

*Teaching strategies for reading comprehension applied and perceived: a study with teachers and students in the fourth grade of basic education*

*Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador*

**Deborah Valerie Montesdeoca Arteaga**  
deborah.montesdeoca@espam.edu.ec  
Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí  
Manuel Félix López  
**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3662-5091>

**Fecha de recepción:** 20/05/2020  
**Fecha de aceptación:** 20/11/2020

**María Elena Gómez-Parra**  
elena.gomez@uco.es  
Universidad de Córdoba  
**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7870-35053>

**Roberto Espejo Mohedano**  
roberto.espejo@uco.es  
Universidad de Córdoba  
**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6592-35094>

---

Montesdeoca Arteaga, Deborah Valerie, Gómez-Parra, Elena, & Espejo Mohedano, Roberto (2020). Teaching strategies for reading comprehension applied and perceived: a study with teachers and students in the fourth grade of basic education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 149-164.

**DOI: 10.37132/isl.v0i14.321**

Montesdeoca Arteaga, Deborah Valerie, Gómez-Parra, María Elena y Espejo Mohedano, Roberto (2020). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 165-180.

**DOI: 10.37132/isl.v0i14.321**

---

**ISL**

Publicación en inglés y español

Platform &  
workflow by  
**OJS / PKP**

ISSN 2340-8685

149

## *Teaching strategies for reading comprehension applied and perceived: a study with teachers and students in the fourth grade of basic education*

**Abstract:** Students who enter a specific cycle of studies must have efficiently demonstrated the reading and writing skills they acquired in the previous stage, which will allow them to continue with adequate training. However, data show a different reality. The objective of this study is to identify the main methodological strategies used by teachers for the understanding of written texts in the context of basic general education in the districts of Chone-Flavio Alfaro, Manta-Montecristi-Jaramijó, Portoviejo, Jipijapa, and El Carmen in the province of Manabí (Ecuador). A survey was applied to 172 fourth-grade teachers and 4310 students with an instrument that had previously been validated by a group of experts using the Delphi method. The results of this study indicated that there are significant differences between the data from teachers and those from students. The analysis shows that the methods of teaching reading based on traditional pedagogical paradigms that teachers claim to apply (such as behaviorism, cognitivism, and constructivism) do not usually coincide with the methodologies perceived by students. The results are discussed with related studies, and it is concluded that strategies must be carefully chosen for each phase of the reading process, which implies initial and ongoing teacher training on the most effective methods for developing competent readers who understand to learn and enjoy the process of reading.

**Keywords:** Reading comprehension; Educational strategies; Basic education; Teaching reading; Primary education teacher.

---

Montesdeoca Arteaga, Deborah Valerie, Gómez-Parra, María Elena, & Espejo Mohedano, Roberto (2020). Teaching strategies for reading comprehension applied and perceived: a study with teachers and students in the fourth grade of basic education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 149-164.

**DOI:** [10.37132/isl.v0i14.321](https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.321)

---

## Introduction

Reading is a complex process of continuous growth and development, and therefore, reading instruction must receive the attention it deserves at all educational stages and should not be limited to the first years of schooling (Erazo-Pabón, 2005). Thus, the process requires strategies which procedures imply goals, planning of actions to achieve them, and a permanent evaluation to adjust or change these actions (Solé, 1998). Rojas and Cruzata (2016) indicated that “Comprehension is a process where the reader uses strategies to interpret what the author expresses based on their previous experiences” (p. 340).

The previous theoretical constructs make sense only if there are educational institutions and a body of teaching mediators of reading that are willing to assume the commitment that involves educating the motivational and strategic aspects of reading. They are expected to support and guide the training of students, building integrated and effective programs that allow inducing self-regulated reading learning in which students, in collaboration with teachers, control their learning (Van-Hout et al., 2000) and, therefore, become aware of their emotional and strategic reading progress (levels of attachment to the literate culture and knowledge of reading domain). Indeed, good readers are strategic. They use numerous techniques to explore a text and to understand everything they need to or are interested in, in the fastest and least expensive way possible (Cassany, 2019). Thus, reading comprehension is achieved when technical reading habits are learned and developed that form a competent reader. This understanding is the beginning of critical reading, as stated by Martínez-Carriazo et al. (2008). Likewise, the base text is the mental representation of the meanings of the sentences of the text (propositional chains), and for its construction, it is necessary to have a syntactic, semantic, and pragmatic knowledge of the language of the text (Kintsch, 1998). It is, therefore, an act of interaction between the reader (receiver) and the author (sender), and thus, reading allows the reader to communicate with any author in an asynchronous manner, which is a great advantage in a globalized society. In comparative studies of reading mediation in international contexts, Arenas-Delgado et al. (2020) infer that the role of school reading mediators is fundamental in the processes of settling the reading habit and, therefore, in the development of the necessary skills for the acquisition of knowledge of procedural mastery of reading. However, reading also means relating, criticizing, or overcoming ideas; that is, to achieve significant learning that is evident in the production of each reader.

According to Erazo-Pabón’s proposal (2005), extrinsic motivation is more relevant during the early stage of entry into the reading universe, which can be achieved thanks to the work that teachers do at this stage. However, difficulties appear in the reading comprehension process that may be due to various causes, among which we can identify the lack of instruction (abounding in the lack of reading techniques or strategies); external distractors (such as audiovisual communication media), and the physical situation of the student. All of them are very important in reading comprehension (Valladares, 2007). The results of the standardized PISA tests (OECD, 2018) confirmed that these difficulties are reflected in the fact that only 49% of Ecuadorian students reach a minimum level of proficiency in reading. Thus, to overcome these difficulties, methodological intervention in the reading process from elementary school is necessary.

In Ecuador, the Ministry of Education in Article 27 of the Regulations of the Organic Law of Intercultural Education (LOEI) determines that the educational system has three levels: Initial, Basic, and Baccalaureate. The basic level comprises four sublevels: Preparatory, Basic general education (corresponding to Basic elementary - 2nd, 3rd, and 4th grades); Basic middle (5th, 6th, and 7th grades); Basic superior (8th, 9th, and 10th grades) and Baccalaureate (1st, 2nd, and 3rd). These degrees pursue the integral formation of the child's personality through the mastery of mathematical operations, reading comprehension, and the development of skills that allow them to function adequately in the social and natural environment (Rivas, 2015).

The study carried out by Vega et al. (2014) on the performance of learning and the use of comprehension strategies indicates that the ability of students to transfer their knowledge of the reading situation to the content's "conceptual concepts" different from those addressed in the intervention is consistent, since using knowledge about rhetorical structures allows the mental organization of ideas, promoting the construction of a coherent global mental representation of the situation described by the text. However, the PISA report (OECD, 2018) places Ecuadorian students in an average situation in the Latin American context, and reading competence presents serious difficulties during the stage of higher basic education (Lara-Calderón & Salazar-Tuárez, 2019).

Students with specific difficulties in reading comprehension show limitations to interpret the explicit and inferential content of the texts and to monitor them. They are known as poor readers according to Snow (2002), who, to prevent this failure, recommended that teachers observe how children learn, to understand the material they are reading, how to design and provide instruction that promotes understanding, and how to evaluate understanding to prevent poor results. However, it is important to consider the difference between the subjects who suffer from a neurocognitive disorder that prevents them from learning the mechanics of reading (phonological dyslexia, for example). These individuals read the code adequately at the orthographic level but are not capable of rescuing the meaning linked by the chains of words that, on the other hand, they are perfectly capable of decoding (Flores et al. 2015). Regarding their teaching, Gutiérrez-Braojos & Salmerón-Pérez (2012) concluded that strategic intervention by the teacher is important, gradually giving up control, in addition to a well-founded selection of strategies based on the educational level.

As Jiménez-Pérez (2014) described, reading comprehension is the ability of an individual to capture, as objectively as possible, what an author has wanted to convey through a written text. Likewise, for Hall (1989), it is a complex process in which perceptual, cognitive, and linguistic factors intervene; an interactive process that is not the result of the sum of the meanings of the words in the text, but of the reader putting into practice a series of cognitive strategies and skills. In this context, education, and the analysis of some development trends, are not enough to determine the solutions to the multiple problems that still afflict Ecuadorian education. Thinking about the future of education requires analyzing quality aspects for both teachers and students that have become the most serious and urgent challenge in education (Paladines, 2015). The process of reading comprehension cannot be conceived as a passive act. Rather, it is an active process of construction of meaning, through which the reader resorts to his previous knowledge to appropriate the information of the new text, interacting fully with it (Franco et al., 2016). In addition, in this process of internalization of the strategies, the teacher's scaffolding is fundamental, because students first experience the set of cognitive activities in the presence of

experts and only gradually execute the functions autonomously. Therefore, responsibility for comprehension activities is transferred to students as soon as possible, with help tailored to their needs (Soriano-Ferrer et al., 2013).

It is to be considered that the role of the teacher–guide, rather than motivating, has to be that of an assistant to the already motivated student: "being a guide, to a greater extent, requires students to accept that they need one" (Prensky, 2011, p. 82). But studies carried out by Arenas-Delgado et al. (2020) reveal a tendency for language teachers, the main mediators of reading in the school context, not to carry out activities outside the class that invite readers in training to immerse themselves in the world of reading, nor to recommend their participation in them. Thus, the demonstration of the teacher as a competent reader impacts on the learning process and helps the strategies that are applied achieve good results. However, each educator has their training and adopts a pedagogical model based on behaviorism, cognitivism, or constructivism, or tends to adopt simultaneous strategies from other pedagogical currents. In any case, as Hernández-Carlos (1999) states, teacher training must be provided with the conceptual tools necessary to analyze their environment and build knowledge relevant to social requirements. The teacher must become a researcher of the community's needs and potentials; must be able to work as a team in carrying out a shared task and reflect on their practice in order to transform or modify it, taking into account the educational knowledge they have, that is, the set of knowledge they must recontextualize and the tools they have available to carry out performing the student's homework.

It should be noted that the design of the questionnaire was based on the thematic axes or dimensions that the Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE) evaluated reading comprehension, which consisted of text comprehension (text reading) with the three processes: literal comprehension, inferential and critical, in addition to the metalinguistic and theoretical dimension (mastery of concepts of language and literature). The Ministry of Education of Ecuador (MINEDU), through the National Evaluation Institute (INEVAL), applied a standardized test in 2013 based on the TERCE guidelines, the results of which were released in 2015. This was despite the fact that in 2010, MINEDU, in curriculum updating and strengthening, proposed to emphasize in language and literature the development of skills, rather than the learning of conceptual content, so that students use oral and written language to communicate effectively. However, the students obtained a score below the average, according to TERCE 2015. In addition to this approach, the instrument was related to the paradigms of constructivism, cognitivism, and behaviorism. It is to be considered that the instrument has not been used in previous studies.

To reconstruct the message, the reader, fulfilling an active and participatory role, must know how to read the clues left by the author. In this comprehensive process, reading strategies are essential; so much so that the teacher must be in constant search of information about teaching strategies and apply them in the classroom, contextualizing them, in order to improve them and ensure that their students achieve meaningful learning.

At the same time, Paris et al. (1991) "offer six reasons why acquiring a strategic competence in reading comprehension is relevant for the education and development of schoolchildren" (p. 609). The reader must carry out a series of cognitive operations (abstraction, analysis, synthesis, inference, prediction, and comparison) in which they put their knowledge, interests, and strategies into play with the aspects that the text provides in certain circumstances. In this way, reading becomes an interaction between the reader, text, and context (Santiago et al., 2007). For this reason, it is important to promote critical and reflective readings in students that

are not repetitive and rote activities, as this contributes to preventing schoolchildren from feeling identification with a good book. When students are allowed to choose a book, analyze it, and discuss it with their classmates, they contribute to intellectual growth, creating critical and autonomous readers (Salamanca, 2016).

The strategies applied in the teaching of reading comprehension emerge from the different pedagogical currents. For example, Leiva (2005) highlights that, among the characteristics of behaviorism, the following stand out:

- You learn by associating stimuli with responses.
- Learning is a function of the environment.
- Learning is not long-lasting and needs to be reinforced.
- Learning is rote, repetitive, and mechanical and responds to stimuli.

On the other hand, Saettler (1990) stated that cognitivist learning theory is based mainly on representations and mental processes. Therefore, dialogue is a way of dealing with the behavioral nature of the teaching-learning process (Payer, 2010). Likewise, the comprehension of texts in school is assumed to be a complex, systemic, and organized process, aimed at elaborating meanings, substantiating the judgments obtained, and assessing the positive significance it has for the context of the action of the reader, through the application of multiple cognitive-affective relationships between the reader and the text, in order to favor their formation more fully (Hernández-Sánchez, 2010). Therefore, it is the result of both the characteristics of the text itself and the cognitive activity that the person uses to understand it (Carretero, 2006). The new knowledge is formed from the person's own schemes, a product of their reality, and from their comparison with the schemes of the other individuals around them (Payer, 2010). Authors such as Makuc & Larrañaga (2015) determined that the constructivist theory states that reading constitutes an activity in which meanings are constructed by the reader. In addition, they can assume evaluative or critical attitudes about the texts or about what they say, and how the authors say it. That is, what is essential in the constructivist position is the significant involvement and effort that students put into the process of acquiring knowledge and skills in interaction with the environment (De Corte, 2015).

It is worth mentioning that in the national context, no antecedents have been found on the crossing between reading methodologies focused on the paradigms of behaviorism, cognitivism, and constructivism used by the teacher and perceived by the students. However, there have been studies related to the subject, such as the one by Meza-Borja & López-Esquivel (2010), which set out to establish the relationship between learning strategies and reading comprehension in fifth-year high school students. The results showed that there was a low significant correlation between information acquisition strategies and information coding strategies with reading comprehension, while there was a low, non-significant relationship between information retrieval strategies and information and reading comprehension support strategies. Other antecedents include the contributions of López et al. (2011) regarding learning strategies in high school students, and González-Ávila et al. (2015) on the profile of the teacher expert in teaching about comprehensive reading in elementary school children, from a problem-solving perspective.

Therefore, the evaluation of reading comprehension has been carried out by internal or external organizations of each country, teachers, or researchers, without considering the behaviorist, cognitivist, and constructivist approach of the classroom methodologies.



## Methodology

The research methodology developed was exploratory and descriptive, the general objective of which was to observe the existence of discrepancies between the opinion provided by teachers and that provided by students regarding the teaching methodologies of reading comprehension.

### *Objectives and hypothesis*

The main objectives are:

- To identify the use and types of approaches to strategies by teachers in the teaching of comprehension of written texts.
- To compare the level of statistical agreement and discrepancy between teachers' reading comprehension teaching methodologies and those perceived by students.

The hypothesis is that there is a trend towards discrepancies with respect to the methodologies used by teachers and those perceived by students in the process of teaching and learning reading comprehension.

### *Sample Description*

To carry out the sample design, the data was provided by the Master File of Educational Institutions of the Ministry of Education of Ecuador (AMIE), and we used the tables of Nicodemo et al. (2020), based on the homonyms of Krejeie and Morgan (1970), for sample sizes depending on the size of the population. On this basis, the study population was made up of 1800 teachers who teach language and literature classes in fourth grade, in public, private, and fiscal institutions, in urban, urban-marginal, and rural areas of the districts of El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Portoviejo, Manta-Jaramijó-Montecristi, and Chone-Flavio Alfaro, in the province of Manabí, Ecuador.

For this population size, with a 95% confidence (5% margin of error), the adequate sample size is 172 elements, distributed according to proportional allocation among the five districts considered as shown in the last column (see Table 1). The teachers were chosen randomly according to the established quotas. Likewise, information was collected on the students of the surveyed teachers, adding a total of 4310 fourth grade students (Basic elementary) of both sexes with an average age of 8 years, as defined in article 27 of the LOEI Regulations.

**Table 1.** *Distribution of teachers and students in the province of Manabí*

District	Teachers	Students	Students. 4	Teachers 4	Sample Teachers
Manta	2574	53173	7784	300	56
Portoviejo	2732	48605	5829	500	52
Chone	2049	30227	3210	600	33
El Carmen	1183	24464	2228	200	15
Jipijapa	908	15572	1191	200	16
Total	9940	172041	12458	1800	172

Source: Master File of Educational Institutions (AMIE), 2015.

*Instrument*

To collect information about the methodological strategies applied by teachers in the teaching of reading comprehension, a survey (instrument) that consisted of two parts was used: (i) data on the perception of the importance attributed to the teaching of reading comprehension of Spanish as a first language, and (ii) data on the use of the methodology for teaching reading comprehension of Spanish as a first language. The survey was applied from May to August 2018, and was validated by a group of professional experts in the educational field through the Delphi methodology. As a content validation instrument in questionnaires, the Delphi method has been widely used in numerous studies and fields of knowledge (Landeta, 2006; Hung-Hsin et al. 2008).

We collected data on the use of the methodology for teaching reading comprehension of Spanish as a first language through 16 closed-response items (yes/no), which were numbered: 2, 4, 5, 10, 13, 14, and 15 (cognitivist methodologies), 3, 8, 9, 12, and 16 (constructivist methodologies) and 1, 6, 7, and 11 (behaviorist methodologies) (see Table 2). It should be noted that each item was assigned a level of importance (from 1 to 6) and a frequency level (from 1 to 4).

**Table 2.** *Questions about the application / perception of cognitivist, constructivist and behaviorist strategies*

Profile	Indicators
<b>Cognitivist</b>	2. Do you allow the student to choose the text to read?
	4. Do you determine the purpose of the reading?
	5. Do you propose silent reading exercises?
	10. Do you ask your students to underline the main ideas and new words in a text and use the dictionary?
	13. Do you explain about linguistic knowledge in decoding and understanding texts?
<b>Constructivist</b>	14. Do you think this technique is important?
	15. Do you use cognitive strategies, such as reading a paratext?
	3. Does the student make predictions?
	8. Do you interrupt readings for students to make predictions?
<b>Behaviorist</b>	12. Does writing motivate from a read text?
	16. Do you make the students relate, from a text, the similarities-differences, causes-consequences?
	1. Do you talk about books and texts in class?
	6. Do you propose reading aloud exercises?
<b>Behaviorist</b>	7. Does it guide fluency and intonation?
	9. Do you make students establish relationships between fiction and reality?
	11. Do you create spaces to ask and answer oral questions?

Similarly, a second instrument is used, parallel to the first, where the same information was collected in the case of students.

In relation to the reliability or internal consistency of the instrument, Cronbach's alpha coefficient was used (Cronbach, 1990). The values obtained from Cronbach's alpha were 0.657 in the case of teachers and 0.805 in students' case, both acceptable according to the Nunnally and Bernstein scale (1994).



## Results

A comparison was made between the responses given by teachers and students regarding the variables (dimensions) associated with the cognitivist, constructivist, and behaviorist profiles.

These new variables (not directly observable and called latent variables) were constructed by, firstly, a summative process of the corresponding binary items that made up the latent variable and, subsequently, a numerical scale change was applied in a continuous range with a minimum value of 0 and a maximum of 10.

The results provided by the statistical tests used are shown in Table 3. Given that the numerical values associated with the variables considered did not conform to the normal model (the corresponding Kolmogorov–Smirnov normality tests were not significant;  $p < 0.05$ ), the tests used for these comparisons belonged to the so-called family of “non-parametric tests”, in particular those of the Mann–Whitney U-test for independent samples (on the one hand, the group of teachers and on the other the group of students). Assuming that the maximum error allowed in decision making is 0.05 (5%) and that the significance of all tests is  $p < 0.05$ , we rejected in all cases the equality of means between teachers and students for the dimensions considered (Corder & Foreman, 2014).

**Table 3.** Test of Wilcoxon Mann-Whitney comparison of means.

Profiles	U Mann-Whitney	W Wilcoxon	Z	Sig. Asymptotic (bilateral)
Cognitivist	178843,500	9469048,500	-11,955	,000
Constructivist	213592,000	9387778,000	-9,783	,000
Behaviourist	241068,500	9458139,500	-8,746	,000

The descriptive numerical value of the means for both teachers and students in each of the dimensions showed that the mean scores provided by the students were significantly lower than those provided by the teachers (see Table 4).

**Table 4.** Descriptive measures on the application / perception of cognitivist, constructivist and behaviorist strategies

		N	Min.	Max.	Media	Standard deviation
Teachers	Cognitivist	172	4,29	10	9,5266	,98993
	Constructivist	172	2,50	10	9,0116	1,58940
	Conductist	172	6,00	10	9,8023	,63651
Students	Cognitivist	4310	0	10	7,9964	1,95533
	Constructivist	4283	0	10	7,1013	2,62977
	Behaviorist	4293	0	10	8,6476	1,95522

Second, a study of frequencies of affirmative responses was presented for the items to be considered in the measurement instruments, comparing the proportions of responses given by teachers and students (see Tables 5–7).

**Table 5.** *Percentage of responses to questions about the application / perception of cognitivist strategies*

Profiles	Indicators	% Teachers		% Students		% Teachers & Students	
		No	Yes	No	Yes	No	Yes
Cognitivist	2. Do you allow the student to choose the text to read?	14,5%	85,5%	54,6%	45,4%	53,0%	47,0%
	4. Do you determine the purpose of the reading?	7,0%	93,0%	16,7%	83,3%	16,4%	83,6%
	5. Do you propose silent reading exercises?	0,6%	99,4%	11,0%	89,0%	10,6%	89,4%
	10. Do you ask your students to underline the main ideas and new words in a text and use the dictionary?	0,0%	100,0%	13,5%	86,5%	13,0%	87,0%
	13. Do you explain about linguistic knowledge in decoding and understanding texts?	1,2%	98,8%	16,9%	83,1%	16,3%	83,7%
	14. Do you think this technique is important?	5,8%	94,2%	12,1%	87,9%	11,8%	88,2%
	15. Do you use cognitive strategies, such as reading a paratext?	4,1%	95,9%	15,5%	84,5%	15,0%	85,0%

**Table 6.** *Percentage of responses to questions about the application / perception of constructivist strategies*

Profiles	Indicators	% Teachers		% Students		% Teachers & Students	
		No	Yes	No	Yes	No	Yes
Constructivist	3. Does the student make predictions?	11,6%	88,4%	40,5%	59,5%	39,4%	60,6%
	8. Do you interrupt readings for students to make predictions?	25,6%	74,4%	45,9%	54,1%	45,1%	54,9%
	12. Does writing motivate from a read text?	1,7%	98,3%	14,8%	85,2%	14,3%	85,7%
	16. Do you make the students relate, from a text, the similarities-differences, causes-consequences?	0,6%	99,4%	14,2%	85,8%	13,7%	86,3%

**Table 7.** Percentage of responses to questions about the application / perception of behavioral strategies.

Profiles	Indicators	% Teachers		% Students		% Teachers & Students	
		No	Yes	No	Yes	No	Yes
Conductist	1. Do you talk about books and texts in class?	4,1%	95,9%	9,9%	90,1%	9,7%	90,3%
	6. Do you propose reading aloud exercises?	1,7%	98,3%	13,2%	86,8%	12,8%	87,2%
	7. Does it guide fluency and intonation?	0,0%	100,0%	12,6%	87,4%	12,1%	87,9%
	9. Do you make students establish relationships between fiction and reality?	2,9%	97,1%	22,0%	78,0%	21,3%	78,7%
	11. Do you create spaces to ask and answer oral questions?	1,2%	98,8%	10,0%	90,0%	9,6%	90,4%

From a statistical point of view, the proportions of affirmative (or negative) responses were significantly different between those given by teachers and students, with negative responses provided by students being significantly higher than those provided by teachers in all items. The significance given by the corresponding frequency comparison test (Chi-square test) was  $p < 0.05$ , thus, the hypothesis of equality of frequencies was rejected in all cases. It can be highlighted at this point that the corresponding values of Cramer's V for each pair of frequency comparisons were less than 0.05, indicative of the lack of relationship between the responses given by students and teachers in each questionnaire item. Therefore, the hypothesis of equality of responses or agreement between the opinions of teachers and students was rejected.

## Discussion

It was confirmed that, among the methodologies used by the teachers in our study, behaviorism stood out. This becomes a disadvantage because, as Madero & Gómez (2013) maintain, the approach does not lead teachers to implement other classroom strategies conducive to improving student understanding, as could happen with constructivism, where it is the reader himself who looks for meanings. In this regard, the cognitivist methodologies were reflected, and are necessary for the reader to understand what they read (Carretero, 2006). In the case of the teachers in our work, we reach an average of 9.52, and 8.60 for students.

For example, when faced with the question of the cognitivist paradigm: "Do you allow the student to choose the text to read?" there was a percentage difference of 40.1 points between both population groups. This type of discrepancy in our research showed a completely different perception in the educational process between the teachers and that of the students. Furthermore, from the point of view of the teaching staff, in the opinion of the authors, these responses reflect a limited recognition among this population. As stated by Salamanca (2016), it is important for the student to choose the text to be read because when students are allowed to choose a book, analyze it, and discuss it with their classmates, it contributes to their intellectual growth that forms critical and autonomous development. In the same sense, Meza-Borja & López-Esquivel (2010)

indicated that cognitive strategies are necessary to improve learning to read and, consequently, increase the levels of reading comprehension in the student body. That is, the existence of a low frequency in the use of cognitive learning strategies leads to emphasizing superficial learning (Massone & González, 2003). López et al. (2011) argue that cognitive variables have been identified as the factor that best predicts academic success or failure and that learning strategies function as a mediating resource between what the student has as innate abilities and what it is that the education system can promote or strengthen.

The difference found with regard to whether the teacher makes his students establish relationships between fiction and reality was 19.1%, since 78% of students answered affirmatively to this question, compared to 97.1% of teachers. If the criterion of Gómez-Galán (2017) is considered, the teaching style obeys the teacher's experience and training. These qualities favor the development of the teacher's work, interpersonal relationships, and student learning. Likewise, Di Loreto et al. (2014) indicate that teaching styles are elementary in providing a comprehensive education since the teacher's personal values influence the themes. When talking about teaching style, it refers to the particular or relatively stable way that each teacher has when approaching the teaching-learning process (González-Peiteado & Pino-Juste, 2015).

On the other hand, constructivist strategies make it possible for new knowledge to be critically assumed (Makuc & Larrañaga, 2015). In our study, the average achieved in the information of the teacher was 9.01, and 7.10 for students. There are many studies that emphasize that each person has a characteristic and relatively stable style, but that it must be necessarily combined with other styles to be able to adapt to the singularities of the students (Delgado, 1992; Hervás-Avilés, 2005). For example, on the question of a constructivist approach "Does reading interrupt students to make predictions?"; teachers answered affirmatively in 74.4% of cases, while 54.1% of students alluded to developing this reading strategy. Although there is the constructivist application, there is a difference of 20.3%, between what the teachers answered and what the students said. This difference emphasizes that reading interruption was not perceived as such by a large part of the students. Therefore, we refer at this point to the works of Foucambert (1989), Ferreiro & Teberosky (1979), and Teberosky-Coronado (1989), cited by Prado (2016), based on constructivism as a learning process, which shows that the child (before beginning to read in the literal sense of the term) is integrating and incorporating the written code in his strategies of knowledge of the environment, so that, when building his own learning, they will try to understand the world around them and to understand the nature of the language that is spoken around them, formulating hypotheses, looking for irregularities and checking them, until they reach their own interpretation.

The data from the behavioral approach reached an average of 9.80, compared to the students who presented 8.60. This indicates that both groups coincide in pointing out that behavioral strategies were the most frequently used in the classroom when teaching reading comprehension. The behavioral question "Do you propose reading aloud exercises?" showed that 98.3% of teachers practice the exercise for better reading comprehension. Faced with these data, 86.8% of the students support its achievement, despite the existence of affirmative data, and there was 11.5% who said otherwise. Ertmer and Newby (2013) mentioned that the behaviorist approach could effectively facilitate content mastery (know what); cognitive strategies are useful for teaching unfamiliar situations (knowing how); and constructivist strategies are better suited to the methodological procedure when it comes to solving poorly defined problems through

reflection in action. Therefore, for Ertmer and Newby (2013), the important thing is to know at what point in the process each type of strategy has to be applied.

As González-Ávila et al. (2015) concluded, it is the teacher who provides a methodology to help students overcome comprehension processes, and in this position relates to models postulated by Gick (1986), where they seek to implement the solution to reading problems through didactic materials and reading comprehension strategies; this being a key skill to learn throughout life. All this is conceived by constructivism as an interactive process of construction of knowledge from the previous knowledge that the reader has on the subject and the interaction with the text, thus solving obstacles and rethinking the teaching process (Prado, 2016).

## Conclusions

The analysis of the results confirms the initial hypothesis. The classification ranking of the methodologies worked on in class, based on behavioral, cognitivist, and constructivist pedagogical models, showed similar trends between students and teachers. That is, the highest percentage of responses from both teachers and students leaned towards behaviorism, followed by cognitivism, and finally constructivism. This indicated that the effectiveness of teaching and learning does not consist of which is the best theory, but rather, what theory is more appropriate for the mediation of reading comprehension, and that it is the teachers who must select or rethink these strategies, taking into account the reality of their students.

In relation to the frequencies of affirmative or negative responses to each item, statistically significant differences were detected between teachers and students, the percentage of affirmation being lower than those given by the latter. In this sense, it can be said that the perception that teachers have about the methodological reading comprehension strategies used in the classroom differed significantly from what the students perceived. That is, the students did not believe that their teachers developed the type of strategies they claimed to use. The fact of having collected information about teaching practices allowed the characterization of the perception and the importance that teachers gave to teaching of reading comprehension, since the teaching strategies were not only important, but necessary for the formation of competent individuals and preparation for life.

Knowing that teachers are a relevant factor in the construction of knowledge and developing their students as readers who use reading as an instrument for enjoyment and learning, the data analyzed suggests that a paradigm shift in education is urgent. The teaching of reading in Ecuadorian schools, an issue that reflects the academy and the educational system. The results of this study allow us to affirm that strategies must be carefully chosen for each phase of the reading process, which implies an initial and permanent training of teachers on the most effective methods to train competent readers who understand to learn and enjoy the process.

## References

- Arenas-Delgado, C. Otero-Doval, H., & Tatoj C. (2020). Reading mediation in international contexts. The cases of Chile, Poland and Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 169-183. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.309>
- Carretero, M. (2006). *Constructivismo y educación*. Grupo Editor Aique.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector*. Anagrama.

- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2014). *Estadísticas no paramétricas: un enfoque paso a paso*. Wiley.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). Harper Collins Publishers.
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa. *Páginas de Educación*, 8(2), 1-35.
- Delgado, M. A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada.
- Di Loreto, M., Caggiano, V., & Carbonero, M. (2014). Enseñanza en la educación primaria y valores: diferencias entre España e Italia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 55-68. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.349>
- Erazo-Pabón J. A. (2005). La motivación en los procesos de lectura. *Huellas*, 2-9. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/download/3411/4101/>
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: unacomparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño deinstrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editores Siglo XXI.
- Foucambert, J. (1989) *¿Cómo ser lector?* Laia.
- Flores, R., Jiménez, J. E., & García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 581-605.
- Franco, M., Cárdenas, R., & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>.
- Gick, M. L. (1986). Estrategias de resolución de problemas. *Psicólogo Educativo*, 21 (1-2), 99-120. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2101&2\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2101&2_6)
- González-Ávila, G., Castro-Sierra, C. E., & Gallardo-Córdova, K. E. (2015). Rasgos de un perfil del docente experto en enseñanza de una lectura comprensiva en niños de educación básica, desde una perspectiva de solución de problemas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 63-80. <https://doi.org/10.35362/rie681173>
- Gómez-Galán, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno-mediática: hacia una educación holística e integral. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 60-78. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2601>
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2015). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175-1191. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47563](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563)
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón-Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377011>



- Hall, J. A. (1989). Reseñas de libros. *Teoría, cultura y sociedad*, 6(3), 496–496. <https://doi.org/10.1177/026327689006003016>
- Hernández-Carlos, M. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú: *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
- Hernández-Sánchez, J. E. (2010). *La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. Renovando la enseñanza - aprendizaje de la lengua española y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación.
- Hervás-Avilés, R. M. (2005). *Estilo de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo Editorial Universitario.
- Hung-Hsin, L., Altschuld, J.W., & Lee, Y. (2008): Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191–198.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65-74. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.17>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Krejeie, V., & Morgan, W. (1970). Determinación del tamaño de la muestra para las actividades de investigación. *Educativo y la medición psicológica*, 30, 607-610.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological forecasting and social change*, 73(5), 467-482. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>.
- Lara-Calderón, E. M., & Salazar-Tuárez, E. A. (2019). Competencia lectora de los estudiantes que ingresan a la secundaria en la Unidad Educativa Fiscomisional Sagrado Corazón. *Revista Científica Hallazgos*, 4(3), 240-249. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. Desde el manifiesto conductista de Watson de 1913. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 66-74.
- López-Piñeres, D., Insignares-Ramírez, Y., Rodríguez-Lozano, A., & Paba-Barbosa, C. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación media. *Pensando Psicología*, 7(13), 130-138. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/397>
- Madero, I., & Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.
- Martínez-Carriazo, L. Mena-Andrade, M., & Carriazo-Salcedo, M. (2008). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*. Centro gráfico. Ministerio de Educación- DINSE
- Massone, A., & González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-5. <https://doi.org/10.35362/rie3322983>
- Makuc, M., & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87), 29-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>.
- Meza-Borja, J. A., & López-Esquivel, M. M. (2010). *Estrategias cognitivas del aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa – Callao*. Facultad de Educación, Programa Académico de Maestría en

- Educación para Docentes en la Región Callao, Escuela de Posgrado, Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1208>
- Nicodemo, T., Mowaiye, B., & Fasola, I. O. (2020). Cuando la transferencia de tecnología permite el crecimiento de las ventas. *Revista Mundial de Investigación Empresarial y de Gestión*, 22(21), 45-47 <https://journalofbusiness.org/index.php/GJMBR/article/view/3128>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>rd</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Paladines, C. (2015). Perspectivas de cambio en la Educación Básica y en el Bachillerato: Ecuador: 2007-2013. *Praxis educativa*, 19(3), 13-31.
- Paris, S. G. Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). *The development of strategic readers*. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *The handbook of reading research*, Vol. 2, (pp. 609-640). Longman.
- Payer, M. (2010). *Teoría del constructivismo social de lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Prado, J. (2016). *Didáctica de la lectura y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
- Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Ciencias de la Educación*. 1(1), 47-61. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5761664.pdf>.
- Rojas C. M., & Cruzata M. A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 0(9), 337-356.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology* (2<sup>a</sup> ed.). Information Age Publishing.
- Salamanca, O. (2016). *Fortalecimiento de los Procesos de Lectura y Escritura a través del Método Ecléctico en los Estudiantes de Grado Segundo, Aula Inclusiva, del Colegio Villamar, Sede A, Jornada Tarde*. Maestría en Ciencias de la Educación Énfasis en Psicología Educativa. Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación Instituto de Postgrados Bogotá.
- Santiago, G., Castillo, P., & Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 26, 27-38.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez, L. P., Soriano-Ayala, E., & Nieves, C. F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854.
- Teberosky-Coronado, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, 288, 161-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=18361>
- Van-Hout W. B., Simons R. J., & Volet S. (2000). Active Learning: Self-directed Learning and Independent Work. R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning*. 21-36. [https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2\\_2](https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_2).
- Valladares, O. (2007). *Cómo formar niños lectores*. Editorial Mantaro.
- Vega, L., Bañales, F., Reyna, A., & Pérez, A. (2014). Enseñanza de Estrategias para la Comprensión de Textos Expositivos con Alumnos de Sexto Grado de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.

## *Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador*

**Resumen:** El alumnado que accede a un determinado ciclo de estudios ha de haber demostrado de forma eficiente las competencias de lectoescritura que adquirió en el ciclo anterior, y que le permitirán continuar con una adecuada formación. Sin embargo, los datos muestran una realidad diferente. El objetivo de este estudio es identificar cuáles son las principales estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado en la enseñanza para la comprensión de textos escritos en el contexto de la Educación General Básica de los distritos de Chone-Flavio Alfaro, Manta-Montecristi-Jaramijó, Portoviejo, Jipijapa y El Carmen de la provincia de Manabí (Ecuador). Se aplicó una encuesta a 172 docentes de cuarto grado y a 4310 estudiantes con un instrumento que había sido previamente validado por un grupo de expertos mediante el método Delphi. Los resultados de este estudio indican que existen diferencias significativas entre los datos provenientes del profesorado y los del alumnado. El análisis muestra que los métodos de enseñanza de la lectura basados en paradigmas pedagógicos tradicionales que los docentes declaran aplicar (tales como el conductismo, cognitivismo y constructivismo) no suelen coincidir con las metodologías percibidas por los estudiantes. Se discuten los resultados con estudios afines y se concluye que se deben escoger cuidadosamente las estrategias para cada fase del proceso de lectura, lo cual implica una formación inicial y permanente del profesorado sobre los métodos más efectivos para formar lectores competentes que comprenden para aprender y disfrutan del proceso de la lectura.

**Keywords:** Comprensión lectora; Estrategias educativas; Educación básica; Enseñanza de la lectura; Docente de escuela primaria.

---

Montesdeoca Arteaga, Deborah Valerie, Gómez-Parra, María Elena y Espejo Mohedano, Roberto (2020). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 165-180.

**DOI:** [10.37132/isl.v0i14.321](https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.321)

---

## Introducción

La lectura es un proceso complejo de crecimiento y desarrollo continuo y, por tanto, la instrucción de la lectura debe recibir la atención que merece en todas las etapas educativas, no debiendo limitarse a los primeros años de escolaridad (Erazo-Pabón, 2005). Así pues, dicho proceso requiere de estrategias cuyos procedimientos implican metas, planificación de acciones para su consecución y una permanente evaluación para ajustar o cambiar dichas acciones (Solé, 1998). Rojas y Cruzata (2016) indican que “La comprensión es un proceso donde el lector emplea estrategias para interpretar lo que expresa el autor en función a sus experiencias previas” (p. 340). Los anteriores constructos teóricos tienen sentido si existen instituciones educativas y un cuerpo de docentes mediadores de la lectura dispuestos a asumir el compromiso que implica educar los aspectos motivacionales y estratégicos de la lectura. Se espera de ellos que apoyen y guíen la formación del alumnado, construyendo programas integrados y eficaces que permitan inducir el aprendizaje lector auto-regulado en los que los alumnos, en colaboración con los docentes, controlen sus aprendizajes (Van-Hout et al. 2000) y, por tanto, se hagan conscientes de sus progresos lectores afectivos y estratégicos (niveles de apego a la cultura letrada y conocimientos de dominio lector).

Efectivamente, los buenos lectores son estratégicos. Utilizan numerosas técnicas para explorar un texto y para comprender todo lo que necesiten o les interese, de la manera más rápida y menos costosa posible (Cassany, 2019). Así, la comprensión lectora se alcanza cuando se aprenden y desarrollan hábitos técnicos de lectura que forman a un lector competente. Dicha comprensión es el inicio de la lectura crítica, tal como manifiestan Martínez-Carriazo et al. (2008). Asimismo, el texto base es la representación mental de los significados de las oraciones del texto (cadenas proposicionales), y para su construcción es necesario poseer un conocimiento sintáctico, semántico y pragmático de la lengua del texto (Kintsch, 1998). Se trata, por tanto, de un acto de interacción entre el lector (receptor) y el autor (emisor). Así, la lectura permite la comunicación del lector con cualquier autor de manera asíncrona, lo que supone una gran ventaja en una sociedad globalizada. Estudios comparativos de mediación lectora en contextos internacionales, Arenas-Delgado et al. (2020) infieren que el papel de los mediadores escolares de la lectura es fundamental en los procesos de asentamiento del hábito lector y, por ende, en el desarrollo de las destrezas necesarias para la adquisición de los conocimientos de dominio procedimental de la lectura. Sin embargo, leer significa también relacionar, criticar o superar ideas; es decir, alcanzar un aprendizaje significativo que se evidencie en la producción de cada lector.

De acuerdo con la propuesta de Erazo-Pabón (2005) la motivación extrínseca tiene más relevancia durante la etapa temprana de entrada al universo lector, lo que puede lograrse gracias al trabajo que hagan los docentes en esta etapa. No obstante, aparecen dificultades en el proceso de comprensión lectora que pueden deberse a diversas causas, entre las que podemos identificar la falta de instrucción (abundando en la carencia de técnicas o estrategias lectoras); los distractores externos (tales como los medios de comunicación audiovisuales), y la situación física en que se encuentre el alumno. Todas ellas son de suma importancia en la comprensión lectora (Valladares, 2007). Los resultados de las pruebas estandarizadas PISA (OCDE, 2018) confirman que dichas dificultades se reflejan en que el 49 % de estudiantes ecuatorianos alcanzan un nivel

mínimo de competencia en lectura. Así pues, para superar dichas dificultades, es necesaria la intervención metodológica en el proceso lector desde la escuela básica.

En Ecuador, el Ministerio de Educación en el artículo 27 del Reglamento de Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece que el sistema educativo tiene tres niveles: Inicial, Básico y Bachillerato. El nivel básico comprende cuatro subniveles: Preparatorio, Educación General Básica (que corresponde a la Básica Elemental - 2º, 3º y 4º grados); Básica Media (5º, 6º y 7º grados); Básica Superior (8º, 9º y 10º grados) y Bachillerato (1º, 2º y 3º). Estos grados persiguen la formación integral de la personalidad del niño mediante el dominio de operaciones matemáticas, comprensión lectora y desarrollo de destrezas que le permitan desenvolverse adecuadamente en el entorno social y natural (Rivas, 2015). El estudio realizado por Vega et al. (2014) sobre el rendimiento del aprendizaje y uso de estrategias de comprensión indica que la habilidad de los alumnos para transferir su conocimiento de situación de lectura ante contenidos conceptuales diferentes a los abordados en la intervención es consistente, ya que utilizar el conocimiento sobre las estructuras retóricas permite organizar mentalmente las ideas, promoviendo la construcción de una representación mental global coherente de la situación descrita por el texto. No obstante, el informe PISA (OCDE, 2018) ubica a los estudiantes ecuatorianos en una situación media en el contexto latinoamericano y la competencia lectora presenta serias dificultades durante la etapa de educación básica superior (Lara-Calderón y Salazar-Tuárez, 2019).

Los alumnos con dificultades específicas en la comprensión lectora muestran limitaciones para interpretar el contenido explícito e inferencial de los textos y darle seguimiento. Se les conoce como lectores pobres de acuerdo con Snow (2002) quien, para prevenir esta falencia, recomienda a los profesores observar cómo los niños aprenden a comprender el material que están leyendo, cómo diseñar y brindar instrucción que promueva la comprensión, y cómo evaluar la comprensión para prevenir bajos resultados. Es de considerar la diferencia de los sujetos que padecen un trastorno neurocognitivo que les impide el aprendizaje de la mecánica de la lectura (la dislexia fonológica, por ejemplo). Estos individuos leen adecuadamente el código a nivel ortográfico pero no son capaces de rescatar el sentido que vinculan las cadenas de palabras que, por otra parte, son perfectamente capaces de descodificar (Flores et al. 2015). En cuanto a su enseñanza, Gutiérrez-Braojos y Salmerón-Pérez (2012) concluyeron que la intervención estratégica por parte del docente es importante, cediendo gradualmente el control, así como también una selección fundamentada de estrategias en función del nivel educativo.

Como menciona Jiménez-Pérez (2014), la comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Asimismo para Hall (1989), se trata de un proceso complejo en el que intervienen factores perceptivos, cognitivos y lingüísticos; un proceso interactivo que no es el resultado de la suma de significados de las palabras del texto, sino de que el lector ponga en práctica una serie de estrategias y habilidades cognitivas. En este contexto, la educación y el análisis de algunas tendencias de desarrollo no son suficientes para determinar las soluciones a los múltiples problemas que aún aquejan a la educación ecuatoriana. Pensar el futuro de la educación exige analizar aspectos de calidad tanto para los maestros como para los estudiantes, que se han convertido en el reto más grave y urgente de la educación (Paladines, 2015). No puede



concebirse el proceso de comprensión lectora como un acto pasivo. Se trata, más bien, de un proceso activo que de apropiarse de la información del nuevo texto, interactuando plenamente con él (Franco et al., 2016). Además, en este proceso de internalización de las estrategias es fundamental el andamiaje del profesor, porque el alumnado primero experimenta el conjunto de actividades cognitivas en presencia de expertos, y solo gradualmente ejecuta las funciones autónomamente. Por lo tanto, la responsabilidad de las actividades de comprensión es transferida a los estudiantes tan pronto como es posible, con una ayuda ajustada a sus necesidades (Soriano-Ferrer et al., 2013).

Es de considerar que el rol del profesor-guía, más que motivar, tiene que ser el de un ayudante del alumno ya motivado: “ser un guía, en mayor medida, requiere que los alumnos acepten que necesitan uno” (Prensky, 2011, p. 82). Pero, los estudios realizados por Arenas-Delgado et al. (2020) revelan una tendencia del profesorado de lenguas, principal mediador de la lectura en el contexto escolar, a no realizar actividades fuera de la clase que inviten a los lectores en formación a sumergirse en el mundo de la lectura, ni tampoco a recomendar su participación en ellas. Así, la demostración del profesor como un lector competente repercute en el proceso de aprendizaje y ayuda a que las estrategias que se aplican logren buenos resultados. Sin embargo, cada educador tiene su formación y adopta un modelo pedagógico basado en el conductismo, cognitivismo o constructivismo, o tiende a adoptar estrategias simultáneas de otras corrientes pedagógicas. De cualquier manera, como afirma Hernández-Carlos (1999), la formación de los docentes debe estar provista de herramientas conceptuales necesarias para analizar su entorno y construir conocimiento pertinente a los requerimientos sociales. El maestro debe convertirse en un investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad; debe ser capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida y reflexionar sobre su práctica para transformarla o modificarla, atendiendo al saber educativo que posee, esto es, al conjunto de saberes que debe recontextualizar y a las herramientas de que dispone para llevar a cabo su tarea.

Cabe indicar que el diseño del cuestionario estuvo basado en los ejes temáticos o dimensiones que evaluó la comprensión lectora el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), que consistió en la comprensión de texto (lectura de texto) con los tres procesos: comprensión literal, inferencial y crítica, además de la dimensión metalingüística y teórica (dominio de conceptos de Lengua y Literatura). El Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDU), a través del Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL), aplicó una prueba estandarizada en 2013 basada en las directrices de las TERCE, cuyos resultados fueron divulgados en el 2015, a pesar de que en el 2010 el MINEDU, en la Actualización y Fortalecimiento Curricular, propone enfatizar en Lengua y Literatura el desarrollo de destrezas más que el aprendizaje de contenidos conceptuales para que el estudiantado use la lengua oral y escrita para comunicarse con efectividad. Sin embargo, los alumnos obtuvieron un puntaje por debajo del promedio, según TERCE 2015. Además de este enfoque, el instrumento se relacionó con los paradigmas del constructivismo, cognitivismo y conductismo. Es de considerar que el instrumento no ha sido utilizado en estudios anteriores.

Para reconstruir el mensaje, el lector, cumpliendo un rol activo y participativo, debe saber leer las pistas que dejó el autor. En este proceso comprensivo, las estrategias de lectura son fundamentales; tanto así que el profesor debe estar en constante búsqueda de información acerca de las estrategias de enseñanza y aplicarlas en el aula, contextualizándolas, a fin de mejorarlas y



conseguir que sus estudiantes alcancen un aprendizaje significativo.

Al mismo tiempo Paris et al. (1991) “ofrecen seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los escolares” (p. 609). El lector debe efectuar una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias con los aspectos que proporciona el texto en unas circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre el lector, texto y contexto (Santiago et al., 2007). Por esta razón es importante promover en los estudiantes lecturas que sean críticas y reflexivas, que no sean actividades repetitivas y memorísticas ya que con ello se contribuye a que los escolares no se sientan identificados con un buen libro. Cuando se permite al alumnado escoger un libro, analizarlo y discutirlo con sus compañeros, se contribuye a un crecimiento intelectual, formando lectores críticos y autónomos (Salamanca, 2016).

Las estrategias aplicadas en la enseñanza de la comprensión lectora se desprenden de las distintas corrientes pedagógicas. Por ejemplo, Leiva (2005) indica que, entre las características del conductismo, destacan las siguientes:

- Se aprende asociando estímulos con respuestas.
- El aprendizaje está en función del entorno.
- El aprendizaje no es duradero, necesita ser reforzado.
- El aprendizaje es memorístico, repetitivo y mecánico y responde a estímulos.

Por otra parte, Saettler (1990) afirma que la teoría del aprendizaje cognitivista se basa principalmente en las representaciones y en el proceso mental. Por lo tanto, el diálogo es una forma de hacer frente al carácter conductista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Payer, 2010). Asimismo, la comprensión de textos en la escuela se asume como proceso complejo, sistémico y organizado, dirigido a elaborar los significados, fundamentar los juicios obtenidos y valorar la significación positiva que tiene para el contexto de actuación del lector, mediante la aplicación de múltiples relaciones cognitivo-afectivas entre el lector y el texto, con el fin de favorecer su formación más plenamente (Hernández-Sánchez, 2010). Por tanto, es el resultado tanto de las características del propio texto como de la actividad cognitiva que la persona utiliza para comprenderlo (Carretero, 2006). Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona, producto de su realidad, y de su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (Payer, 2010). Autores como, Makuc y Larrañaga (2015) determinaron que la teoría constructivista plantea que la lectura constituye una actividad en que los significados son construidos por el lector. También, este puede asumir actitudes valorativas o críticas sobre los textos o sobre aquello que dicen y cómo lo dicen los autores. Es decir: lo esencial en la postura constructivista es el involucramiento significativo y el esfuerzo que ponen los estudiantes en el proceso de adquisición de conocimientos y destrezas en interacción con el ambiente (De Corte, 2015).

Es de mencionar que en el contexto nacional no se han encontrado antecedentes sobre el cruce entre metodologías lectoras enfocadas en los paradigmas del conductismo, cognitivismo y constructivismo empleadas por el docente y percibidas por los alumnos; sin embargo, existen estudios relacionados con la temática, tales como el de Meza-Borja y López-Esquivel (2010) que

se propuso establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria; los resultados demostraron que existe correlación significativa baja entre las dimensiones: estrategias de adquisición de la información y las estrategias de codificación de la información con la comprensión lectora. Mientras que entre las dimensiones: estrategias de recuperación de la información y estrategias de apoyo a la información y la comprensión lectora existe una relación baja no significativa. Otros antecedentes son las aportaciones de López-Piñeres et al. (2011) acerca de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación media y de González-Ávila et al. (2015) sobre el perfil del docente experto en enseñanza referente a la lectura comprensiva en niños de educación básica, desde una perspectiva de solución de problemas.

Por tanto, la evaluación de la comprensión lectora ha sido llevada a cabo por organismos internos o externos de cada país, docentes o investigadores, entre otros, sin considerar el enfoque conductista, cognitivista y constructivista de las metodologías desarrolladas en el aula.

## **Metodología**

La metodología de investigación desarrollada es exploratoria y descriptiva, cuyo objetivo general consistió en observar la existencia de discrepancias entre la opinión que aportan los profesores y la que proporcionan los estudiantes respecto de las metodologías de enseñanza de la comprensión lectora.

### *Objetivos e hipótesis*

Los principales objetivos son:

- Identificar uso y tipos de los enfoques de las estrategias por el profesorado en la enseñanza de la comprensión de textos escritos.
- Comparar el nivel de coincidencia y discrepancia estadística entre las metodologías de enseñanza de la comprensión lectora empleadas por los docentes y las percibidas por los estudiantes.

La hipótesis es que existe una tendencia a las discrepancias respecto a las metodologías empleadas por los docentes y las percibidas por los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora

### *Descripción de la muestra*

Para llevar a cabo el diseño muestral, se han tenido en cuenta los datos proporcionados por el Archivo Maestro de Instituciones Educativas del Ministerio de Educación de Ecuador (AMIE) y la utilización de las tablas de Nicodemo et al. (2020), basadas en la homónimas de Krejeie y Morgan (1970), de tamaños muestrales en función del tamaño de la población. Con esta base, la población de estudio está constituida por los 1800 docentes que imparten clases de *Lengua y Literatura* en el contexto de cuarto grado, en instituciones tanto públicas como privadas y fiscomisionales, en zonas urbanas, urbano-marginales y rurales de los distritos de El Carmen, Jipijapa-Puerto López, Portoviejo, Manta-Jaramijó-Montecristi y Chone-Flavio Alfaro, provincia de Manabí, Ecuador.

Para este tamaño poblacional, con una confianza del 95 % (margen de error 5 %) el tamaño de muestra adecuado es de 172 elementos, distribuidos según afijación proporcional entre los 5 distritos considerados tal y como se muestra en la última columna (ver Tabla 1). Los docentes fueron elegidos de forma aleatoria de acuerdo a los cupos establecidos. Asimismo, se recopiló información de los alumnos de los profesores encuestados, sumando un total de 4310 estudiantes de cuarto grado (Básica elemental) de ambos sexos con una edad promedio de 8 años como define el artículo 27 del Reglamento de la LOEI.

**Tabla 1.** Distribución de docentes y estudiantes en la provincia de Manabí

Distrito	Docentes	Estudiantes	Est. 4	Docentes 4	Muestra Profesores
Manta	2574	53173	7784	300	56
Portoviejo	2732	48605	5829	500	52
Chone	2049	30227	3210	600	33
El Carmen	1183	24464	2228	200	15
Jipijapa	908	15572	1191	200	16
Total	9940	172041	12458	1800	172

**Fuente:** Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), 2015.

### Instrumento

Para la recogida de la información acerca de las estrategias metodológicas aplicadas por los profesores en la enseñanza de comprensión lectora, se empleó una encuesta (instrumento) que constó de dos partes: (i) datos sobre la percepción de la importancia atribuida a la enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua, y (ii) datos sobre el empleo de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua dicha encuesta fue aplicada desde mayo a agosto de 2018, validada por un grupo de expertos profesionales en el ámbito educativo a través de la metodología Delphi. El método Delphi como instrumento de validación de contenidos en cuestionarios ha sido ampliamente utilizado en numerosos estudios y ámbitos de conocimiento (Landeta, 2006; Hung-Hsin et al., 2008).

Recogimos datos sobre el empleo de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora del español como primera lengua a través de 16 ítems de respuesta cerrada (sí/no), de los cuales son numerados: 2, 4, 5, 10, 13, 14 y 15 (metodologías cognitivistas), 3, 8, 9, 12 y 16 (metodologías constructivistas) y 1, 6, 7 y 11 (metodologías conductistas) (ver Tabla 2). Es de indicar que a cada ítem se le asigna un nivel de importancia (del 1 al 6); y un nivel de frecuencia (del 1 al 4).

**Tabla 2.** Preguntas sobre la aplicación/percepción de las estrategias cognitivistas, constructivistas y conductistas

Perfiles	Indicadores
Cognitivistas	2. ¿Permite que el alumno escoja el texto que va a leer?
	4. ¿Determina el propósito de la lectura?
	5. ¿Propone ejercicios de lectura silenciosa?
	10. ¿Pide a sus alumnos que subrayen las ideas principales y las palabras nuevas de un texto y u el diccionario?
	13. ¿Explica sobre el conocimiento lingüístico en la decodificación y comprensión de textos?
	14. ¿Cree que esta técnica es importante?
	15. ¿Emplea estrategias cognitivas, como la lectura de un paratexto?

<b>Constructivistas</b>	3. ¿Hace que el alumno realice predicciones?
	8. ¿Interrompe las lecturas para que los estudiantes hagan predicciones?
	12. ¿Motiva la escritura a partir de un texto leído?
	16. ¿Hace que los alumnos relacionen, a partir de un texto las semejanzas-diferencias, causas - consecuencias?*
<b>Conductistas</b>	1. ¿Habla de libros y textos en clases?
	6. ¿Propone ejercicios de lectura en voz alta?
	7. ¿Orienta la fluidez y entonación?
	9. ¿Hace que los alumnos establezcan relaciones entre la ficción y la realidad?
	11. ¿Crea espacios para hacer y responder preguntas orales?

De la misma forma, se utiliza un segundo instrumento, paralelo al primero, donde se recoge la misma información para el caso de los estudiantes. En relación con la fiabilidad o consistencia interna del instrumento, se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1990). Los valores obtenidos del alfa de Cronbach son de 0,657 en el caso de docentes y de 0,805 en el caso de los estudiantes, ambos aceptables según la escala de Nunnally y Bernstein (1994).

## Resultados

Se procedió a realizar una comparación entre las respuestas dadas por los docentes y los estudiantes referentes a las variables (dimensiones) asociadas a los perfiles cognitivista, constructivista y conductista.

Estas nuevas variables (no observables directamente y denominadas variables latentes) se han construido mediante, en un primer lugar, un proceso sumativo de los correspondientes ítems binarios que forman la variable latente y, posteriormente, se ha aplicado un cambio de escala de tipo numérico en un rango continuo con valor mínimo 0 y máximo 10.

Los resultados que aportan los test estadísticos usados son los que se muestran en la Tabla 3. Dado que los valores numéricos asociados a las variables consideradas no se ajustan al modelo normal (los correspondientes test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov son no significativos (sig. < 0,05)), los test usados para estas comparaciones pertenecen a la denominada familia de “test no paramétricos”, en particular los de la U de Mann-Whitney para muestras independientes (por un lado, el grupo de docentes y por otro el de estudiantes). Asumiendo que el error máximo permitido en la toma de decisiones es de 0,05 (5 %) y que la significación de todos los test es sig. < 0,05, rechazamos en todos los casos la igualdad de medias entre docentes y estudiantes para las dimensiones consideradas (Corder y Foreman, 2014).

**Tabla 3.** Test de Wilcoxon Mann-Whitney de comparación de medias.

Perfiles	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Cognitivista	178843,500	9469048,500	-11,955	,000
Constructivista	213592,000	9387778,000	-9,783	,000
Conductista	241068,500	9458139,500	-8,746	,000

Los valores numéricos descriptivos de las medias, tanto para docentes como para estudiantes, en cada una de las dimensiones las puntuaciones medias aportadas por los estudiantes son sensiblemente inferiores a las aportadas por los docentes (ver Tabla 4). En segundo lugar, se presenta un estudio de frecuencias de respuestas afirmativas para los ítems considerados en los instrumentos de medición, comparando las proporciones de respuestas dadas

por los docentes y por los estudiantes (ver Tablas 5, 6 y 7).

**Tabla 4.** Medidas descriptivas sobre la aplicación/percepción de las estrategias cognitivistas, constructivistas y conductistas

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Docentes	Cognitivistas	172	4,29	10	9,5266	,98993
	Constructivistas	172	2,50	10	9,0116	1,58940
	Conductistas	172	6,00	10	9,8023	,63651
Estudiantes	Cognitivistas	4310	0	10	7,9964	1,95533
	Constructivistas	4283	0	10	7,1013	2,62977
	Conductistas	4293	0	10	8,6476	1,95522

**Tabla 5.** Porcentaje de respuestas a las preguntas sobre la aplicación/percepción de estrategias cognitivistas

Perfiles	Indicadores	% Docentes		% Estudiantes		% Docentes y estudiantes	
		No	Sí	No	Sí	No	Sí
Cognitivistas	2. ¿Permite que el alumno escoja el texto que va a leer?	14,5 %	85,5 %	54,6 %	45,4 %	53,0 %	47,0 %
	4. ¿Determina el propósito de la lectura?	7,0 %	93,0 %	16,7 %	83,3 %	16,4 %	83,6 %
	5. ¿Propone ejercicios de lectura silenciosa?	0,6 %	99,4 %	11,0 %	89,0 %	10,6 %	89,4 %
	10. ¿Pide a sus alumnos que subrayen las ideas principales y las palabras nuevas de un texto y utilicen el diccionario?	0,0 %	100,0 %	13,5 %	86,5 %	13,0 %	87,0 %
	13. ¿Explica sobre el conocimiento lingüístico en la decodificación y comprensión de textos?	1,2 %	98,8 %	16,9 %	83,1 %	16,3 %	83,7 %
	14. ¿Cree que esta técnica es importante?	5,8 %	94,2 %	12,1 %	87,9 %	11,8 %	88,2 %
	15. ¿Emplea estrategias cognitivas, como la lectura de un paratexto?	4,1 %	95,9 %	15,5 %	84,5 %	15,0 %	85,0 %

**Tabla 6.** Porcentaje de respuestas a las preguntas sobre la aplicación/percepción de estrategias constructivistas

Perfiles	Indicadores	% Docentes		% Estudiantes		% Docentes y estudiantes	
		No	Sí	No	Si	No	Si
Constructivist	3. ¿Hace que el alumno realice predicciones?	11,6 %	88,4 %	40,5 %	59,5 %	39,4 %	60,6 %
	8. ¿Interrumpe las lecturas para que los estudiantes hagan predicciones?	25,6 %	74,4 %	45,9 %	54,1 %	45,1 %	54,9 %
	12. ¿Motiva la escritura a partir de un texto leído?	1,7 %	98,3 %	14,8 %	85,2 %	14,3 %	85,7 %
	16. ¿Hace que los alumnos relacionen, a partir de un texto las semejanzas-diferencias, causas - consecuencias?*	0,6 %	99,4 %	14,2 %	85,8 %	13,7 %	86,3 %

**Tabla 7.** Porcentaje de respuestas a las preguntas sobre la aplicación/percepción de estrategias conductista.

Perfiles	Indicadores	% Docentes		% Estudiantes		% Docentes y estudiantes	
		No	Si	No	Si	No	Si
Conductistas	1. ¿Habla de libros y textos en clases?	4,1 %	95,9 %	9,9 %	90,1 %	9,7 %	90,3 %
	6. ¿Propone ejercicios de lectura en voz alta?	1,7 %	98,3 %	13,2 %	86,8 %	12,8 %	87,2 %
	7. ¿Orienta la fluidez y entonación?	0,0 %	100,0 %	12,6 %	87,4 %	12,1 %	87,9 %
	9. ¿Hace que los alumnos establezcan relaciones entre la ficción y la realidad?	2,9 %	97,1 %	22,0 %	78,0 %	21,3 %	78,7 %
	11. ¿Crea espacios para hacer y responder preguntas orales?	1,2 %	98,8 %	10,0 %	90,0 %	9,6 %	90,4 %

Las proporciones de respuestas afirmativas (o negativas) son, desde un punto de vista estadístico, significativamente diferentes entre las dadas por los docentes y los estudiantes, siendo las respuestas negativas proporcionadas por los estudiantes sensiblemente superiores a las aportadas por los docentes en todos los ítems. La significación dada por el test correspondiente de comparación de frecuencias (test de la Chi-cuadrado) es sig. < 0,05, con lo que se rechazaría en todos los casos la hipótesis de igualdad de frecuencias. Puede destacarse en este punto que los valores correspondientes de la V de Cramer para cada par de comparaciones de frecuencias son menores que 0,05, indicativo de la falta de relación entre las respuestas dadas por alumnos y docentes en cada ítem de cuestionario. Por tanto, se rechaza la hipótesis de igualdad de respuestas o concordancia entre las opiniones de docentes y estudiantes.

## Discusión

Se confirma que, de entre las metodologías empleadas por los docentes de nuestro estudio, sobresale el conductismo, lo que se convierte en una desventaja porque, tal como sostienen Madero y Gómez (2013), este enfoque no lleva al profesorado a implementar otras estrategias de aula conducentes a mejorar la comprensión del alumnado, como podría suceder con el constructivismo, donde es el mismo lector quien busca los significados. En este mismo orden, se reflejan las metodologías cognitivistas, que son necesarias para que el lector comprenda lo que lee (Carretero, 2006) que, en el caso de los docentes de nuestro trabajo alcanzan una media de 9,52, y en el de los estudiantes de 8,60.

Por ejemplo, ante la pregunta del paradigma cognitivista: “¿Permite Ud. que el alumno escoja el texto que va a leer?”, existe una diferencia porcentual de 40,1 puntos entre ambos grupos de población. Este tipo de discrepancias supone un hallazgo en nuestra investigación, porque muestra una percepción completamente distinta en el proceso educativo entre el grupo del profesorado y el del alumnado. Además, desde el punto de vista del profesorado, a criterio de los autores, estas respuestas reflejan limitados reconocimientos entre esta población. También, como



sustenta Salamanca (2016), es importante que el alumno escoja el texto que va a leer porque, cuando se permite al alumnado escoger un libro, analizarlo y discutirlo con sus compañeros, se contribuye a un crecimiento intelectual que forma lectores críticos y autónomos.

En el mismo sentido Meza-Borja y López-Esquivel (2010) indican que es necesario el uso de las estrategias cognitivas para mejorar el aprendizaje de la lectura y, consecuentemente, incrementar los niveles de comprensión lectora en el estudiantado. Es decir, la existencia de una baja frecuencia en el uso de estrategias del aprendizaje cognitivo lleva a privilegiar aprendizajes superficiales (Massone y González, 2003). López et al. (2011) argumentan que las variables cognitivas se han identificado como el factor que mejor predice el éxito o fracaso académico y que las estrategias de aprendizaje funcionan como recurso mediador entre lo que el estudiante posee como habilidades innatas y lo que el sistema de educación puede llegar a propiciar o fortalecer.

La diferencia encontrada en lo que respecta a si el docente hace que sus alumnos establezcan relaciones entre la ficción y la realidad es del 19,1 %, ya que el 78 % de estudiantes contestan afirmativamente a esta pregunta, frente al 97,1 % de profesores que respondieron también afirmativamente este ítem. Si se considera el criterio de Gómez-Galán (2017), el estilo de enseñanza obedece a la experiencia del profesor, así como a su formación. Estas cualidades favorecen el desarrollo de la labor del docente, sus relaciones interpersonales y el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, Di Loreto et al. (2014) indica que los estilos de enseñanza son elementales para proporcionar una educación integral, ya que están influenciados por los valores personales del docente. Cuando se habla de estilo de enseñanza se alude al modo particular o relativamente estable que posee cada profesor al abordar el proceso enseñanza-aprendizaje (González-Peiteado y Pino-Juste, 2015).

Por otro lado, las estrategias constructivistas hacen posible que los nuevos conocimientos se asuman críticamente (Makuc y Larrañaga, 2015). En nuestro estudio, la media alcanzada en la información del docente es de 9,01, y de 7,10 en el estudiante. Son muchos los trabajos que hacen énfasis en que cada persona posee un estilo característico, relativamente estable, pero que necesariamente debe combinarse con otros estilos para poder adecuarse a las singularidades del alumnado (Delgado, 1992; Hervás-Avilés, 2005). Por ejemplo, ante la pregunta con enfoque constructivista “¿Interrumpe la lectura para que los estudiantes hagan predicciones?”, los docentes responden afirmativamente en un 74,4 % de los casos, mientras que el 54,1 % de los estudiantes aluden desarrollar esta estrategia lectora. Aunque existe la aplicación constructivista, hay una diferencia del 20,3 %, entre lo que responden los profesores y lo que dicen los alumnos. Esta diferencia pone el énfasis en que la interrupción de la lectura no es percibida como tal por una gran parte del alumnado. Por tanto, aludimos en este punto a los trabajos de Foucambert (1989), Ferreiro y Teberosky (1979) y Teberosky-Coronado (1989), citados por Prado (2016), basados en el constructivismo como proceso del aprendizaje, que demuestran que el niño (antes de empezar a leer en el sentido literal del término) va integrando e incorporando el código escrito en sus estrategias del conocimiento del medio, de forma que, al construir su propio aprendizaje, tratará de comprender el mundo que lo rodea y de comprender la naturaleza del lenguaje que se hable a su alrededor, formulando hipótesis, buscando irregularidades y comprobándolas, hasta llegar a su propia interpretación.

Los datos provenientes del enfoque conductista alcanzan una media de 9,80, en comparación con los estudiantes que presentan el 8,60. Ello indica que ambos grupos coinciden en señalar que las estrategias conductistas son las que con más frecuencia se trabajan en el aula a la hora de enseñar comprensión lectora. La interrogante conductista “¿Propone ejercicios de lectura en voz alta?” muestra que el 98,3 % de los profesores practican el ejercicio para una mejor comprensión lectora. Frente a este dato, el 86,8 % de los estudiantes sostienen su realización, pese a la existencia de datos afirmativos, y existe un 11,5 % que dice lo contrario. Ertmer y Newby (2013) mencionan que el enfoque conductista puede facilitar con efectividad el dominio del contenido (saber qué); las estrategias cognitivas son útiles para la enseñanza de situaciones no familiares (saber cómo); y las estrategias constructivistas se ajustan mejor al procedimiento metodológico cuando se trata de resolver problemas poco definidos a través de la reflexión en acción. Por tanto, para Ertmer y Newby (2013), lo importante es saber en qué momento del proceso se ha de aplicar cada tipo de estrategia.

Como concluyen González-Ávila et al. (2015), es el profesor quien se basa en una metodología para ayudar a los alumnos a vencer los procesos de comprensión, esta postura tiene relación con modelos postulados por Gick (1986), donde se busca implementar la solución a problemas de lectura a través de los materiales didácticos y estrategias de comprensión lectora, siendo esta una habilidad clave para aprender a lo largo de la vida. Todo ello es concebido desde el constructivismo como un proceso interactivo de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos previos que tenga el lector sobre el tema y la interacción con el texto, resolviendo así los obstáculos y replanteando el proceso de enseñanza (Prado, 2016).

## **Conclusiones**

El análisis de los resultados confirma la hipótesis de partida. El ranking de clasificación de las metodologías trabajadas en clase, sustentadas en los modelos pedagógicos conductistas, cognitivistas y constructivistas muestra tendencias similares entre estudiantes y profesores. Es decir, el mayor porcentaje de respuestas tanto de los docentes como de los estudiantes se inclina hacia el conductismo, seguido del cognitivismo y por último el constructivismo, lo cual indica que la efectividad de la enseñanza y aprendizaje no consiste en cuál es la mejor teoría, sino qué teoría resulta más apropiada para la mediación de la comprensión lectora y que es el profesorado quien debe seleccionar o replantearse esas estrategias teniendo en cuenta la realidad de sus estudiantes.

En relación con las frecuencias de respuesta afirmativa o negativa a cada uno de los ítems, de nuevo se detectan diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado y los estudiantes, siendo inferior el porcentaje de afirmación las dadas por estos últimos. En este sentido, se puede decir que la percepción que tienen los profesores sobre las estrategias metodológicas de comprensión lectora usadas en el aula difiere sensiblemente de lo que el alumnado percibe. Es decir: el estudiante no cree que sus profesores desarrollen el tipo de estrategias que declaran utilizar. El hecho de haber recogido información acerca de la práctica docente permite la caracterización de la percepción e importancia que el profesorado otorga a la enseñanza de la comprensión lectora, ya que las estrategias de enseñanza no solo son importantes, sino necesarias para la formación de individuos competentes y preparados para la vida.

A sabiendas de que el profesorado supone un factor relevante en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de sus alumnos como lectores que utilizan la lectura como instrumento para la fruición y el aprendizaje, los datos analizados sugieren que es urgente un cambio de paradigma en la enseñanza de la lectura en la escuela ecuatoriana, cuestión que emplaza a la academia y al sistema educativo. Los resultados del presente estudio permiten afirmar que se deben escoger cuidadosamente las estrategias para cada fase del proceso de lectura, lo cual implica una formación inicial y permanente del profesorado sobre los métodos más efectivos para formar lectores competentes que comprenden para aprender y disfrutan del proceso.

## Referencias

- Arenas-Delgado, C., Otero-Doval, H. y Tatoj C. (2020). Reading mediation in international contexts. The cases of Chile, Poland and Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 169-183. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.309>
- Carretero, M. (2006). *Constructivismo y educación*. Grupo Editor Aique.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector*. Anagrama.
- Corder, G. W. y Foreman, D. I. (2014). *Estadísticas no paramétricas: un enfoque paso a paso*. Wiley.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). Harper Collins Publishers.
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa. *Páginas de Educación*, 8(2), 1-35.
- Delgado, M. A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada.
- Di Loreto, M., Caggiano, V. y Carbonero, M. (2014). Enseñanza en la educación primaria y valores: diferencias entre España e Italia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 55-68. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.349>
- Erazo-Pabón J. A. (2005). La motivación en los procesos de lectura. *Huellas*, 2-9. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/download/3411/4101/>
- Ertmer, P., y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: unacomparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño deinstrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editores Siglo XXI.
- Foucambert, J. (1989) *¿Cómo ser lector?* Laia.
- Flores, R., Jiménez, J. E. y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 581-605.
- Franco, M., Cárdenas, R. y Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>.

- Gick, M. L. (1986). Estrategias de resolución de problemas. *Psicólogo educativo*, 21(1-2), 99-120. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2101&2\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2101&2_6)
- Gómez-Galán, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno-mediática: hacia una educación holística e integral. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (8), 60-78. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2601>
- González-Ávila, G., Castro-Sierra, C. E. y Gallardo-Córdova, K. E. (2015). Rasgos de un perfil del docente experto en enseñanza de una lectura comprensiva en niños de educación básica, desde una perspectiva de solución de problemas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 63-80. <https://doi.org/10.35362/rie681173>
- González-Peiteado, M., y Pino-Juste, M. (2015). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175-1191. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47563](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563)
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón-Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377011>
- Hall, J. A. (1989). Reseñas de libros. *Teoría, cultura y sociedad*, 6(3), 496-496. <https://doi.org/10.1177/026327689006003016>
- Hernández-Carlos, M. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú: *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
- Hernández-Sánchez, J. E. (2010). *La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. Renovando la enseñanza - aprendizaje de la lengua española y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación.
- Hervás-Avilés, R. M. (2005). *Estilo de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo Editorial Universitario.
- Hung-Hsing, L., Altschuld, J. W. y Lee, Y. (2008): Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191-198.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65-74. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.17>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Krejeie, V. y Morgan, W. (1970). Determinación del tamaño de la muestra para las actividades de investigación. *Educativo y la medición psicológica*, 30, 607-610.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological forecasting and social change*, 73(5), 467-482. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>.
- Lara-Calderón, E. M. y Salazar-Tuárez, E. A. (2019). Competencia lectora de los estudiantes que ingresan a la secundaria en la Unidad Educativa Fiscomisional Sagrado Corazón. *Revista Científica Hallazgos*, 4(3), 240-249. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Leiva, C. (2005) Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. Desde el manifiesto conductista de

- Watson de 1913. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 66-74.
- López-Piñeres, D., Insignares-Ramírez, Y., Rodríguez-Lozano, A. y Paba-Barbosa, C. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación media. *Pensando Psicología*, 7(13), 130-138. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/397>
- Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139
- Martínez-Carriazo, L. Mena-Andrade, M. y Carriazo-Salcedo, M. (2008). Curso de lectura crítica: Estrategias de Comprensión Lectora. Quito, Ecuador: Centro gráfico. Ministerio de Educación-DINSE
- Massone, A., y González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-5. <https://doi.org/10.35362/rie3322983>
- Makuc, M. y Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87), 29-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>.
- Meza-Borja, J. A. y López-Esquivel, M. M. (2010). *Estrategias cognitivas del aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa – Callao*. Facultad de Educación, Programa Académico de Maestría en Educación para Docentes en la Región Callao, Escuela de Posgrado, Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1208>
- Nicodemo, T., Mowaiye, B. y Fasola, I. O. (2020). Cuando la transferencia de tecnología permite el crecimiento de las ventas. *Revista Mundial de Investigación Empresarial y de Gestión*, 22(21), 45-47 <https://journalofbusiness.org/index.php/GJMBR/article/view/3128>
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3ª ed.). McGraw-Hill, Inc.
- Paladines, C. (2015). Perspectivas de cambio en la Educación Básica y en el Bachillerato: Ecuador: 2007-2013. *Praxis educativa*, 19(3), 13-31.
- Paris, S. G. Wasik, B. A. y Turner, J. C. (1991). *The development of strategic readers*. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *The handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). New York: Longman.
- Payer, M. (2010). *Teoría del constructivismo social de lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Prado, J. (2016). *Didáctica de la lectura y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
- Rojas C. M. y Cruzata M. A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 0(9), 337-356.
- Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Ciencias de la Educación*. 1(1), 47-61. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5761664.pdf>.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology* (2ª ed.). Information Age



Publishing, Inc.

- Salamanca, O. (2016). *Fortalecimiento de los Procesos de Lectura y Escritura a través del Método Ecléctico en los Estudiantes de Grado Segundo, Aula Inclusiva, del Colegio Villamar, Sede A, Jornada Tarde*. Maestría en Ciencias de la Educación Énfasis en Psicología Educativa. Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación Instituto de Postgrados Bogotá.
- Santiago, G., Castillo, P. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 26, 27-38.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez, L. P., Soriano-Ayala, E. y Nieves, C. F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854.
- Teberosky-Coronado, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, 288, 161-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=18361>
- Van-Hout, W. B., Simons, R. J. y Volet, S. (2000). Active Learning: Self-directed Learning and Independent Work. R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning*. 21-36. [https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2\\_2](https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_2).
- Valladares, O. (2007). *Cómo formar niños lectores*. Editorial Mantaro.
- Vega, L., Bañales, F., Reyna, A. y Pérez, A. (2014). Enseñanza de Estrategias para la Comprensión de Textos Expositivos con Alumnos de Sexto Grado de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.