

EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI:
EFECTOS DE LA COVID-19.
EVALUACIONES, DIDÁCTICAS,
TEORÍAS

∞∞

ISBN-13: 978-84-123151-3-4

ANTONIO NADAL MASEGOSA
COORDINADOR



@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.

@ ISBN-13: 978-84-123151-3-4

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

@ Grupo Eumed.net

@ Maquetación y responsable de edición: Lisette Villamizar Moreno

@ Diseño de portada y secciones: Lisette Villamizar Moreno

Libro de actas del VI Congreso Internacional Virtual sobre Educación en el siglo XXI: Efectos de la Covid-19, celebrado del 14 al 28 de abril de 2021, en eumed.net

Organización principal

Antonio Nadal Masegosa, Universidad de Málaga.

María Lourdes Aranda Garrido, Universidad de Málaga, España

Caterí Soler García, Universidad de Málaga, España

Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo, España

Jorge Ramos Tolosa, Universitat de València, España

Axel Etchart, UNELLEZ, Venezuela

Lisette Villamizar Moreno, eumed.net, España.

Comité Científico

Bi Jingling, Universidad Normal de Nanjing, China

Jorge E. Chaparro Medina. Corporación Universidad Del Sinu, Colombia.

Benjamín Castillo Osorio. Universidad del Sinú. Casa Matriz -Montería Córdoba, Colombia

Ramón O. Roa Ceballos, UNELLEZ, Venezuela

Joaquín Enríquez Díaz, Universidade da Coruña, España

Begoña Álvarez García, Universidade da Coruña, España

Joan Josep Solaz Portolés, Universitat de València, España

Daniel Dorta Alfonso, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

María de los Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia, España.

María José Miranda Martel, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.

Sara González Ojeda, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Noela Rodríguez Losada, Universidad de Málaga, España.

Abraham Bernárdez-Gómez, Universidad de Murcia, España.

Mario Millán Franco, Universidad de Málaga, España.

María José Flores Tena, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo, España.

Vanesa Carreras Martín, Universidad de Málaga, España.

António Augusto Baptista Rodrigues, Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal.

Índice

DIAGNÓSTICO Y DIDÁCTICA DE LA DISTOPÍA EDUCATIVA. TEORÍA DEL DOMINIO TECNOLÓGICO. Antonio Nadal Masegosa	01
DISTOPÍA, TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA. ANÁLISIS DIDÁCTICO. Antonio Nadal Masegosa y Vanesa Carreras Martín	03
UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. Marco Castiglioni y Mar Cobeña	13
ANSIEDAD INFANTIL: ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA PERCEPCIÓN DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA DURANTE EL CONFINAMIENTO DE LA COVID-19 EN MÉXICO. Sofía Guadalupe Meza-Torres y Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez	21
EFFECTOS DE LA COVID-19 Y SU INCIDENCIA EN LAS CIENCIAS SOCIALES, USANDO LA PLATAFORMA MOODLE. Dílfredo Manuel Medina Álvarez, Adriana Castro Camelo, Marisol Esperanza Cipagauta Moyano	36
COVID 19 Y VACUNACIÓN EN EDAD ESCOLAR. Julio Emilio Marco Franco y David Vivas Consuelo	46
NUEVOS ESPACIOS VIRTUALES Y AFECTIVOS EN TIEMPOS DE COVID-19. Laura Pardo Sanmartín y María de los Ángeles Hernández Prados	58
EFEITOS DA COVID-19 NO EMPREGO NO SETOR EDUCAÇÃO NO BRASIL. Mariana Camboim Viola, Yasmin Dal Lago Nachtigall, Ricardo Heli Rondinel Cornejo y Daniel Arruda Coronel	59
INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALUMNADO TEA EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO. José Santiago Álvarez Muñoz y M ^a Ángeles Hernández Prados	90
LA REVALORIZACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID. Anabel Aranda Martínez y M ^a Ángeles Hernández Prados	103
EXPERIENCIAS DE UNIVERSITARIOS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. Rocío Aguiar Sierra, Karla Yvette Pérez Victoria, Miriam Hildegare Sánchez Monroy	116
REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN DE NIVEL SUPERIOR EN TIEMPOS DE COVID-19. Mar Cobeña y Marco Castiglioni	129
CROCODILE CHEMISTRY 605 EN EL APRENDIZAJE DE QUÍMICA. Jhom Werty Sandoval, Adriana Castro Camelo y Marisol Esperanza Cipagauta Moyano	139
SISTEMA EDUCATIVO RESTAURADOR PARA UNA SOCIEDAD RENOVADA. José Raúl Rodríguez Galera	145
DE LA EDUCACIÓN SEGREGADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. APROXIMACIÓN TEÓRICA. Noelia Carbonell Bernal, M. ^a Ángeles Hernández-Prados, Beatriz R. Sarmiento y María del Carmen Mir García	158
CREATIVIDAD EN LA NARRACIÓN DE CUENTOS. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA. M ^a Ángeles Hernández-Prados, Noelia Carbonell Bernal y Beatriz R. Sarmiento	173
COVID-19 Y REVALORIZACIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO FAMILIAR. M ^a Ángeles Hernández-Prados, Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos y Sergio Torrano Sánchez	187
EFFECTOS DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ENFOQUE INSTITUCIONAL SOBRE LA UNC-ARGENTINA. Eugenia Perona, Mariela Cuttica y Hada G. Juárez Jerez	199
EMOCIONES, FAMILIA Y COVID-19. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA. M ^a Ángeles Hernández Prados, Celia García Gomez y María Luisa Belmonte Almagro	214
LA UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS WEB COMO UNA FORMA DE APOYO A LA CREATIVIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. María Fernanda Ramírez Navarro	228

ACTITUDES AMBIENTALES EN LOS UNIVERSITARIOS COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL. Catalina Vargas Ramos, María Guadalupe Martínez Treviño y Alan León González Almaguer	235
ANÁLISIS DEL USO DE APLICACIONES VIRTUALES EN LAS UNIVERSIDADES EN ÉPOCA DE COVID-19. Eugenia Fernández Martín y Lourdes Aranda	249
LEARNING ANALYTICS Y SUS IMPLICACIONES EN EL CAMBIO DE LA EDUCACIÓN. António Augusto Baptista Rodrigues	258
FACTORES DETERMINANTES EN LA EFICIENCIA TERMINAL EN LA DEFENSA DE LA TESIS DE MAestrÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO. Jorge Adrián Vázquez Cerón	263
ADOLESCENCIA Y VIOLENCIA INTRAFAMILIAR. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN A FAMILIAS. Irene Sánchez Olivares, Carmen Martínez Montes, María José Risueño Muñoz, Beatriz Martínez García y M ^a Ángeles Hernández Prados	279
COMPRENSIÓN LECTORA E INTELIGENCIA EMOCIONAL. Laura Pardo Sanmartín y María de los Ángeles Hernández Prados	294
LA INTERIORIZACIÓN DE LAS "NORMAS" DEL DIÁLOGO. UNA PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. Sergio Torrano Sánchez, María de los Ángeles Hernández Prados y Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos	305
FRENTES PARA FRENAR LA DESIGUALDAD EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN ESPAÑA. Juan Antonio Gil Noguera y María de los Ángeles Hernández Prados	325
CONTEXTUALIZACIÓN DEL OCIO FAMILIAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA. PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS. María Luisa Belmonte Almagro, María de los Ángeles Hernández Prados y José Santiago Álvarez Muñoz	338
PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR MEDIANTE EL PROGRAMA CIP. María de los Ángeles Hernández Prados, María Isabel Moreno Carreño , Noelia Carbonell Bernal y Beatriz R. Sarmiento	350

COMPRENSIÓN LECTORA E INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Laura Pardo Sanmartín

laurapardosanmartin@gmail.com

María de los Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

RESUMEN

La concepción de la lectura ha evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales de las sociedades desarrolladas en los últimos años, pasando de un enfoque centrado en las habilidades básicas de la lectura hacia una concepción mucho más amplia centrada en los procesos de comprensión de esta. Esta última idea postula que leer implica la comprensión de un texto, en el que destacamos dos aspectos fundamentales: la conciencia metacognitiva y los aspectos emocionales que influyen en el sujeto. A lo largo del presente artículo abordaremos esta temática haciendo alusión a las dificultades que presenta la comprensión lectora hoy en día, así como las dimensiones que engloba y las estrategias para su desarrollo afectivo. Además, argumentaremos cómo influye el componente emocional en el tratamiento de la lectura, ya que es un aspecto fundamental para trabajar con los jóvenes y fomentar un hábito lector significativo.

Palabras clave: comprensión lectora, inteligencia emocional, hábito, jóvenes.

READING COMPREHENSION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE.

ABSTRACT

The conception of reading has evolved in parallel with the social, economic and cultural changes of the societies developed in recent years, moving from an approach centered on basic reading skills towards a much broader conception centered on the processes of comprehension of reading. the same. This last idea postulates that reading implies the understanding of a text, in which we highlight two fundamental aspects: metacognitive awareness and the emotional aspects that influence the subject. Throughout this article we will address this issue, alluding to the difficulties that reading comprehension presents today, as well as the dimensions it encompasses and the strategies for its affective development. In addition, we will argue how the emotional component influences the treatment of reading, since it is a fundamental aspect to work with young people and promote a meaningful reading habit.

Keywords: reading comprehension, emotional intelligence, habit, young people.

-
- 1 Máster en Intervención Psicopedagógica y Trastornos de Audición y Lenguaje en la Universidad de San Jorge. Graduada en Pedagogía. <https://orcid.org/0000-0002-6220-4813>
 - 2 Profesora Titular de Universidad en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, Dra. en Pedagogía. <https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

INTRODUCCIÓN

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Durante las últimas décadas se ha abierto un debate en relación a esta temática, donde ha ido adquiriendo gran relevancia y controversia ante la sociedad en la que vivimos actualmente, no porque sea un concepto novedoso, sino porque ha aumentado considerablemente una preocupación a nivel familiar, escolar y social sobre si los medios utilizados para promover eficazmente la lectura y su comprensión son los más acordes para los jóvenes de hoy en día. Es por ello por lo que, ante las nuevas exigencias sociales, diversas instituciones educativas manifiestan “la necesidad imprescindible de que el alumnado no únicamente extraiga información, sino que logre analizarla, manipularla, adecuarla, sistematizarla e incorporarla en las estructuras cognitivas para hacer un uso eficiente de dicha información” (Saldívar y Coronado, 2021, p. 229). Esta competencia lectora, facilita la comprensión e interpretación no solo de la narrativa escrita, sino también de la contada que recoge los testimonios de vida, compartiendo de este modo los valores y contravalores que no definen o lo hicieron en un momento concreto, contextualizado en un aquí y ahora (Ortega Ruiz y Hernández-Prados, 2008).

En este sentido, tal y como afirma la OCDE (2006) “el concepto de aprendizaje, y en especial el de aprendizaje a lo largo de toda la vida, han transformado las percepciones de la competencia lectora y de las necesidades a las que hacer frente” (p. 48), donde ya no se considera la lectura como un componente que se adquiere durante infancia, sino más bien como un elemento que debe de ir forjándose con los años. Hablar de lectura es situar a la misma en relación a una etapa, adquisición de la lectura se asocia a infantil, la consolidación e iniciación de la comprensión lectora en primaria, la adquisición de un hábito y potencialización de la comprensión en secundaria, y la apertura a la lectura científica, con un alto nivel de dificultad en la universidad. A pesar de ser un aprendizaje instrumental que se adquiere tempranamente, es relevante en todo el itinerario educativo-formativo, además de cumplir una importante labor cultural.

Resulta crucial destacar, en relación a este hilo, que el hábito lector y la adquisición de la comprensión lectora se inicia dentro del contexto familiar, donde “la familia es uno de los campos donde opera el cambio transformador del aprendizaje” (Jiménez, Martínez y Cuadros, 2020, p.81), ya que ésta es el primer agente socializador del sujeto. Así,

si tenemos en cuenta la influencia familiar en la creación y consolidación de hábitos lectores de sus hijos, la acción educativa deberá trascender más allá de lo meramente escolar y abordar actuaciones que fomenten la animación lectora a la familia y a la sociedad en la que ésta se incardina (Pascual, 2015, p.315).

De esta manera, el comportamiento que presente la familia en relación a la lectura va a ser determinante para identificar el modelo a imitar por parte de los menores, ya que el hábito lector que presenten los padres influirá de forma directa en la adquisición de hábitos lectores en sus hijos e hijas a edades tempranas. A veces, les exigimos a los jóvenes que lean, pero si los adultos no lo hacen, probablemente los jóvenes no se vean incitados a realizar dicha actividad y la conciben como una obligación (Jiménez y Verde, 2021). Por esta razón, es importante considerar a la lectura como una tarea compleja que “requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser

encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr la construcción de significados y la comprensión” (García, Arévalo y Hernández, 2018, p.155), ya que estos hábitos dentro de la familia influyen positivamente en los menores.

A pesar de que la familia es el primer agente de socialización de los sujetos como hemos mencionado con anterioridad, existen otros entornos que actúan de forma significativa en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes, como es la escuela. Esta institución “debe buscar y generar no solo espacios, sino un estilo de vida donde el alumnado se inserte como sujetos que comprenden, aprenden y generan cambios (Saldívar y Coronado, 2021, p.233), adaptándose a las incorporaciones tecnológicas y virtuales de nuestra sociedad que han producido cambios sustanciales en la lectura, donde cada vez son más personas que utilizan el formato digital.

Desde la perspectiva educativa, el proceso de adquisición y desarrollo de la habilidad lectora se inicia en España en la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, es un error muy común mencionar que los niños y las niñas a esas edades «han aprendido a leer» puesto que esta noción es un proceso bastante complejo que implica la comprensión de un texto. Por tanto, los menores a esa edad no aprenden a leer, sino que empiezan a adquirir las condiciones básicas para aprender a hacerlo, donde el sujeto alcanzará dicho aprendizaje cuando empiece a desarrollar el hábito lector por sí mismo. Para ello, tanto en la escuela como en el hogar se debe de fomentar que los jóvenes lean para que aprendan a leer, puesto que la lectura compartida entre un adulto y un niño es la mejor escuela de aprendizaje (Jiménez y Verde, 2021). Es por este motivo por lo que los agentes educativos constituyen un elemento importante en la educación lectora, ya que el perfil que presentan como lector, es decir, sus prácticas personales como lector, condiciona las concepciones que el docente tiene acerca de la enseñanza de la lectura y la literatura, y a su vez incide en el modelo de lector de las futuras generaciones.

La pasión por la lectura es difícil de despertar en el otro, especialmente desde un contexto academicista donde la lectura no es placentera, voluntaria y ociosa, sino impuesta, obligatoria y evaluada. Esto se agrava aún más en la educación superior donde tecnicismo y complejidad que envuelve este tipo de literatura, no hay impedimento para su inserción en las prácticas de ocio y tiempo libre una vez se ha eliminado el principal obstáculo: lo económico, supeditado en las políticas elaboradas y los recursos destinados para las bibliotecas universitarias (Van de Hoogen y Fleuren-Hunter, 2017). De esta manera, sin pretensiones academicistas, desde la autoafirmación personal de la lectura como valor en sí mismo, se consigue la aportación de materiales de vital utilidad para la formación y, más relevante aún, el despertar de un interés intrínseco por no dejar de aprender respecto a un campo profesional concreto.

No obstante, dentro de las instituciones educativas la lectura se ha convertido en una obligación, lo que ha dado lugar a que se confunda dos conceptos clave. Por un lado, estaría la *comprensión lectora*, entendida como la capacidad para entender el mensaje del texto y, por otro lado, la *competencia lectora*, la cual hace alusión a la destreza que presenta el individuo de encontrar en un texto escrito las respuestas a sus preguntas. Dicho de otra forma, “la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora

la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad” (Jiménez, 2014, p.71).

Esta última noción, la comprensión lectora, es lo que el mismo Ministerio de Educación y Cultura está demandando a la población española, puesto que, tal y como dice Lasarte (2012) “la labor de la escuela no es crear lectores buenos o amantes de la literatura, sino lectores competentes” (p.2). Así lo observamos con la nueva ley vigente en España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (también conocida como LOMLOE) que establece que, en la etapa de Educación Infantil se favorecerá una primera aproximación a la lectura, mientras que la finalidad de la Educación Primaria y la Educación Secundaria será facilitar a todo el alumnado una educación que les permita adquirir las nociones básicas de la cultura, como es el aprendizaje de la expresión y comprensión oral de la lectura. De esta forma, uno de los principios pedagógicos de esta etapa será fomentar el hábito y el dominio de la lectura en todas las instituciones educativas, dedicando un tiempo diario a la misma.

Siguiendo esta línea, es importante destacar que la evolución del rendimiento de la lectura en España ha manifestado muchos vaivenes desde el año 2000 hasta el último resultado obtenido en el Informe Pisa del año 2018.

Figura 1.

Evolución del rendimiento en lectura (PISA, 2018b)



Así, observamos en la Figura 1 como la evolución del rendimiento de la lectura entre este periodo se ha mantenido estable en el promedio de los diferentes países de la OCDE que participan en este programa evaluativo, aunque su menor puntuación (486,8) se encuentra en los datos obtenidos más recientes. Sin embargo, el rendimiento de los estudiantes españoles muestra continuas fluctuaciones, siendo las valoraciones del año 2006 (con 460,8 puntos) y 2018 (con 476,5) muy bajas respecto a la estimación obtenida en el año 2015 (con 495,6) que consiguió estar por encima de la media de los países de la OCDE.

Por tanto, podemos concluir este apartado mencionando que la lectura no es única ni constante, sino que es más bien individual y cambiante, donde es necesario promoverla tanto dentro del aula como en el hogar para que los jóvenes adquieran este aprendizaje y pueda desarrollar eficazmente el hábito lector. Así, la competencia lectora se convierte en una tarea exclusiva del

contexto escolar, mientras que el fomento del hábito lector es una labor que recae en la familia, en las instituciones educativas, en las bibliotecas y en la sociedad en general (Lasarte, 2012, p.5).

Atención, memoria e inferencia

La lectura es un proceso esencial para que los jóvenes adquieran nuevos conocimientos, habilidades y actitudes dentro de la etapa escolar. Montealegre (2004) define este concepto como “un proceso complejo que implica diversos recursos cognitivos que hacen que la comprensión de lo leído se desarrolle adecuadamente y permita la adquisición de nuevos aprendizajes, al reconocer, identificar y codificar la información relevante de los textos” (Citado de Torres y Granados, 2014, p. 453). Así, la comprensión lectora de un texto se va a producir como resultado de las habilidades lectoras empleadas, donde se hace necesario que el lector acceda a los elementos y componentes que constituyen un texto y su globalidad, como es la codificación, la descodificación y la comprensión. Las dos primeras nociones permiten el acceso al léxico mediante el reconocimiento de las palabras (análisis visual y fonológico del texto), mientras que los procesos de comprensión lectora, el lector debe recurrir a los procesos de análisis sintáctico y semántico del texto para poder dar significado a aquello que está leyendo (Fajardo, Hernández y González, 2012). Una vez que se produce la codificación y la descodificación de un texto, es cuando da lugar la comprensión de este.

De esta manera, en esta última fase es donde entran en juego tres elementos fundamentales que inciden en la lectura: la atención, la memoria y la inferencia. Estos procesos cognitivos, tal y como afirman Fuenmayor y Villasmil (2008) en su artículo, son “fundamentales para identificar la estructura textual, comprender la información relevante y tener capacidad de desechar la información irrelevante a partir del conocimiento previo que el individuo ha desarrollado tanto en el ámbito cotidiano como en el ámbito escolar” (p.188), constituyendo una actividad intelectual bastante compleja.

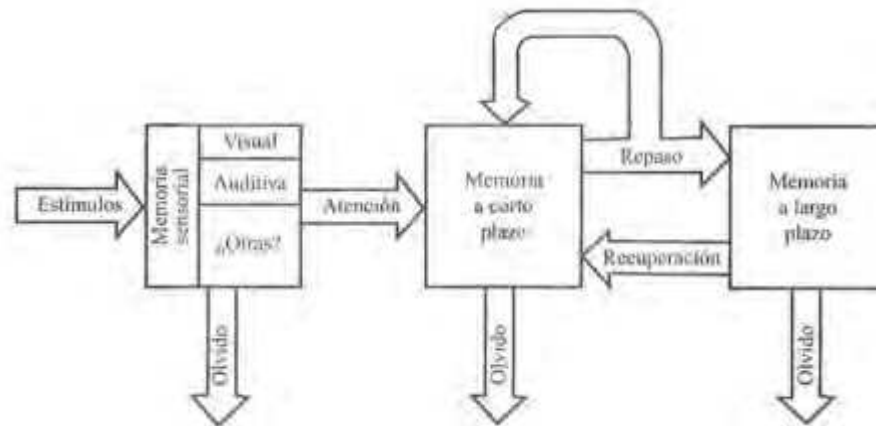
La **atención** constituye uno de los pilares básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, ya que hace alusión a la capacidad para focalizar, seleccionar y mantener el interés en un estímulo determinado (Torres y Granados, 2014). Sin embargo, la atención se encuentra limitada y es por ello por lo que debe de entrenarse en el tiempo para mejorar y aumentar el periodo de atención en relación a la lectura. Algunas de las tácticas o habilidades más comunes para mejorar la atención en la lectura, pueden ser: la escucha de un texto en voz alta, la utilización de audiolibros o el fomento de la lectura dramatizada, la cual hace alusión a una modalidad oral en la que los jóvenes lectores deben representar a algún personaje por medio de la voz. Además, también se podrá trabajar con los jóvenes la identificación de palabras intrusas en un texto que no tengan relación con el contenido, para así promover la atención y la comprensión lectora o la localización rápida de elementos donde se prime la velocidad de búsqueda en un documento que ofrezca cierta dificultad.

El segundo elemento que interviene en la lectura es la **memoria**. Este componente es entendido como la capacidad para codificar, almacenar y recuperar información, el cual es determinante para comprender lo que estamos leyendo. Resulta importante destacar en este apartado el modelo modal impulsado por Atkinson y Shiffrin en 1968, donde explica “cómo la

información proviene del ambiente y es procesada en un primer momento a través de los sentidos, configurando un sistema de memoria sensorial de corta duración” (Muelas, 2014, p.346).

Figura 2.

Modelo de Atkinson y Shiffrin sobre almacenamiento en la memoria (Jáuregui y Razumiejczyk, 2011)



Así, tal y como se observa en la Figura 2, una vez captada a través de los sentidos (mediante la capacidad visual o auditiva), la información es transportada hacia la memoria de corto plazo y posteriormente a la de largo plazo. No obstante, cabe resaltar que este tipo de memoria no solo se encarga de retener la información en estos dos grandes almacenes, sino que también funciona como una memoria de trabajo activo.

Por tanto, la memoria se convierte en una protagonista esencial a la hora de que los jóvenes en edad escolar puedan adquirir, desde edades bien tempranas, una correcta comprensión y competencia lectora. Para ello, con el fin de que los estudiantes desarrollen adecuadamente este componente cognitivo, se les debe dar unas estrategias de aprendizaje eficaces para que les ayude a mejorar la memoria en relación a la lectura, como son: la creación de asociaciones entre lo que el sujeto lee y sus propias vivencias, la utilización de acrósticos, la personalización de la información (utilización de esquemas, Cmaptools, resúmenes, etc.), la repetición continua para retener la información de forma específica (como, por ejemplo, mediante el juego de las palabras encadenadas) o mediante la combinación de diferentes tipos de memoria.

El tercer y último elemento que interviene en este complejo proceso es la **inferencia**. Esta hace referencia a aquello que nos permite dar sentido a lo que estamos leyendo, es decir, es la destreza para reflexionar y evaluar un texto, estableciendo una relación de dependencia entre los datos disponibles en el documento y la conclusión del propio lector (Fuenmayor y Villasmil, 2008). Así, podemos entenderla como una actividad cognitiva mediante el cual el sujeto obtiene nuevas informaciones a partir de las que ya había creado.

De esta forma, observamos que el grado de comprensión lectora que presente una persona va a estar determinado por el conocimiento previo de ésta. En este sentido, Pérez-Zorrilla (2005) explica en su artículo que “el conocimiento se almacena en estructuras de conocimiento, y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos

implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento” (p.122). Esto quiere decir que el nivel de comprensión por parte de la persona viene determinado por el grado en el que la información del texto se integra en las estructuras cognitivas del sujeto, existiendo una relación significativa entre el lector y el contenido.

Estrategias para su desarrollo efectivo

Como hemos mencionado con anterioridad, durante la última década, la naturaleza de la lectura ha cambiado debido a la creciente influencia e impacto social que han presentado las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en nuestra sociedad. Hace unos años, las búsquedas de estudio se realizaban mediante consultas a la enciclopedia o al diccionario; ahora, dicha búsqueda se realiza mediante el buscador de Internet, donde los jóvenes – o la población en general – deben de identificar la fiabilidad o veracidad de las páginas a las que acceden. Este hecho ha provocado que la lectura deba ser crítica, requiriendo “contrastar fuentes diversas y conflictivas en muchos casos, navegar a través del eufemismo y la ambigüedad, relativizar los hechos de las opiniones, distinguir entre interpretaciones distintas que se muestran opuestas, y decidir qué afirmaciones están garantizadas y cuáles no”, entre otras (PISA, 2018a, p.22).

Es por ello por lo que, esta nueva forma de leer demande poner en marcha estrategias complejas de procesamiento de información, como es el análisis, la síntesis y la interpretación de la información más relevante y, evitando la sobreinformación, la ambigüedad de los textos y las *Fake News* (noticias falsas). En este punto, la tarea conjunta por parte de toda la comunidad educativa será propiciar en los jóvenes el desarrollo “de la comprensión lectora a un nivel más profundo que el acostumbrado, a partir de diseños instruccionales bien estructurados, sustentados en las teorías que explican el aprendizaje y fortalecen la enseñanza, con actividades novedosas, materiales pertinentes y objetivos realistas” (Saldívar y Coronado, 2021, p. 238). En este sentido, tanto el contexto familiar como el escolar deberán de trabajar de forma cooperativa y organizada, utilizando diferentes estrategias didácticas, con el fin de favorecer y propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, deberán de tomar decisiones, de forma consciente y reflexiva, en relación a qué técnicas serán las más acordes a los menores, en función de sus necesidades, para así poder alcanzar los objetivos propuestos en el aprendizaje (Trimiño y Zayas, 2016).

Estas estrategias didácticas las podemos clasificar en dos tipos. Por un lado, encontramos la estrategia de enseñanza que hacen alusión a los procedimientos empleados, por la familia y los docentes, para hacer posible el aprendizaje del estudiante de acuerdo a sus necesidades. Algunas de estas técnicas más útiles para fomentar la lectura en las aulas y propiciar un aprendizaje significativo en el alumnado, pueden ser las siguientes (Santiago, Castillo y Luz, 2007): las técnicas para orientar y mantener la atención: podemos concretarlas en ilustraciones descriptivas o señalizaciones para enfatizar u organizar el contenido del texto; y los sistemas para analizar el texto: ayudan a los jóvenes a identificar el tema y las ideas principales del documento mediante la realización de preguntas intercaladas, por parte de la familia o los docentes, con el fin de facilitar la comprensión del mismo.

Y, por otro lado, estarían las estrategias de aprendizaje. Estas estrategias hacen referencia a técnicas y medios que el estudiante utiliza, de forma consciente y voluntaria, para facilitar la

adquisición del conocimiento, donde la responsabilidad recae principalmente en el alumno. En este apartado podemos destacar, como técnicas más utilizadas por los jóvenes en edad escolar, las siguientes: las estrategias para organizar el contenido de un texto: se pueden llevar a cabo a través organizadores gráficos (mapas conceptuales, diagramas, etc.) y los métodos para elaborar la información de un texto: podemos utilizar técnicas como el resumen, el esquema o el parafraseo de un documento.

La lectura, por tanto, ha dejado de concebirse como un mero reconocimiento de símbolos gráficos “para convertirse, antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto” (Santiago, Castillo y Luz, 2007, p.28). Es por este mismo motivo por el que se necesita continuar reforzando las acciones educativas que promuevan la lectura de forma eficaz ante esta sociedad cambiante. Trimiño y Zayas (2016) identifican tres tipos de actuaciones:

1. Acciones para introducir la lectura en los jóvenes de edad escolar, mediante el desarrollo de lecturas dinámicas, creativas y estimulantes en función a los intereses de los sujetos, como pueden ser las revistas, los cuentos, lecturas en la Red o mediante periódicos.

2. Acciones para estimular la lectura y la comprensión de textos, en función al nivel educativo que presente el estudiante. En este apartado podemos encontrar libros de texto o artículos científicos que motiven e inciten a los jóvenes el ejercicio de leer.

3. Acciones para el desarrollo de la autonomía como lector, donde el sujeto realiza de forma independiente acciones vinculadas con lecturas especializadas o de su interés.

Finalmente, y enlazando con el apartado siguiente de esta ponencia, para propiciar un buen desarrollo lector en los estudiantes es fundamental el factor de la motivación, donde los textos escogidos sean cercanos a los intereses del menor. Es importante, el hecho de que sean nuestros alumnos e hijos los que puedan escoger sus primeras lecturas para favorecer en ellos ese placer y hábito lector, que les conducirá al desarrollo natural de su comprensión y, finalmente, a la adquisición de la competencia lectora (García, Arévalo y Hernández, 2018).

Lectura y emociones

A lo largo de presente trabajo y, a partir de las indagaciones efectuadas sobre diferentes estudios en relación a esta temática, se ha ido comprobando cómo la competencia lectora muestra una relación lineal con la inteligencia emocional de los estudiantes (Jiménez, Martínez y Cuadros, 2020). El acompañamiento emocional se ha convertido en uno de los pilares más potentes para afianzar conocimientos, pero sobre todo para conectar con los niños y niñas en edad escolar, puesto que, tal y como afirma el Informe PISA (2018b) “existe una fuerte relación entre el rendimiento académico del alumnado y el disfrute de la lectura. Disfrutar leyendo es una condición previa para alcanzar una lectura eficaz, lo que, a su vez, conduce a una mejora de la destreza lectora a través de la práctica” (p.46). Es por este motivo por lo que es necesario trabajar las emociones en el aula de forma adecuada y significativa, puesto que no solo se van a reforzar las relaciones entre los estudiantes, profesores y familias, sino que también se van a mejorar los hábitos de trabajo

sustancialmente. Y es que, la tarea educativa se define como un proceso de transmisión de conocimientos, donde la experiencia se muestra como una forma valiosa de realización de la existencia humana, que ha sido entregado por alguien a otro, encontrando diferentes significados o lecturas de la experiencia, no siempre posibles, no siempre interpretables. Tal y como expusimos en otra ocasión,

Hay significados, lecturas en mi experiencia que sólo son posibles hoy, en mi situación. Otros escapan a mi interpretación y pueden ser posibles mañana. Y otros pueden ser significados e interpretaciones para otros en sus situaciones de vida. La riqueza de significados, lecturas de mi experiencia, no se agota en mí como sujeto de la misma, por el contrario, me trasciende, me desborda para llegar a ser la experiencia de otros y dar lugar a nuevos significados (Ortega Ruiz y Hernández-Prados, 2008, p.3).

Es evidente que, a través de la lectura, las personas viven diferentes tipos de experiencias que conllevan a lector a experimentar multitud de sentimientos y emociones (como es la alegría, la nostalgia, la tristeza, la pasión, etc.), debido a que “el acto de leer supone, no solo operaciones mentales, sino una vinculación con el mundo (...) mediante un acto de construcción de significado, que implica una situación dialógica entre el texto y el lector” (Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016, p.54). Tal es así que, “tanto los lectores como los escritores son conscientes que de una u otra manera las emociones siempre van a estar vinculadas en la lectura, ya que hacen parte esencial de la misma” (Ramírez-Rincón y Niño-Méndez, 2020, p.78).

En este sentido y ya finalizamos, tanto la escuela como la familia, deben de fomentar tareas que tengan sentido dentro de una comunidad escolar y no hacer de ella una obligación (Muñoz et al., 2016). La lectura va mucho más allá, significa disfrutar de un pasatiempo agradable que promueve la concentración, la atención, favorece la empatía y conlleva a mantener en forma el cerebro y las capacidades cognitivas de las personas. La inteligencia emocional, por tanto, supone un aspecto clave para desarrollar estas habilidades y promover un buen hábito lector entre los jóvenes, donde se hace necesario hacerles partícipes de la lectura (centrándonos en sus intereses), promover la motivación para que conecten de forma mágica con el maravilloso mundo de las palabras y que mejoren cualquier expectativa de éxito y, considerar la lectura como un recurso de gestión emocional, despertando así la pasión en los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Debido a la crisis sanitaria que estamos viviendo actualmente a causa de la Covid-19, ahora más que nunca necesitamos espacios educativos en el que primen dos cosas básicas: la calma y la confianza para favorecer un hábito y una comprensión lectora adecuada en los estudiantes. La lectura, como herramienta para fortalecer las diferentes estrategias y habilidades del pensamiento, es esencial para la vida cotidiana de las personas. Si esta técnica se estimula de forma correcta durante las primeras etapas educativas de un niño, unida a una buena inteligencia emocional, se generará un hábito por la lectura, convirtiéndose en una fuente de ocio y de construcción de nuevos aprendizajes.

Los jóvenes necesitan que los adultos favorezcan ambientes de vida reales, puesto que, cuando empujas a un niño o a una niña de forma neuronal o racional, estás enseñándole a leer y a

enriquecer la lectura. Por ello, es necesario llevar nuestro discurso a los padres y a los docentes, para que motiven a los más jóvenes y así, no hacer de la lectura una obligación puesto que la actitud es el principal motor del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Fajardo, A. Hernández, J. y González, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 25-33. Recuperado en URL: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/305>
- Fuermayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202. Recuperado en URL: <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf>
- García, M. A., Arévalo, M. A. y Hernández, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 151-170. DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- Jáuregui, M. y Razumiegczyk, E. (2011). Memoria y aprendizaje: una revisión de los aportes cognitivos. *Psicología y Psicopedagogía*, 20-44. Recuperado en URL: <https://racimo.usal.edu.ar/4501/1/174-712-1-PB.pdf>
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lecturas*, 1, 65-74. Recuperado en URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470>
- Jiménez, E., Martínez, N. y Cuadros, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos*, 19(1), 80-89. DOI: 10.18239/ocnos_2020.19.1.2187
- Jiménez, E. y Verde, A. M. (2021). Los hábitos lectores de niños de educación primaria y análisis de contextos familiares y escolares. *Revista inclusiones*, 8(2), 564-586. Recuperado en URL: <http://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2021/03/31-Jimenez-et-al-VOL-8-NUM-Especial-AbrilJunoo2021INCL.pdf>
- Lasarte, G. (2012). Herramientas para desarrollar el hábito lector en la escuela y la familia. Recuperado en URL: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/11273/Psikodidaktika?sequence=7>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado en URL: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Muelas, A. (2014). La influencia de la memoria y las estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 343-350. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.753>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la lectura académica: la mirada de estudiantes motivados. *OCNOS*, 15(1), 52-68. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941

- Ortega Ruiz, P. y Hernández Prados, M.A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (4). DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4542077>
- Pascual, M. R. (2015). Influencias de las metodologías, la edad temprana y la participación de la familia en el aprendizaje lector de los niños y niñas malagueños. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12094>
- Pérez-Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, (1), 121-138. Recuperado en URL: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>
- PISA. (2018a). Informe Español. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, (1), 6-228. Recuperado en URL: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>
- PISA. (2018b). Resultados de lectura en España. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, (3), 1-57. Recuperado en URL: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>
- Ramírez-Rincón, A. S. y Niño-Méndez, C. M. (2020). Influencia de la lectura en la gestión positiva de las emociones. En E. Serna (Ed.). *Revolución en la formación y la capacitación para el Siglo XXI* (78-82). Medellín: Antioquia. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4266566>
- Saldívar, A. y Coronado, J. M. (2021). El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso. *Revista Educación*, 5(1), 227-241. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41326>
- Santiago, A. W., Castillo, M. C. y Luz, M. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, (26), 27-38. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios27.38>
- Torres, P. y Granados, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459. Recuperado en URL: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497551995017.pdf>
- Trimiño, B. y Zayas, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol*, 16(55), 54-62. Recuperado en URL: https://www.researchgate.net/publication/315827970_Estrategia_didactica_para_el_fomento_de_la_lectura_en_las_clases
- Van den Hoogen, S., y Fleuren-Hunter, K. (2017). At your leisure pilot project: providing leisure reading materials to a university community through an academic and public library initiative. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 12(1). <https://doi.org/10.21083/partnership.v12i1.3919>