

## **LOS LOGROS DE APRENDIZAJE A PARTIR DE LA DINAMIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS**

DINAMIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS

AUTORES: Maribel Salmerón Cevallos, MSc<sup>1</sup>

Jhonny Villafuerte Holguín, MSc<sup>2</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [clgjuanmontalvo@uleam.edu.ec](mailto:clgjuanmontalvo@uleam.edu.ec)

Fecha de recepción: 04-01-2019

Fecha de aceptación: 12-03-2019

### RESUMEN

Este proyecto de investigación acción tiene como objetivo alcanzar mayores logros de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato mediante la dinamización de la lectura de obras literarias. La muestra la componen 160 estudiantes y 10 docentes quienes durante el ciclo lectivo 2018-2019 participaron de prácticas lectoras de obras literarias. Se aplica el grupo focal y entrevista semi estructurada para identificar las prácticas que lograron mejores resultados al ser trabajadas con estudiantes del bachillerato. Se aplican pruebas de pretest y postest considerando los niveles de dominio normados por el Ministerio de Educación de Ecuador para la asignatura Lengua y Literatura en español. Los resultados muestran mejoramiento significativo en los logros de aprendizaje en el 100% de los participantes. Se concluye que las prácticas de lectura de obras literarias pueden ser potenciadas mediante su articulación con la tertulia literaria, la tecnología de la información y comunicación, o el aprendizaje kinestésico.

**PALABRAS CLAVE:** Comprensión lectora; competencia lectora; innovación educativa; didáctica; educación secundaria.

## **THE LEARNING ACHIEVEMENTS FROM THE DYNAMIZATION OF THE READING PRACTICES**

### ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Profesora de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Manta. Estudios superiores en gestión educativa. [clgjuanmontalvo@uleam.edu.ec](mailto:clgjuanmontalvo@uleam.edu.ec)

<sup>2</sup> Magister en Educación por Universidad Católica de Ecuador. Profesor agregado III de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Becario de SENESCYT Ecuador en el Programa de Doctorado Psico-didáctica y Didácticas de la Universidad del País Vasco. España. [Jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec](mailto:Jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec)

This action research project aims to achieve higher learning achievements of high school students through the dynamization of reading literary works. The sample consists of 160 students and 10 teachers who during the school year 2018-2019 participated in reading practices of literary works. The focus group and semi-structured interview was applied to identify the practices that achieved the best results when being worked with high school students. Pretest and posttest tests are applied considering the levels of proficiency regulated by the Ministry of Education of Ecuador for the subject Language and Literature in Spanish. The results show significant improvement in learning achievements in 100% of the participants. It is concluded that reading practices of literary works can be enhanced through their articulation with literary discussion, information and communication technology, or kinesthetic learning.

**KEYWORDS:** Reading comprehension; reading competence; educational innovation; didactic secondary education.

## INTRODUCCIÓN:

El primer encuentro de niños y niñas con el libro representa la oportunidad para explorar mundos imaginarios (Zambrano y Villafuerte, 2014) pero también, es el inicio del recorrido por una ruta, cuya complejidad se va incrementando con el paso del tiempo hasta lograr el desarrollo pleno de la competencia lectora. Así, la etapa de bachillerato tiene el reto de fortalecer competencia lectora del alumnado como condición fundamental para aprendizaje autónomo que propone la educación superior. Sin embargo, Gallardo (2006) describe así, la falta de interés por la lectura que tienen los estudiantes de bachillerato:

“Para nadie es un secreto que los muchachos de hoy no leen. Los lamentos por la escasez de lectores en las aulas se escuchan entre los profesores de español tanto de Primaria como de Secundaria y también entre los docentes universitarios. Por más que el maestro lo intente, por más que motive y “publicite” el texto literario, el estudiante, la mayoría de las veces, no se quiere acercar a él” (p. 157).

Por su parte, Carlino (2004) sostiene que se requiere de procesos de innovación de las prácticas lectoras tradicionales, ya que aprender a leer no garantiza que los jóvenes se convertirán en lectores asiduos, pues la lectura literaria es un hábito que se va adquiriendo paulatinamente, a través del acercamiento de las personas a las obras literarias. Pero, se debe reconocer que los docentes ante los retos de la innovación de procesos de enseñanza tienen la necesidad de aprender y reaprender nuevas didácticas que apoyen su ejercicio profesional (Burgués, 2011).

Solé (2011) insiste en afirmar que, la adquisición de la competencia lectora requiere del recorrido por diversas estrategias que facilitan a las personas comprender los textos con más altos niveles de complejidad. Así, la lectura permite a las personas construir y generar ideas nuevas, entrenar las competencias comunicativas, criticar los textos, ejercitar la creatividad y expresar pensamientos o emociones de una forma más clara y con la fuerza que proporcionan las palabras en una estrecha relación entre lo personal y el mundo exterior (Cháves, 2015).

Sin embargo, a pesar de los beneficios que la lectura representa, ésta no es una actividad popular entre los estudiantes de bachillerato. Por ello, se requiere trabajar en el desarrollo de innovaciones de las practicas lectoras ya que dicha problemática persiste como uno de los retos de la educación en Ecuador (Villafuerte, Pérez, Boyes, Mena, Pinoargote, Riera, Soledispa y Delgado, 2018).

Los autores de este trabajo motivados con el deseo de generar alternativas didácticas que aporten a la superación de la problemática expuesta proponen: coleccionar experiencias previas que han sido exitosas en la asignatura Lengua y Literatura para ajustarlas al contexto de los estudiantes de bachillerato del cantón Manta, Ecuador. Así, se ha construido participativamente una intervención educativa dirigida a fortalecer la competencia lectora de estudiantes de bachillerato. Se propone la integración de la Tecnología Educativa como uno de los recursos con alto poder de atracción y motivación del alumnado para realizar el trabajo escolar (Cevallos, Intriago, Villafuerte et al., 2017; y Farfán, Villafuerte, Romero, et al., 2017). Se suma la tertulia literaria y el aprendizaje kinestésico como estrategias con el potencial de animar la ejecución de las practicas lectoras de los estudiantes de bachillerato en el cantón Manta con potencial capacidad de réplica en otros contextos. Los cuestionamientos que se responden en este trabajo son:

- (1) ¿Cuáles son las practicas lectoras que los profesores de la asignatura Lengua y Literatura han aplicado exitosamente?
- (2) Determinar la relación existente entre los logros de aprendizaje y las innovaciones implementadas a las prácticas lectoras.
- (3) ¿Cuál es el impacto logrado respecto al rendimiento académico en la asignatura lengua y literatura de los estudiantes de bachillerato que participan en la intervención educativa?

El objetivo de este estudio es desarrollar la competencia lectora de estudiantes de bachillerato mediante la innovación de las prácticas de lectura literaria

## DESARROLLO

### *1.1. La comprensión lectora y estrategias para su fortalecimiento*

Para Snow (2001), el término -comprensión lectora- puede ser entendido como el proceso que permite la extracción y construcción de un mensaje que ha sido plasmado de manera escrita por un autor. Dicha definición recalca el importante rol del emisor del mensaje como parte fundamental del proceso de la comprensión lectora (Tapia, 2005).

Sin embargo, Jiménez (2004) define la lectura como aquel "el proceso de decodificación en el que se aplican las reglas de conversión grafema y fonema, para lograr la comprensión de lo leído" (p. 5). Por lo tanto, leer es el proceso mediante el cual, una persona o un colectivo logran comprender un texto escrito (Fons, 2005; Cassany, 2006). Se trata de aquella interacción que tiene lugar en un contexto determinado y surge entre un lector y una obra escrita (Arroyo, 2009) mediante la decodificación de los grafos que la conforman (Melvi-Lervåg y Lervåg, 2011).

El Instituto Cervantes (2002) definió el término -comprensión lectora- como aquella destreza y capacidad lingüística que procura la interpretación del discurso escrito para lo que acude al trabajo con los factores cognitivos: perceptivos, actitud y sociológico. Para Jiménez (2014) el término -comprensión lectora- puede ser entendido como aquella capacidad que tiene una persona para captar fielmente lo expresado por un autor en un texto. Agrega que la comprensión lectora es un hecho abstracto cuyo desarrollo está directamente relacionado con la capacidad de cada persona.

Los autores Calderón y Quijano (2010); y Larrañaga y Makuc (2015) coinciden en afirmar que la comprensión lectora ha sido utilizada como uno de los indicadores clave para medir la calidad de la educación y la efectividad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Se trata de un elemento fundamental del proceso de construcción de saberes (Durango y Zarina, 2017).

Respecto a las estrategias para el fomento de la lectura, Monereo (2007) sostiene que se trata de "procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo" (p.27). Por su parte, Díaz (2007) menciona que los docentes deben desarrollar la capacidad para reconocer el momento o situación en la que se debe aplicar las estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectura, ya que en el proceso de formación integral existe una alta diversidad de circunstancias que demandan de atención del profesorado. Por lo tanto, se trata de procesos reflexivos y dinámicos, que el dueto profesor-estudiante adopta en forma de espiral para volver a revisar temas, conceptos, ideas y valores previamente trabajados, pero incrementando el nivel de profundidad y complejidad. Hacer lectores

autónomos significa también hacer lectores competentes para aprender algo nuevo a partir de la lectura de un texto.

Por su parte Millán y Nerba (2010, p. 131) expresa que el lector debe ser capaz de “interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” Por ello, existen factores perceptivos, lingüísticos y cognitivos que se articulan para lograr la construcción de los mensajes transmitidos por medio del lenguaje (Salvador-Olivan y Agustín-Lacruz, 2015) los que pueden ser trabajados para lograr la construcción coherente de las relaciones que emergen entre los elementos, eventos y objetos que aparecen en una obra o texto, logrando fortalecer la comprensión lectora (Moyano y Giudice, 2016).

Entre las estrategias para fortalecer las destrezas lecturas Solé (2011) indica que, estas deben trabajar la “motivación y disponibilidad para facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persiguen” (p.62). Por su parte Millán y Nerba (2010) recalca que el dominio de las estrategias responsables de la comprensión conocidas como anticipación, verificación, y autocuestionamiento; el estudiante debe ponerlas en práctica para alcanzar el nivel de dominio que les permita el trabajo de forma autónoma de los contenidos de su instrucción.

Según Rodríguez (2015) la lectura de obras literarias puede ser determinante en la formación de los adolescentes y jóvenes; ya que mejora la expresión oral y escrita de las personas, permite el desarrollo de la sensibilidad en los lectores.

La lectura se constituye en una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual que pone en acción las funciones mentales y agiliza la inteligencia, la capacidad de análisis y comprensión y el pensamiento abstracto (Intriago et al., 2016). Leer literatura cultiva el léxico de las personas, incrementa el bagaje cultural, estimula nuevos intereses y ejercita la capacidad de concentración de las personas, entre otros beneficios (López y Ronquillo, 2018). Siguiendo a Rodríguez (2015), la lectura de textos literarios se convierte en una estrategia que pretende estimular la memoria y la imaginación de los jóvenes. Quintero (2016) añade que la comprensión lectora se desarrolla de forma distinta en cada lector a partir de la construcción de los esquemas mentales diferentes pues, cada individuo utiliza distintas habilidades y destrezas al momento de enfrentarse a un texto. Mientras más amplio y actualizado sea el conocimiento previo del lector, más probabilidades tendría la persona de lograr la comprensión de cada término dentro de un texto. Así, el proceso de selección de las obras literarias a trabajar en el aula deberá considerar el nivel de conocimiento de

los participantes, y sus preferencias sobre temas y tipos de literatura (Villafuerte, Intriago y Romero, 2018).

### *1.2. Comunicación y estilos de abordaje en el aula de bachillerato*

Los procesos educativos en el bachillerato requieren de apropiadas formas de comunicación para lograr las metas que se plantean en el currículo. Los autores Abdulaziz y Savithiri (2011, p.1) definen el término –Comunicación– como aquella “habilidad esencial para establecer [...] relaciones y un funcionamiento eficaz entre los profesionales”.

Los procesos de comunicación entre docentes-alumnado encuentra en la lectura de obras literarias, la oportunidad para promover el intercambio de opiniones e interacciones respecto al material revisado (British Council, 2015). Así, Bain (2007) propone que se apliquen durante las clases lecturas de textos y promover el uso de la memoria para enriquecer el vocabulario del alumnado para mejorar la exactitud y calidad los mensajes que se encuentren en los textos. Autores como Finkel (2008) proponen a los docentes “dar las clases con la boca cerrada” ya que mientras más reducido sea el protagonismo del docente, se estimula de mejor manera la creatividad de los estudiantes y surge en ellos el deseo de participar en las actividades diarias.

El balance comunicacional que involucra la escucha empática tanto del emisor como del receptor de un mensaje es potencialmente visible en todo proceso de enseñanza aprendizaje; y por ello, es necesario trabajar en su fortalecimiento (Álvarez, Rojas, Navas y Quero, 2011).

El desarrollo de las capacidades psicosociales y aprendizaje de las personas se canaliza mediante procesos comunicacionales que se pueden suscitar en los espacios del centro educativo, donde la comunicación se ejecuta por medio del intercambio de mensajes verbales y no verbales para influir en las personas (Bello y Pérez, 2012). Dicho intercambio de información en ámbitos profesionales, académicos o personales, requieren de canales que faciliten las interacciones entre los sujetos quienes se ajustan a formatos comunicacionales innovadores (García-Ramírez, 2015).

En cuanto al término -estilos de comunicación- los profesores Dutaa, Panisoaraa y Panisoaraa (2015, p.1008) lo definen como aquellas "formas específicas de recibir el mensaje, formas personales de interpretar los mensajes; formas específicas de expresar la respuesta". Los estilos de comunicación involucran aquellos aspectos que caracterizan la manera en persona logra comunicar sus ideas y sensaciones a los demás sujetos por ello, los estilos comunicacionales definen las relaciones y juicios sociales que emergen en las vinculaciones entre las personas (Sachtleben, 2015).

Los estilos de comunicación según Dutaa et al. (2015) son capaces de reflejar los elementos de la personalidad de los individuos, tales como la

timidez, franqueza, mal carácter, egocentrismo, etc.; pero también su nacionalidad, cultura, nivel de instrucción, edad, registros según campo profesional, nivel socioeconómico y el estado de bienestar. Dichos autores agregan que los elementos que lo componen son: entonación, registro, y fluidez: los que tienen el potencial de influir sobre la imagen de un profesor y viceversa

Solomon Marcus citado en Dutaa et al. (2015), introdujo los siguientes estilos de comunicación que pueden ser observados en el contexto del aula de bachillerato: (1) Asertivo, (2) Pasivo, (3) Agresivo, y (4) Persuasivo; los que sirven para categorizar los que pueden conducir demostraciones fricción o implicación (Villafuerte, Luzardo, Bravo y Romero, 2017).

Makuc (2015) sostiene que la lectura supera el proceso metacognitivo para abordar las funciones de la aprehensión del conocimiento y su regulación. Así, la lectura puesta en práctica desde cualquiera sus niveles ya sea literal, inferencial o el nivel crítico-intertextual aporta al proceso de formación integral de las personas quien experimenta diversas formas de su disfrute.

Sin embargo, debido a que los estudiantes de bachillerato se encuentran aún en pleno desarrollo físico y psicológico, ellos presentan grados de madurez dispar, al igual que lo son sus gustos, preferencias e intereses (Villafuerte, Luzardo, Bravo y Romero, 2017) por ello, Por ello, Mosquera (2018) manifiesta que hacer una lista cerrada de libros que deben leer los adolescentes, se presenta como una utopía y aquel papel del docente como acompañante y animador del proceso de aprendizaje, podría verse reducido debido a los cambios en la jerarquía de valores que poseen los estudiantes durante el ciclo del bachillerato.

### 1.3. *Conceptualización de competencia lectora y competencia comunicativa*

En el campo de estudio del lenguaje, el termino -competencia- es uno de los más cuestionados (Cantón y Pérez, 2017). Así, la -competencia comunicativa lingüística- se refiere al uso del idioma como aquellos elementos de representación, presentación y comprensión de la realidad mediante la interacción oral o escrita. Por su parte, el término -competencia lectora- puede ser entendido como aquella habilidad que tiene una persona para dar utilidad a su capacidad de comprensión cuando lee un texto. La competencia lectora se vincula al rol que las personas tienen en la sociedad.

En cuanto a la competencia comunicativa, Díaz (2006) agrega que su adquisición presenta permanente evolución de sus dimensiones tanto desde el lenguaje como de todo tipo de competencias mientras que Marina (2011) sostiene que la competencia lectora guarda relación con las capacidades intelectuales, emocionales y perfil psicológico de cada individuo. Es decir que la competencia lectora se centra en las características del entorno donde se desempeña una persona.

Autores como Murillo, Martínez e Hidalgo (2014) sostienen que la escuela es el espacio donde los estudiantes deben desarrollar la capacidad para desarrollar las competencias comunicativas y aprender a evaluar la de manera autónoma. La competencia comunicacional lingüística involucra una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que se interrelacionan con el acto comunicativo; donde el conocimiento de la lengua es clasificado en socio lingüístico y conocimiento pragmático del idioma. Las destrezas son necesariamente habilidades para escuchar y para entender los discursos orales o escritos, y formular ideas a través de la escritura de textos diversos (Cantón y Pérez, 2017).

Según Fernández y Ballester (2016), enseñar a leer supone enseñar a tener objetivos claros para la lectura, enseñar a aportar lo que se sabe y lo que se espera del texto, enseñar a interrogarse durante la lectura para asegurar la comprensión, enseñar a hacer inferencias, a suponer, a imaginar con base y fundamento. Implica también enseñar a deslindar las ideas principales de las secundarias, a resumir y a sintetizar lo que se ha leído. Así, el término - comprensión lectora- para efecto de este trabajo se define como aquel proceso que ejecuta una persona para la construcción mental de una temática en base al conocimiento previo que el individuo posee.

Entre los estudios previos revisados en el marco del presente trabajo se cita el trabajo de Garay (2016) cuyos resultados ratifican la necesidad de decodificar y reconstruir la información disponible en internet para, que los estudiantes se apropien de la misma, cuando se ejecutan procesos de aprendizaje mediante el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC); y el trabajo de Escobar de Murzi y Useche (2017) cuyos hallazgos han permitido optimizar los procesos de comunicación entre los actores y los investigadores llevados por canales comunicativos apropiados logran potenciar procesos de concienciación y motivación colectiva para influir de manera significativa sobre la práctica pedagógica.

El aspecto conceptual de la lectura comprensiva interactiva a partir de la relación dinámica entre el texto escrito y los apoyos tecnológicos para la adquisición de lenguas extranjeras en el contexto de la educación superior del siglo XXI, han motivado el presente trabajo que posteriormente, se nutre de las contribuciones de Montealegre, Almeida, & Bohorquez, (2000); Walley, Metsala & Garlock (2003); Montealegre & Forero (2006); Bland & Lütge (2013); e Intriago, Villafuerte, Morales & Lema (2016).

Se parte del reconocimiento que la iniciación en la lectura es una tarea asumida por la familia, pero "cuando los padres no son lectores o no impulsan a sus hijos a leer, otras personas cumplen ese papel de 'iniciadores al libro' (Petit, 1999, p.150). Así es como los docentes de Ecuador se encuentran ante la misión de promover la práctica lectora en sus diversas formas, desde la educación inicial hasta la educación superior.



A partir del enfoque socio-psico-lingüístico, se ha comprendido que 'leer' no es únicamente la acción de decodificar un escrito (Cuentos, 1991), ya que la práctica lectora genera oportunidades para que las personas puedan compartir información respecto al texto, e intercambiar puntos de vista (Goodman & Goodman, 1990). En dicha dinámica los lectores logran transformar una obra literaria en un objeto personalmente apreciado.

La literatura es incluida frecuentemente entre los textos utilizados para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula, y su conexión con el aprendizaje de una lengua extranjera no es discutida (Villafuerte, Intriago, & Romero, 2017; Bland, & Lütge, 2013; Carroli, 2011; Hadaway, Vardell, & Young, 2002) pero, la población de Ecuador no tiene el hábito de la lectura como actividad de disfrute; y en el ambiente académico la lectura es vista por los estudiantes como una actividad obligatoria que escasamente, surge desde su propia iniciativa. (Carrera, & Villafuerte, 2015)

Así mismo, en la enseñanza de lenguas extranjeras se sugiere, la exposición de los aprendientes al lenguaje meta durante el mayor tiempo posible (Intriago, 2016; Oxford, 1990; y Krashen, 1983). Además, se procura animar a los aprendientes para que ellos realicen actividades que les conduzcan a lograr su adquisición (Saravia, & Bernaus, 2008; y Maslow, 1991). Los docentes de todos los niveles educativos buscan formas innovadoras de los procesos tradicionales de enseñanza y existe una importante dedicación a la estimulación de la lectura comprensiva. Así, en este trabajo, las intervenciones educativas han sido integradas a las Tecnologías de la Información y Comunicación, las que han demostrado ser herramientas que logran motivar el aprendizaje a partir de prácticas idiomáticas creadas para estimular la participación y creatividad del alumnado (Cabero, 2005; Cabero, Llorente, Gómez, & Mayte, 2011; Villafuerte, Rojas, Hormaza, & Soledispa, 2018).

Las prácticas de comprensión lectora interactiva ejecutadas con medios informáticos, potencian el fortalecimiento de las habilidades periféricas en los usuarios (Herrera, 2011) y apoyan la toma de conciencia de la realidad para obtener aprendizajes por medio de la comunicación social con sus iguales (Cabero, 2013). La Web 2.0 (Garay, Luján, y Etxebarria, 2013) y las redes sociales son aquellas que ofrecen espacios virtuales flexibles (Railean, 2012).

Según el Instituto Cervantes (2002), las personas que leen además de extraer información, opinión, deleite, etc., de una obra literaria, acuden a su acumulado de experiencia y a sus conocimientos previos para lograr la comprensión del texto seleccionado. Además, los lectores frecuentemente se plantean interrogantes tales como: ¿qué leemos?, ¿para qué leemos? y ¿cómo leemos? (Montealegre y Forero, 2006). Se trata de un proceso metacognitivo que permite la toma de decisiones frente a la abundante y quizás abrumadora oferta de textos disponibles.

Este trabajo tiene como objetivos: Desde la teoría, estudiar los principales modelos de lectura comprensiva de aplicación actual; proponer un modelo didáctico que integre el uso de las redes sociales al proceso de lectura comprensiva aplicable en las condiciones de Ecuador y replicable en otras naciones de la región; estudiar las competencias digitales y las actitudes a la lectura de los estudiantes; y fortalecer la comprensión lectora del idioma inglés en estudiantes del programa de lenguas extranjeras de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

## METODOLOGIA

El presente caso de estudio acude a la fusión de enfoques de investigación cualitativo y cuantitativo para explorar las practicas lectoras que han dado buenos resultados en experiencias que promueven la lectura extensiva; para presentar innovaciones a las prácticas de lectura de obras literarias en el contexto del aula de bachillerato en el cantón Manta, Ecuador. Se ejecuta un estudio comparativo a nivel de pretest y postest de la variable -competencia lectora de los estudiantes de bachillerato- en el marco del currículo de la asignatura Lenguaje y Literatura (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).

### *Los participantes*

El grupo intervención está conformado por 160 estudiantes, quienes asisten al último curso de la sección bachillerato de una institución de educación pública domiciliada en el cantón Manta. Del total de los participantes, 59 son de sexo masculino y 101 son de sexo femenino. Las edades de los participantes oscilan entre 16 y 20 años.

Además, participan 10 docentes de la asignatura Lenguaje y Literatura que laboran en diversos establecimientos educativos domiciliados en la misma localidad. Los criterios de selección de los docentes son: (a) contar con experiencia en la enseñanza de estudiantes de bachillerato de Ecuador por al menos 3 años, (b) ser profesor de una asignatura relacionada a lengua nacional o extranjera, literatura o estudios sociales. (c) firmar el consentimiento informado. Ver tabla 1.

Tabla 1  
Los participantes

Cursos de Bachillerato	Estudiantes	Docentes
3ero. A.	41	2
3ero. B.	39	3
3ero. C.	41	3
3ero. D.	39	2
N	160	10

Fuente: Registros del proyecto de investigación (Junio/2018).

### *Instrumentos y procedimiento:*

#### a. Entrevista semi estructurada

Este instrumento tiene como objetivo coleccionar de los docentes participantes evidencias de prácticas de lectura que han resultado eficientes en experiencias previas con estudiantes de bachillerato. El cuestionario de la entrevista consiste en una ficha de datos generales del entrevistado y 6 preguntas entorno a las categorías lectura grupal, lectura individual, tareas o proyectos que propician la lectura en los estudiantes, uso de tecnología de la información y comunicación, y la participación de padres y madres de familia en la promoción a la lectura. El cuestionario de entrevista fue propuesto por el equipo investigador y validado a través de panel de expertos en el que participaron: dos profesores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, y un oficial del Ministerio de Educación de Ecuador. Una vez que fueron receptadas las observaciones del panel de expertos y realizadas las correcciones sugeridas, se ejecutó la entrevista a los diez docentes en sus sitios de trabajo.

#### b. Pruebas de pretest y postest de lectura literaria

Las pruebas de pretest y postest fueron diseñadas por el equipo investigador. Cada prueba consta de 12 preguntas por un total de 10 puntos para evaluar los Dominios de los Aprendizajes Requeridos (DAR). Los puntajes reportados hacen referencia al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo y en los estándares de aprendizaje nacionales, según lo detalla el Art. 194 del Reglamento a la LOEI. Dicha escala se aplica también a los procesos: cognitivo, afectivo y psicomotriz. Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio y de aprendizaje investigativo y para el nivel de Bachillerato del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

#### *Organización del estudio:*

Etapa 1. Identificación de prácticas de lectura que hayan sido exitosas al trabajar con grupos de estudiantes de bachillerato. Se aplica la entrevista semi estructurada.

Etapa 2. Diseño de una intervención educativa a partir de las recomendaciones del profesorado de la asignatura Lengua y Literatura del centro educativo participante.

Etapa 3. Medición y análisis de la evolución del rendimiento académico de los estudiantes mediante pruebas de pretest y postest. Se aplica el índice T de Student de una serie de datos relacionada.

### Normas éticas

- a. La identidad de los participantes se mantendrá en anonimato
- b. Todos los participantes de este estudio han declarado su voluntad de participar en todas sus etapas. Se cuenta con el consentimiento informado de las autoridades de la institución educativa.
- c. Todas las actividades de la investigación se ejecutan en las instalaciones del centro educativo con la presencia de los profesores tutores de cada curso.
- d. Todos los datos colectados serán custodiados por 7 años por el equipo investigador.
- e. Los datos pueden ser utilizados en otros estudios que tengan únicamente fines académicos. En ningún caso se hará uso de los datos colectados para fines comerciales.

### Resultados

Los resultados obtenidos en la parte empírica de este trabajo son expuestos a continuación, siguiendo la lógica de las preguntas de investigación.

*Pregunta 1: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que los profesores de lengua y literatura han aplicado exitosamente para para estimular el hábito lector en los estudiantes de bachillerato?*

Las voces de los profesores entrevistados han sido organizadas siguiendo las siguientes categorías. Ver tabla 2.

Tabla 2  
Categorías utilizadas para el análisis de las voces de los participantes

Categorías	Conceptualización
(1) Lectura grupal	Actividades que involucran la lectura de obras literarias en voz alta, en la que participa toda la clase. Generalmente se realiza durante la clase de Lengua y Literatura.
(2) Lectura individual	Lectura de textos literarios que son preferidos por cada participante. Se realiza de forma individual en tiempos específicos destinados para esta actividad, durante la clase de Lengua y Literatura.
(3) Tareas o proyecto del curso que propician la lectura en los estudiantes	Asignadas a los participantes posterior a la lectura grupal. Se realiza fuera del aula.
(4) Uso de tecnología de la información y comunicación	Prácticas de lectura usando medios tecnológicos como PC, tabletas, teléfonos inteligentes. Pueden ser ejecutadas durante las clases o fuera de ellas.
(5) Participación de padres y madres de familia en la promoción a la lectura	Se consideran las manifestaciones de los padres y madres de familia respecto a la actividad lectora de sus representados
Subcategorías utilizadas son: Nivel de éxito:	

Se define el termino -éxito- como efecto favorable de una acción  
 Cada una de las categorías es ubicada según los siguientes niveles de éxito.  
 (a) alto, (b) mediano y (c) bajo.

Fuente: Elaboración propia. Abril (2018)

A continuación, se presentan las voces de los participantes respecto a las prácticas lectoras de obras literarias que han dado resultados positivos al trabajar con estudiantes de bachillerato. Ver tabla 3.

Tabla 3

Practicas lectoras que han demostrado éxito al aplicarse a los estudiantes de bachillerato		
Categoría	Voces de los docentes	Éxito
(1) Lectura grupal	<i>“Me han dado buenos resultados realizar talleres de comprensión grupal porque facilita el trabajo en clase y despierta el interés de los estudiantes que colaboran mutuamente” (E.SE.0.61’10).</i>	Mediano
	<i>“Lectura colectiva; es decir que vamos leyendo en clases en voz alta una obra. Un capítulo en cada clase. Esto reduce el temor a equivocarse cuando se lee en voz alta” (E.SE.0.63’00).</i>	Mediano
	<i>“Yo creo que da buenos resultados hacer una en la clase una - Mesa redonda- para analizar un texto.</i>	Mediano
	<i>“La actividad que más acogida ha tenido es el debate” (E.SE.0.65’10).</i>	Alto
(2) Lectura individual	<i>“Lectura secuencial. Es cuando asigno a un estudiante la lectura de un párrafo y seguidamente, pido a otro estudiante que continúe...Así, sucesivamente. Esto resulta porque todos los estudiantes deben estar atentos al nombre de ellos para continuar la lectura” (E.SE.0.39’10).</i>	Alto
	<i>“Es complicado iniciar la reflexión o análisis de cada párrafo, inmediatamente después de haber leído un fragmento del texto” (E.SE.0.41’05).</i>	Bajo
	<i>“Subrayado del párrafo más importante de la obra literaria e interpretarlo” (E.SE.0.43’15).</i>	Mediano
	<i>“Identificar notas de interés o situaciones concretas que se comparan con la vida real” (E.SE.0.39’10).</i>	Alto
	<i>“Preguntar a los estudiantes los aspectos relevantes de la lectura desde su punto de entendimiento” (E.SE.0.40’00).</i>	Mediano
(3) Tareas o proyecto del curso que propician la lectura	<i>“Realizar ensayos porque deben buscar fuentes de información. Libro leído” (E.SE.0.41’25).</i>	Mediano
	<i>“Leer poemas o cuentos cortos y vincularlos a sus experiencias personales” (E.SE.0.43’00).</i>	Bajo
	<i>“Resolver talleres en base a una lectura del texto de estudio” (E.SE.0.44’30).</i>	Mediano
	<i>“Narrar el argumento de una historia que se extrae de un párrafo de una obra literaria” (E.SE.0.45’00).</i>	Bajo
	<i>“Crear historias y compartirlas en clases que se refieran a las lecturas realizadas” (E.SE.0.48’30)</i>	Mediano
(4) Uso de tecnología de la información	<i>“Representar obras literarias mediante dramatizados” (E.SE.0.46’15)</i>	Alto
	<i>“Si es importante motivarlos porque la tecnología es un recurso útil en la educación actual” (E.SE.0.73’00).</i>	Mediano
	<i>“Las TIC son actualmente muy utilizadas y sin dudas atraen la atención de los estudiantes. Tienen un alto potencial de uso en la</i>	Alto

y comunicació n en la promoción de la lectura	<i>clase de lengua y literatura” (E.SE.0.74’10). “Todos los chicos usan las TIC y ellos están acostumbrados a hacer tareas usando el computador u otros aparatos” (E.SE.0.81’00). “las TIC tienen como ventajas que en ellas se puede encontrar información de manera rápida y diversas” (E.SE.0.82’00). Los chicos se conforman con la primera información que llegue a ellos. A la vez no verifican la veracidad del mismo” (E.SE.0.83’10).</i>	Mediano Mediano Mediano
(5) Participación de padres y madres de familia en la promoción a la lectura	<i>“Aconsejen a sus hijos hacia la actividad lectora. Expliquen la importancia que tiene la lectura en la formación de una persona” (E.SE.0.84’00). “Ubicar en los tiempos de ocio la práctica diaria de lectura por placer y no por obligación (E.SE. 0.85’00). “Comprar los libros considerando en verdadero interés que tienen los chicos” (E.SE.0.87’10). “...Procuren leer con sus hijos libros amenos e interesantes desde el punto de vista de los más jóvenes” (E.SE.0.88’00).</i>	Mediano Mediano Alto Bajo

Fuente: Elaboración propia (2018).

## Análisis

Las voces de los docentes entrevistados permiten ratificar la posición de Gallardo (2006) cuando sostiene que los estudiantes de bachillerato no tienen interés en ejercitar la lectura como actividad de disfrute. Los datos sistematizados permiten discernir que las prácticas lectoras de obras literarias han generado impactos de diversa intensidad. Se expone a continuación las voces de los entrevistados que señalan las prácticas de lectura que mejores resultados han generado en otras experiencias que fueron trabajadas con estudiantes de bachillerato del cantón Manta.

“La actividad que más acogida ha tenido es el debate” (E.SE.0.65’10)

“Identificar notas de interés o situaciones concretas que se comparan con la vida real” (E.SE.0.39’10).

“Representar obras literarias mediante dramatizados” (E.SE.0.46’15).

“Las TIC son actualmente muy utilizadas y sin dudas atraen la atención de los estudiantes. Tienen un alto potencial de uso en la clase de lengua y literatura” (E.SE.0.74’10).

“Comprar los libros considerando en verdadero interés que tienen los chicos” (E.SE.0.87’10).

*Pregunta 2: ¿Cuáles son las innovaciones para aplicar en las prácticas lectoras de obras literarias para el trabajo con estudiantes de bachillerato?*

Para la propuesta de innovaciones a las practicas lectoras de obras literarias hemos considerado el trabajo de Saracho (2004) denominando ‘Modelo de instrucción inicial de la lecto-escritura en contextos naturales’ que consiste en reemplazar la instrucción académica formal por actividades recreativas

relajadas para generar escenarios de aprendizaje que fomenten la participación del alumnado. También se han considerado el trabajo de Bain (2014) y Finkel (2008) que sugieren reducir el rol protagónico de las personas que facilitan las prácticas de lectura.

Se presenta a continuación la intervención educativa que tienen como propósito: Fomentar la lectura literaria en estudiantes de bachillerato mediante el uso de la tertulia, las tecnologías de información y comunicación, y el aprendizaje kinestésico. Además, se trabajan los siguientes principios del aprendizaje dialógico que para valorar la calidad de las interacciones y relaciones de sus integrantes como fundamento de mejor y mayor aprendizaje para todos y todas las estudiantes: Diálogo Igualitario, Inteligencia Cultural, Transformación, Dimensión instrumental, Creación de Sentido, Solidaridad e Igualdad de diferencias. Ver tabla 4.

Tabla 4

Innovaciones a las prácticas lectoras de obras literarias para estudiantes de bachillerato			
Logro del aprendizaje	Tema Recursos	Actividades	Evaluación
<b>Práctica lectora apoyada en la tertulia</b>			
Los participantes al final de la tertulia estarán en capacidad de analizar la temática que trata el texto literario. Los estudiantes interactúan de manera ordenada, aplicando los siete principios del aprendizaje dialógico.	Fotografías o videos sobre la temática seleccionada Tiempo requerido: 4 horas.	a. Los participantes eligen la obra literaria que se va a leer en el parcial. b. Leer un capítulo del libro, subrayar los puntos relevantes, extraer palabras desconocidas. c. Al inicio de la tertulia los participantes eligen un moderador. d. El moderador organiza el orden de la participación de los estudiantes. e. Cada participante leerá el párrafo elegidos por ellos y lo comentará. f. Al final de la tertulia se concluye el trabajo felicitando a todos los participantes.	Se tomará en cuenta la interrelación de los estudiantes, la descripción de las partes del libro literario.
<b>Práctica lectora apoyada en TIC</b>			
Los participantes al final de la práctica	Análisis de notas de actualidad.	a. Los participantes seleccionan 3 notas de blogs que consideran interesantes y respecto a temas de actualidad: acoso escolar, la	Comprensión del texto, el análisis argumentado, uso de la gramática

<p>lectora apoyada en TIC serán capaces de hacer un análisis crítico de contenidos de blogs y obras literarias disponibles en internet.</p>	<p>Materiales: innovaciones tecnológicas, Conexión a internet, Dispositivo informático, Notas de blog, Libros electrónicos.</p> <p>Tiempo requerido: 4 horas.</p>	<p>innovaciones tecnológicas, cambios de leyes, calentamiento global, etc.</p> <p>b. Los participantes realizan una lectura individual de la nota de blog. Señalan aspectos que llaman la atención.</p> <p>c. Los participantes en plenaria exponen sus puntos de acuerdo y desacuerdo con la nota de blog.</p> <p>d. Se elabora un blog de la clase en el que se exponen 5 temas seleccionados en clase.</p> <p>e. Todos los estudiantes en parejas o tríos suben comentarios al blog.</p>	<p>apropiada, estilo de expresión adecuado: rango pertinente.</p>
---	---	---	---

<p>Práctica lectora apoyada en el aprendizaje kinestésico</p>			
<p>Los participantes al final de la práctica lectora apoyada mediante el aprendizaje kinestésico serán capaces de comprender e interpretar obras literarias</p>	<p>Dramatización de las obras literarias por medio de una función de títeres</p> <p>Tiempo requerido: 6 horas.</p>	<p>a. Los participantes crean títeres, escenografías y guiones para dramatizar la obra Literaria seleccionada.</p> <p>b. Los participantes leerán la obra literaria por capítulos, subrayarán los párrafos más importantes y así ir creando guiones para exponer.</p> <p>c. Los participantes en grupos exponen lo más destacado de la obra para hacer el guion de los títeres.</p> <p>d. Presentación de los títeres en clases.</p>	<p>Lectura comprensiva, expresión corporal, contenido del texto, vocalización y la interpretación del personaje.</p>

Fuente: Construcción propia (2018).

*Pregunta 2. ¿Cuál es el impacto logrado respecto al rendimiento académico en la asignatura lengua y literatura de los estudiantes de bachillerato que participan en la intervención educativa?*

Para responde a esta pregunta se aplican en el pretest y postest, las pruebas que consideran el Art. 193, del Reglamento General a la LOEI (Ministerio de Educación, 2011) requeridas superar cada curso en el nivel bachillerato. Ver tabla 5.

Tabla 5

Escalas de evaluación de las asignaturas de bachillerato en Ecuador

Siglas	Escala cualitativa	Escala cuantitativa
--------	--------------------	---------------------



DAR	Domina los aprendizajes requeridos	9,00-10,00
AAR	Alcanza los aprendizajes requeridos.	7,00-8,99
PAR	Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos.	4,01-6,99
NAR	No alcanza los aprendizajes requeridos	≤ 4

Fuente: Artículo 193 del Reglamento General a la LOEI (2011).

Tabla 6  
 Pretest y Postest del rendimiento académico de la asignatura Lengua y Literatura

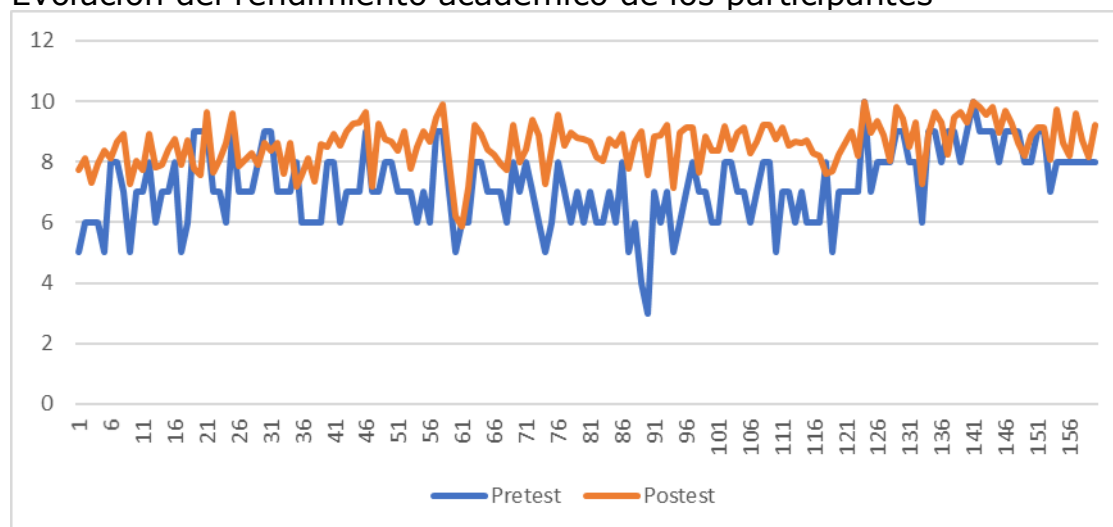
Examen	Cursos	N	Promedio	Máx.	Mín.	DAR	AAR	PAR	NAR
Pretest	3ero. A.	41	7,00	9,00	5,00	6	21	14	0
	3ero. B.	39	7,00	9,00	5,00	3	24	12	0
	3ero. C.	41	6,49	8,00	3,00	0	22	17	2
	3ero. D.	39	8,33	10,00	6,00	17	21	1	0
Postest	3ero. A.	41	8,19	9,66	7,2	2	39	0	0
	3ero. B.	39	8,52	9,88	5,86	11	26	2	0
	3ero. C.	41	8,55	9,23	7,12	9	32	0	0
	3ero. D.	39	9,04	10,00	7,27	22	17	0	0

N=160

Fuente: Elaboración propia (2018)

Nota. En la tabla de datos es posible observar evaluación favorable en todos los valores promedio de rendimiento académico de los estudiantes participantes. Así, en el caso del curso 3ero. A., pasaron de 7 puntos en el pretest a 8,19 puntos en el postest. El curso 3ero. C., es aquel que mayor desarrollo ha demostrado pasando de 6.49 a 8,55; y, sobre todo, ya no reporta estudiantes en la categoría NAR. El curso que mayor puntaje alcanzó en el postest fue 3ero. D. que reportó 9,04 puntos.

Gráfico 1  
 Evolución del rendimiento académico de los participantes



Nota: El grafico contrasta los resultados del pretest y postest.

Fuente: Registros en secretaria del centro escolarizado (2018).

Nota. En el grafico es posible observar la evolución positiva del rendimiento académico en la asignatura Lengua y Literatura de los 160 estudiantes de bachillerato, al comparar los resultados del pretest y postest.

*Pregunta 3. Determinar la relación existente entre los logros de aprendizaje y las innovaciones implementadas a las prácticas lectoras.*

Para responder a esta pregunta se aplica la prueba T de Student correspondiente a una serie de datos relacionada. Así la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las series de datos que superan 30 casos, arroja resultados favorables en el p-valor significativo de 0,044 < 0,05; por lo tanto, se cumple la condición requerida.

**Pruebas de normalidad**

	postest	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
	6,00	,260	2	.			
	7,00	,278	9	,044	,853	9	,081
pretest	8,00	,198	55	,000	,920	55	,001
	9,00	,181	78	,000	,907	78	,000
	10,00	,330	16	,000	,778	16	,001

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Prueba T de student para una serie de datos relacionada**

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de media	95% Intervalo de confianza					
					Inferior	Superior				
Par 1	Pretest Postest	-	-1,37063	1,03198	,08159	-1,53176	-1,20949	-16,800	159	<b>0,000</b>

Se acude al modelo básico de hipótesis

Ho= No existen relaciones significativas entre los resultados del pretest y postest de la variable rendimiento académico de los participantes.

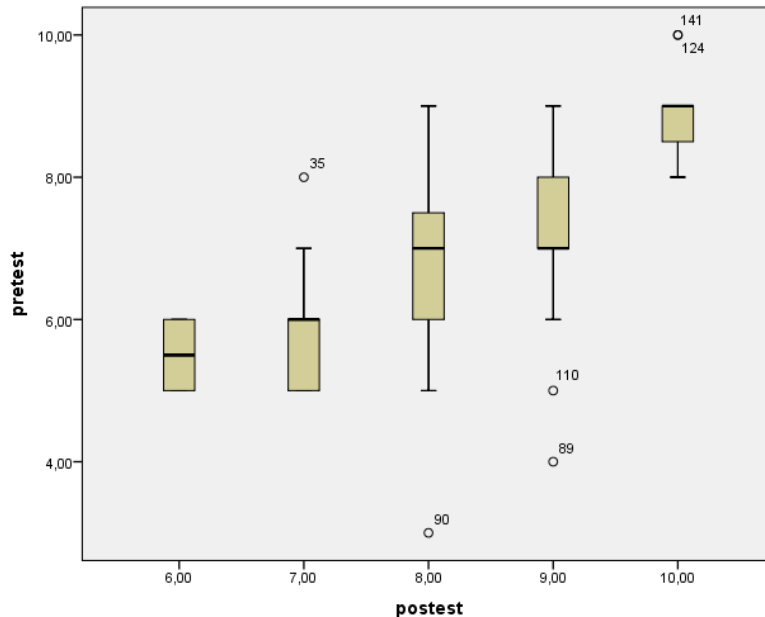
Ha= Existen relaciones significativas entre los resultados del pretest y postest de la variable rendimiento académico de los participantes.

El *p valor* = 0, 000 y se rechaza la hipótesis nula y se da por aceptada la hipótesis alternativa; por lo tanto, si existen relaciones significativas entre

los resultados del pretest y postest de la variable rendimiento académico de los participantes.

## Gráfico 2

Evolución del rendimiento académico en la asignatura literatura



## DISCUSIÓN

La revisión de la literatura nos permite ratificar las afirmaciones de Durango y Zarina (2017); y Carlino (2004) cuando insisten en la necesidad de que los docentes asuman el reto de la enseñanza de la lectura como un aspecto clave para potenciar construcción de saberes. De igual manera, expresamos nuestro acuerdo con Gallardo (2006) cuando sostiene que los estudiantes de secundaria poco interés tienen en la lectura literaria.

Ratificamos la posición de López y Ronquillo (2018) y Zambrano et al. (2014) respecto al potencial de la literatura infantil para el trabajo con valores en el centro preescolar; y proponemos que dicho tipo de lectura sea retomado en la educación secundaria para iniciar procesos de animación de la lectura.

En cuanto a la estimulación de la lectura con medios apoyados por Tecnología Educativa, se expresa el acuerdo con Intriago et al. (2016) respecto a que los procesos de desarrollo de la comprensión lectora y lectura académica tanto en la lengua materna como de una lengua extranjera, encuentra en las TIC oportunidades relevantes para mejorar el rendimiento académico y producción idiomática en cuanto a la cantidad y calidad de los trabajos realizados tanto por los docentes como por los estudiantes. A este

punto nos sumamos a la posición de Garay (2016) respecto a la necesidad de trabajar la información disponible en internet a fin de reconstruirla y apropiarse de ella.

Los resultados de este trabajo permiten presentar los siguientes aspectos a tomar en cuenta, cuando se trabaje con estudiantes de bachillerato; las mismas que pueden ser llevadas a un contexto más amplio para potenciar procesos de concienciación y motivación colectiva desde la práctica pedagógica (Escobar de Murzi y Useche, 2017).

a.-Selección del número de obras literarias para leer en el año lectivo

El límite de obras literarias para leer en el año lectivo debe quedar acordado entre el profesor y los estudiantes. Sin embargo, el docente debe siempre plantear metas ambiciosas para promover la práctica de la lectura extensiva. También se debe consideración mínimos de páginas a completar en cada sesión de lectura. En ese sentido, cabría la opción de crear algún tipo de cuadro o rúbrica para hacer el control de los avances en la lectura de los estudiantes. En este punto se propone la participación de madres y padres de familia para establecer compromisos de cumplir con los periodos de lectura semanales. Sin embargo, ratificamos la necesidad de potenciar el trabajo autónomo del alumnado como ruta a seguir (Murillo, Martínez e Hidalgo, 2014)

b.-Adaptaciones curriculares para estudiantes que tienen déficit visual

Para los estudiantes con déficit visual se debe proveer los mecanismos o ayudas instrumentales para que ellos puedan cumplir con la tarea (Villafuerte, Luzardo, Bravo y Romero, 2017). Entre las posibles alternativas aparecen los audiolibros que están accesibles mediante internet.

c. Acuerdos de honor sobre el verdadero cumplimiento de la lectura

Es conocido la existencia de obras que han sido llevadas a la cinematografía; y ante la imposibilidad de luchar contra ello; se sugiere que los estudiantes hagan comparaciones entre la versión escrita y la versión en película de la misma obra. Siempre, desde el acuerdo de la franqueza. Otra alternativa es generar un debate previo sobre las ventajas e inconvenientes de leer o ver una película.

d. La lista de textos a leer

Dicha lista debe ser más flexible y abierta a sugerencias de los jóvenes lectores. Se podría incluir obras que todo el grupo debe leer, pero también, deberían ser incluidos libros que respondan a los gustos y preferencias del alumno (Soto et al., 2018; e Intriago et al., 2016). Se destaca que los estudiantes de bachillerato sienten interés por las obras literarias en las que sus problemas, curiosidades y sentimientos se ven reflejados; por lo que se

recomiendo identificar aquellas obras literarias que podrían ser cercanas a sus experiencias juveniles.

e. Estimulación de la creatividad desde la literatura.

Permitir que los estudiantes busquen soluciones por sí mismo a problemas que el docente expone referente a los proyectos de lectura. Se debe promover la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje que permita a los jóvenes generar ideas nuevas respecto al trabajo con los textos.

f.- Participación del docente

No es recomendable que el docente explique conceptos a sus estudiantes, es importante que ellos desarrollen su creatividad e imaginación. El papel del facilitador de la lectura se centrará en proponer la ruta de trabajo, proveer de materiales necesarios, estimular o apaciguar los ánimos durante los debates, etc.

g. Lectura integrada a varias asignaturas

Las obras de carácter histórico o ciencias pueden ser trabajadas transversalmente en varias asignaturas. Plantear retos que permitan explorar desde la investigación la veracidad de la información histórica, científica o filosófica.

h. Gamificación de la lectura

Basados en la necesidad de bienestar por medio del movimiento físico o rítmico (Olivares, 2010), se propone introducir la gamificación en las prácticas de lectura. Es decir, articular actividades físicas y recreativas a las lecturas propuestas.

## CONCLUSIÓN

Este trabajo ha logrado el objetivo de mejorar los niveles de logros de aprendizaje en el grupo participante. Las prácticas de lectura de obras literarias fueron dinamizadas mediante la articular a la tertulia literaria, las tecnologías de la información y comunicación, y el aprendizaje quinestésico a las prácticas lectoras convencionales. Se concluye que la selección participativa docente-alumnado de las obras literarias a trabajar, predispone positivamente a los jóvenes al cumplimiento de todas las prácticas lectoras programadas en la asignatura Lenguaje y Literatura. Los resultados de la parte empírica demuestran incremento favorable en la variable rendimiento académico en el 100% de los participantes. El disfrute de la lectura de obras de literatura universal por parte los estudiantes de bachillerato, se logra cuando las prácticas tradicionales son articuladas a procesos que incluyen movimiento, imágenes y sonidos. Las prácticas innovadas se centran en las necesidades del alumnado, lo que ha permitido mejorar el nivel de los logros de aprendizaje a niveles significativos. Se invita a la comunidad científica a

generar nuevos estudios que se centren en el ciclo bachillerato, debido a que se trata de una etapa que demanda de didácticas dirigidas a captar la atención, motivar el aprendizaje y comprometer su dedicación de los jóvenes lectores.

## REFERENCIAS

Abdulaziz, A., y Savithiri, R. (2011). Teaching communication skills. *Can Fam Physician*, 57(10), 1216–1218. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3192093/>

Álvarez, C., Rojas, T., Navas, R., y Quero, M. (2011). Evaluación del aprendizaje en contextos clínicos odontológicos. *Ciencia odontológica*, 8(2), 112-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2052/205222088003.pdf>

Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita*. Nativola. Granada.

Bain, K. (2007). *Lo que hace los mejores profesores universitarios*. Publicación de la universidad de Valencia. España.

Bello, S., y Pérez, M. (2012). Elementos para considerar por el docente clínico en odontología para la elaboración de estrategias de enseñanza clínica. *Ciencia odontológica*, 9(2), 112-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2052/205225614004.pdf>

British Council (2015). *English in Ecuador. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Ecuador.pdf>

Burgués, C. (2011). Comunidades educativas, de aprendizaje y aprendizaje cooperativo: puntos comunes y divergentes. En J. Vallés, D. Álvarez, y R. Rickenmann del Castillo, *L'Activitat docent: Intervenció, innovació, informació* (pp. 241-248). Documenta Universitaria. España.

Calderón, A., y Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 1(1), 337- 364.

Cantón, I., y Pérez, E. (2017). Oral Communicative Competence of Primary School Students. *Journal of Education and Learning*, 6 (4), 57-65. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/68431>

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista educere*, 8 (26), 321-327. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. Barcelona.

Cevallos, J., Intriago, E., Villafuerte, J., Molina, G., y Ortega, L. (2016). Motivation and Autonomy in Learning English as Foreign Language: A Case Study of Ecuadorian College Students. *Teaching English*, 10 (2) 100-113. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/65784>

Chávez, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *Revista e-Ciencias de la Información*, 5 (2), 1-15. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/4768/476847248007.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/4768/476847248007.pdf)

Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un cambio de disfraz? *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>

Durango, H., y Zarina, R. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398011.pdf>

Dutaa, N., Panisoaraa, G., y Panisoaraa, O. (2015). The Effective Communication in Teaching. Diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1007 – 101. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.064

Escobar de Murzi, F., y Useche, L. (2017). Educar para la sostenibilidad. Una experiencia de formación docente. *Revista del CIEGC*, 3(6), 23–39. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/5180/2904>

- Farfán, G., Villafuerte, J., Romero, A., e Intriago, E. (2017). Tecnologías de apoyo para el fortalecimiento de las destrezas comunicativas en lenguas extranjeras estudio de caso: filmes cortos producidos por futuros docentes de inglés. *Revista de tecnología educativa Pixelbits*, 51, 183-195. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.12>
- Fernández, G.M., y Ballester, M.A. (2016). Enseñar a leer para aprender en educación superior. En [Blog]. [www.magisterio.com.co/articulo/ensenar-leer-para-aprender-en-educacion-superior](http://www.magisterio.com.co/articulo/ensenar-leer-para-aprender-en-educacion-superior)
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Traducción de Óscar Barberá. Valencia: Publicacions de la Universitat de València (1ª ed. inglesa, 2000). P. 292.
- Fons, M. (2005). El papel del maestro: hacer lectores y escritores. Infancia. Barcelona. Asoc. De Maestros Rosa Sensat. En: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. *Confirma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publventa/ImageServlet?img=13939.pdf&D=OK>
- Gallardo, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿Por qué no leen los estudiantes? *Revista Educación*, 30 (1), 157-172. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/440/44030110/>
- Garay, U. (2016). *El nuevo rol del docente ante los contextos emergentes de aprendizaje digital*. Universidad del País Vasco. En: [video] [https://www.youtube.com/watch?v=Ci\\_RUC\\_JPbw](https://www.youtube.com/watch?v=Ci_RUC_JPbw)
- García-Ramírez, J.M. (2015). La creatividad en jóvenes con trastorno de conducta disruptiva. *Reidocrea*. 4, 213-218. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/37208>
- Instituto Cervantes. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/4.net/ojs/index.php/icono14/article/view/210/376>
- Intriago, E., Villafuerte, J. S., Morales Jaramillo, M. A., Lema, A., y Echeverría, J. (2016). Google apps for virtual learning communities development: strengthening English language skills in an university environment. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 5(1), 21 – 32. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v5i1.45170>
- Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Tesis. UCM. Madrid.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas, *Revista ISSL*. 1, 65-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470>
- Larrañaga, E., y Makuc, M. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista signos*, 48(87), 29-53. doi: 10.4067/S0718-09342015000100002.
- López, L., y Ronquillo, L. (2018). Cuentos para crecer en valores. Editorial Mar y Trinchera. Ecuador.
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos*, 41, 143-166. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173541114009>
- Marina, J. A. (2011). El cerebro infantil: la gran oportunidad. Ariel, Barcelona
- Melvi-Lervåg, M., y Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34, 114-135.
- Ministerio de Educación (2011). Objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo y en los estándares de aprendizaje nacionales. Art. 194. Recuperado de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares\\_de\\_Aprendizaje.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares_de_Aprendizaje.pdf)
- Millán, L., y Nerba, R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 109-133 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 497-534. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121946003.pdf>
- Mosquera, I. (2018). Libros e ideas para promover la lectura entre los estudiantes de Educación Secundaria. *UnirRevista en línea*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/...para-promover...estudiantes.../549203606959/>

- Moyano, E., y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59. Recuperado de <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/viewFile/655/608>
- Murillo, F. J., Martínez, C., e Hidalgo, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *Estudios sobre Educación*, 27(1), 91-113. doi: <https://doi.org/10.15581/004.27.91-113>
- Olivares, M. (2010). Mejoramiento de la calidad de la enseñanza del idioma inglés en el primer ciclo de educación básica. Trabajo de titulación. Universidad Académica de Humanismo Cristiano. P. 68. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1919/tpeb758.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quintero, N. (2016). Comprensión de textos en el desarrollo de la expresión oral y escrita en los estudiantes de Educación Básica Media. Tesis de grado previo a la obtención del título de Magíster en Ciencias de la Educación. PUCESE. Recuperado de <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/828/1/QUINTERO%20AYOVI%20NANCY.pdf>
- Rodríguez, M. (2015). Enseñar a leer literatura en la era de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 34(2), 18-27. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142015000200002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200002)
- Sachtleben, A. (2015). Pedagogy for the multilingual classroom: interpreting education. *Journal Translation Interpreting*, 7 (2), 51-59. doi:10.12807/ti.107202.2015.a04
- Salvador-Oliván, J., y Agustín-Lacruz, M. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, 18(1), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63538684003>
- Solé, I (2011). *Estrategias para la lectoescritura. Materiales para la innovación educativa*. P. 17 Editorial Graó. México. Recuperado de <http6.s://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*. 1 (especial), 63-93.
- Villafuerte, J., Intriago, E., y Romero, A. (2018). Promoción de la comprensión lectora interactiva en idioma inglés. *Revista Refcalie*. 6(2), 49-68. Recuperado de <http://refcale.uleam.edu.ec/>
- Villafuerte, J., Luzardo, C., Bravo, S., y Romero, A. (2017). Implicaciones y tensiones del proceso de inclusión educativa, los adolescentes con discapacidades físicas cuentan sus experiencias. *Revista Cumbres*, 3(2), 9-16. Recuperado de <http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/240/101>
- Villafuerte, J., Pérez, L., Boyes, E., Mena, L. Pinoargote, J., Riera, A., Soledispa, E., y Delgado, D. (2018). Challenges of the basic education system in Ecuador; the voices of the future teachers. *Arts and Humanities Open Access Journal*, 2(4), 217-224. Recuperado de <https://medcraveonline.com/AHOAJ/AHOAJ-02-00061.pdf>
- Zambrano, T., y Villafuerte, J. (2014). Metodología para la producción de cuentos infantiles centrados en el contexto local. *Revista San Gregorio*, 8(2), 94-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5225641>