de básica e identificar las estrategias para leer textos más utilizados por los estudiantes de séptimo de básica. Para cumplir con estos objetivos se determinaron dos preguntas de investigación: ¿qué tipos de textos leen los niños de séptimo grado de Educación Básica?, y ¿cuáles son las principales estrategias de lectura que emplean los niños de séptimo grado de Educación Básica? El estudio se llevó a cabo durante el periodo 2022-2013 en la Escuela de Educación Básica Padre Juan Bautista Aguirre

ubicado en el sector de Miraflores, Unidad Educativa Checa y Unidad Educativa Chiquintad, con un total de 140 estudiantes de séptimo de Educación Básica.

Esta investigación se estructura en tres apartados. En el primero se presentan investigaciones que se han realizado a nivel internacional, regional, nacional y local, con respecto a los tipos de textos que los niños leen y posteriormente a las estrategias utilizadas por los estudiantes. Como segundo punto se describen algunas generalidades (definición y características) de la lectura, la comprensión lectora y hábitos lectores. Posteriormente se definen los tipos de lectura con autores como Solé (1992) y Pisa (2018b). En la segunda parte, se explica la metodología usada en el estudio. Finalmente, se presentan los resultados de la investigación. Los hallazgos tienen implicaciones académicas, ya que aportan a la educación con temas de hábitos lectores. Se aspira a que, los docentes puedan emplear los resultados de esta investigación para reconocer cuáles son los géneros literarios más leídos y las estrategias más ocupadas por los estudiantes de esta edad y de ese modo se pueda mejorar la lectura en nuestro medio.

## **2. Antecedentes**

La lectura es una de las actividades más importantes, puesto que le permite al ser humano interactuar con el mundo que lo rodea, acceder a la cultura y ejercer la ciudadanía. Por su valor social y cultural, la enseñanza de la lectura es un pilar fundamental en la educación. Sin embargo, hoy en día es común escuchar a los maestros quejarse de la mala comprensión lectora de sus estudiantes. En Ecuador, según el Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Unesco realizado en 2019 y presentado en noviembre del 2021, los niños de séptimo de básica evidencian un bajo nivel de desempeño en comprensión lectora. Ecuador obtuvo 684 puntos sobre 1 000, calificación por debajo de la media regional que es de 699 e igual al desempeño de hace seis años. En el estudio participaron 13 434 niños de educación general básica (Unesco, 2021). Estos problemas de comprensión lectora invitan a pensar en el tipo de textos y estrategias que están utilizando los estudiantes de séptimo año de Educación Básica del país con el fin de efectuar un diagnóstico sobre lo que está pasando y con esa información ayudar a los docentes a que puedan trabajar e integrar de mejor manera la lectura en las aulas de clase.

Diversas investigaciones se han aproximado al tema. Con respecto al tipo de textos, en España, en 2019, Soto Vázquez et al. (2019) efectuaron una investigación de corte cualitativo con el fin de conocer la frecuencia y prácticas lectoras a lo largo del tiempo, atendiendo a la

etapa educativa, edad y sexo de los estudiantes nacidos entre 2004 y 2016. También se ha efectuado un trabajo de encuestas en los centros escolares de Educación Primaria, de modo que se contrasten los datos objetivos con la percepción que tienen los jóvenes sobre sus lecturas y hábitos culturales. Como resultados más relevantes se ha identificado que los niños tienen claras preferencias respecto por géneros de la literatura. Así, destaca la temática de aventuras y acción, seguida de los libros de animales, fábulas y coches que son las menos elegidas, además, se confirma un mayor índice lector entre las niñas en todas las edades. En este sentido, las niñas viven con más proximidad la cultura libresco. Es así que, en el año 2010, las niñas nacidas en 2004, registran un total de 561 libros leídos frente a los 168 de los niños nacidos el mismo año, hecho que se repite en 2011 cuando las niñas leyeron 391 libros más que los varones; al tiempo que se aprecia un paulatino descenso de los hábitos lectores en la franja de edad analizada a partir de los seis años, es decir, el hábito lector va en disminución conforme la edad de los niños aumenta. El punto álgido del hábito lector se produce a los 5-6 años, puesto que, desde el primer año de estudio, es decir, 2004 hasta el año 2010 se apreció que el máximo de libros leídos tiene lugar en este último, con un total de 729 libros leídos. A partir de ahí, se evidenció cómo el hábito lector comienza a disminuir hasta llegar en 2014 a los 262 libros.

En Salamanca, España, en 2011, Rodríguez y Martín (2011) elaboraron una investigación cuyo objetivo fue estudiar los hábitos, gustos y competencias lectoras de los alumnos de enseñanza secundaria de la provincia, dentro del marco de referencia del tiempo libre, en función de la variable de género y entorno, rural o urbano. La población objeto de estudio estuvo compuesta de alumnos de 1.º a 4.º de la ESO, escolarizados tanto en centros públicos como en centros privados ubicados en zonas rurales y urbanas. Su metodología fue cuantitativa. Los resultados muestran, a nivel general, que la lectura no es una de las actividades más practicadas en el tiempo libre por parte de los adolescentes. Se lee, pero poco. Mejores resultados en hábitos y competencia lectora muestran las chicas y los alumnos de los primeros cursos de la ESO, y existen pocas diferencias significativas entre los chicos de zonas rurales y urbanas. Respecto al tipo de libros o revistas que leen, se observa que ninguno de ellos obtiene un porcentaje muy alto en cuanto a frecuencia de lectura. Las aventuras es el tema más considerado con un 57,2 %, seguido del humor con un 47,1 %, y del terror con un 41,0 %. Hay cinco géneros literarios en las que más del 90 % de la muestra coincide en leer poco: autobiografías (94, 2 %), ciencia y tecnología (90, 6 %), historia y política (90, 3 %), literatura clásica (94, 2 %) y poesía (91, 8 %).

En el 2019, en el mismo país se efectuó una investigación de corte cuantitativo, su objetivo fue comprobar el grado de motivación hacia la lectura que poseen 138 alumnos de 5.º y 6.º de Educación Primaria de tres centros educativos de Granada (España). Los resultados evidencian que los estudiantes de la muestra leen libros de distintos géneros (aventuras, cómic/cuentos, fantasía y poesía). No obstante, son los de 11 años los que se decantan mayoritariamente por varios tipos (21 %), seguidos por los de 10 (17,4 %) y los de 12 años (12,3 %). La segunda tipología preferida es la de aventuras, que resulta la opción más atractiva para los niños de 11, 12 y 10 años, respectivamente. A continuación, destaca la lectura de cómics entre los alumnos de 11 (7,2 %) y 12 años (2,9 %). Con respecto a las lecturas fantásticas, parecen tener cabida, mayoritariamente y en exclusividad entre los niños de 11 años (5,8 %). Por último, resulta llamativo que la poesía como género literario no sea elegida prácticamente por los niños de ninguna edad. Finalmente, otro de sus resultados muestra que las lecturas voluntarias son altas y que leen más cuando las lecturas son obligatorias que durante sus vacaciones (Melguizo, 2019).

En el año de 2009, en la ciudad de la Habana, Cuba, se efectuó una investigación con el objetivo de conocer los intereses y preferencias de los usuarios niños y adolescentes de las bibliotecas del Sistema de Bibliotecas Públicas de Ciudad de La Habana, en cuanto a la lectura y las actividades de promoción cultural. La investigación fue de tipo cuantitativo, y se aplicó a 951 encuestados. El 66 % entre las edades comprendidas de 10 a 14 años y 34 % de 7 a 9 años; de ese total el 56.3 % eran del sexo femenino y el 43.6 % del sexo masculino. En cuanto a la preferencia por la lectura, el 90.7 % manifestó gustarle la lectura y solo un 9.2 % expresó que no les gustaba leer. De los lectores, opinaron que lo hacían diariamente el 46.7 %, semanalmente el 26.7 % y mensualmente el 6.8 %. Los lectores expresaron que leen principalmente por estudiar y por placer, con un 51 % (486) a favor del estudio y un 46 % (438) del placer de leer. Del grupo de niños que dio su voto a favor de la lectura, el 60 % prefiere leer en su casa. Los géneros predilectos de los lectores son: cuento 40.6 %, poesía 32.8 %, novela 27.7 %, sátira y humorismo 10.5 %. Las temáticas preferidas por los encuestados son las siguientes en orden descendente: literatura de amor 40 %, literatura de aventura 29.8 %, literatura de fantasía 20.7 %, literatura de ciencia ficción 14.4 %, literatura de humor 13 % (Viciado Valdés, 2009).

En México Villalpando (2014) presentó una investigación que buscaba analizar el peso de las variables de nivel sociocultural familiar, tamaño de localidad de residencia y género en el consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de secundaria en Jalisco (México). El

método fue descriptivo, se realizaron encuestas para medir el consumo cultural de los adolescentes a través del acceso, las preferencias y valoración de los libros y la lectura. La muestra estuvo conformada por 2172 estudiantes de ambos sexos y edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Los resultados evidencian las desigualdades generadas en el nivel sociocultural familiar en los patrones de acceso a los libros, edad en que se inicia y personas que animan la lectura; patrones similares en el gusto y valoración de la lectura entre los grupos de localidades por tamaño de población y diferencias de género en las preferencias del tipo de libros. En general, el promedio de libros leídos al año es de 2 a 6 en la mayoría de los estudiantes, aunque es de resaltar que un 35 % de los encuestados que habitan en localidades rurales menciona que ha leído 7 o más libros en ese período. Con respecto a las preferencias de tipo de lectura, los estudiantes coinciden en señalar en primer lugar el cuento y la novela, le siguen los libros de historia, poesía, superación personal y por último política, guías o manuales. En lo concerniente a las preferencias de otros tipos de lectura, se incluyen las revistas (deportivas en un 20 %, de espectáculos en 18 %, las revistas femeninas, arte y cultura en 13 %), historietas y periódicos.

Igualmente, en Chile en 2015, Martínez-Araneda et al. (2015) ejecutaron una investigación cuantitativa. Su finalidad era determinar el carácter afectivo en los textos escolares de 1° a 8° año mediante la técnica de *affect analysis*. Se basa en la teoría de las seis emociones (ira, tristeza, miedo, asco, sorpresa y alegría) y utiliza un enfoque basado en lexicones, además, sobre la preferencia de formas literarias que van desde las figuras narrativas hasta los textos argumentativos. Se concluyó que las instancias emotivas predominantes luego de leer los textos fueron la alegría (58 %), seguida por la tristeza (16 %) y el miedo (12 %). Así mismo, se precisó que los estudiantes tuvieron mayor inclinación por poemas (46 %), cuentos (18 %), obras dramáticas (7 %), seguido de leyendas (5 %), entrevistas (4 %), fábulas (4 %), mitos (3 %), artículos (3 %), novelas (2 %), biografías (1 %), canciones (1 %), reportajes (1 %) y noticias (1 %).

Con respecto a las estrategias utilizadas, Peña García (2019) realizó una investigación en México, en el 2019. Los objetivos de la investigación fueron caracterizar a los alumnos que se encuentran cursando el sexto grado de educación primaria, comparar las estrategias de lectura utilizadas, las habilidades lectoras desarrolladas, relacionar los momentos, estrategias y modalidades de lectura, y obtener el principal factor para el logro de la comprensión lectora. El estudio fue cuantitativo, de corte transversal y sincrónico, con una muestra representativa de 100 estudiantes. Entre los principales hallazgos, reconoce que los estudiantes utilizan

distintas estrategias para desarrollar su comprensión lectura, entre las que están la motivación, el anclaje para lograr inferencias y reflexiones de un texto, el uso de la predicción también como inferencia, además de la argumentación de la lectura y el uso del diccionario. Las estrategias durante la lectura funcionan, les han ayudado a integrar el pensamiento lógico para organizar y expresar el contenido del texto; el empleo de la anticipación como estrategia de lectura desarrolla la habilidad de relacionar, integrar y sintetizar el contenido de la lectura. La predicción y confirmación de la lectura son base para desarrollar la argumentación en el alumno durante el trabajo en el aula.

Pernía Hernández y Méndez Chacón (2017), en Venezuela, efectuaron una investigación con el propósito de promocionar la lectura a estudiantes de una zona rural del estado Barinas. La investigación surge como un estudio de carácter cualitativo. El diseño de la investigación se centró en la elaboración de una propuesta de intervención que desarrolló aspectos fundamentales supeditados a la siguiente estructura: una fase de *diagnóstico* que permitió conocer, visualizar las características reales del entorno que se dirigió la intervención y una fase denominada *proceso* y consistió en el diseño, aplicación y valoración de las actividades para guiar el programa de lectura. El estudio evidenció la necesidad de fortalecer las estrategias de comprensión lectora ya utilizadas por los escolares para formar lectores autónomos. En este sentido, las estrategias usadas por los estudiantes fueron la predicción y la inferencia. Así también, se afirma que el desarrollo de estrategias precisa no solo comprender los propósitos implícitos o explícitos de la lectura, sino también es de suma importancia activar los conocimientos previos.

En el 2016, en la ciudad de Maracaibo, Medina Escoria y Fátima Gámez Estrada (2016) efectuaron un estudio con el fin de conocer las estrategias que manejan los estudiantes en el momento de leer y comprender un texto, así como su capacidad de autoevaluarse mientras esto ocurre. Para esto llevaron a cabo un estudio cualitativo en un grupo de estudiantes de educación media, usando las técnicas de grupo focal y la entrevista en profundidad. Los resultados de tales procesos permitieron valorar la comprensión lectora de estos estudiantes y detectar que, aunque aplican algunas estrategias, no lo hacen de manera planeada y consciente, lo que arrojó como resultado que hay textos que los estudiantes no pueden leer por ser más difíciles que otros; para ellos la comprensión lectora es tratar de interpretar un texto; a la mayoría le gustaría encontrar en un libro historias, imágenes, caricaturas, gráficos, etc., es decir, cosas que les llamen la atención para leer; no les gustan los textos con letra muy pequeña, párrafos muy grandes ni que sean muy largos. En cuanto al proceso, los

estudiantes utilizan estas estrategias: leer el título, leer el primer párrafo y luego el último, detenerse en un párrafo para poder imaginar lo que quiere decir, leer pausadamente y en repetidas ocasiones, subrayar las palabras e ideas importantes del texto.

Así mismo, en Chile en el año 2003 se llevó a cabo una investigación para averiguar las estrategias de comprensión lectora usadas por estudiantes de 5° hasta 8° año básico al enfrentar diferentes tipos de textos escritos y los modos de enseñanza de los docentes durante las clases de comprensión lectora. El estudio fue descriptivo y exploratorio y la metodología empleada fue de tipo cuantitativo y cualitativo. Su objetivo fue averiguar (a) las formas y contenidos didácticos de las prácticas cotidianas de aula de los docentes y cómo pueden incidir en la habilidad de comprensión lectora, (b) las estrategias que ponen en juego los alumnos al interactuar con un texto escrito, y (c) si existe diferencia en los modos de procesar un texto escrito entre alumnos pertenecientes a establecimientos urbanos y rurales. Los resultados más significativos fueron que los estudiantes emplean estrategias lectoras de acuerdo con la tarea (enciclopedias, diccionarios, libros); identifican y utilizan el contexto como información relevante; recurren a marcas lingüísticas (pronombre, sustitutos) y textuales (títulos, subtítulos); elaboración de resúmenes, de organizadores gráficos; releer lo leído (sea para lograr su comprensión, para ampliarla o profundizarla); plantear preguntas (antes, durante y después de la lectura), y asociar las actividades de lectura con la producción de textos (Rosas et al., 2003).

En Chile, en el 2022, se hizo un estudio que busca aportar a la comprensión del uso de estrategias de lectura y su relación con los logros académicos de los estudiantes durante la transición a la educación superior. La metodología es cuantitativa, con una muestra no probabilística intencionada de 145 voluntarios: estudiantes de educación media de establecimientos con alto índice de vulnerabilidad y estudiantes ingresantes de una universidad estatal de la Región de Valparaíso en Chile, mediante la aplicación de un instrumento. Entre los principales resultados, se encuentra que para la lectura literal se utiliza la estrategia de comprensión de contenidos textuales y ejes temáticos del texto; para la lectura inferencial, deducir a partir de la información de las relaciones entre los contenidos del texto; para la lectura crítica se toma posición frente a los puntos de vista planteados por el autor, lectura en voz alta frente al grupo y lectura silenciosa. Asimismo, se emplean las siguientes estrategias en la lectura de un texto: la exploración paratextual (se explora el texto, el título y los subtítulos para obtener una primera visión del texto); lectura intertextual (encontrar relaciones con otros textos, lectura en voz, buscar, consultar y organizar



información obtenida a través de medios electrónicos como internet, redes y base de datos (Herrera Núñez y Dapelo, 2022).

En el año de 2019, en la ciudad de Potosí, Bolivia, Isla Condo (2019) efectuó una investigación cuyo propósito fue mostrar el diseño de una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura comprensiva en los niños de primaria en Potosí, Bolivia. El proceso metodológico empleado en este estudio fue bajo el paradigma mixto cualitativo para recoger las interpretaciones del contexto trabajado y cuantitativo para valorar las estadísticas que dieron pie a la recolección de la información. Los resultados arrojados a través de un primer diagnóstico determinaron que era necesario buscar formas didácticas para desarrollar habilidades en la lectura comprensiva en los niños de educación primaria. Es así que se desarrolló una estrategia didáctica que constaba de dos eventos: *el taller educativo* y *el rincón de aprendizaje*, esto benefició a los estudiantes debido a que mejoró su lectura comprensiva, además, la lectura estudia los procesos implicados en la comprensión de un texto escrito, interviniendo ideas, experiencias previas del lector como también la imaginación correlacionada a la imagen visual del texto. Para finalizar, se concluyó que el problema del aprendizaje de la lectura comprensiva se debe a la falta del uso de metodologías alternativas en las clases.

En el año de 2018, en ciudad de Palmira, Colombia se ejecutó una investigación, con el objetivo de desarrollar competencias lectoras mediante una secuencia didáctica fundamentada en el ABPr, con la fábula como eje conceptual, en niños de primero y tercer grado de primaria de la Institución Educativa Cárdenas Centro, del municipio de la ciudad. La investigación se desarrolló bajo un paradigma metodológico cualitativo y la modalidad que lo rigió fue la interpretativa, al tratarse de un estudio de caso. Los resultados obtenidos mostraron que los niños no manifestaron tener hábitos lectores, solo leían lo que les correspondía en clase, no recordaban la mayoría de los detalles de lo que leían. Por tal motivo, se aplicó la estrategia del ABPr, en este las actividades fueron entretenidas para ellos y esto conllevó a que los resultados de aprendizaje en las actividades finales fuesen mejores. En una lectura detenida de lo escrito por los estudiantes se comprobó que alcanzaron niveles de lectura literal, inferencial y crítica. Finalmente, en la prueba que se aplicó, se comprobó que el desempeño en las competencias de comprensión lectora y competencias literarias se encontraban en un punto alto (Chacón González, 2018).

En Colombia, en el 2020 se efectuó una investigación con el objetivo de analizar las estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos que emplean los estudiantes. La metodología se enmarcó en la filosofía positivista, con un método analítico descriptivo. El diseño fue de tipo no experimental, de orientación cuantitativa, transeccional de campo. Para efectos de la investigación, la muestra estuvo constituida por el total de sujetos de la población; en este caso, 25 estudiantes y 3 docentes. Se concluyó que los estudiantes estimulan medianamente la comprensión de textos con la utilización de estrategias inferenciales que le posibiliten el acceso a la profundidad del texto, razonar con las palabras clave, resumir la idea central del párrafo y organizar la información en la lectura. Asimismo, emplean estrategias cognitivas, como estrategias de apoyo tales como usar el diccionario, tomar notas, subrayar o resaltar el texto para comprenderlo mejor (Bracho Pérez y Ardila Moreno, 2020).

En esta misma línea, en Perú, en el 2021, Loayza (2021) trabajó en una investigación y uno de sus propósitos fue identificar los conocimientos y creencias sobre estrategias de lectura de los estudiantes al finalizar la educación básica. El estudio fue de tipo cuantitativo de diseño descriptivo-transversal y correlacional. La recogida de información se efectuó a través de un cuestionario de cuarenta ítems. Los encuestados fueron 153 estudiantes matriculados en el quinto grado de educación secundaria en una Institución Educativa Pública. Los resultados evidenciaron que los estudiantes tienen un conocimiento básico sobre las estrategias de lectura: estrategias de prelectura (poner atención a los títulos y subtítulos, plantear qué hacer antes de leer el texto, enfocarse en las palabras claves del título, realizar predicciones acerca del posible contenido del texto y conversar con otros sobre el tema); estrategias durante la lectura (uso del diccionario o internet para buscar el significado de las palabras desconocidas, escanear el texto o hacer saltos de lectura para comprender partes específicas del texto, poner atención al tipo de texto, hojear rápidamente el texto para obtener la idea general, determinar el significado de palabras desconocidas desde el texto) y, finalmente, en las estrategias de poslectura (releer el texto más de una vez, tomar notas de los puntos principales del texto, resumir el texto con sus propias palabras, discutir con otros sobre el texto, leer otros materiales como libros, artículos, etc.) relacionados con el texto que ayuden a comprenderlo.

En cuanto a Ecuador, en Quevedo se efectuó un estudio en el 2021 cuyo objetivo fue describir estrategias didácticas para promover la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación básica del centro educativo Capitán Moroni de Quevedo, mediante el

reconocimiento de elementos que se presentan en el contexto que los rodea. La investigación fue de corte tanto cuantitativo y cualitativo. Los resultados muestran que los niños tienen cierto interés por la lectura, pero esto no es suficiente porque cuando leen muchas veces lo hacen para cumplir con una tarea u obligación. Ante esta realidad, se plantearon estrategias didácticas que ayuden a los docentes a inculcar buenos lectores en los niños. La investigación se basó en encuestas aplicadas previamente a los niños las cuales expresaron que se sirven de diferentes estrategias tales como leer diferentes tipos de textos, analizar los textos, elaborar resúmenes y dramatizar fábulas. Este resultado fue un referente para recomendar la implementación de estrategias de enseñanza que promuevan el interés por la lectura y aseguren la formación de buenos hábitos de lectura que contribuyan al aprendizaje integral de los niños (Baque-Tumbaco, 2021).

En el año de 2021, en la ciudad de Latacunga, Grijalba Salazar (2021) hizo una investigación con el objetivo de fortalecer el proceso de comprensión lectora a través de estrategias didácticas en los estudiantes del sexto grado de la Escuela de Educación General Básica Luz de América. El proyecto de investigación tuvo un enfoque cuantitativo y cualitativo. En la ejecución del proyecto, debido a la necesidad que tienen los estudiantes de mejorar el desarrollo de la lectura comprensiva, se llevó a cabo un manual de estrategias didácticas para la lectura comprensiva en los estudiantes del sexto grado. Por los resultados obtenidos, se evidenció el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora conforme se iban desarrollando las estrategias didácticas, el uso de estas en el proceso de la comprensión lectora se fue afianzando mediante las técnicas y métodos empleados a lo largo de la investigación. Se pudo demostrar que mediante la aplicación de estrategias didácticas se mejoró el nivel de lectura comprensiva en los estudiantes. Además, se detectó que los estudiantes desarrollaron nuevas fortalezas didácticas que les ayudaron al desarrollo de la comprensión lectora. Así también, se evidenció que las estrategias didácticas mejoraron y ampliaron el grado de atención de los estudiantes que, al tener limitaciones, perjudicaba directamente en el aprendizaje y desarrollo de la lectura comprensiva.

Finalmente, en el 2020, en Cuenca, se ejecutó una investigación con el fin de proponer el uso de estrategias tecnológicas que puedan contribuir al fomento de la lectura en los niños de 5 a 7 años de edad. La investigación fue de tipo descriptiva y se ejecutaron encuestas a los docentes para obtener la información requerida. Los resultados obtenidos indicaron que las estrategias que usaban era la tecnología aplicada dentro del aula, tales como cuentos digitales, video cuentos, cuestionarios online, juegos árbol abc, Genially, Mundo Primaria

fueron efectivamente eficientes para fomentar la lectura por cuanto inciden directamente sobre el interés, motivación, concentración en el momento de leer de cada estudiante. Es así que el uso de estrategias tecnológicas en la lectura de los niños aporta sustancialmente al óptimo desarrollo de las clases, puesto que genera sensaciones de aprendizaje diferentes que marcan una adquisición del denominado hábito lector permanente, incentiva a los estudiantes al desarrollo del pensamiento crítico donde ellos fortalecen su conocimiento y la capacidad de analizar su propia realidad, participan de forma activa, se comunican con su entorno, interactúan con los demás, demostrando entusiasmo e interés por aprender, ya sea mediante imágenes, vídeos audiovisuales, animaciones, herramientas digitales de manera que facilita un aprendizaje significativo hacia la lectura, los niños expresan sus pensamientos, emociones e ideas con mayor fluidez (Barrera Rea et al., 2020).

*Si bien no se han hecho muchos estudios en la ciudad de Cuenca, Ecuador, sobre las estrategias y géneros literarios que leen los estudiantes, con las investigaciones que se han presentado se ha evidenciado que la mayoría se enfocan en niños de primaria. Además, las preferencias lectoras de los niños se inclinan por la sátira, cuentos de aventuras y acción, mitos, leyendas, las revistas, historietas, periódicos y fábulas. Con respecto a las estrategias utilizadas, se ha notado que los estudiantes utilizan distintas estrategias, entre las que destacan las inferencias y reflexiones de un texto, el uso de la predicción, el uso del diccionario, el empleo de la anticipación y la predicción, el subrayado de palabras e ideas importantes del texto, elaboración de resúmenes y organizadores gráficos, plantear preguntas, lectura en voz alta y lectura silenciosa, encontrar relaciones con otros textos, etc. También se detectó que los estudiantes desarrollaron nuevas fortalezas con la aplicación de estas estrategias tanto didácticas como tecnológicas.*

### **3. Marco teórico/conceptual**

#### **3.1. La lectura**

Cada época posee una visión diferente de la lectura. Para algunos autores del siglo pasado leer era verbalizar de manera oral lo escrito, por lo que si se pronunciaban correctamente las palabras de un texto se le atribuía que sabía leer esa persona (Barboza y Francis, 2002). Para Solé (1992), la lectura implica tener una nueva actitud, una nueva forma de aprender el conocimiento, en la que lo reproductivo e interpretativo dan lugar a una situación en la que el lector busca encontrar un significado. Asimismo, la autora se refirió a que el lector se puede

acercar a los textos de forma distinta: como el lector reproductivo, busca exponer lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo, comprenderlo y emitir un juicio de lo que dice. La lectura reproductiva será una recapitulación oral o parafraseo del texto leído, mientras que una lectura crítica y profunda tendrá resultados más personales. Pero la lectura también tiene un carácter social, histórico y cultural que condiciona la competencia personal del lector y la naturaleza misma del texto escrito. Autores como Barthes (1987), Jitrik (1998) y Larrosa (2003) coincidieron en cuanto a que la lectura es una actividad cultural, sujeta a leyes sociales que modelan la necesidad, las capacidades y las prácticas de lectura, convertida, en una herramienta cultural empleada en la relación de producción y consumo.

García (2000) complementó la manera de entender hoy a la lectura. Actualmente se la entiende como un conjunto de habilidades con un proceso complejo, cuyo aprendizaje no termina nunca. Blasco Serrano et al. (2019) declararon que la lectura es una habilidad que se desarrolla a lo largo de la escolaridad, dado que, durante el nivel primario, se adquiere progresivamente la capacidad de comprensión lectora luego esta se fortalece en el colegio, lo que permite que el estudiante logre y consolide competencias en el manejo de la información y en la organización del aprendizaje significativo según las disciplinas (Blasco Serrano et al., 2019).

Mendoza-Fillola (2010) sostuvo que la lectura es una actividad compleja en la que intervienen destrezas y habilidades como la experiencia extralingüística que posea el lector, conocimientos lingüísticos, paralingüísticos, intratextuales e intertextuales y el dominio de la pragmática comunicativa. De acuerdo con Serrano (2004), la lectura es el evento que sucede al interior del ser humano, de sus sentimientos, pensamientos y la visión del mundo, esto da lugar para reestructurar la experiencia que tiene cada lector, así también de darle una interpretación a lo que sucede alrededor y construir una identidad en donde nos podamos reconocer.

Para Cassany (2006), la lectura de comprensión de textos requiere de destrezas mentales tales como poseer conocimientos previos del texto que se leerá para construir significados a partir de anticipaciones que se realizan en el momento de la lectura, “por lo que se debe conocer algo del tema a tratar, eso hace la gran diferencia de solo recitarla a viva voz” (p. 97). De acuerdo con Actis (2003), la lectura es un proceso mediante el cual se construyen, con ayuda de distintas habilidades, significados de un texto y este a su vez crea la unión del lenguaje y la razón. Lestón (2003) afirmó que la lectura asigna un sentido al lenguaje escrito

y con ello se adquiere experiencias e información. Es decir, se lee atribuyendo a los signos escritos un sentido, organizando las palabras y frases (Garrido, 1999).

Ahora bien, es posible que cuando se lea muchos no sean conscientes de todo el proceso que lleva a cabo la mente y cuerpo para que las personas comprendan aquello que se tiene enfrente. Es por tal motivo que, se hace necesario saber el proceso que efectúa el cerebro cuando leemos. Solé (1992) explica de lo que pasa desde diferentes modelos:

El primer modelo llamado ascendente o *bottom up*, considera que el lector, ante el texto, procesa componentes, empezando por las letras, seguido por las palabras, frases, etc. Este es un proceso secuencial que conduce a la comprensión del texto. En este se atribuye una gran importancia a las habilidades de decodificación, ya que se considera que el lector puede decodificarlo y comprenderlo en su totalidad.

El modelo descendente o *top down* sostiene que el lector no va letra por letra, sino que usa sus conocimientos previos y recursos cognitivos para establecer una anticipación sobre el texto y solo se fija en lo escrito para corroborar. Así, cuanto más información tenga el lector sobre el texto a leer, menos necesitará ver en él para construir su interpretación. Este proceso es también un proceso jerárquico, pero de manera descendente, es decir, parte de una hipótesis y de sus anticipaciones previas para luego el texto ser procesado y verificado.

Con respecto al modelo interactivo, no se centra solo en el texto ni en el lector, pues, si bien se le da importancia al uso que se da a los conocimientos previos para la comprensión del texto, simplificando el proceso de lectura, en este modelo, cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en este expectativas en distintos niveles de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como pieza para el siguiente nivel, a través de un proceso ascendente, la información se va a los niveles más altos. De manera simultánea, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores a nivel inferior léxico, sintáctico, a través de un proceso descendente. Es de esta manera que el lector utiliza sincrónicamente su conocimiento del mundo y del texto para construir una interpretación acerca de este.

Por lo tanto, si leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito, la comprensión lectora es uno de sus procesos.

En cuanto a la comprensión lectora Sánchez Miguel et al. (2010) en la comprensión lectora se espera que el alumno sea capaz de extraer información de los textos, de interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales y de reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos-entenderlos. Si bien Solé (1992) concuerda con esta afirmación, añade que para construir una interpretación no solo es necesario nuestros conocimientos previos, sino también nuestras habilidades como lector y la disponibilidad de ayudas de las que dispongamos. Asimismo, la autora explica que esa construcción efectuada por el lector debe guardar coherencia, una estructura lógica y una organización que la favorezca a su comprensión e implica activamente al lector, pues este efectúa un esfuerzo cognitivo en el cual exige conocer la finalidad de la lectura y qué va a leer, esto hace que el lector procese y atribuya un significado a lo escrito.

Pisa (2018a) concuerda con Sánchez Miguel et al. (2010) y Solé (1992) pues explica que en el término *competencia lectora* se incluye un rango de habilidades cognitivas y lingüísticas que parten desde la decodificación básica hasta el conocimiento de palabras, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo. También incluye habilidades metacognitivas: la consciencia y la habilidad para usar una variedad de estrategias apropiadas al procesar los textos. Es así que, en las primeras etapas, los lectores aprovechan el conocimiento simbólico para decodificar un texto y requieren un conocimiento de vocabulario para crear significado. Una vez que se tenga el significado pasa a la noción de aplicación y función, es decir, hacer algo con lo que se lee, para luego pasar a la evaluación en la cual la actividad lectora está dirigida a un propósito, y consecuentemente el lector debe tomar en consideración factores como la veracidad de los argumentos en el texto, el punto de vista del autor y la relevancia de un texto para los propósitos del lector. El nivel siguiente es el de reflexión, que enfatiza la idea de que la lectura es interactiva: los lectores se basan en sus propios pensamientos y experiencias al relacionarse con un texto. Esta evaluación puede incluir determinar la veracidad de un texto, comprobar las afirmaciones del autor, así como inferir su perspectiva.

En la misma línea, Solé (1992) adjuntó dos factores importantes para la comprensión de textos: la finalidad la intención que preside la lectura y que la lectura resulte motivadora. Los objetivos determinan tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee. Por lo mismo, en el

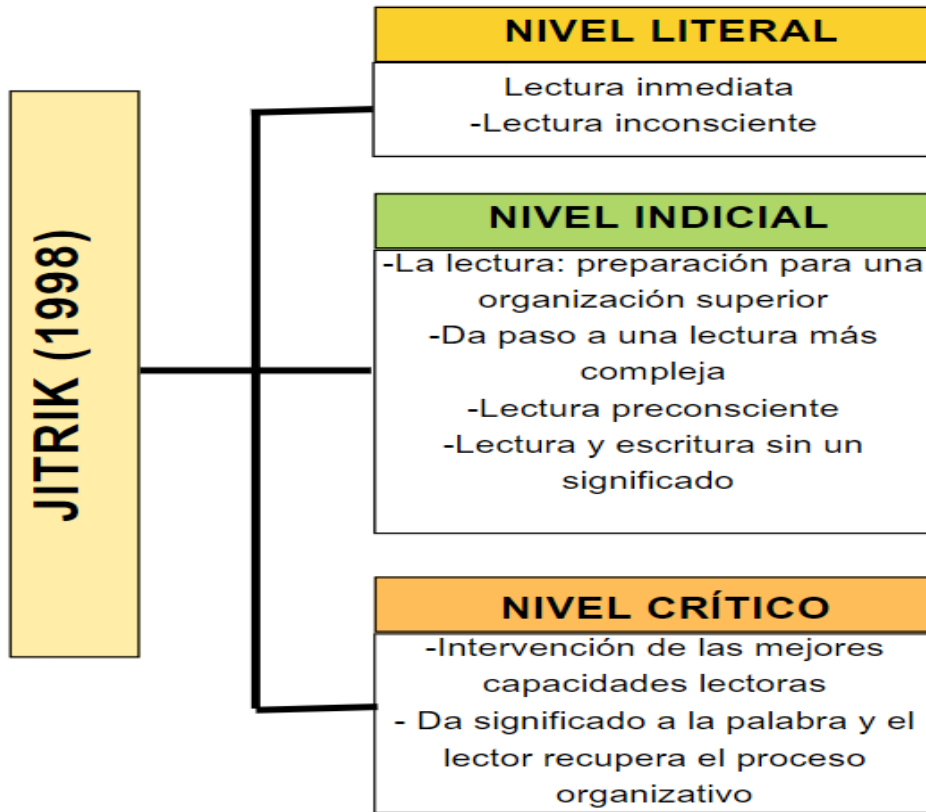
ámbito de la enseñanza es bueno que los niños aprendan a leer con intenciones diferentes para lograr fines diversos, pues esto no solo les ayuda a desmenuzar un gran número de estrategias sino también a aprender que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas. Con respecto al término *motivación*, la autora lo entiende como un contenido que conecta con el interés de una persona cuando lee y, por supuesto, si esta lectura responde al objetivo que se plantea el lector. Puesto que, si una persona no se conecta ni se siente motivado por el texto a leer muy poco va a entenderlo y comprenderlo. En este sentido, la autora también le da importancia a los materiales que se ofrecen como soporte a la lectura. Ya que, más allá de la necesidad de que resulten atractivos y que fomenten en los lectores actitudes de interés y cuidado, los textos se deben ajustar a la comprensión del alumno y asegurarse que estos dispongan de conocimientos necesarios para abordarlos.

### **3.2. Los niveles de comprensión lectora**

Entender lo que se lee permite al lector comprender conocimientos cada vez más precisos, lo que favorece la adquisición de nuevos aprendizajes (Gutiérrez et al., 2015). Pese a que la comprensión lectora es una habilidad muy compleja, se ha logrado un acuerdo al distinguir sus niveles (Castillo-López y Jiménez-Fernández, 2016). Algunas de las propuestas se expondrán a continuación:



Figura 1 Modelo de Jitrik



Jitrik (1998)

Por su parte, Sánchez Miguel et al. (2010) hacen alusión a tres niveles:

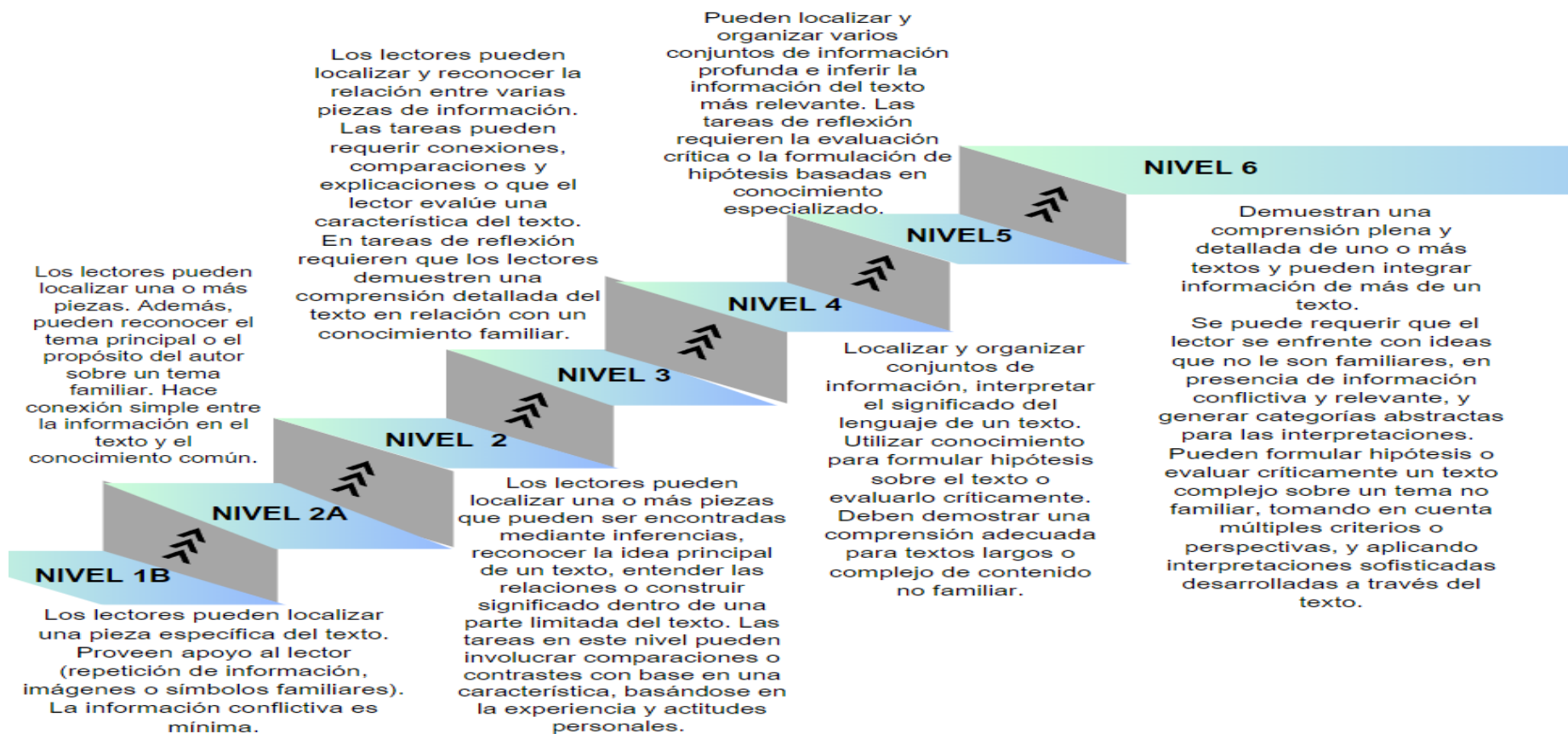
**Figura 2** Modelo de Sánchez Miguel et al. (2010)



Sánchez Miguel et al. (2010)

En cambio, Pisa (2018b) ha planteado estos niveles:

**Figura 3 Modelo Pisa (2018b)**



Pisa (2018b)

En definitiva, se puede evidenciar que no hay un solo nivel de comprensión lectora, sino que existen varios, cada uno engloba un grado diferente de desarrollo que puede alcanzar el lector. Además, se observó que no existe una sola forma de conceptualizar dichos niveles, sino que existe una variedad de propuestas, si bien no se muestran mayores discrepancias: todas plantean que los niveles avanzan de la comprensión simple hasta procesos cognitivos más desafiantes. En rigor, Pisa (2018a) propuso un mayor número de niveles que en las otras propuestas, ya que no solo se preocupa por conocer qué pasa cuando comprendemos una lectura sino en evaluar esos niveles por los que pasamos cuando leemos. Finalmente, se hace preciso efectuar más estudios sobre este tema hasta disponer de categorías y modelos más estándares, esto porque las diferentes investigaciones consideran distintas categorías.

### **3.3. Tipos de lectura**

Solé (1992) ha expresado que siempre se lee para alcanzar alguna finalidad. En este sentido, son innumerables las finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto: por placer, es decir, para llenar un tiempo de ocio y disfrutar; para buscar una información concreta; para seguir instrucciones para efectuar una actividad determinada; informarse sobre un acontecimiento; para confirmar o rechazar un suceso; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para trabajo, etc. De lo anterior se desprende que la interpretación que se lleve a cabo en un texto dependerá del objetivo que posea la lectura. Es decir, aunque el contenido de un texto sea inalterable, puede ser posible que los lectores con finalidades distintas extraigan de él distinta información. Es por esto que es preciso tomar en consideración los objetivos de la lectura cuando se trata de enseñar a los niños a leer y comprender.

Pisa (2018b) coincidió con Solé (1992) y explica que la lectura se efectúa para desarrollar el conocimiento, las virtudes personales, lograr objetivos propios y participar en la sociedad. Esto surge con el fin de captar toda la gama de posiciones en las que la competencia en lectura desempeña un papel, desde el ámbito privado al público, de la escuela al trabajo, de la educación formal al aprendizaje permanente y a la ciudadanía activa. Es así que la lectura posibilita el cumplimiento de las aspiraciones concretas como las menos definidas, que profundizan y expanden la vida personal y la educación permanente.

### 3.4. La enseñanza de la lectura: el enfoque sociocultural

De acuerdo con López (2007), el enfoque sociocultural parte de la idea de que la lectura es una práctica tanto social como cultural, por lo tanto, el texto, el lector y escritor son una construcción de la sociedad. Ningún texto es autónomo ni está más allá del tiempo o espacio de un contexto específico, por esta razón no puede ser escrito ni leído fuera de la circunstancia que lo produjo. Por lo tanto, el texto es una representación que hace la colectividad de sí misma. Los esquemas mentales no se construyen de forma aislada, sino parte de las vivencias y los conocimientos de cada individuo a partir de su relación con los demás. Esto explica la dirección que toma el texto de un autor al escribirlo. El esquema mental del autor es una mezcla de lo social y lo individual, escribe un texto en el que plasma sus experiencias. De manera que en este recorren todos los momentos ya sea buenos o malos que sintió en convivencia con los demás, pero que él los ha experimentado de manera personal (Alfaro López, 2007).

Además, Álvarez Zapata (2002) sostuvo que, al observar a la lectura como una práctica sociocultural, se está haciendo referencia a hechos y situaciones que están ligados a la interacción social y la parte simbólica, es decir, sus funciones, finalidades, usos culturales y políticos. En la dimensión sociocultural se contemplan ideas de distintas disciplinas como la psicología social, la animación cultural, la antropología, etc. Cassany (2006) complementó explicando los principios de esta teoría:

- El significado de las palabras y los conocimientos previos del lector tienen origen social, es decir, todo procede de la comunidad. Al nacer venimos al mundo con la mente en blanco, solo con la capacidad innata de adquirir el lenguaje, pero esta solo la podemos desarrollar al momento de relacionarnos con una comunidad de habla determinada.
- El lenguaje oral no surge de la nada. Siempre se encuentra alguien detrás de este. El discurso refleja los puntos de vista y la visión que tienen las personas del mundo.
- El lenguaje oral, autor y lector no son elementos aislados uno del otro. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en instituciones particulares.

En este sentido, cada comunidad, ámbito e institución usan el discurso según su identidad y su historia según propósitos irrepetibles y propios; la estructura del texto, el razonamiento y la retórica también son particulares de cada cultura, así como el léxico y el estilo.

En resumen, leer para la orientación sociocultural no es un proceso en donde intervienen unidades lingüísticas, capacidades mentales, sino también es una práctica cultural de una comunidad con una historia, tradiciones, hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. “No basta con saber decodificar las palabras o hacer inferencias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, qué funciones desarrolla, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, etc.” (Cassany, 2006, p. 38).

### **3.5. Estrategias de lectura**

Solé (1992) definió las estrategias como “procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos” (p. 68). Las estrategias son herramientas que una persona emplea antes, durante y después de la lectura. Esto les posibilitará darle sentido a un texto, al mismo tiempo que ayuda a ampliar conocimientos y ser más competentes (Pernía Hernández y Méndez Chacón, 2017). Asimismo, Kintch (1998) distinguió tres modelos de estrategias: las que están estrechamente ligadas con la verificación del proceso y la conciencia de comprensión alcanzado; las que pertenecen a la producción de la representación global y, por último, aquellas que procuran definir el propósito de la lectura. Solé (1992) planteó estrategias que se llevan a cabo a lo largo de todo el proceso de lectura, es decir, antes, durante y después de leer un texto escrito.

Antes de la lectura las estrategias que se llevan a cabo para lograr una lectura comprensiva son las relacionadas con determinar las ideas principales del texto que vamos a leer, adoptar una actitud motivacional frente a la tarea de lectura, establecer los objetivos o propósitos de la lectura, activar los conocimientos previos, establecer predicciones sobre el texto, generar preguntas sobre el texto escrito (Novak, 2002; Salmerón et al., 2009; Solé, 1992; Schmitt y Baumann, 1990).

Durante la lectura, las estrategias deben ir encaminadas a proporcionar ayudas para que el alumnado con dificultades comprenda y piense de forma más activa y asumía un papel más estratégico y participativo en la actividad de lectura (Solé, 1992). Asimismo, se debe perseguir que el alumno sea capaz de ir construyendo una representación mental del texto a medida que va leyéndolo y fomentar los mecanismos esenciales para que él mismo controle su proceso de comprensión (Gispert y Ribas, 2010) así también, formular preguntas sobre las ideas principales (¿quién es?, ¿qué hace?, ¿por qué hace eso?, etc.); efectuar un resumen de las ideas principales a medida que se va leyendo, por ejemplo, por párrafos; aclarar dudas a medida que el alumno va leyendo y establecer predicciones en relación a lo leído (¿qué

crees que va a pasar a continuación?, ¿qué deduces de lo último que has leído?, etc.) (Novak, 2002; Salmerón et al., 2009; Schmitt y Baumann, 1990). En cambio, Palincsar y Brown (1984) y Kintch (1998) propusieron el uso de estrategias como contestar preguntas que el lector planteó al inicio del proceso y generar nuevas preguntas, identificar palabras que necesitan ser aclaradas, parafrasear y resumir entidades textuales, elaborar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones que se elaboraron previo a la lectura.

Después de la lectura, las estrategias deben dirigirse a que los alumnos y alumnas puedan comprender cómo se relacionan las piezas de información, aprendan a distinguir lo relevante de lo anecdótico y empiecen a interesarse más por la lectura. Para lograr que el alumnado con dificultades amplíe y afiance sus conocimientos a partir del texto escrito, Gispert y Ribas (2010) y Novak (2002), Salmerón et al., (2009) y Schmitt y Baumann (1990), propusieron regresar con dos estrategias: se le entrega de nuevo al alumno la hoja con el vocabulario específico del tema, una vez el alumno haya acabado la lectura puede completar el mapa conceptual para que establezca él mismo los conceptos clave del texto y sus relaciones.

De la misma manera, según Gutiérrez Braojos y Salmerón Pérez (2012) plantearon que las estrategias metacognitivas son fundamentales para que un lector sea estratégico, estas priorizan cuatro acciones trascendentales: identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos, determinar la finalidad de su lectura, activar conocimientos previos y generar preguntas que podrían responderse con la lectura del texto. Esto facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura (Meyer, 1975; Sánchez, 1998). En este sentido, los estudiantes deben de comprender que tanto su interés como las estrategias que aplicarán no siempre tendrán el mismo objetivo (Schmitt y Baumann, 1990). Por tanto, es indispensable que los lectores sepan las características que demanda la lectura y así ser capaces de responder preguntas planteadas al principio del texto y generar nuevas, identificar palabras que precisan ser aclaradas, parafrasear y resumir, efectuar inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura, usar representaciones visuales, releer, parafrasear y detectar información relevante (Palincsar y Brown, 1984). También responder a cuestiones como ¿para qué leo?, ¿quién lo escribe y para qué? ¿cuál es la finalidad del discurso? Así también, activar conocimientos previos, para ello los estudiantes pueden relacionar el texto con otros que ya ha leído y tratan la misma temática, analizar similitudes, etc. (Leahey y Harris, 1998).

Solé (1992) concordó con lo mencionado anteriormente. Ella señala seis factores a tomar en cuenta para leer correctamente: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura: ¿qué tengo que leer? ¿por qué/ para qué lo hago?; activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de qué se trate ¿qué sé yo acerca del texto? ¿qué sé sobre el contenido que me puedan ser útiles? ¿qué otras cosas se me pueden me pueden ayudar?; dirigir la atención a lo que resulta crucial (en función de mi objetivo); evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el sentido común ¿se entiende el texto? ¿Se entiende lo que quiere expresar? comprobar continuamente si la comprensión es correcta mediante la revisión y rica titulación periódica y la autointerrogación ¿qué se pretendía explicar en este párrafo o apartado? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí?; y por último elaborar y probar inferencias de diverso tipo como interpretaciones hipótesis, predicciones y conclusiones ¿cuál podría ser el final de lo que leo? ¿qué podría plantear para dar solución al problema?

Con las estrategias metacognitivas, el lector es capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito y recordarla. Para ello, tal y como señalaron Block y Pressley (2007) y Kintch (1998), es clave el manejo de estrategias, pues con estas se llevan a cabo los procesos para identificar palabras, análisis de frases y párrafos, interpretación de textos, así también evaluación de predicciones efectuadas previamente. Su sentido es resolver problemas locales, globales y de integración en la comprensión lectora que tenga o haya tenido el lecto (Sánchez, 1998). Solé (1998) añadió que son indispensables porque se forman lectores autónomos capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos diferentes, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruyen. Estos textos pueden ser difíciles por lo creativos o porque estén mal escritos, en cualquier caso dado, responden a una gran variedad de objetivos, así como también su estructura y comprensibilidad. Formar lectores autónomos significa también formar lectores capaces de aprender a partir de textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que faciliten transferir lo aprendido a otros contextos distintos. La aportación de estas estrategias se requiere para comprender a partir de lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha o en lo que se discute. Enseñar estrategias de comprensión atribuye dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender.



En relación con esto, Block y Pressley (2007) y Schmitt y Bauman (1990) plantearon que las estrategias antes de comenzar la lectura proporcionan al lector activar sus conocimientos previos, conocer cuál es el tipo de discurso del texto, establecer el propósito de la lectura; las estrategias durante la lectura, facilitan al lector a identificar estructuras textuales dentro del texto, construye una representación mental de lo escrito y supervisa el proceso; y las estrategias después de la lectura ayudan a supervisar los niveles de comprensión, corrige errores de comprensión, elabora un esquema global y expande el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Por último, al finalizar una lectura se pueden distinguir tres finalidades: una relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir, una finalidad expresiva; y, por último, una finalidad comunicativa.

### **3.6. Tipos de textos**

Bernárdez (1982) indicó que el texto es la unidad lingüística y comunicativa establecida por la interacción humana, es de carácter social, se caracteriza por ser comunicativo y tener coherencia tanto profunda como superficial. Esto es debido a la intención comunicativa del hablante y a la estructura mediante dos reglas: las del nivel textual y del sistema de lengua.

Los tipos de textos, según Pisa (2018a), son la *descripción*, este tipo de texto en el que la información se refiere a las propiedades de los objetos en el espacio. Las descripciones pueden adoptar varias formas. Las descripciones impresionistas muestran información desde un punto de vista subjetivo sobre relaciones, cualidades y direcciones en el espacio. Las descripciones técnicas producen información desde un punto de vista objetivo. Con frecuencia, las descripciones técnicas disponen formatos de texto discontinuos, como diagramas e ilustraciones. Ejemplos de textos descriptivos son la representación de un lugar particular en un diario de viaje, en un catálogo, en un mapa geográfico.

La *narración* es el tipo de texto en el que la información se refiere a las propiedades de los objetos en el tiempo. La narración puede tomar diferentes formas. Exhiben cambios desde una selección y énfasis subjetivos, registrando acciones y eventos que se desarrollan en un tiempo desde una perspectiva subjetiva. Ejemplos de textos de la categoría narración son una novela, un cuento, una obra de teatro, una biografía, una historieta, informes, noticias y el reporte periodístico de un evento.

La *exposición* es el tipo de texto en el que la información se presenta como conceptos compuestos o construcciones mentales, o aquellos elementos en los que se pueden analizar conceptos o construcciones mentales. El texto proporciona una explicación de cómo los diferentes elementos se interrelacionan en un todo significativo. Las exposiciones pueden adoptar diversas formas como ensayos expositivos, resúmenes, actas de registro o textos interpretativos. Los textos explicativos son una forma de exposición analítica usada para exponer cómo un concepto mental puede vincularse con palabras o términos. Ejemplos de textos expositivos son un ensayo académico, un diagrama que muestra un modelo, un gráfico de tendencias de población, un mapa conceptual y una entrada de una enciclopedia en línea.

La *argumentación* es el tipo de texto que conecta conceptos o proposiciones. Una subclasificación de textos argumentativos son los textos persuasivos y de opinión, que refieren a opiniones y puntos de vista. Los tipos de argumentación son, el comentario relaciona los conceptos de eventos, objetos e ideas con un sistema propio de pensamientos, valores y creencias, la argumentación científica. Ejemplos de textos argumentativos son una carta al editor, un cartel o afiche de publicidad, los mensajes en un foro en línea y una reseña en internet de un libro o película.

La *instrucción* (a veces llamada prescripción o mandato) es el tipo de texto que proporciona instrucciones o indicaciones sobre qué hacer para completar una tarea a través de determinadas acciones. Las normas, reglamentos y estatutos especifican los requisitos para ciertos comportamientos basados en la autoridad impersonal, como la validez práctica o la autoridad pública. Ejemplos de textos instructivos son una receta, una serie de diagramas que muestran un procedimiento para dar primeros auxilios o directrices para el funcionamiento de un software.

### **3.7. Géneros de lectura**

De acuerdo con Bajtín (1982), los géneros discursivos son enunciados que tiene el lenguaje y son agrupados por las similitudes entre sí, ya sea en su contenido, su estilo verbal o su composición. Los géneros discursivos abarcan todos los tipos de expresiones que las personas tienen en diferentes ámbitos de la interacción social. Estos modismos son un reflejo de condiciones específicas de cada esfera de la actividad humana, cada una dispone de su propio género discursivo. Sin ellos no existiría la comunicación, nos provee anticipar las características del discurso en una situación determinada, es decir, duración, contenido y estilo. Son de tipo social, ya que surgen de las necesidades comunicativas. El género son los

conocimientos de esquemas mentales situados y transferible a otros contextos (Brown et al., 1989), habilita a las personas para comenzar a escribir con ciertos saberes sin los cuales un escritor tendría que tomar muchas decisiones.

Para Hyland (2003), el género son las formas de usar el lenguaje, las características que este tenga dependen de la interacción social, estas sirven para agrupar los textos similares. Se concibe al lenguaje como algo importante en la sociedad, pues a través del su uso frecuente que los individuos desarrollan relaciones y establecen comunidades. Asimismo, es una práctica de construcción de una sociedad con factores sociales, históricos, políticos que imponen la funcionalidad, es decir, la escritura se construye saberes a través de géneros discursivos funcionales que luego pasaran a un texto escrito (Hyland, 2004).

Swales (1990) y Berkenkotter y Huckin (1995) describieron algunos de los rasgos más relevantes: (1) son dinámicos y retóricos, se desarrollaron a lo largo de los años, son coherentes, contienen experiencias y dan significado a lo escrito; (2) están situados en un lugar geográfico específico con una cultura, idioma y contexto concreto; (3) tienen un propósito, son creados para conseguir o dar a conocer algo importante, por ejemplo: impartir justicia, incrementar conocimientos, expresar los sentimientos, entre otros; (4) están organizados en forma y contenido dependiendo del género de la lectura; (5) delimitan comunidades discursivas, es decir, personas con normas, conocimientos y prácticas determinadas; (6) construyen y reproducen estructuras sociales según grupos profesionales o sociales. A través de la lectura y escritura se difunde o se critica derechos y deberes, la repartición de poder en una sociedad o una jerarquía social específica.

De la misma manera, Cassany (2006) distinguió tres funciones básicas del género: Función cognitiva, el género contribuye a construir y formalizar el conocimiento de una disciplina, a través de los géneros se va acumulando el conocimiento que conforma un campo específico del saber humano, la estructura del género determina los procedimientos para obtener y comunicar la información nueva para cada disciplina. Función interpersonal, construye la identidad del autor como miembro de la comunidad discursiva. Función sociopolítica, contribuye a establecer el estatus de cada persona en su comunidad. El poder que adquiere una persona en una disciplina se consigue y se ejerce a través de los géneros.

Al analizar las preferencias literarias de los niños y las niñas es fundamental relacionarlas con los géneros de la literatura infantil. Básicamente son tres los géneros con los que se conectan:

el género narrativo, el género lírico y el género dramático; cada uno con sus respectivos subgéneros. Es fácil identificar el género narrativo con cuentos, historias, leyendas, etcétera; el género lírico con las poesías, aunque también ingresan aquí las canciones y los juegos; por último, el género dramático se identifica con el teatro (Flores Correa y Alcalá Adrián, 2018). De estos géneros y subgéneros los niños suelen preferir, el cuento como favorito para leer (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022).

Según Calvo (2009), los niños son más objetivos, disfrutan de la acción, de hechos concretos y sus resultados. Los temas favoritos para ellos son la naturaleza (insectos, volcanes, dinosaurios), acción, género épico, aventura y deporte. Los libros de acción pueden ayudar a motivar a los niños hacia la lectura. En cambio, las preferencias de las niñas se orientan según sus características intelectuales. De acuerdo con Ahedo (2012) los géneros preferidos son aquellos que desarrollan su subjetividad. El género predilecto es aquel que se relacione con sentimientos, emociones, vivencias íntimas como historias románticas, cuentos de hadas, poesía, canciones tiernas, etcétera (Calvo, 2009).

### **3.8. Literatura infanto-juvenil**

La literatura infantil y juvenil constituye una disciplina polémica cuya legitimidad y definición han sido cuestionadas. De hecho, actualmente aún no existe un acuerdo entre los especialistas sobre dónde se encuentran los límites de la literatura infantil y juvenil con respecto a otras clasificaciones literarias y a su definición (Lorente Muñoz, 2011). Sin embargo, según Mendoza Fillola (2010) este tipo de literatura es un conjunto de producciones artístico-literario, con rasgos y características comunes y compartidas con otras producciones literarias accesibles en etapas tempranas de formación lingüística y cultural. Estas obras son las primeras manifestaciones estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo.

Puede adicionarse que la literatura infanto-juvenil son obras que inician al mundo de la cultura literaria, tienen valor e identidad y su funcionalidad puede ser tanto servir de vía para dar acceso a la “gran literatura” o formar al individuo como lector. En este sentido, las obras de la LIJ se definen por ser para un lector en particular según los intereses y nivel de desarrollo de habilidades que tengan los niños y jóvenes. Esas características son las que diferencian a la LIJ de otras producciones (Mendoza Fillola, 2010).

McDowell (1973) propuso dos tipos de caracterizaciones, la caracterización de las obras infantiles y juveniles. Las infantiles proponen las siguientes particularidades: la relativa brevedad del texto, el predominio de la acción y del diálogo, la presencia del protagonista infantil, el desarrollo argumental, el uso de un lenguaje adecuado a los niños, la estructura debe incluir planteamiento, nudo y desenlace, el tiempo debe ser fijo, ya que si se cambian los tiempos verbales, los niños pierden el hilo de la historia y abandonan el libro, estos libros deben llevar poco texto y muchas imágenes con colores, es primordial que incluyan valores como la igualdad social, la igualdad de género, la protección del medio ambiente y la autoestima. Las características principales de la literatura juvenil son las siguientes: es sencilla y sobria desde el punto de vista de la creatividad y la temática, concentra el interés y la curiosidad, es intrépida y enérgica en el uso del lenguaje, convierte la lectura en gozo, se comunica de manera simbólica con recreaciones imaginarias (McDowell, 1973). En cuanto a los temas, Tejerina-Lobo (2004) habló de obras de aventuras, amor, misterios, policíacos, terror, histórico, ciencia-ficción, fantasía, humor, problemas actuales, juegos de rol y cómics, entre otros.

Los antecedentes de la investigación muestran todos los estudios presentados con anterioridad, los cuales están relacionados con esta investigación. Estos antecedentes encontrados fueron comparados, valorados e integrados de forma cronológica, para de esta manera analizar y caracterizar datos significativos que aportan un valor y aclaran información básica relacionada al estudio. Al respecto, algunos de los estudios más valiosos fueron de Soto Vázquez et al. (2019), Rodríguez y Martín (2011), Melguizo (2019), Viciado-Valdés, (2009), Villalpando (2014), entre otros, quienes demostraron que las temáticas más leídas por los niños son de aventuras y acción, animales, cuento, fantasía, fábulas, sátira y humorismo, la superación personal, guías o manuales, revistas, historietas, periódicos, leyendas, entrevistas, mitos, artículos, novelas, canciones, reportajes y noticias. Autores como Baque-Tumbaco (2021), Peña-García (2019), Medina-Escoria y de Fátima Gámez Estrada (2016), Herrera Núñez y Dapelo (2022), Bracho Pérez y Ardila Moreno (2020) y Loayza (2021) han evidenciaron que la aplicación de estrategias tanto didácticas como tecnológicas ayudan al desarrollo de la comprensión lectora y que los estudiantes manejan distintas estrategias, entre las que están las inferencias y reflexiones de un texto, el uso de la predicción, el uso del diccionario, el empleo de la anticipación, la predicción, leer pausadamente y en repetidas ocasiones, subrayar las palabras e ideas del texto, uso de enciclopedias, diccionarios, elaboración de resúmenes y organizadores gráficos, etc.

## 4. Metodología

### 4.1. Enfoque:

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que para la recolección de datos se aplicará instrumentos previamente validados y estandarizados. El enfoque utilizado posibilita medir y analizar de manera objetiva las variables acerca de los hábitos de lectura de los niños de séptimo grado de Educación Básica periodo septiembre 2022–julio 2023.

### 4.2. Diseño y alcance de la investigación:

Este estudio es de alcance descriptivo, pues pretende determinar los géneros y estrategias aplicados por los niños de séptimo de básica de las Unidades Educativas seleccionadas. Asimismo, pertenece a la investigación transversal, ya que se recogerán los datos una sola vez y en un tiempo específico, es decir, la investigación tiene una duración limitada a un periodo lectivo escolar (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

### 4.3. Población y muestra:

El estudio se llevó a cabo durante el periodo 2022-2023 en la Escuela de Educación Básica Padre Juan Bautista Aguirre ubicado en el sector de Miraflores, Unidad Educativa Checa y Unidad Educativa Chiquintad, todas estas instituciones suman un total de 140 estudiantes, universo de la investigación. Se ha considerado trabajar con toda la población debido a que proporciona mayor confiabilidad y validez en los resultados. La cantidad de escuelas se selecciona mediante una muestra aleatoria a criterio del investigador y por la facilidad de acceso a la población.

### 4.4. Criterios

#### Criterios de inclusión:

- Estudiantes que estén cursando el séptimo de Básica
- Estudiantes que tengan entre 10-12 años
- Estudiantes hayan firmado el consentimiento informado

#### Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no hayan firmado el consentimiento informado
- Estudiantes que tengan algún problema cognitivo que le permita entender las preguntas de las encuestas

#### 4.5. Método de recolección de información (instrumento):

Tomando en cuenta que se emplearán varios ajustes en función de la retrospectiva del estudio y adaptado a las edades de la población, los instrumentos seleccionados se han destinado para identificar ciertas características de los estudiantes con respecto a la lectura. Para la recolección de datos con respecto a los géneros literarios que leen los estudiantes se aplicará el instrumento de Viciado Valdés (2009) el cual se compone de siete preguntas que indagan en los gustos y preferencias.

En la encuesta se emplean preguntas como ¿te gusta leer? ¿cuánto tiempo dedicas a la lectura? ¿cuáles son los géneros literarios y temáticas que más te gusta leer? ¿dónde acostumbras leer?, las cuales buscan conocer su gusto por la lectura, el lugar y el tiempo que dedican para esto y los géneros-temáticas que leen. De igual manera, dichas preguntas están orientadas a recabar información sobre frecuencia, afición y criterios de lectura del sujeto encuestado. La finalidad es saber cuáles son los principales gustos lectores de los niños, al igual que saber qué tiempo le dedican o cuál sería su hábito lector. Este instrumento utiliza las siguientes variables: datos generales, nivel de escolaridad, gusto por la lectura, frecuencia de lectura, lugar o espacio preferido para la lectura, géneros literarios preferidos y temáticas preferidas. Asimismo, es apto debido a que su Alpha de Cronbach es mayor a 7 y ha sido usado en las investigaciones de Pérez Parejo et al. (2019) y Monzón et al. (2023).

Así mismo, en cuanto identificar las estrategias que aplicadas para leer los estudiantes de séptimo de básica se adaptará el instrumento conocido como Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura, MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) diseñado por Mokhtari y Reichard y adaptado por Virginia Rodríguez Jiménez al español, la finalidad es evaluar la conciencia (conocimiento) y percepción del uso de estrategias metacognitivas en lectores adolescentes y adultos. Este instrumento ha servido en las investigaciones de Alvarado et al. (2011), Díaz Díaz et al. (2022), Heit (2011), Taber de la Cruz (2016) y Velasco Fontecha (2014) con niños de 8 a 12 años aproximadamente. Este instrumento considera una escala de Likert del 1 al 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre, consta de 30 ítems que se agrupan en tres variables estratégicas o factores que interactúan entre ellas y tienen una gran influencia en la comprensión de textos y abarca enunciados que distinguen las fases de la lectura, por ejemplo: *cuando leo pienso en lo que conozco sobre el tema para comprender mejor*

*lo que leo*. En este sentido, se centran en indagar a fondo las estrategias empleadas por los estudiantes el cual es una de las variables del estudio, entre estos se encuentran: estrategias durante las fases de lectura (antes, durante y después de la lectura), estrategias autónomas, estrategias metacognitivas y la frecuencia con las que utilizan estas estrategias. De igual forma, es apto debido a que tiene un Alpha de Cronbach de .70. A pesar de las diferencias existentes entre los países en los que se han usado los instrumentos y el Ecuador, los instrumentos serán estandarizados y adaptadas para población a estudiar. Además, son instrumentos que ayudan a medir y conocer el grado de dominio de estrategias de la lectura adquiridas por parte del niño desde el aprendizaje inicial hasta el momento en que se convierte en un lector independiente.

#### **4.6. Levantamiento de información**

En primer lugar, se contactó con las instituciones escogidas, se presentó un oficio que solicitaba el acceso a los grados de séptimo para efectuar una encuesta de 10 minutos conformado por 36 ítems que dieron respuesta al objetivo planteado en la investigación. Ya en los grados se envió un consentimiento a los estudiantes el que se especificó que los datos obtenidos de la encuesta serán confidenciales. Una vez enviado el consentimiento donde los estudiantes contaron con un tiempo aproximado de dos días para leerlo y aceptarlo, se acordó una fecha y hora específica para la encuesta. Después, se procedió a pasar los datos a un documento de Excel la información recolectada para después ser analizada.

#### **4.7. Procesamiento y análisis de datos:**

La tabulación de los datos es un proceso que requirió de la aplicación de dos programas: Excel y SPSS. En principio, se empleó el programa Excel como fuente inicial de la data recolectada para posteriormente migrar la información al programa estadístico SPSS 25. El archivo .xlsx es exportado mediante sintaxis (.sps) al PASW, en donde se practicaron todas las adecuaciones de la base, recodificaciones de variables y el análisis estadístico.

Antes de cualquier análisis estadístico se calculó la fiabilidad del instrumento, lo cual se refiere a medir la consistencia interna del test. De esta manera, se calculó el Alfa de Cronbach, el cual señala una mayor fiabilidad a medida que el valor del coeficiente se acerque a la unidad. Se consideró un umbral de .70, como un valor mínimo aceptable



tal como lo señalado por Oviedo y Campo (2005), el valor máximo esperado es 0,90; por encima de este valor se considera que hay redundancia o duplicación, por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos tales como: medidas de tendencia central (M), desviación estándar (D.T.), frecuencias absolutas ( $f_i$ ) y frecuencias relativas ( $h_i$ ). Este procedimiento se desarrolla para cada una de las variables levantadas en campo y dependerá de su tipo de escala de medida (nominal, ordinal o escalar). Finalmente, los resultados son presentados en tablas o cuadros según lo demanden los resultados obtenidos.

#### **4.8. Consideraciones éticas**

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo dentro del marco y principios establecidos por la investigación científica, a partir del cual se garantiza la confidencialidad y la participación voluntaria, a través del consentimiento informado. Se respetó la libertad de cada participante para participar o no en el estudio. Así mismo, se advirtió que si el niño no se sintiese en condiciones de participar podía esperar o dejar la investigación en cualquier momento. Los estudiantes conocían que su participación era no remunerada. Por su parte, los resultados del estudio serán empleados únicamente con fines académicos.

### **5. Resultados**

Con respecto al primer objetivo, determinar el tipo de textos que leen los estudiantes de séptimo de básica cuya pregunta de investigación fue: ¿qué tipos de textos leen los niños de séptimo grado de Educación Básica? Se encontraron los siguientes resultados:

**Tabla 1** *Estadísticos descriptivos de la muestra*

	<b>Variables</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sector	Chiquintad (Matutino)	40	31,25
	Chiquintad (Vespertino)	33	25,78
	Checa	25	19,53
	Miraflores	30	23,44
Sexo	Femenino	63	49,22
	Masculino	65	50,78
Con quién vive	Padres	115	90,55
	Otro familiar	3	2,36
	Mamá	8	6,30
	Papá	1	0,79
Escolaridad de padres	Primaria	38	30,16
	Secundaria	55	43,65
	Universidad	27	21,43
	Posgrado	6	4,76

Nota: N “tamaño muestral por cada categoría”, % “valor relativo o porcentaje según categoría/variable”

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 1 se observa que los datos se encuentran distribuidos en 3 sectores, Chiquintad, Checa y Miraflores, la mayoría de la muestra se encuentra ubicada en el sector de Chiquintad (57.03 %). Así mismo, la muestra está conformada por un 49.22 % de mujeres y 50.78 % hombres. El 90.55 % de los y las estudiantes vive con los padres, de los cuales el 73.81 % tiene como máximo educación secundaria.

**Tabla 2** Estadísticos descriptivos de prácticas de lectura

Prácticas de lectura		N	%
¿Te gusta leer?	Sí	82	64,06
	No	46	35,94
Frecuencia	Diariamente	49	38,89
	Semanalmente	59	46,83
	Quincenalmente	9	7,14
	Mensualmente	9	7,14
Lees por	Estudiar	80	63,49
	Por placer	38	30,16
	Entretenimiento	5	3,97
	Placer	2	1,59
	Interés	1	0,79
¿Dónde acostumbras a leer?	En la escuela	43	33,86
	En la casa	84	66,14

Nota: N “tamaño muestral por cada categoría”, % “valor relativo o porcentaje según categoría/variable”

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las prácticas de lectura (Tabla 2), se observa que al 64.06 % le gusta leer, de ellos el (38.89 %) afirma leer diariamente. La principal razón por la que leen es el estudio (63.49 %) y acostumbran leer comúnmente en la casa (66.14 %).

### **Tabla 3** Géneros literarios preferidos

¿Cuáles son los géneros literarios que más te gusta leer?	Sí		No	
	N	%	N	%
Novela	72	<b>56,25</b>	56	43,75
Oratoria	15	11,72	113	88,28
Cuento	95	<b>74,22</b>	33	25,78
Epistolar (cartas)	14	10,94	114	89,06
Poesía	61	<b>47,66</b>	67	52,34
Sátira y humorismo	14	10,94	114	89,06
Ensayo	19	14,84	109	85,16
Testimonio	13	10,16	115	89,84
Teatro	45	35,16	83	64,84

Fuente: Elaboración propia

Los géneros literarios que prefieren leer (Tabla 3) son los cuentos (74.22 %), las novelas (56.25 %) y la poesía (47.66 %).

**Tabla 4** *Temáticas de lectura preferidas*

¿Cuáles son las temáticas que más te gusta leer?	Sí		No	
	N	%	N	%
Amor	34	<b>26,56</b>	94	73,44
Aventura	32	<b>25,00</b>	96	75,00
Ciencia ficción	29	22,66	99	77,34
Espionaje	4	3,13	124	96,88
Drama histórico	1	0,78	127	99,22
Fantasía	35	<b>27,34</b>	93	72,66
Horror	21	16,41	107	83,59
Humor	13	10,16	115	89,84
Misterio y suspenso	3	2,34	125	97,66
Policíaca	2	1,56	126	98,44
Historia	4	3,13	124	96,88
Relatos de viajes	1	0,78	127	99,22
Deportes	4	3,13	124	96,88

Fuente: Elaboración propia

Según la Tabla 4, las temáticas preferidas al seleccionar una lectura son: fantasía (27.34 %), amor (26.56 %) y aventura (25 %).

Referente al segundo objetivo, el cual es identificar las estrategias mayormente aprovechadas para leer de los estudiantes de séptimo para conocer cuáles son las principales estrategias de lectura que utilizan los niños de séptimo grado de Educación Básica, los resultados fueron los siguientes:

**Tabla 5** *Percepción de lo que significa “comprender un texto”*

<b>Para ti comprender un texto es cuando:</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Narras en su totalidad todo lo que decía.	30	23,62
Das la idea principal entendiendo lo que esta plantea.	24	18,90
Obtienes ideas principal y secundaria.	24	18,90
Explicas en resumen todo lo que trataba el texto.	<b>48</b>	<b>37,80</b>
Otras. Explicar cuáles otras	1	0,79

Fuente: Elaboración propia

En relación con el significado de “comprender un texto” (Tabla 5), el 37.80 % afirma que esto se relaciona a “Explicas en resumen todo lo que trataba el texto”.

**Tabla 6** *Problemáticas de los niños para comprender un texto escrito*

<b>¿Qué problema se te presenta cuando trabajas en la comprensión de un texto escrito?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Las palabras usadas en el texto te parecen complicadas	<b>61</b>	<b>48,80</b>
No sabes qué estrategias usar para comprender	16	12,80
No te concentras en la lectura	17	13,60
No puedes sacar la idea principal del texto	<b>27</b>	<b>21,60</b>
Todos	4	3,20

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las problemáticas para comprender textos (Tabla 6), los estudiantes en su mayoría (48.80 %) seleccionaron la opción “Las palabras usadas en el texto te parecen complicadas”. Existe un porcentaje alto de estudiantes que les dificulta sacar la idea principal del texto (21.60 %).

**Tabla 7** *Fiabilidad de las estrategias de lectura*

N de Ítems	Dimensión	Alfa de Cronbach
29	Todos los ítems	0,878
6	Antes de leer	0,667
15	Durante la lectura	0,795
8	Después de leer	0,704

Fuente: Elaboración propia

Antes de analizar las estrategias de lectura es indispensable calcular la fiabilidad del test completo y por dimensiones (Tabla 7). De esta manera, según la clasificación de Oviedo (2015) se observa que existe 1 dimensión que se acerca al umbral de  $\alpha=.7$  (Antes de leer). Por otro lado, las demás dimensiones presentan coeficientes de fiabilidad por encima de  $\alpha=.7$  por lo que es un indicador aceptable, con la premisa de que los ítems están midiendo un mismo constructo.

**Tabla 8** Estrategias aplicadas en la lectura (Dimensiones)

Dimensiones	Media	D.T.
Antes de leer	3,27	0,90
Durante la lectura	<b>3,35</b>	<b>0,76</b>
Después de leer	3,29	0,86

Nota: N "tamaño muestral por cada categoría", D.T. "Desviación Típica"

La Tabla 8 muestra los promedios totales por dimensiones. De esta manera, los estudiantes parecen disponer de mejores estrategias durante la lectura ( $M=3.35$ ,  $D.T.=0.76$ ) a comparación de las estrategias antes y después.

**Tabla 9** Estrategias aplicadas por los niños en la lectura (Antes de leer)

Test	Media	D.T.
Hojeo con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata antes de comenzar a leer.	<b>3,52</b>	1,47
Primero leo “por encima” (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización.	2,90	1,56
Antes de leer determinas las ideas principales del texto que se a leer.	3,32	1,52
Antes de leer establece objetivos o propósitos de la lectura.	<b>3,37</b>	1,41
Antes de leer establece predicciones sobre el texto.	3,16	1,49
Antes de leer genera preguntas sobre el texto escrito.	<b>3,38</b>	1,39

Nota: N “tamaño muestral por cada categoría”, D.T. “Desviación Típica”

Fuente: Elaboración propia

De las estrategias de lectura “Antes de leer” (Tabla 9), la actividad que sobresale es la referente a “Hojeo con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata antes de comenzar a leer” (M=3.52, D.T.=1.47), en segundo lugar hace referencia a “Antes de leer genera preguntas sobre el texto escrito” (M=3.38, D.T=1.39) y finalmente “Antes de leer establece objetivos o propósitos de la lectura” (M=3.37, D.T.=1.41).

**Tabla 10** Estrategias aplicadas por los niños en la lectura (durante la lectura)

<b>Test</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>
Cuando leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo.	2,91	1,62
Cuando leo pienso en lo que conozco sobre el tema para comprender mejor lo que leo.	3,35	1,37
Cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a entenderlo.	<b>3,48</b>	1,53
Leo lentamente para asegurarme de entender lo que leo.	<b>3,76</b>	1,40
Trato de volver atrás para encontrar “pistas” cuando pierdo concentración.	<b>3,88</b>	1,37
Subrayo o circulo información del texto para ayudarme a recordar mejor.	<b>3,54</b>	1,48
Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo.	3,45	1,39
Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar.	2,87	1,61
Uso diccionarios u otras referencias para ayudarme a comprender lo que leo.	3,15	1,52
Uso tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto.	2,98	1,50
Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	3,39	1,57
Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante.	3,13	1,50
Durante la lectura formulo preguntas sobre las ideas principales (¿quién es?, ¿qué hace?, ¿por qué hace eso?, etc.), así como realizar preguntas sobre lo último leído.	3,41	1,50



Durante la lectura haces un resumen de las ideas principales a medida que se va leyendo.	3,44	1,41
Para comprender un texto lees varias veces.	<b>3,52</b>	1,55

Nota: N "tamaño muestral por cada categoría", D.T. "Desviación Típica"

Fuente: Elaboración propia

De las estrategias de lectura "Durante la lectura" (Tabla 10), las actividad que sobresalen son "Trato de volver atrás para encontrar "pistas" cuando pierdo concentración" (M=3.88, D.T.=1.37), "Leo lentamente para asegurarme de entender lo que leo" (M=3.76, D.T.=1.40); "Subrayo o circulo información del texto para ayudarme a recordar mejor" (M=3.54, D.T.=1.48) y por último "Para comprender un texto lees varias veces" (M=3.52, D.T.= 1.55).

**Tabla 11** Estrategias aplicadas en la lectura (Después de leer)

Test	Media	D.T.
Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto.	<b>3,24</b>	1,57
Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto.	3,11	1,51
Uso tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto.	2,98	1,50
Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	<b>3,39</b>	1,57
Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto.	<b>3,47</b>	1,44
Realizo mapas conceptuales y esquemas globales con los conceptos más importantes.	3,02	1,45
Busco más información navegando por internet- Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión.	<b>3,62</b>	1,47
Después de la lectura empleas realizas preguntas (¿Qué leí?, ¿Qué entendí?, ¿mi predicción estuvo bien?, etc.).	<b>3,43</b>	1,51

Nota: N "tamaño muestral por cada categoría", D.T. "Desviación Típica"

Fuente: Elaboración propia

De las estrategias de lectura “Después de leer” (Tabla 11), la actividad que sobresale es la referente a “Busco más información navegando por internet- Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión” (M=3.62, D.T.=1.47), luego se está “Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto” (M=3.47, D.T=1.44), seguido se encuentra “Después de la lectura empleas realizas preguntas” (¿Qué leí?, ¿Qué entendí?, ¿mi predicción estuvo bien?, etc.) (M=3.43, D.T.=1,51), a continuación “Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo” (M=3.39, D. T=1.57) y finalmente “Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto” (M=3.24, D. T=1,57).

A continuación, se presenta un resumen de los resultados más significativos:

**Tabla 12** *Resultados significativos*

GUSTOS		CUANDO LEES UN TEXTO		ESTRATEGIAS	
Te gusta leer	64.06 %	Comprender un texto es explicar en resumen todo lo que trataba el texto	37.80 %	Mejores estrategias durante la lectura	3.35
Leer diariamente	38.89 %	Las palabras usadas en el texto te parecen complicadas	48.80 %	Hojeo con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata antes de comenzar a leer	3.52
Leer por estudio	63.49 %	Dificultad para sacar la idea principal del texto	21.60 %	Antes de leer genera preguntas sobre el texto escrito	3.38
Leer en casa	66.14 %			Antes de leer establece objetivos o propósitos de la lectura	3.37
Cuentos	74.22 %			Trato de volver atrás para encontrar "pistas" cuando pierdo concentración	3.88
Novelas	56.25 %			Leo lentamente para asegurarme de entender lo que leo	3.76
Poesía	47.66 %			Subrayo o circulo información del texto para ayudarme a recordar mejor	3.54

Fantasía	27.34 %			Para comprender un texto lees varias veces	3.52
Amor	26.56 %			Busco más información navegando por internet- Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión	3.62
Aventura	25 %			Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto	3.47
				Después de la lectura empleas realizas preguntas (¿Qué leí?, ¿Qué entendí?, ¿mi predicción estuvo bien?, etc).	3.43
				Parfraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	3.39
				Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto	3.24

## 6. Discusión

Con respecto al primer hallazgo sobre las prácticas de lectura este parte de tres resultados, la primera se observa que de los encuestados a la mayoría le gusta leer con un 64.06 % y que el 38.89 % de los encuestados afirman leer diariamente. La segunda, la principal razón por la cual leen es el estudio 63.49 % y la tercera que los niños leen comúnmente en la casa 66.14 %. Con respecto, al primer resultado concuerda con las investigaciones de Viciado-Valdés (2009), Neira Piñeiro (2015) y Serna et al. (2017) en los cuales se confirma que la mayoría de los encuestados manifiestan que les gusta leer mucho o bastante y que leer es bueno.

Una posible explicación puede ser que al momento de leer los niños proyecten cada fragmento del texto, es decir, se pueden imaginar cada escena de su lectura. Además, la lectura causa que los niños abran sus mentes y disfruten de una mayor creatividad. Esto lo confirma Medina Escoria y Fátima Gámez Estrada (2016) en su estudio encontró que les gusta leer porque así los niños se desestresan, dan rienda suelta a su creatividad e imaginación y salen de los problemas que atraviesan. Otra posible explicación puede ser que los niños fueron estimulados hacia el gusto por la lectura por parte de la familia (Berdeal-Vega et al., 2015). En este sentido, Roque do Nascimento y Álvarez Álvarez (2016) planteó que la familia constituye el pilar para la creación y fomento del hábito lector. Al respecto, Domingo (2014) y Mayorga Fernández y Madrid Vivar (2014) constatan que el hábito lector es mayor en aquellos alumnos con padre lectores y que fomentan esta actividad. De esta manera, los niños por naturaleza, toman como referencia a sus padres, ven lo que hacen en casa y lo repiten y crean así sus propios hábitos de lectura. Mora-Figueroa y López-Jurado (2016) manifestaron que los niños empiezan a leer a través de la voz de sus padres cuando les leen cuentos, cuando les narran historias, de este modo escuchar estas narraciones de forma diaria va creando en los más pequeños el gusto y el deseo de nuevas historias.

Por otra parte, que los niños lean diariamente con un 38.89 % y que su principal razón sea el estudio 63.49 % coincide con los resultados de Viciado Valdés (2009) y Serna et al. (2017) los cuales indican que más de la mitad de los estudiantes opinaron que leen diariamente y que lo hacen principalmente por estudiar. Estos resultados demuestran que los estudiantes no solo leen por placer, sino porque “leen para aprender”. En este sentido, Bustos-Ibarra et al. (2019) explicaron que un tipo de lectura muy usada por estudiantes

es la lectura como experiencia para adquirir conocimientos. Martínez Ríos et al. (2016) revelaron que después de este tipo de lectura los niños comienzan a saber algo que antes no sabían. Es en este momento cuando la lectura puede transformar al individuo convirtiéndolo en alguien diferente al razonar después de la lectura. Mata-Anaya (2016) declaró que la lectura de los niños muchas de las veces son por conocer algo y sugiere que para que una lectura sea considerada eficaz se debe considerar lo siguiente: la lectura como “búsqueda de significado”, comprender lo que se lee, propiciar la asimilación y acomodación de nuevos aprendizajes, que el lector aprenda a leer, leyendo y el desarrollo de destrezas en lecto-escritura.

Por último, el tercer resultado en el cual los niños leen comúnmente en la casa 66.14 %. Concuera con Viciado Valdés (2009) todos los encuestados respondieron que prefiere leer en su casa. Asimismo, los resultados de la investigación de Peña García (2019) muestran que cualquier espacio para leer es agradable mientras se haga con frecuencia y de manera motivadora, es por tal motivo que a los niños les gusta leer más en su casa, en el salón y en la computadora.

Una posible explicación para este resultado da el Ministerio de Educación (2019) para este la lectura por placer es una práctica privada, personal y silenciosa, que contribuye al enriquecimiento del yo interno. Es así que, Zaragoza (2016) dice que el leer por placer, no se despierta ni se estimula de forma automática, sino que se da por un aprendizaje-formación. Para leer se necesita de una estimulación ambiental el cual se adecue a las habilidades e intereses de los niñas y niños, esta adecuación se da con el objetivo de generar la motivación necesaria para el aprendizaje lector y el gusto por la lectura (Mora Figueroa et al., 2016). Es decir, que la lectura en casa puede ser porque en esta gozan de más intimidad y esparcimiento, pueden leer acostados o con las comodidades que no encuentran en otros lugares como bibliotecas en donde están presionados por un horario de cierre (Martínez-Díaz y Torres-Soto, 2019).

Una segunda explicación del porqué leen más en casa es que existe una falta de espacios de lectura en el aula, esto afecta a los alumnos, maestros y padres de familia (Moreno Morilla et al., 2017). De Souza-Siqueira (2016) concuerda con lo expresado anteriormente y aclara que, ante su ausencia se debe buscar otros medios a través de los cuales fomentar esta práctica, es de esta manera que propone adecuar espacios para su desarrollo, crear ambientes propicios para la lectura, espacios interactivos, no represivos, sino de expresión libre y creativa.

De esta manera, los resultados del primer hallazgo sugieren que leer por placer, para aprender, para comprender, para descubrir, es una actividad muy placentera, nos abre nuevas vías de comunicación, nos conduce al conocimiento, pues la lectura es una fuente de experiencias y aprendizajes a lo largo de toda la vida. Además, los hábitos observados en los padres influyen en la adquisición y desarrollo de actitudes por los hijos en edades tempranas, pues si estos son lectores los niños también lo serán y que la escuela no da el espacio de seguridad, motivación y relajación para leer a los niños como les da sus hogares.

Como segundo hallazgo se encontró que los géneros literarios que prefieren leer los niños son los cuentos (74.22 %), las novelas (56.25 %) y la poesía (47.66 %). Esto concuerda con la mayoría de investigaciones buscadas entre ellas la de Melguizo Moreno (2019), Viciado Valdés (2009), Peña García (2019), Villalpando (2014) y Martínez Araneda et al. (2015) cuyos resultados evidencian que los estudiantes de la muestra leen libros de distintos géneros como cómic, cuentos y poesía, sátira y humorismo. Asimismo, Pérez Parejo et al. (2018) agrega las novelas de misterio y superación personal.

A la par de este hallazgo, el tercer hallazgo que corresponde a las temáticas preferidas de los géneros literarios son la fantasía (27.34 %), amor (26.56 %) y aventura (25 %). Estos resultados coinciden con Viciado Valdés (2009), Soto Vázquez et al. (2019) y Hernández et al. (2016) quienes muestran que las temáticas preferidas por los encuestados son literatura de amor, literatura de aventura, literatura de fantasía, literatura de ciencia ficción, literatura de humor. Lo mismo concluyó Tejerina Lobo (2004) y agrega la literatura de misterios y terror.

Por su parte, Neira Piñeiro (2016) en sus hallazgos explica que los escolares encuestados valoran sobre todo los libros con historias y temáticas que les resultan entretenidas, así como la presencia de temáticas de su interés y la posibilidad de aprender cosas que resulten relevantes para ellos. También, contemplan otras dimensiones vinculadas con el contenido de las obras, destacan la fantasía de la historia, seguida del atractivo de los personajes, la inclusión de personajes de la misma edad que el lector y en porcentajes más bajos, la presencia de aventuras, humor y misterio e intriga.

Una posible explicación de este resultado la da Silva y Jéldrez (2021) ellos explican que el fundamento de todos estos géneros y temáticas es su función imaginativa, ésta favorece al alumno a enriquecerse personalmente del conocimiento cultural que conserva

su contexto social y el contacto con diferentes universos lo cual favorece el desarrollo del pensamiento y la reflexión. Así, en la literatura para niños se reflejan las emociones y experiencias que estos hayan experimentado y que no siempre existan finales felices (Escalante y Caldera, 2008).

Puerta et al. (2006) consideraron que la literatura aplaza a otros discursos porque da libertad de interpretar por parte del lector. Asimismo, proporciona a los que leen el conocimiento, placer y gratificación de conocer una experiencia enriquecedora (Peña-García, 2019). Estas ideas se complementan con el Ministerio de Educación de Ecuador (2019) que afirma que los cuentos, las fábulas, las leyendas, los relatos mitológicos, las novelas, son textos que enganchan a la lectura con tramas que van desatando hechos de misterio o fantasía.

Estos resultados sugieren que los libros son un excelente recurso por el cual los niños se relacionan con lo que les rodea, conocen otros lugares y personajes. La literatura infantil forma parte de la vida del niño y da respuesta a las necesidades del niño. El objetivo principal de la literatura infantil es sensibilizar y llegar al estudiante con situaciones y conceptos que le rodean, es decir, que están en su entorno para llegar a un pensamiento crítico sobre algunos temas en común. Es de esta forma que con total sencillez se comienza a crear un vínculo del texto leído con el lector, el cual es capaz de entrar en la historia, como si él fuera el protagonista.

El cuarto hallazgo se basa en relación al significado de “Comprender un texto”, los datos arrojan que el 37.80 % afirma que esto se relaciona a “Explicas en resumen todo lo que trataba el texto”. Este resultado también lo confirma Medina Escoria y Fátima Gámez Estrada (2016) en su análisis, pues para ellos la comprensión lectora es tratar de interpretar un texto.

En este sentido, en el explicar todo lo que dicen un texto intervienen muchos procesos. Medina Escoria y Fátima Gámez Estrada (2016) consideran que los estudiantes deberán adquirir información y aprendizajes asumiéndola críticamente para que así a través de sus propios saberes y experiencias sean capaces de ver los problemas, sus contradicciones, limitaciones y argumentos examinen o juzguen ideas para así decidir qué hacer o creer. Sánchez Miguel et al. (2010) y Pisa (2018b) señalan que en la comprensión lectora se espera que el alumno extraiga información de los textos, interprete esa información desde sus conocimientos y de reflexione esos conocimientos elaborados o



interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos-entenderlos. Solé (1992) concuerda con esta afirmación y añade que para construir una interpretación también deben estar presente las habilidades del lector. Asimismo, la autora explica que esa construcción efectuada debe ser coherente, presentar una estructura lógica y una organización que la favorezca a su comprensión e implica activamente al lector, esto induce a que el lector procese y atribuya un significado a lo escrito.

Lo anterior permite inferir que para que los estudiantes puedan explicar todo lo que dice un texto debe pasar por procesos mentales cognitivos que se desarrollan en el ser humano, estas son habilidades que modelan su actuar. Por esta razón la comprensión lectora, tal como se expresa en líneas anteriores no solo serviría para abordar el mensaje de un texto escrito sino también la lectura de una realidad, a través del lenguaje.

El quinto hallazgo respecto a las problemáticas para comprender textos los estudiantes en su mayoría seleccionaron la opción “Las palabras usadas en el texto te parecen complicadas”. Así mismo, existe un porcentaje alto de estudiantes que les dificulta sacar la idea principal del texto (21.60%). Esta misma respuesta dieron los encuestados en la investigación de Medina Escoria y Fátima Gámez Estrada (2016) ellos manifiestan que hay textos que los enredan porque son difíciles de entender, ya sea por párrafos muy grandes o por el vocabulario. De la misma manera, Rodríguez-Ribero et al. (2016) agregó que a los estudiantes se les dificulta extraer ideas y que no comprenden aspectos formales y conceptuales del texto leído.

Esto se puede explicar debido al poco contacto con los textos, falta de tiempo para leer en el aula, por la poca motivación del estudiante por la lectura, con títulos que no les generan expectativas (Rodríguez Ribero et al., 2016). Esto conlleva a dificultades académicas, pues una buena apropiación de la información proporciona aprendizajes de calidad, por el contrario, un deficiente da como consecuencia dificultades en los aprendizajes, que afectan el desempeño del estudiante (González Banderas, 2019). Otra explicación es que, a pesar de que aplican algunas estrategias para abordar un texto, no abordan las estrategias adecuadas, ni poseen una intencionalidad al momento de leer, lo que los lleva a que muchas de las veces dejen a un lado la lectura y se dediquen a otra actividad (Medina Escoria y Fátima Gámez Estrada, 2016).

Una tercera explicación es que no han desarrollado el nivel cognitivo necesario. Pisa (2018b) expresó que algunas tareas del tercer nivel cognitivo requieren que el lector

localice uno o más fragmentos de información, reconocer la idea principal del texto, relacionar partes de un fragmento, interpretar el significado de un extracto, comparar y establecer conexiones entre textos distintos o conocimiento previo.

Lo anterior implica que el uso inadecuado y poco pertinente de estrategias para comprender y responder a sus exigencias conlleva dificultades en su vida académica. Esto conlleva a que existan dificultades como incapacidad para encontrar la idea principal de un texto, establecer las partes de su estructura, falta de un vocabulario más amplio. Por esta razón, es necesario la orientación de maestros y familiares que encaminen en la búsqueda de herramientas adecuadas para la acción de leer. Asimismo, la falta de motivación y tiempo de los estudiantes con el texto es otro de los motivos por los que puede afectar el desempeño de los niños. Finalmente, los resultados infieren en que puede haber un bajo nivel de desarrollo de las competencias cognitivas y por tanto lectoras de los niños, lo cual puede ocasionar fuertes problemas en la lectura y comprensión de textos, pues al desarrollar un proceso metacognitivo en la lectura, el educando sostendrá un rol más activo y aprenderá a aprender.

Como sexto hallazgo los estudiantes parecen formular mejores estrategias durante la lectura ( $M=3.35$ ,  $D.T.=0.86$ ) a comparación de las estrategias antes y después de leer. Barboza y Peña (2014) obtuvo resultados similares en los cuales se evidencia que los profesores en el salón de clases no se detienen en la esencia de la lectura y se limitan a pedir que los estudiantes que lean solo lo que consideran que les puede servir en sus tareas.

Barboza y Peña (2014) explica que muchas veces no se detienen en el proceso de lectura que conduce al fortalecimiento de la conciencia, debido a que creen que solo el proceso que se llevan a cabo durante la lectura es el único que importa, sin tomar en cuenta que leer conlleva fases y que cada una es clave para comprender un texto. Durante la lectura o fase de construcción, se presentan aspectos como centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de alguna dificultad de comprensión (Solé, 1998). En este momento, “el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso” (Gutiérrez Braojos y Salmerón Pérez, 2012, p. 187).

Este resultado sugiere que, los niños no reconocen que la lectura es un proceso, una tarea de engranaje, la cual cada fase se interconecta. Tomando en cuenta que los estudiantes solo se enfocan en la fase de lectura de un texto, no es de extrañarse que terminada la lectura los estudiantes no sean capaces ni puedan reconocer y explicar lo que decía.

Referente al séptimo hallazgo sobre las estrategias de lectura “Antes de leer”, la actividad que sobresale es la referente a “Hojeo con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata antes de comenzar a leer” (M=3.52, D.T.=1.47), en segundo lugar hace referencia a “Antes de leer genera preguntas sobre el texto escrito” (M=3.38, D.T.=1.39) y finalmente “Antes de leer establece objetivos o propósitos de la lectura” (M=3.37, D.T.=1.41).

Esto concuerda con investigaciones de autores como Isla Condo (2019), (Peña García, 2019), Pernía Hernández y Méndez Chacón (2017), Rosas et al. (2003) pues ellos plantean que en sus resultados se encontró que los estudiantes efectúan mayormente estrategias como el uso de la predicción también como inferencia, plantear preguntas. De la misma manera, autores como Herrera Núñez y Dapelo (2022) y Solé (1992) enumeran en sus trabajos que antes de la lectura se emplean las siguientes estrategias como la exploración paratextual (se explora el texto, el título y los subtítulos para obtener una primera visión del texto).

Una posible explicación del porqué se emplean estas estrategias es que ayudarán al lector a familiarizarse con el tema del texto, despertarán y conducirán al niño a establecer hipótesis del texto, delimitarán y clarificarán el propósito de leer y hasta pueden acercar al vocabulario que se va a trabajar. Es así que estas actividades son una preparación para el lector, pues más adelante comenzarán a producir un esfuerzo cognitivo aún más grande. Además, gracias a ellas pueden obtener más provecho de la información que el texto le ofrece y asimismo ve facilitada su comprensión (Block y Pressley, 2007 y Schmitt y Bauman, 1990).

Con respecto al octavo hallazgo sobre estrategias de lectura durante la lectura, las actividades que sobresalen apuntan a “Trato de volver atrás para encontrar “pistas” cuando pierdo concentración” (M=3.88, D.T.=1.37), “Leo lentamente para asegurarme de entender lo que leo” (M=3.76, D. T=1.40); “Subrayo o circulo información del texto para

ayudarme a recordar mejor” (M=3.54, D. T=1.48) y por último “Para comprender un texto lees varias veces” (M=3.52, D. T=1.55).

Al respecto, Medina Escoria y Fátima Gámez Estrada (2016), Loayza (2021) y Rosas et al. (2003) concuerdan en que las estrategias más practicadas son detenerse en un párrafo para poder imaginar lo que quiere decir, leer pausadamente y en repetidas ocasiones, subrayar las palabras e ideas claves del texto para comprenderlo mejor.

Dichas actividades se orientan a recrear un texto para obtener más conciencia sobre el uso y ajuste de estrategias, cambios de ritmo para mejor entendimiento, lograr el propósito de lectura y obtener la mayor información del texto para cumplir con el propósito y con la tarea propuesta (Block y Pressley, 2007). Es decir, estas estrategias se practican porque deben ir encaminadas a proporcionar ayudas para que el alumnado con dificultades comprenda y piense de forma más activa, asumiendo un papel más estratégico y participativo en la actividad de lectura (Solé, 1992). De la misma manera, el alumno debe ser capaz construir una representación mental del texto a medida que va leyéndolo (Gispert y Ribas, 2010).

El último hallazgo sobre las estrategias después de leer, la actividad que sobresale es la referente a “Busco más información navegando por internet- Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión” (M=3.62, D.T.=1.47), luego se está “Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto” (M=3.47, D.T=1.44), seguido se encuentra “Después de la lectura empleas realizas preguntas (¿Qué leí?, ¿Qué entendí?, ¿mi predicción estuvo bien?, etc.) (M=3.43, D.T=1,51), a continuación “Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo” (M=3.39,D.T=1.57) y finalmente “Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto” (M=3.24, D.T=1,57).

Referente a esto, Herrera Núñez y Dapelo (2022), Bracho Pérez y Ardila Moreno, 2020) y Rosas et al. (2003) constataron que los niños relacionan lo leído con otros textos, buscan, consultan y organizan información obtenida a través de medios electrónicos como internet, redes y base de datos. Además, Baque Tumbaco (2021) y Gispert y Ribas (2010) afirman que los estudiantes elaboran resúmenes por medio de organizadores gráficos y dramatizar.

Esto se produce debido a que las actividades después de la lectura deben dirigirse para que los alumnos y alumnas puedan comprender cómo se relacionan la información, aprendan a distinguir lo relevante de lo que no lo es y para lograr que el alumnado con dificultades amplíe y afiance sus conocimientos a partir del texto escrito (Schmitt y Bauman, 1990). Asimismo, Block y Pressley (2007) plantea las estrategias después de la lectura ayudan al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corrige errores de comprensión, elabora un representación global y propia del texto escrito, ejercita y extiende el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Con estos resultados se puede inferir que las estrategias de antes, durante y después de la lectura ayudan a los estudiantes a hacer algo más que “leer por encima”, pues, no se trata tanto de recordar pocos datos del texto como el lugar de la historia sino de *considerar las ideas importantes, lo que trata de decir el texto y la opinión personal de cada uno*. Por tanto, y partiendo de la idea de que *para comprender un texto el pensamiento de quien lo lee importa*, el que los estudiantes utilicen las estrategias de comprensión lectora se justifica debido a la necesidad de que estas puedan convertirse en herramientas cognitivas y metacognitivas, que faciliten el proceso de construcción de significado. Además, con estas estrategias los estudiantes estarán más predispuestos a desarrollar el gusto por la lectura.

### **6.1. Implicaciones**

Los hallazgos de la presente investigación presentan implicaciones académicas, ya que aportan a la educación con temas de hábitos lectores. Además, los docentes podrán reconocer los géneros y temáticas literarias son las más leídas y las estrategias más utilizadas para así incorporar en sus aulas de clase. Otra implicación sugiere que se puedan implementar espacios de lectura, en los cuales los niños puedan disfrutar de textos, pues se ha visto que uno de los mayores problemas en la actualidad es la falta de lectura que los niños poseen ya sea en sus casas o en la escuela, originando así soluciones de corte educativo y social.

### **6.2. Limitaciones**

Una de las limitaciones ha sido que los resultados representan los hábitos de los niños del sistema educativo fiscal. Debido a las características de las escuelas particulares, los resultados podrían ser diferentes en este tipo de escuelas. Además, es preciso señalar que los estudiantes encuestados pertenecen a las áreas rurales de la ciudad de Cuenca, por lo

cual sus hábitos pueden variar de los estudiantes pertenecientes a los sectores urbanos. En virtud de esto, sería interesante una investigación que abarque a los estudiantes de las escuelas privadas y escuelas que se encuentren en el centro de la ciudad. Por último, es imprescindible indicar que una de las mayores limitaciones es que existe casi nada de información en relación con los géneros y estrategias de lectura que emplean los estudiantes de séptimo de básica en la ciudad, lo que dificultó la investigación.

## **7. Conclusión**

El objetivo general de esta investigación fue identificar el tipo de textos y principales estrategias que utilizan los estudiantes de séptimo año de Educación Básica con el fin de ayudar a los docentes a que puedan trabajar e integrar de mejor manera la lectura en las aulas de clase, del cual se desprenden dos objetivos específicos determinar el tipo de textos que leen los estudiantes de séptimo de básica e identificar las estrategias mayormente utilizadas para leer los estudiantes de séptimo de básica. A través de la aplicación de dos encuestas se logró cumplir con los objetivos anteriormente mencionados. Asimismo, se pudo encontrar y demostrar importantes hallazgos que ayudará a mejorar la lectura de los estudiantes.

En este sentido, los principales resultados demuestran que a la mayoría de estudiantes le gusta leer diariamente, la principal razón por la que leen es el estudio y el lugar donde leen comúnmente es la casa. Asimismo, se encontró que los géneros literarios que prefieren leer los niños son los cuentos, las novelas, la poesía y las temáticas preferidas son la fantasía, amor y aventura. De la misma manera, los datos arrojan que los niños relacionan entender un texto con explicar en resumen todo lo que trataba; las problemáticas que presentan los estudiantes son que las palabras usadas en el texto les parecen complicadas. Además, las estrategias principales antes de la lectura son ojear con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata, generar preguntas sobre el texto escrito y establecer objetivos o propósitos de la lectura; las estrategias durante la lectura son tratar de volver atrás para encontrar “pistas”, leer lentamente, subrayar información del texto y leer varias veces. Finalmente, las estrategias utilizadas después de leer, son buscar y consultar más información navegando por internet y otros materiales bibliográficos, analizar críticamente la información del texto, emplear preguntas, parafrasear y por último hacer un resumen sobre la información más importante del texto.

Debemos partir de los intereses y preferencias de los alumnos, para que de este modo tengan interés por saber, descubrir y entender a partir de una lectura comprensiva y desarrollando

estrategias apropiadas para los estudiantes. Por ello, es necesario aprovechar este interés para recorrer los diferentes procesos de su aprendizaje y para fomentar la lectura de una manera interesante y fácil para ellos, conociendo sus dificultades e identificando sus fortalezas al momento de leer. Asimismo, es preciso buscar medios y crear espacios interactivos a través de los cuales fomentar la lectura, pues este es un medio por el cual los niños se desestresan, desarrollan su creatividad e imaginación ya sea en la escuela como en el hogar, puesto que se ha visto que la familia constituye el pilar y es una referencia para la creación y fomento del hábito lector. De igual manera, es imprescindible la guía de los maestros hacia la búsqueda de estrategias de comprensión lectora adecuadas, pues estas facilitan la construcción del significado de un texto y aumentan la predisposición a desarrollar el gusto por la lectura. De lo contrario el uso inadecuado de estrategias acorde a sus exigencias conlleva dificultades en su vida académica. Finalmente, es necesario distinguir el tipo de lectura que los niños hacen para así orientar las estrategias de mejor manera.

## Referencias

- Alfaro López, H. G. (2007). El placer de la lectura. *Biblioteca universitaria*, 10(1), 3-19. <https://biblat.unam.mx/hevila/Bibliotecauniversitaria/2007/vol10/no1/1.pdf>
- Álvarez-Zapata (2002). Del modo de leer como modo de producción y consumo textual. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(32), 1-30. <https://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6739/6172>
- Alvarado, J. M., Puente, A., Jiménez Rodríguez, V. y Arrebillaga. L. (2011). Evaluating Reading and Metacognitive Deficits in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity disorder. *Spanish journal of psychology*, 14 (1), 62-73.
- Anilema Guamán, J., Moreta-Herrera, R. y Mayorga Lascano, M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 24(100), 56-65. <file:///C:/Users/pc/Downloads/305-Art%C3%ADculo-907-1-10-20200520.pdf>
- Ahedo, J. (2012). Fundamento antropológico de la separación escolar de chicos y chicas. En E. Vierheller. (comp.), *Nuevo paradigma escolar. Educación single-sex o diferenciada* (pp. 39-60). PROMESA-Ediciones Logos-PROCOCODES.
- Actis, B. (2003). *¿Qué, cómo y para qué leer?* Homos Sapiens Ediciones
- Barboza, F. D. y Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59),133-142. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Barboza P. y Francis D. (2002). La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7(12), 187-220.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores.
- Barthes, R. (1987). *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Baque Tumbaco, K. G. (2021). *Estrategias didácticas para incentivar la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación básica del Centro Educativo Capitán Moroni de la ciudad de Quevedo del periodo lectivo 2021-2022* [Trabajo de grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. <shorturl.at/bIDV5>
- Barrera Rea, E., García Herrera, D., Mena Clerque, S. y Erazo Álvarez, J. (2020). Estrategias tecnológicas para fomentar la lectura en niños de 5 a 7 años. *Cienciamatria*, 6(1), 464-484. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.342>



- Berdeal Vega, I. J., Torres Maya, H. F. y Llantá Ramos, G. (2015). La escuela de educación familiar en función de estimular el gusto por la lectura. *Revista Conrado*, 11(51), 50-55. <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*, Erlbaum.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Bustos Ibarra, A. V., Montenegro, C. S., Jarpa Azagra, M. V., Calfual Catalán, K. P. y Tapia Ibacache, A. (2019). En las salas de primaria. Cómo se lee para aprender. *Revista Espacios*, 40(41), 1-11.
- Blasco Serrano, A. C., Pérez, A. A. y Laparte, M. Á. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de cuarto de educación primaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 9-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Block, C. C. y Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. Guilford Press.
- Bracho Pérez, K. y Ardila Moreno, A. (2020). Estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos en estudiantes de educación superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 56-68. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040605>
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castillo López, A. V. y Jiménez Fernández, G. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora?: Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. *Opción*, 32(7), 437-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480024>
- Calvo, M. (2009). *Guía para una educación diferenciada*. Toro Mítico.
- Chávez, J. M. (2019). Aplicación de las destrezas con criterio de desempeño para el desarrollo de la comprensión lectora. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 76-86. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2119/2239>
- Chacón González, M. (2018). *Desarrollo de competencias lectoras a través de una secuencia didáctica basada en la metodología Aprendizaje por Proyectos, en los estudiantes del grado primero tres de básica primaria* (Tesis de maestría, Universidad de Colombia). <https://docplayer.es/209042491-Marysol-chacon-gonzalez.html>

- Díaz Díaz, M., Echegoyen Sanz, Y. y Martín Ezpeleta, A. L. (2022). La lectura en medios digitales y el proceso lector de los docentes en formación. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 63, 131-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91903>
- Domingo, J. (2014). Lectura, lectores y textos: Por qué y para qué promovemos la lectura. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 66, 8-14.
- Escalante, D. T. y Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678.
- Fundalectura. (1997). Plan Lector de cajas viajeras. <https://www.fundalectura.org/>
- Flores-Correa, L. y Alcalá-Adrianzén, G. V. (2018). Motivación a la lectura y preferencia de los géneros literarios según el sexo de estudiantes. *OPENAIRE*, 26, 141-166. <https://scripta.up.edu.mx/handle/20.500.12552/5698>
- García, E. (2000). *Lengua y Literatura*. Pueblo y Educación.
- Garrido, F. (1999). *El buen Lector se hace, no nace*. Ariel Practicum.
- González Banderas, H. (2019). Comprensión lectora: un problema de todos en el aula de clase. *Dialéctica*, (1), 1-14.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón-Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202.
- Gutiérrez, H., Aguiar, M. y Díaz, L. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba enlace en bachilleratos de Jalisco. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 1-24. <https://acortar.link/McPnNG>
- Grijalba Salazar, N. E. (2021). *Estrategias didácticas para la lectura comprensiva en los estudiantes del sexto grado de la escuela de Educación General Básica Luz de América durante el período lectivo 2020-2021* (Tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi). <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/7363>
- Gispert, D. y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Graó.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hernández, K. G., Rodríguez, L. A., Fanego, N. B. y Arteaga, K. Q. (2016). Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubano. *Wímbu*, 11(1), 39-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5454917>
- Herrera Núñez, Y. y Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32), 11-18. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12809>

- Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/577>
- Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*, Ann Arbor, MI, University of Michigan Press
- Instituto de Estadística de la Unesco. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. <https://n9.cl/o9wr>
- Isla Condo, R. C. (2019). Estrategia didáctica para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes de primaria en Bolivia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(12), 267-283. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/86/206>
- Jitrik, N. (1998) *Lectura y cultura*. UNAM, DGPFE
- Kintch, W. (1998). *Comprehension a paradigm for cognition* Cambridge. Cambridge University Press.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Leahey, T. H. y Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Printice Hall.
- Lestón, A. (2003). *El hábito lector, goce estético y comprensión del mundo*. Novedades Educativas.
- Loayza, E. F. (2021). Conocimientos y creencias de los estudiantes sobre estrategias de lectura. *Educa UMCH*, 1(18), 257-287. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.152>
- López, H. G. (2007). El placer de la lectura. *Biblioteca universitaria*, 10(1), 3-19. <https://biblat.unam.mx/hevila/Bibliotecauniversitaria/2007/vol10/no1/1.pdf>
- Lorente-Muñoz, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. *Literatura y subliteratura. Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 227-247. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2011.v23.36317](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36317)
- Mata Anaya, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(4).
- Martínez Díaz, M. D. y Torres Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114.
- Martínez Ríos, M., Lago González, L. R., y De León Tejeda, A. P. (2016). Alternativa didáctica para motivar por la lectura a los escolares de la educación primaria desde la biblioteca y otras instituciones de la localidad. *Revista Boletín Redipe*, 5(12), 129–155. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/162>

- Mayorga Fernández, M. J. y Madrid Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia*, 1, 81-88.
- Martínez Aranedo, C., Fernández, J., Segura, A., Vidal Castro, C. y RubioManzano, C. (2015). ¿Qué leen nuestros niños? Análisis afectivo en textos escolares en Chile, *Revista Procesamiento del Lenguaje Natural*, 1(55), 1-8.
- Medina Escoria, M. M. y Fátima Gámez Estrada, I. C. (2016). Estrategias para el proceso de comprensión lectora en estudiantes de educación media. El fin: la autoevaluación. *Revista Boletín Redipe*, 5(2), 44–54.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/32>
- Mendoza Fillola, A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Universidad Barcelona.  
<https://biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>
- Melguizo Moreno, E. (2019). Estudio sobre los hábitos lectores de alumnos granadinos de Educación Primaria. *Revista Espacios*, 40(05), 1-17.  
<https://revistaespacios.com/a19v40n05/a19v40n05p16.pdf>
- Meyer, J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland.
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). Encuesta de hábitos lectores, prácticas y consumos culturales. <https://acortar.link/YiVVKW>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2019). *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura*. <https://acortar.link/91vDv0>
- Moreno Morilla, C., García Jiménez, E. y Guzmán Simón, F. (2017). Los Hábitos de Lectura y Escritura en los Estudiantes de Educación Primaria: un Análisis Dentro y Fuera de la Escuela. *Porta Linguarum*, 2, 117-137.
- Mora Figueroa, J., Galán, A. y López Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 7-21.
- Mora Figueroa, J., Galán, A. y López Jurado, M. (2016). Eficacia de un programa de implicación familiar en la lectura de alumnado de 1.º de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 375- 391.
- Monzón, N. S., Gallego, J. A. G., Vázquez, J. S., Cabanillas, F. J. J., Vallejo, S. S. y Parejo, R. P. (2023). Hábitos de lectura de los estudiantes de las universidades ecuatorianas. *Información, cultura y sociedad*, (48), 137-156.
- McDowell, M. (1973). Fiction for children and adults: Some essential differences. *Child Lit Educ* 4, 50–63. <https://doi.org/10.1007/BF01135994>

- Neira Piñeiro, M. R. (2015). La lectura como actividad de ocio en escolares asturianos de 6º de primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 131-151. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50869](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50869)
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies (liphs) leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571.
- Oviedo, H. C. y Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Peña García, S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43 -56. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, Á., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J. y Gutiérrez Gallego, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación bibliotecológica*, 33(79), 119-147. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/57980/52056>
- Pernía Hernández, H. F. y Méndez Chacón, G. C. (2017). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en Educación Primaria, *Educere*, 22(71), 107-115. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/753/art8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pisa. (2018a). *Marco teórico de lectura*. <https://acortar.link/zELjM>
- Pisa. (2018b). Educación en Ecuador. Resultados de Pisa para el desarrollo. <https://acortar.link/KupkSE>
- Puerta, M., Gutiérrez, M. y Ball, M. (2006). *Presencia de la literatura*. El Nacional.
- Rodríguez, J. M. y Martín, A. H. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca: ¿son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de educación*, (354), 323-325.
- Rodríguez Ribero, B. A., Calderón Sánchez, M. E., Leal Reyes, M. H. y Arias Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Revista Folios*, (44), 93-108. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a06.pdf>
- Roque do Nascimento, L. y Álvarez Álvarez, C. (2016). Estimulación temprana de la lectura desde la Educación Infantil. *Lenguaje Y Textos*, (43), 123-128. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5942>

- Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R. y Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revista signos*, 36(54), 235-247. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342003005400008&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342003005400008&script=sci_arttext)
- Salmerón, H. Rodríguez, S. y Gutiérrez Braojos, C. (2010) metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Edebé.
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, J. R. y Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Editorial Graó.
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 18-49. [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1205](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205)
- Serrano, S. (2004). Para vivir la lectura como experiencia. En J. G. Peña y M. S. Serrano (Comps.), *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. (pp. 15-30). Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT).
- Silva, M. y Jéldrez, E. (2021). ¿Qué libros prefieren leer niñas y niños en la etapa inicial de la enseñanza formal de la lectura? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.2>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soto Vázquez, J., Cordero Aparicio, M. E. y Jaraiz Cabanillas, F. J. (2019). Estudio de casos sobre el hábito de lectura entre los niños de 0 a 12 años en Extremadura. *Didáctica (lengua y literatura)*, 31(1), 147-170.
- Souza Siqueira, T. G. (2016). Lectura, biblioteca e inclusión social: importancia de la promoción de la lectura en comunidades ribereñas en Amazonas, Brasil. *Información, cultura y sociedad*, 34, 93-106.
- Schmitt, M. C. y Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge University Press.
- Taber de la Cruz, Y. O. (2016). *Estrategias metacognitivas de lectura y su relación con el rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes de 5to año de educación secundaria en la Institución Educativa Victoria Barcia Boniffatti, San Vicente-Cañete, año 2015* [Tesis de Licenciatura, Universidad Alas Peruanas].
- Tejerina Lobo, I. (2004). Grandes tendencias, autores y obras de la narrativa infantil y juvenil española actual. Alicante: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, 1, 1-13. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132663.pdf>

- Unesco. (2021). *Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados*. <https://acortar.link/LvBjHk>
- Velasco-Fontecha, L. M. (2014). *Desarrollo de habilidades metacognitivas en los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa San Juan Bautista de La Salle del Municipio de Zipaquirá* [Tesis de Magíster, Universidad de la Sabana].
- Viciado-Valdés, M. (2009). Intereses y preferencias de los lectores de las Bibliotecas Públicas de Ciudad de La Habana: Un estudio para mejorar las proyecciones de trabajo en la comunidad citadina. *Bibliotecas. Anales de investigación*, (5), 3-12.
- Villa-Castro, T. M., García Herrera, D. G., Cárdenas Cordero, N. M. y Erazo Álvarez, J. C. (2020). El cómic como estrategia para fomentar la lectura comprensiva. *Cienciamatria*, 6(1), 485-511.  
<https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/343/432>
- Villalpando, M. E. (2014). Consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de secundaria en Jalisco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 54-70.  
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/539/980>
- Yáñez-Téllez, M. G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo: diagnóstico evaluación e intervención*. Editorial El Manual Moderno.  
<https://bit.ly/33WUkvv>
- Zaragoza, F. (2016). El fomento de la lectura y la comprensión lectora. En E. Jiménez Pérez (coord.), *La comprensión y la competencia lectoras* (pp. 97-108). Síntesis.

## Anexos

### Anexo A

**Hábitos de lectura: géneros y estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes de séptimo grado de Educación Básica en la ciudad de Cuenca, periodo septiembre 2022-julio 2023.**

#### 1- Datos generales. (marca con una cruz)

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: Femenino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_

Vive con sus padres \_\_\_\_\_ Con otro familiar \_\_\_\_\_

#### Grado de escolaridad de los padres

Primaria \_\_\_\_\_ Secundaria \_\_\_\_\_ Universidad \_\_\_\_\_ Posgrado \_\_\_\_\_

#### 2- ¿Te gusta leer? (marca con una cruz)

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Frecuencia: Diariamente \_\_\_\_\_ Semanalmente \_\_\_\_\_ Quincenalmente \_\_\_\_\_

Mensualmente \_\_\_\_\_

#### Lees por

Estudiar \_\_\_\_\_ Por placer \_\_\_\_\_ Otra razón \_\_\_\_\_ ¿Cuál?

#### 3- ¿Dónde acostumbras a leer? (marca con una cruz)

En la escuela \_\_\_\_\_ En la casa \_\_\_\_\_

En otro lugar \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

#### 4- ¿Cuáles son los géneros literarios que más te gusta leer? (Enumera hasta 3 en el orden de tu preferencia).

Novela \_\_\_\_\_ Oratoria \_\_\_\_\_

Cuento \_\_\_\_\_ Epistolar (cartas) \_\_\_\_\_

Poesía \_\_\_\_\_ Sátira y Humorismo \_\_\_\_\_

Ensayo \_\_\_\_\_ Testimonio \_\_\_\_\_

Teatro \_\_\_\_\_

#### 5- ¿Cuáles son los géneros no literarios que más te gusta leer? (Enumera hasta 3 en el orden de tu preferencia).

\_\_\_\_\_ Noticias \_\_\_\_\_ Biografías

\_\_\_\_\_ Redes \_\_\_\_\_ Periódicos \_\_\_\_\_ Recetas

\_\_\_\_\_ Manual de uso \_\_\_\_\_ Reglas \_\_\_\_\_ Reglamentos

#### 6- ¿Cuáles son las temáticas que más le gusta leer? (poner una x)

Amor \_\_\_\_\_ Aventuras \_\_\_\_\_

Ciencia ficción \_\_\_\_\_ Espionaje \_\_\_\_\_

Drama histórico, social \_\_\_\_\_ Fantasía \_\_\_\_\_

Horror \_\_\_\_\_ Humor \_\_\_\_\_



Misterio y suspenso \_\_\_\_\_ Policiaca \_\_\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_ Historia \_\_\_\_\_

Biografías \_\_\_\_\_ Relatos de viajes \_\_\_\_\_

Deportes \_\_\_\_\_ Ciencia-Ficción \_\_\_\_\_

### Estrategias antes, durante y después de la lectura:

#### 7- Para ti comprender un texto es cuando:

\_\_\_ Narras en su totalidad todo lo que decía

\_\_\_ Das la idea principal entendiendo lo que esta plantea

\_\_\_ Obtienes ideas principal y secundaria

\_\_\_ Explicas en resumen todo lo que trataba el texto

\_\_\_ Otras. Explicar cuáles otras.

#### 8- ¿Qué problemas se te presentan cuando trabajas en la comprensión de un texto escrito?

\_\_\_ Las palabras usadas en el texto te parecen complicadas

\_\_\_ No sabes qué estrategias usar para comprender

\_\_\_ No te concentras en la lectura

\_\_\_ No puedes sacar la idea principal del texto

### Estrategias de planeación, conceptualización, ampliación y estrategias

#### metacognitivas utilizadas por el estudiante

ÍTEM	ESTRATEGIA	ESCALA				
		1	2	3	4	5
10.	Cuando leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo (conceptualización) ( <u>durante la lectura</u> )	1	2	3	4	5
11.	<b>Para comprender un texto</b> lees varias veces	1	2	3	4	5
12.	Cuando leo pienso en lo que conozco sobre el tema para comprender mejor lo que leo. (ampliación) ( <u>durante la lectura</u> )	1	2	3	4	5
13.	Hojeo con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata antes de comenzar a leer (planificación)( <u>antes de lectura</u> )	1	2	3	4	5
14.	Cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a entenderlo. (conceptualización) ( <u>durante lectura</u> )	1	2	3	4	5
15.	Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto. (conceptualización) ( <u>después de lectura</u> )	1	2	3	4	5
16.	Leo lentamente para asegurarme de entender lo que leo.(planificación)( <u>durante lectura</u> )	1	2	3	4	5

17.	Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto. (ampliación) ( <u>después de lectura</u> )	1	2	3	4	5
18.	Primero leo “por encima” (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización. (planificación) ( <u>antes de lectura</u> )	1	2	3	4	5
19.	Trato de volver atrás para encontrar “pistas” cuando pierdo concentración. (planificación) ( <u>durante la lectura</u> )	1	2	3	4	5
20.	Subrayo o circulo información del texto para ayudarme a recordar mejor (conceptualización) ( <u>durante la lectura</u> )	1	2	3	4	5
21.	Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo a lo que estoy leyendo (planificación).( <u>durante la lectura</u> )	1	2	3	4	5
22.	Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar (planificación). ( <u>durante la lectura</u> )	1	2	3	4	5
23.	Uso diccionarios u otras referencias para ayudarme a comprender lo que leo (ampliación). ( <u>durante la lectura</u> )	1	2	3	4	5
24.	Uso tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto (conceptualización) ( <u>durante y después de la lectura</u> )	1	2	3	4	5
25.	Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo. (conceptualización) ( <u>durante y después de la lectura</u> )	1	2	3	4	5
26.	Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante.(conceptualización) ( <u>durante la lectura</u> )	1	2	3	4	5
27.	Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto. (conceptualización) ( <u>después de la lectura</u> )	1	2	3	4	5
28.	Realizo mapas conceptuales y esquemas globales con los conceptos más importantes (conceptualización) ( <u>después de la lectura</u> )	1	2	3	4	5
29.	Busco más información navegando por internet- Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión (ampliación)( <u>después de la lectura</u> )	1	2	3	4	5
30.	<b>Antes de leer</b> determinas las ideas principales del texto que se a leer	1	2	3	4	5
31.	<b>Antes de leer</b> establece objetivos o propósitos de la lectura	1	2	3	4	5
32.	<b>Antes de leer</b> establece predicciones sobre el texto	1	2	3	4	5
33.	<b>Antes de leer</b> genera preguntas sobre el texto escrito	1	2	3	4	5
34.	<b>Durante la lectura</b> formulas preguntas sobre las ideas principales (¿quién es?, ¿qué hace?, ¿por qué hace eso?, etc.), así como realizar preguntas sobre lo último leído.	1	2	3	4	5

35.	<b>Durante la lectura haces</b> un resumen de las ideas principales a medida que se va leyendo	1	2	3	4	5
36.	<b>Después de la lectura empleas</b> realizas preguntas (¿Qué leí?, ¿Qué entendí?, ¿mi predicción estuvo bien?, etc.).	1	2	3	4	5

## Anexo B

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

NOMBRE	CARRERA	FACULTAD
Kerly Pasaca	Educación Básica	Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Título del estudio:

Yo \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de edad y con cédula de identidad \_\_\_\_\_.

Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada “Hábitos de lectura: tipos de textos y estrategias de los niños de séptimo grado de Educación Básica periodo septiembre 2022-julio 2023”, este es tema de investigación que se desarrolla como parte del proceso de titulación.

Entiendo que este estudio busca identificar el tipo y estrategias que utilizan los estudiantes de séptimo año de Educación Básica con el fin de ayudar a los docentes a que puedan trabajar e integrar de mejor manera la lectura en las aulas de clase y sé que mi participación se llevará a cabo en las instituciones educativas, y consistirá en responder una encuesta, que demorará alrededor de 10 a 15 minutos.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, 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 mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en mis actividades laborales o personales. He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y resguardados, la información proporcionada tendrá fines netamente académicos y será manejada exclusivamente por los 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:

Kerly Pasaca

0989948586

[roxana.pasaca00@ucuenca.edu.ec](mailto:roxana.pasaca00@ucuenca.edu.ec)

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Firma del participante: \_\_\_\_\_