OFICINA DE POSTGRADOS

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL ELEMENTAL

Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Magíster en Innovación en Educación

Línea de investigación:

Planificación y evaluación

Autora:

Gabriela Fernanda Fabara Vargas

Director:

Lcda. Mayra Isabel Barrera Gutiérrez, Mg.

Ambato – Ecuador

Enero 2023

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL ELEMENTAL

Línea de investigación:

Planificación y evaluación

Autora:

Gabriela Fernanda Fabara Vargas

Mayra Isabel Barrera Gutiérrez, Lcda. Mg. f._____

CALIFICADOR

Marco Danilo Velastegui Carrasco, Lcdo.Mg. f._____

CALIFICADOR

Abrahan Mora Pérez, Lcdo. Mg. f._____

CALIFICADOR

Juan Carlos Acosta Teneda, P. PhD. f._____

COORDINADOR DE LA OFICINA DE POSGRADOS

Hugo Rogelio Altamirano Villaroel, Dr. f._____

SECRETARIO GENERAL DE LA PUCESA

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
DIRECCIÓN
CENTRO DE POSGRADOS
Sede Ambato
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
SECRETARÍA GENERAL
PROCURADURÍA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
BIBLIOTECA

Ambato – Ecuador

Enero 2023

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, **GABRIELA FERNANDA FABARA VARGAS**, con CC.**050299552-5**, autora del trabajo de graduación intitulado **"ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL ELEMENTAL"**, previa a la obtención del título profesional de **MAGÍSTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN** en la Oficina de **POSGRADOS.**

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, enero 2023

GABRIELA FERNANDA FABARA VARGAS

0502995525

DEDICATORIA

Primero agradezco a Dios por permitirme haber culminado este proyecto de la mejor manera, a mis padres por el apoyo incondicional, a mis hermanos que han estado apoyándome y dándome aliento para continuar en este tan anhelado proceso, a mis hijos que me han dado la fortaleza necesaria, ellos han sido mi pilar fundamental para terminar este reto.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por ser el timón para encaminar este proyecto y brindarme su apoyo absoluto, mi total gratitud para ellos.

Agradezco a Dios y a mis padres por haberme encaminado en esta nueva senda, en seguirme forjando profesionalmente, mi eterno agradecimiento para ellos.

RESUMEN

La comprensión lectora, sobre todo en etapas iniciales de escolaridad, ha presentado varios retos y desafíos, en especial porque comúnmente se priorizan métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Varios estudios sobre la comprensión desde el campo educacional han evidenciado y propuesto nuevas prácticas pedagógicas para llegar a conseguir un aprendizaje significativo de esta. Con este antecedente, el objetivo de la presente investigación es realizar la validación de una guía didáctica para promover la comprensión lectora en el nivel primario en las escuelas unidocentes: 5 de enero, Gabriel Álvarez y 21 de febrero del municipio de Isinliví, cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi. Para esto, se empleó una metodología de carácter cuantitativo, además de un modelo descriptivo y cuasi experimental en dos grupos; uno de control y otro empírico, evaluados en dos momentos: un pretest y un postest. Los resultados del pretest evidenciaron que nivel de la población oscilaba del nivel medio hacia abajo; mientras que en el postest se encontró que más estudiantes se ubicaron en puntajes más altos. A pesar de dichas diferencias, a nivel estadístico, estas no lograron ser estadísticamente significativas desde la perspectiva cuantitativa. Con los datos obtenidos en estas evaluaciones se procedió al diseño de una guía de orientaciones didácticas enfocada en mejorar las debilidades encontradas y potenciar las fortalezas en la población de estudio, en el nivel educativo elemental, todo ello con la finalidad de mejorar el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.

Palabras clave: Comprensión lectora, orientaciones didácticas, guía didáctica

ABSTRACT

Reading comprehension, especially in the initial stages of schooling, has presented several challenges, especially since traditional teaching- learning methods are commonly prioritized. Several studies on comprehension from the educational field have evidenced and proposed new pedagogical practices in order to achieve significant learning of it. With this background, the objective of the present investigation is to carry out the validation of a didactic guide to promote reading comprehension at the primary level in single-teacher schools: January 5, Gabriel Álvarez and February 21 of the municipality of Isinliví, Sigchos canton, Cotopaxi province. For this, a quantitative methodology was used, in addition to a descriptive and quasi-experimental model in two groups; one of control and another empirical, evaluated in two moments: a pretest and a posttest. The results of the pretest showed that the level of the population oscillated from the average level downwards; while in the posttest it was found that more students had higher scores. Despite these differences, at a statistical level, they could not be statistically significant from a quantitative perspective. With the data obtained in these evaluations, a didactic orientation guide was designed focused on improving the weaknesses found and strengthening the strengths in the study population, at the elementary educational level, all with the purpose of being able to improve the development of students' reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, didactic orientations, didactic guide.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD iii
AGRADECIMIENTOS v
RESUMEN vi
ABSTRACT vii
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA 7
1.1. Orientaciones didácticas 10
1.2. Comprensión y estrategias para la comprensión lectora 12
1.3. Comprensión Lectora en el nivel elemental 21
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO 25
2.1. Tipo, enfoque y diseño de investigación y población y muestra 25
2.2. Tipo de recolección de la información, procesamiento y análisis 29
2.3. Metodología de la propuesta de la investigación 36
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 45
3.1. Resultados Pre-Test 46
3.2. Resultados Post test 49
3.3. Prueba paramétrica T-Student 51
CONCLUSIONES 53
RECOMENDACIONES 55
BIBLIOGRAFÍA 56
ANEXOS 65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Orientaciones Didácticas 12
Tabla 2. Estrategias Didácticas 20
Tabla 3. Estrategias de comprensión lectora 21
Tabla 4. Análisis de la fiabilidad del instrumento 34
Tabla 5. Orientaciones didácticas 41
Tabla 6. orientaciones didácticas de acuerdos a los niveles de comprensión lectora 41
Tabla 7. Descripción de la muestra por género y nivel educativo de los estudiantes 45
Tabla 8. Prueba de normalidad 46
Tabla 9. Comprensión Lectora según grupos pretest 47
Tabla 10. Estadísticos 48
Tabla 11. Resultados pretest 48
Tabla 12. Prueba de normalidad post test 49
grupos Tabla 13. Comprensión Lectora 50
Tabla 14. Estadísticos descriptivos post test 51
Tabla 15. Resultados post test 51
Tabla 16. Resultados y comparación 52
Tabla 17. Cálculo del CVC 53

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1. ACL clasificación ítems comprensión lectora 31
Figura 2. Decatipos pruebas ACL 2 32

INTRODUCCIÓN

La lectura juega un papel importante en el desarrollo de los diferentes procesos que experimenta el ser humano, especialmente durante los primeros años de vida. En este sentido, una de las principales tareas de la docencia en el nivel elemental es lograr que los estudiantes adquieran las estrategias y habilidades necesarias para conseguir que sean competentes en todas las tareas de lectura y escritura a corto y largo plazo. Así, la cuestión de la comprensión lectora es hoy en día un tema ampliamente debatido dentro del campo educativo.

Su reflexión se da dentro de las instituciones educativas, en el sentido de la elaboración de los planes de estudio por su importancia en todas las áreas del currículo. Esto no solo por ser un elemento clave presente en los documentos internacionales y en las propuestas gubernamentales de desarrollo, sino también porque se considera que el fomento de esta promueve el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en las personas, elementos clave también para la formación de ciudadanos que ejercen sus derechos en espacios de diálogo y lleguen a ser un aporte, por ejemplo, de la construcción colectiva para el progreso de sus comunidades.

Ecuador registra uno de los niveles más bajos de la región en lo que se refiere a la comprensión de lectura, evidenciados en la falta del hábito lector y rendimiento académico deficiente. Este problema se tiende a agravar en las poblaciones rurales, dado que depende del área y la cultura de donde provienen los estudiantes presentan diferentes actitudes hacia la lectura, por ejemplo, mientras los estudiantes de la ciudad seleccionan como temas artículos tecnológicos, los niños del sector rural enfocan sus intereses para leer en temáticas que los rodean, tales como la agricultura o animales. En este sentido, estudios como el de Smith et al., (2021) destacan que los niveles más altos de conocimientos previos tienen una serie de efectos que están influenciados por la naturaleza del texto, la calidad del modelo de situación requerido y la presencia de conceptos erróneos del lector sobre el texto. De esta manera se encontró que los

conocimientos previos tienen un impacto diferenciado en los lectores más fuertes y en los más débiles. Los lectores con menos conocimientos previos parecen beneficiarse más del texto con alta cohesión, mientras que los lectores más débiles pudieron compensar en cierta medida sus habilidades de lectura relativamente débiles en el contexto de un alto grado de conocimientos previos.

“Así también”, existen muchas investigaciones a nivel nacional e internacional que abordan no solo la importancia del desarrollo de la comprensión lectora, sino también las dificultades a las que esta temática se enfrenta dentro del ámbito escolar. La comprensión de la lectura como proceso de aprendizaje ha sido examinada en varios estudios, en los que se entiende que se trata de un tema de interés educativo contemporáneo, que trasciende los diferentes campos del conocimiento tanto institucionales como sociales, se considera y se ve como el eje fundamental para lograr la interdisciplinariedad en todos los campos del aprendizaje, lo que es una importante herramienta didáctica para el desarrollo del aprendizaje autónomo (Pourhosein & Banou, 2016).

Algunas estrategias metodológicas para promover la comprensión lectora durante el proceso de aprendizaje fueron identificadas por Farrach (2016). Por medio de la investigación, se pudo corroborar que una de las mejores estrategias metodológicas es la participativa, puesto que favorece significativamente la comprensión del texto; mientras que otras técnicas participativas favorables fueron la lectura colaborativa, el diálogo simultáneo, la lluvia de ideas, la secuenciación, el seminario, la exposición, la dinámica de grupo, los grupos de discusión y los esquemas. Por lo que es crucial que se consideren estás dentro de los currículos educativos para garantizar una efectiva comprensión lectora.

Se han identificado diversas dificultades. Diversas investigaciones ponen en manifiesto las numerosas dificultades a las que se enfrentan los alumnos de educación básica para aprender a leer y escribir, se toma en cuenta la prevalencia de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, que han contribuido a distorsionar la idea de

lo que significa leer y escribir (Gallego Ortega et al., 2019). Por lo que se denota que es de imperativa relevancia estudiar las diferentes metodologías que permiten un desarrollo adecuado de la compresión lectora. Adicional a esto, se reconoce que la sociedad ha cambiado drásticamente por la introducción de nuevas tecnologías y diferentes cambios en cuanto a las demandas escolares y profesionales. Por lo tanto, el objetivo actual y primordial es desarrollar lectores más activos que adquieran habilidades básicas para comprender su entorno.

Es así como la lectura es una de las habilidades básicas del ser humano y la puerta fundamental del conocimiento, por lo que la enseñanza y el aprendizaje son un proceso de intercambio entre el profesor y el alumno para que este consiga el aprendizaje significativo que se requiere mediante el uso adecuado de las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora. Por lo tanto, la comprensión lectora es una de las mayores experiencias para el alumno si el profesor la promueve en un ambiente que motive la necesidad de leer y expresarse libremente (Diaz & Delgado, 2014).

A base de ello “también” se reconoce que la comprensión lectora, y el desarrollo de esta, más que entenderse como una habilidad más, es parte constitutiva del desarrollo de habilidades permanentes. Estudios como el de González (2019) ponen en evidencia que la comprensión lectura, además de enseñarse como tal, también se aplica a manera de habilidades de pensamiento transformadas en estrategias que conllevan lectura, y con ello, mientras más estrategias didácticas se apliquen se llega a transformar el pensamiento en aprender a pensar, es decir no como una actividad estática sino más bien permeable y transformadora. Es por ello que también se hace necesario, y tal como se presentan en este documento, que más allá de describir el problema se incorpora una guía didáctica que ha sido aplicada en un escenario en particular y con ello dar cuenta de estos cambios esperados.

La enseñanza aprendizaje de las habilidades de la comprensión lectora y las habilidades de pensamiento transformadas en estrategias que conlleven a la lectura, razonamiento e interpretación de tareas, son posibles para estudiantes con bajo

rendimiento escolar, además los estudiantes sí desarrollan habilidades para el aprendizaje permanente, y mientras más estrategias didácticas experimenten, transforman su pensamiento en aprender a pensar.

Es por esta razón que esta investigación se presenta como una construcción del proceso de investigación, desarrollada en las aulas con los alumnos de del nivel elemental de las escuelas unidocentes; 5 de enero, Gabriel Álvarez y 21 de febrero, de la Parroquia Isinliví, Cantón Sigchos, Provincia de Cotopaxi. En este documento se describe información general sobre el problema de investigación, los objetivos, los antecedentes y referentes teóricos, enmarcados en el paradigma de la complejidad desde una perspectiva de investigación cuantitativa, así como los elementos destacados de esta experiencia en la elaboración de la propuesta docente como resultado del trabajo interactivo entre los miembros del sistema de enseñanza e investigación.

De esta manera, la presente investigación se ha orientado bajo la siguiente premisa redactada a manera de pregunta guía:
¿La validación de una guía de orientaciones didácticas mejoraría el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas del nivel elemental de las escuelas unidocentes 5 de enero, Gabriel Álvarez y 21 de febrero de la parroquia Isinliví, cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi?

Y específicamente, este estudio también se plantea el siguiente objetivo general: Validar una guía de orientaciones didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel elemental de las escuelas unidocentes 5 de enero, Gabriel Álvarez y 21 de febrero de la parroquia Isinliví, cantón Sigchos, Provincia de Cotopaxi.

Y a su vez, como una forma complementaria para el cumplimiento del objetivo antes planteado, se planeó también el cumplimiento de los siguientes objetivos específicos:

1. Fundamentar teóricamente las orientaciones didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel elemental
2. Identificar el nivel comprensión lectora en el nivel elemental de las escuelas unidocentes 5 de enero, Gabriel Álvarez y 21 de febrero de la parroquia Isinliví cantón Sigchos, Provincia de Cotopaxi.
3. Diseñar una guía de orientaciones didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel elemental de las escuelas unidocentes; 5 de enero, Gabriel Álvarez y 21 de febrero de la parroquia Isinliví cantón Sigchos, Provincia de Cotopaxi.
4. Evaluar la guía de orientaciones didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel elemental de las escuelas unidocentes 5 de enero, Gabriel Álvarez y 21 de febrero de la parroquia Isinliví, cantón Sigchos, Provincia de Cotopaxi por criterio de especialistas.

A partir de ello, para el cumplimiento de los objetivos se ha planteado una metodología basada en un enfoque cuantitativo; a partir de ello se aplicaron test en dos momentos para establecer y evaluar numéricamente los niveles de comprensión lectora de la población de estudio. El primer test (pre test) se realizó como una forma objetiva de evaluar los niveles de comprensión lectura, a partir de lo cual se desarrolló y planteo una guía de orientaciones didácticas. La que ha sido aplicada y posteriormente evaluados sus resultados en un segundo test (post test).

Es por ello que el presente trabajo responde en primer lugar a una necesidad generalizada a nivel nacional y regional. Desde hace años que no ha sido posible evidenciar mejoras en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes ecuatorianos (Grupo El Comercio, 2021). A su vez, organizaciones como UNESO y UNICEF han efectuado informes donde revelan la grave situación de la comprensión lectora en niños y niñas en Latinoamérica (UNICEF, 2022). Con esta situación preocupante se hace necesario explorar alternativas de enseñanza de lectura en edades tempranas, y por ello es que esta investigación busca efectuar un aporte en dicho sentido.

Por el enfoque de este estudio, por su carácter cuasiexperimental, el hecho de llevar a cabo mediciones con una población de estudiantes de varios centros educativos resultará ser relevante a la hora de establecer un puente entre la teoría y la práctica. Con ello se busca revelar con evidencias claras y especificas la realidad de la comprensión lectora en un grupo de estudiantes ecuatorianos. Todo ello para ver más allá de los que dicen las normas, leyes o políticas públicas. Es decir, palpar en la realidad como se enseña, como aprenden los niños y niñas de nuestro país, y así proponer estrategias para mejorar las deficiencias encontradas.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

Entre los estudios que abordan la temática de investigación, se reseña el de los autores Fonseca et al. (2019) quienes realizaron un estudio con la finalidad de evaluar a los programas de intervención españoles en relación con la comprensión lectora y el impacto que este tiene sobre los estudiantes. El programa de intervención LEE comprensivamente, mismo que está basado en una metodología de enseñanza de habilidades lingüísticas y cognitivas asociadas a la comprensión lectora, lo que constituye una herramienta válida para ser utilizada por los profesores en el aula al proporcionar un material estructurado que promueva la conciencia de los procesos implicados y la posibilidad de que estos procesos y estrategias se utilicen en otras situaciones de enseñanza y con otros contenidos específicos.

Tal estudio se lo realizo en diversas escuelas de Buenos Aires, los autores llegaron a la conclusión de que la mejor estrategia para mejorar la comprensión lectora de los niños y niñas en países latinoamericanos como Argentina es mejorar la formación de los profesores y proporcionar materiales adecuados que faciliten la enseñanza explícita de las habilidades lingüísticas básicas y las habilidades cognitivas superiores relacionadas con la comprensión lectora (Fonseca et al., 2019).

En el artículo “Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora elaborado por Farrach” (2016), tuvo por objetivo identificar estrategias metodológicas para favorecer la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje de la asignatura Técnicas de lectura, escritura y ortografía. Por medio del estudio ejecutado a 50 estudiantes, la autora pudo evidenciar que una de las mejores estrategias metodológicas es la participativa, dado que esta favorece significativamente la comprensión textual. Otras de las técnicas participativas favorables fueron la lectura cooperativa, diálogo simultáneo, lluvia de ideas, secuencia, seminario, ensayo, dinámica de grupo, grupos de discusión y esquemas. Todos ellos tenían como objetivo desarrollar la comprensión de textos escritos de los alumnos.

La aplicación de metodologías participativas, no solo permiten establecer una relación potencial entre el estudiante y el texto, sino que también es una herramienta esencial en el sentido de que brindan la oportunidad al docente de cumplir y responder a los objetivos y el plan de clase. Estas estrategias resultan ser lúdicas, creativas y motivadoras, por lo que son altamente efectivas para potenciar la capacidad lectora de los alumnos (Farrach, 2016).

En la investigación realizada por ,Morán y Uzcátegui (2006), titulada “Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de educación básica”, buscaron identificar estrategias didácticas alternativas a las tradicionales para fomentar la comprensión lectora. Al igual que la investigación mencionada anteriormente, las autoras encontraron un impacto significativo de la aplicación de estrategias participativas, la coevaluación y el trabajo cooperativo en el desarrollo de la comprensión lectora. “También”, demostraron la eficacia que conlleva tomar en cuenta los conocimientos previos del lector mediante la práctica de estrategias de predicción e inferencia, lo que facilita el acceso a diferentes tipos de textos y crea un entorno favorable al lector. La comprensión lectora no solo mejoró, sino que los alumnos también mostraron una mayor capacidad para producir textos.

Los autores descubrieron que el uso de estrategias de comprensión lectora ayuda a los alumnos de EFL a comprender los textos con facilidad. Por lo tanto, se recomienda que lean más textos auténticos para desarrollar mejores habilidades de lectura. Además, mencionan que los profesores de EFL animarán a sus alumnos a identificar los factores que influyen en la comprensión profunda de lo que leen. Los alumnos participarán en el proceso de lectura a través de diferentes estrategias para comprobar su significado. Todos estos factores y estrategias se combinan para que el proceso de creación de significado sea fácil y eficaz (Pourhosein & Banou, 2016).

Los autores propusieron definir combinaciones para los modelos de lectura como lo hace notar , Ahmadi y Pourhossein (2012) en su investigación titulada “Reciprocal Teaching Strategies and Their Impacts on English Reading Comprehension” abordan

la temática desde otra perspectiva. Propusieron definir los términos clave, explicar los modelos del proceso de lectura, revisar el proceso de lectura y las estrategias de lectura, y discutir las estrategias cognitivas y metacognitivas y la lectura. Como resultado, descubrieron que la enseñanza recíproca tiene un efecto positivo significativo en la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes y en las estrategias de lectura metacognitivas.

La enseñanza recíproca mejora las habilidades de lectura tanto de los alumnos de alto como de bajo rendimiento. Los alumnos utilizan las cuatro estrategias clave y saben qué estrategias utilizar, cuándo, por qué y cómo. Aprenden a hacer predicciones, formular preguntas, identificar la idea principal de un párrafo, aclarar palabras, frases u oraciones poco claras y resumir su lectura. Se concluye que la enseñanza recíproca es una forma de enseñanza de la lectura que facilita el aprendizaje de la comprensión lectora en inglés (Ahmadi & Pourhossein, 2012).

El proceso de comprensión lectora es un proceso cognitivo orientado a entender e interpretar textos desde la posición de , Rivera-Anchundia (2015), en su publicación “Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje” busca conseguir un adecuado proceso de comprensión lectora con la finalidad de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, su objetivo específico fue identificar nuevas estrategias de aprendizaje que involucren una mejor comprensión de la lectura.

Con su estudio pudo concluir que los docentes por lo general no emplean nuevas estrategias que ayuden al desarrollo de la comprensión lectora, lo que afecta significativamente el aprendizaje de los alumnos, pues desempeñan estas habilidades de manera pasiva y no activa. Además, es importante que se promueva y motive a los estudiantes a involucrarse de manera significativa en el proceso de lectura, lo cual se logra de manera eficaz por medio de la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje (Rivera-Anchundia, 2015).

En el mismo sentido, Pernía y Méndez (2018), realizaron un estudio diagnóstico de la comprensión lectora en una zona rural con la finalidad de promover el desarrollo de los procesos lectores. Como conclusión, detallaron que los programas de intervención socioeducativos demuestran el establecimiento efectivo de predicciones e inferencias, puesto que desempeñan un papel importante en la activación de los conocimientos previos del lector y la referencia a los objetivos de la lectura. Las diferentes actividades condujeron a resultados de aprendizaje significativos, porque los niños construyeron su propio aprendizaje. Además, pudieron evidenciar que estas actividades motivaron a los estudiantes a participar en los procesos de lecturas, sobre todo porque se trabajó con textos de interés colectivo.

1.1. Orientaciones didácticas

La dinámica social ha tenido una influencia trascendental en las condiciones de vida de las personas a lo largo del tiempo, en respuesta a una serie de cambios científicos, tecnológicos, económicos y sociales que han propiciado la transición de la modernidad a la postmodernidad, en la que comenzó a cambiar la necesidad de educar a las personas en un perfil de egresado ya constituido (Diaz & Delgado, 2014).

Estos cambios moldean de forma natural a los niños, niñas y jóvenes y configuran los ejes del mundo en el que se desarrollan. En consecuencia, la sociedad exige un cambio en las formas de comunicación y diálogo, la formación de nuevas perspectivas y habilidades para comprender el contexto de las situaciones reales en las que se vive, sus dinámicas y sus modos; para fomentar la creatividad, el aprendizaje continuo, la comprensión de los intereses del otro y de los demás (Blanco Iglesias, 2005).

Se toma en cuenta estos procesos de cambio que demanda la sociedad, el objetivo es formar lectores más activos que adquieran competencias básicas para comprender su contexto. Esto demuestra que la lectura es una de las habilidades básicas del ser humano y la puerta fundamental del conocimiento, por lo que la enseñanza y el

aprendizaje son un proceso de intercambio entre el profesor y el alumno para que este, logre el aprendizaje significativo que requiere mediante el uso correcto de las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora. Por lo tanto, la comprensión lectora es una de las mayores experiencias para el alumno, siempre que el profesor la promueva en un entorno que motive la necesidad de leer y expresarse libremente (Diaz & Delgado, 2014).

Como consecuencia de los cambios que se han producido a lo largo del tiempo, se han realizado grandes aportaciones a la investigación en la búsqueda de estrategias didácticas dirigidas a estudiar cómo se enseña y se aprende a leer. En este sentido, para Díaz (2003), las estrategias didácticas son entendidas como los procedimientos o medios utilizados por el profesor para promover el aprendizaje significativo. Sobre esta base, se afirma que las estrategias didácticas proporcionan a los alumnos experiencias de aprendizaje significativas, y el educador diseña, elige y organiza las estrategias didácticas para la pedagogía y la evaluación a partir de sus competencias pedagógicas, el conocimiento de sus alumnos y el dominio de los contenidos que enseña, que dan sentido a los contenidos presentados y le permiten evaluar el aprendizaje de los alumnos y la retroalimentación de su propia práctica diaria.

Hay varios tipos de estrategias que deben utilizarse durante la lectura para construir significados. Están se dividen en; estrategias de lectura en estrategias de prelectura y post-lectura, lo que explica que no es importante utilizar todas las estrategias en cada situación de lectura. Su uso depende de la finalidad, la naturaleza del texto y las necesidades específicas de los alumnos (Diaz & Delgado, 2014).
Estas estrategias se presentan a continuación:

Tabla 1. Orientaciones Didácticas

Estrategia	Descripción
Prelectura	Preparan al alumno para lo que va a aprender y cómo lo va a hacer, es decir, activan los conocimientos y experiencias previas pertinentes y le permiten situarse en el contexto del aprendizaje.
Elaboración de predicciones	Consiste en anticipar las ideas del autor, incluso sin haber leído el texto, para adelantarse a lo que vendrá, es decir, anticipar eventos o situaciones, acciones de personajes que ocurren más adelante en el texto.
Elaboración de mapas	Se trata de una lluvia de ideas en la que se anuncia el tema y se pide a los participantes que hagan una lista de todas las palabras relacionadas con él.
Conocimiento previo	Esta estrategia se desarrolla a partir del título del texto que se va a leer y se pide a los alumnos que creen una tabla en la que identifiquen lo que saben y lo que llegan a deducir de ese conocimiento.
Estrategias durante la lectura	Estos permiten confrontar los esquemas con las ideas del texto. Permitirán al alumno relacionar lo que dice el texto con lo que ya sabe, integrar la información en un todo coherente y recapitular lo que ha visto antes.
Estrategias post-lectura	Se presentan a continuación del contenido a aprender y permiten al alumno tener una visión sintética, integradora e incluso crítica de la materia.

Fuente: (Diaz & Delgado, 2014).

1.2. Comprensión y estrategias para la comprensión lectora

Los seres humanos a lo largo de su vida desarrollan diferentes habilidades y capacidades que le permiten desenvolverse de manera plena dentro de la sociedad. La comprensión lectora se define como “la capacidad de un individuo para analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa”(Salas et al., 2014, p. 266).

La comunicación ocurre a través de diferentes mecanismos que permiten establecer un entendimiento sobre aquello que se va a transmitir, es por esta razón, se vuelve relevante que, las personas sean capaces de entender e interpelar lo que leen en textos, libros, mensajes, etc. De igual manera, se define a la comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje e implicación con el lenguaje escrito”(Pérez, 2014, p. 67). El principal objetivo es que, las personas no solo tengan la capacidad de

leer, sino también de decodificar el mensaje y analizarlo con base en los conocimientos o experiencias adquiridas.

La lectura se vuelve una parte fundamental dentro de diversas esferas de la vida social. Es por esta razón que, llegada una determinada edad, los centros educativos buscan enseñarles a los niños a leer y entender lo que se pretende transmitir a lo largo del texto. Es importante mencionar que, el proceso de comprensión lectora es sumamente complejo, debido a la gran cantidad de habilidades cognitivas que se necesitan. “La lectura, como una tarea compleja, requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr construcción de significados”(García et al., 2018, p, 159).

Por otro lado, la capacidad de comprensión lectora trae una variedad de beneficios. Esto se debe a que “leer es un proceso de interacción de quien lee con el texto, donde es necesario relacionarlo con las aportaciones vitales del individuo debido a que es necesario implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua”(Pérez, 2014, 69). En este caso, se destaca la importancia que tiene las experiencias personales, puesto que son estas la que se encargan de darle un significado de lo que se lee. La comprensión lectora también permite que la persona aprende sobre temas nuevos y ponerlos en práctica dentro de su espacio social.

La comprensión lectora sigue cinco pasos fundamentales: “la localización y obtención de información explícita, la realización de inferencias directas, la interpretación e integración de ideas e informaciones y el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales” (Pérez, 2014, p. 69). Tal como se ha mencionado, el proceso de comprensión lectora no se enfoca únicamente en leer lo que está escrito, sino que también exista un proceso de apropiación.

En este sentido, también es importante entender la comprensión inferencial “, como aquella que hace referencia a la elaboración de ideas o elementos que no están

explícitas en el texto" (Ugarriza, 2006, p. 35). El proceso de lectura muchas veces es confuso debido a que parte de la información que se quiere transmitir, no se encuentra detallada de manera textual. En muchas ocasiones, los autores de texto, libros o investigaciones limitan información con el propósito de no volverse redundantes. Brindan pequeños detalles que permiten al lector inferir el lugar, el año, la persona o la forma en que ocurre una determinada historia, narración o investigación.

Del mismo modo, se establece que "la información implícita en la comprensión inferencial, se refiere a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones, hechos, conclusiones, mensajes inferidos sobre los personajes, el ambiente y diferencias entre fantasías y realidades" (Ugarriza, 2006, p. 35). La información implícita es aquella que el lector busca, no se encuentra a simple vista por lo que es necesario establecer una variedad de preguntas.

Existen diversas investigaciones que han llegado a un consenso sobre los diferentes niveles, o también tipos, de comprensión lectora. Estas clasificaciones se caracterizan por tener un cierto orden jerárquico que inicia desde el nivel más básico, pasa por una comprensión superficial de los textos, y finalmente llega a un proceso de comprensión más completo que permite al lector emitir juicios críticos (de Francisco, 2016).

La habilidad lectora es un proceso practico y complejo para ,Evangelista y Evangelista (2014) establecen cinco niveles de comprensión lectora. Estos se presentan en el listado a continuación:

- **Comprensión literal:** Este nivel se refiere al nivel de lectura más básico y elemental, pues se enfoca principalmente en la información que se adquiere de manera explícita del texto. En resumen, se trata de una lectura que se entiende como de reconocimiento, dado que en esta se identifican los aspectos más superficiales y explícitos. Sirve para comprender de manera literal el tema y la idea principal del texto.

- **Comprensión inferencial:** Este nivel se caracteriza porque se emplean los conocimientos adquiridos previamente sobre algún texto en específico. Estos conocimientos se relacionan directamente con la información obtenida a partir de la lectura con el objetivo de elaborar hipótesis, suposiciones o nuevas ideas sobre el texto. Básicamente, la meta principal de este nivel es elaborar conclusiones.

- **Comprensión crítica:** En este nivel, un poco más profundo, se emiten juicios de valor sobre el texto. Se rechaza o acepta el contenido en general del texto con base en reflexiones y razonamientos individuales. Este nivel se relaciona directamente con el anterior, puesto que para emitir juicios de valor es importante primero accionar los conocimientos previos sobre un tema.

- **Comprensión apreciativa:** Se produce una respuesta de tipo emocional al texto. Al igual que el anterior, este nivel se encuentra sujeto estrechamente a los anteriores, dado que es a través de la elaboración de conclusiones y emisiones de valor, se producirá una respuesta. En este nivel, ya se analiza de manera detallada y detenida el tipo de lenguaje y su relación con el mensaje que se desea transmitir.

- **Comprensión creadora:** Este nivel es uno de los más importantes, puesto que es aquí donde el lector refleja las capacidades para laborar creaciones textuales a partir de la lectura. En este nivel, por medio de la comprensión lectora, se modifica o agrega información en el texto.

Existen otros autores que distinguen los niveles de la comprensión lectora de manera más reducida y restringida. Tal es el caso de Smith (1989) que solo reconoce tres niveles. Entre estos se encuentra el nivel literal, que se refiere a la capacidad del alumno para comprender explícitamente lo que se dice en el texto; inferencial, que indica la capacidad del alumno para hacer suposiciones e hipótesis sobre el texto; crítica, que está relacionada con su capacidad para evaluar la calidad de un texto y emitir juicios razonados sobre él.

Como bien se ha mencionado anteriormente, el proceso de lectura y en general la comprensión lectora, constituye un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. En este sentido, se afirma que, si existe una deficiencia en la comprensión lectora, por ende, se presentarán deficiencias en el aprendizaje en general. Es así como se entiende que los centros educativos desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectura y su apropiada estimulación (Peredo, 2001).

Al hablar de la habilidad lectora en el nivel primario o elemental, por lo general se hace referencia a tres aspectos de suma importancia relacionados con las habilidades lectoras; estas son la comprensión, la velocidad y la fluidez. Estas habilidades no se correlacionan entre sí, es decir, que el uno no afecta al otro, aunque estén vinculados por un proceso en común. Es por esta razón que la mayoría de docentes hace más énfasis en la comprensión antes que la velocidad o la fluidez (Lenguaje y Comunicación, 2013).

La compresión lectora se refiere a la habilidad que posee o ha desarrollado el lector para entender de manera eficiente, eficaz y correcta el lenguaje escrito. Esto se debe a que ha desarrollado las habilidades suficientes para decodificar el texto que se lee para formar un diálogo entre lo que se presenta en el texto, el mensaje, y los conocimientos previos. De esta manera se genera conocimiento a partir del intercambio de información entre el emisor y el receptor, por medio de los niveles de la comprensión lectora y otras estrategias (Lenguaje y Comunicación, 2013).

Por otro lado, la fluidez lectora es la habilidad, que de la misma manera ha sido desarrollado por el lector, para leer en voz alta con el ritmo, fraseo, puntuación y entonación apropiada, con el fin de dar a entender y proporcionar sentido a lo que se lee. Por lo tanto, es muy importante distinguir la entonación dramática que acompaña a un texto literario de la entonación que se hace al comprender situaciones, frases o palabras relevantes para la idea general del texto (Lenguaje y Comunicación, 2013).

Finalmente, la velocidad de lectura es la capacidad de leer palabras escritas en un tiempo determinado mientras se intenta comprender lo que se lee. Cuanto mayor sea la velocidad, menos probable será que la concentración mental decaiga, dado que la capacidad de interpretar lo que se ha escrito es más rápida que la capacidad de hablar o pronunciar las palabras mientras se lee. Por esta razón, es fundamental aspirar a aumentar la velocidad de lectura, y para evaluarla en los alumnos, es necesario que sea observable (o audible), lo que requiere leer en voz alta.

Por lo general se aprende a leer en voz alta y esto es lo que se fomenta en todos los estudiantes. Lo ideal sería leer en silencio para conseguir una mayor velocidad, pero debido a la práctica de la lectura temprana, se tiende a leer poco, y para eliminar esto se requiere una práctica deliberada, lo que lamentablemente no se fomenta en la escuela. La velocidad se expresa en palabras por minuto (Peredo, 2001).

“Pues bien”, en el proceso de comprensión lectora influyen varios factores, como la lectura, el tipo de lectura seleccionada, y si se trata de una lectura exploratoria o extensiva que permita la comprensión del texto seleccionado. Esto se da por las siguientes condiciones (Herrera et al., 2010):

- Naturaleza del texto,
- Lenguaje oral, vocabulario oral sobre el que se construye el vocabulario de la lectura,
- La actitud del alumno hacia la comprensión,
- El propósito de la lectura -que influye directamente en la comprensión de lo leído
- El estado físico y afectivo en general, que a su vez condicionan o no la motivación para leer y la comprensión del texto.

De acuerdo con Castro y Castiblanco (2015), el proceso de la comprensión lectora se ve influenciado por diversos factores de carácter interno y externo. Estos factores cumplen un rol fundamental en el proceso lector, además de que están estrechamente ligados al éxito o fracaso del sistema educativo en relación con este proceso. Muchas

de estos procesos asociados al aprendizaje y comprensión lectora, tanto internos como externos, dependen en gran medida del desarrollo cognitivo.

Esto se complementa con la investigación de Sánchez-Domínguez (2021) quien menciona que existen factores exógenos y endógenos. Los factores exógenos son los factores estimulantes del entorno cultural y académico, es decir, aspectos que escapan al control del individuo y no dependen de él; entre ellos, cabe destacar el aspecto estructural (contexto social, situación económica del individuo, estrategias metodológicas). Entre los factores exógenos, cabe destacar las particularidades o condiciones del entorno en el que se desarrolla el individuo. Por lo tanto, en este estudio, los factores exógenos están relacionados con los elementos académicos y socioculturales a los que está expuesto el alumno en la lectura.

Otro factor que interviene en la lectura, según Segoviano et al. (2013), son los llamados factores endógenos. Romero y Hernández (2019), Segoviano et al. (2013) y Guney (2009) afirman que los factores endógenos son aquellos que son controlados directamente por el individuo y afectan al aspecto relacional (apoyo sociofamiliar) y al aspecto personal (perfil demográfico, género, edad, habilidades, motivaciones y esfuerzo personal).

Estos factores se agrupan en diferentes categorías que abarcan las socioculturales, académicas y personales. Estos son de gran relevancia, puesto que se encuentran en gran medida presentes en la vida de los individuos. Los factores socioculturales se refieren a los ocasionados por los amigos y la familia en relación con el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes. Además, también se ha evidenciado que los estudiantes provenientes de un hogar con mayor nivel socioeconómico desarrollan mejores habilidades de comprensión lectora.

Los factores académicos, por otro lado, se relacionan estrechamente con el entorno educativo en sí que influyen directamente con el rendimiento académico de los alumnos. Los factores personales son elementos o condiciones inherentes a un

individuo, donde las relaciones que construye con otros provienen de situaciones intangibles, sociales e institucionales que le permiten aprovechar ciertos beneficios en el contexto educativo (Franco Montenegro et al., 2016).

Ahora bien, es importante tomar en cuenta las estrategias didácticas relacionadas con el desarrollo de la comprensión lectora. Así, se entiende que una estrategia es una manera en la que se direcciona una situación en específico. En este sentido, una estrategia pedagógica se refiere a una serie de instrucciones dadas por el guía o docente, quienes son los encargados de brindar la información necesaria para el óptimo desarrollo de los estudiantes. Estas estrategias buscan mejorar la manera en la que se adquiere y construye el conocimiento (Martínez Sarmiento, 2022).

De acuerdo con Orozco (2016), las estrategias son la herramienta esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que son actividades que dan paso al cumplimiento efectivo de estos procesos, juntos con su adaptación y flexibilidad. De la misma manera,Orozco (2016) establece una serie de estrategias con el fin de cumplir de manera efectiva las metas en cuento a la comprensión lectora del sistema educativo.

Tabla 2. Estrategias Didácticas

Estrategia	Descripción
Didácticas	• Son actividades realizadas por el docente con el objetivo de que los estudiantes construyan el conocimiento y alcance los objetivos establecidos • Es un proceso auténtico y direccionado al cumplimiento de un objetivo claro • La aplicación depende del diseño y criterio del docente
De enseñanza	• Se refiere a un conjunto de decisiones que el docente toma con el fin de generar un aprendizaje • Incluye distintas operaciones mentales y físicas que permiten la interacción del sujeto con el objeto de estudio • Este tipo de estrategias son más que nada instrucciones para lograr un aprendizaje
De aprendizaje	• Son un conjunto de operaciones que se aplican para concretar un objetivo de aprendizaje en específico

Fuente: (Orozco, 2016)

En este contexto, se destaca que la estrategia de comprensión lectora es el arte o la forma de abordar la lectura, o el proceso de lectura que afecta a la lectura; son las habilidades que el lector utiliza al interactuar con el texto para obtener, evaluar y utilizar la información. Cada persona que lee cualquier tipo de texto, realiza diversos procesos y acciones con el fin de buscar y obtener datos que sean de interés y que sean relevantes (Simón Ruiz et al., 2017).

Algunas de las estrategias de comprensión lectora que menciona Simón Ruiz (2017) son las siguientes:

Tabla 3. Estrategias de comprensión lectora

Estrategia	Descripción
Autocontrol o autocorrección	• Se utiliza como una vía de verificación • Se produce cuando se lee un texto • Se analiza si lo que se ha leído es correcto por medio de la comprobación de la información obtenida del mismo texto. • Se asocia a la corrección de los errores cometidos en la comprensión del texto.
Inferencia	• Se realiza durante la lectura en sí • Permite completar y complementar la información a partir de los conocimientos previos del lector
Predicción	• Esta estrategia favorece la anticipación en la formulación de ideas • Se realiza una vez que se ha sondeado el texto • Es superficial
Muestreo	• Permite indagar ciertos aspectos de las características del texto • Se da de manera general • Algunos de los aspectos son el tipo de texto, la temática y el autor

Fuente: (Simón Ruiz et al., 2017).

1.3. Comprensión Lectora en el nivel elemental

La comprensión lectora constituye uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de los seres humanos en diferentes niveles que van desde el psicológico hasta el educativo. Por esta razón, uno de los principales objetivos de la educación, especialmente en el nivel elemental y básico, es lograr que los alumnos desarrollen y obtengan las estrategias y habilidades necesarias para completar diversas tareas que involucren procesos de escritura y lectura, y se prioriza el aprendizaje lecto-escritor como una meta constante del sistema educativo (Gallego Ortega et al., 2019).

La comprensión lectura, entre muchas de sus definiciones, ha sido entendida como un acto consciente que abarca un sinnúmero de procesos que consecuentemente permiten la aprehensión y dan sentido a las cosas tanto internas como externas al individuo (Monsálves & Inés, 2009). De esta manera, es valioso que el desarrollo de dichos procesos inicie y se potencien desde edades tempranas con el objetivo de

brindar a los niños y niñas las herramientas y conocimientos necesarios para la comprensión del mundo real, tanto objetivo como subjetivo.

Empero, aunque los procesos de comprensión lectora son esenciales en el desarrollo, muchas investigaciones han llegado a la conclusión de que existen diversas dificultades entre la población estudiantil en nivel elemental y el aprendizaje de la lectura, pues se ha dado prioridad a métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje que no han hecho más que deformar el concepto de lo que significa leer y comprender (Jurado et al., 2013).Este problema se presenta en todos los niveles educativos; en el nivel elemental se refleja de manera mucho más alarmante. Se evidencia que existe poca capacidad de comprensión y asimilación por parte de los niños y niñas, dado que leer solo receptan la información, pero no la asimilan e interpretan.

Una investigación realizada por Gallego et al. (2019) tuvo por objetivo determinar la comprensión lectora de una muestra de alumnos chilenos escolarizados en un centro urbano concertado. En un estudio cuantitativo transversal, se evaluó a un total de 186 alumnos (95 chicas y 91 chicos) de segundo a octavo curso de primaria para determinar su comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) y su capacidad de aprendizaje de la lectura (insuficiente, básica y adecuada). Los resultados mostraron que el nivel de comprensión lectora, y, por tanto, el nivel de aprendizaje se deteriora a lo largo del curso escolar, lo que indica un desarrollo inadecuado de la lectura, y que no hay diferencias significativas entre los géneros.

En esta investigación, los autores pudieron determinar que el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora se deteriora a partir del cuarto grado, con diferencias significativas entre los grados. Un dato alarmante, de igual manera, evidenciado en el estudio es que, existen diferencias significativas entre el 2º y el 4º año siempre a favor de los alumnos del 2º año, lo que significa que la comprensión lectora de los alumnos del 4º, 5º y 7º año es inferior a la de los alumnos del 2º año. Por otro lado, los alumnos de 2º, 3º y 8º curso, respectivamente, obtuvieron las puntuaciones más altas en lectura, especialmente los de 2º curso (Gallego Ortega et al., 2019).

De manera complementaria, la investigación de Sepúlveda y Martínez (2018) igualmente analiza el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Se utilizaron pruebas de comprensión lectora para evaluar los niveles de lectura, inferencial y crítico; también se dividió a los alumnos en tres grupos según los resultados: nivel inadecuado, nivel elemental y nivel adecuado de comprensión lectora. Los resultados evidenciaron que el nivel de comprensión lectora disminuye a medida que aumenta el grado.

Al igual que la investigación de Gallego Ortega et al. (2019), Sepúlveda y Martínez (2018), concuerdan que existe un bajo desempeño en cuanto a la comprensión lectora entre los primeros años escolares elementales. Esta diferencia se presenta en mayor medida entre el segundo y cuarto año, lo que confirma que mientras más es el grado escolar, menor es el nivel de comprensión lectora.

El hecho de que la comprensión lectora disminuya en los cursos superiores se debe probablemente a que se hace más hincapié en la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros cursos, y luego en los demás se espera que los alumnos ya sepan leer. Por otra parte, la complejidad de los textos también aumenta, con textos más largos y más vocabulario, lo que tiene un fuerte impacto en la comprensión. También se sabe que a partir de cuarto grado hay una separación entre la comprensión y la decodificación, puesto que otros factores relacionados con el procesamiento del texto tienen un mayor peso (De Mier et al., 2018).

Los estudios evidencian que existe una falta de enseñanza y aplicación de estrategias de comprensión lectora. En este contexto, se constató que las tareas de comprensión lectora debían incluir estrategias de aprendizaje autodirigido, además del desarrollo de procesos de decodificación y acceso al significado de las palabras, con el fin de obtener una mayor conciencia y control sobre los procesos implicados en la comprensión de un texto. Además, se observa que los lectores menos competentes tienen dificultades para controlar y regular su propia comprensión, y añade que estos lectores no suelen intentar remediar las dificultades que impiden una buena

comprensión, pero si reciben instrucción utilizarán estas estrategias de forma adecuada (Gallego Ortega et al., 2019; Sepúlveda & Martínez, 2018).

En resumen, los resultados de los estudios analizado han puesto de manifiesto las grandes diferencias en la comprensión lectora de los alumnos del primer ciclo de primaria, lo que permite confirmar el aumento de la brecha lectora entre los alumnos a medida que pasan de una clase a otra. En la práctica, los descubrimientos científicos no llegan a las aulas y los profesores ponen en práctica actividades que no están actualizadas, y mucho menos en consonancia con las características y necesidades de los niños de hoy.

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo, enfoque y diseño de investigación y población y muestra

Este trabajo se basó en un enfoque cuantitativo, dado que la modalidad en la que se desarrolló tuvo como base fundamental la medición y cuantificación de las principales características del fenómeno estudiado (Arias, 2012). En otras palabras, la recogida de datos pretendía obtener una relación numérica entre las variables establecidas en la investigación. Así, al ser cuantitativas, las variables se midieron en un contexto determinado para analizar las mediciones obtenidas mediante métodos estadísticos y así sacar las respectivas conclusiones (Hernández Sampieri et al., 2014)..

De esta manera, una investigación de tipo cuantitativa permitió que se lleven a cabo evaluaciones mediante test, para establecer numéricamente el nivel de comprensión lectora de la población de estudio. Información que ha sido tabulada y ha permitido elaborar gráficos y tablas para una mejor interpretación de los resultados; los cuales serán la base sobre la cual se realiza la guía de orientaciones didácticas.

Por otra parte, en cuanto a su alcance, la presente investigación siguió un modelo descriptivo, es decir, que lo que se ha buscado es establecer o especificar ciertas propiedades o características de los perfiles de las personas incluidas en el presente estudio; y así su propósito ha sido medir cierta información en particular y no establecer correlaciones entre ciertas variables de estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

Si bien los resultados de los test aplicados dan ciertas explicaciones causales sobre las deficiencias que existen en torno a la comprensión lectora de los niños y niñas evaluados, la finalidad del estudio no radica en determinar la relación entre las causas y el bajo nivel de comprensión lectora, por ejemplo. Si no, que se ha buscado netamente describir a esta población en tanto a su situación sobre este tema, para así obtener los insumos necesarios para llevar a cabo la guía.

El diseño de la presente investigación se basó en uno de carácter cuasiexperimental:Los diseños cuasiexperimentales se diferencian de los experimentales verdaderos porque en aquellos el investigador ejerce poco o ningún control sobre las variables extrañas, los sujetos participantes de la investigación se pueden asignar aleatoriamente a los grupos y algunas veces se tiene grupo de control. Estos diseños usualmente se utilizan para grupos ya constituidos (Arias, 2012, p. 146).

En este sentido, ha sido una investigación de tipo cuasi experimental, puesto que se trabajó en grupos establecidos que no están asignados aleatoriamente, es decir, ello se aplicó con dos grupos experimentales y uno de control; un periodo antes y un después. Con ello se profundizó el análisis causa – efecto de la problemática investigada, para justificar y determinar la veracidad de los efectos. Por tanto, se aplica la lógica deductiva: de lo general a lo particular (Hernández Sampieri et al., 2014), desde las escalas de medición establecidas en el Test, escalas numéricas, lo que se enmarca en el paradigma cuantitativo.

La concepción del proceso investigativo conllevó una investigación en las Unidades Educativas seleccionadas como unidades de observación a de la parroquia Isinliví cantón Sigchos, para contrarrestar el problema identificado a partir de estudios exploratorios e indagaciones previas. De igual manera, se desarrolló una investigación documental que permitió establecer los fundamentos teóricos de las variables en estudio desde el análisis, valoración y la lectura crítica de las fuentes bibliográficas validadas que se encuentran en relación con el tema, como los artículos de investigación seleccionados, libros y tesis doctorales en su mayoría, que abordan el análisis de variables similares a las tratadas en el presente estudio, referentes para el proceso investigativo y la fundamentación teórico conceptual.

En cuanto a la modalidad, es aplicada al proponer una solución al problema. Esto contribuye a contrarrestar la problemática de los bajos niveles de comprensión lectora que presentan los niños, convirtiéndose en una propuesta comprobada a partir de la implementación de esta en el grupo experimental y el análisis comparativo con el grupo

de control que no participó de la intervención. De esta manera, se estableció el antes y después de aplicar la propuesta experimental con la intención de destacar el impacto de la propuesta en el grupo experimental. Es por ello que se siguió esta modalidad como una forma de asegurar la validación de la guía de orientaciones propuesta. Es decir que metodológicamente el hecho de concebir la investigación varios momentos: primero la realización del pre test, segundo la aplicación de la guía, y finalmente el post test es la forma mediante la cual se buscó resolver el objetivo del estudio, es decir el de validar la propuesta pedagógica.

La población y universo de estudio se conformó con base en los estudiantes del Subnivel Elemental (2°,3°,4°) de tres Escuelas unidocentes localizadas en la parroquia Isinliví, Cantón Sigchos, Provincia de Cotopaxi – Ecuador. Estas escuelas fueron las siguientes:

- Escuela 5 de Enero
- Escuela Gabriel Álvarez
- Escuela 21 de Febrero

Dadas las condiciones particulares de la población incluida en el presente estudio, se ha considerado la realización de un muestreo no probabilístico, este:

> Se emplea al existir dificultad para obtener la muestra por el método de muestreo probabilístico. Este método una técnica de muestreo que no realiza procedimientos de selección al azar, sino que se basan en el juicio personal del investigador para realizar la selección de los elementos que pertenecerán a la muestra. En esta técnica no se conoce la probabilidad de seleccionar a cada elemento de la población y también no todos cuentan con las mismas probabilidades de ser seleccionados para la muestra (Parra & Vázquez, 2017, p. 9).

Se ha seguido este procedimiento en primer lugar por las condiciones del lugar de estudio: Al ser centros educativos unidocentes, no existen grandes cantidades de estudiantes. Solamente existen 30 estudiantes matriculados en el año lectivo 2021 –

2022 en los tres centros educativos, por lo que, en este caso, se trabajó con el total de población. Para el estudio inicial, la aplicación del diagnóstico se aplicó a todo el universo conformado por 30 niños, luego el grupo experimental y de control fueron conformados de forma equitativa (15 niños en cada grupo) para el trabajo con la propuesta en el grupo experimental y determinar las variaciones y el análisis comparativo con respecto al grupo de control.

De igual manera, dada la cantidad limitada de estudiantes en estas escuelas, se ha considerado que el total de estos, es decir, el universo de la población de estudio, al ser un número manejable, justificaría también la pertinencia de llevar a cabo estos procedimientos. Así mismo, el tipo de muestreo probabilístico aplicado se basó en uno de carácter intencional o por conveniencia:

dicha conveniencia se produce, puesto que el investigador se le resulta más sencillo de examinar a los sujetos, ya sea por proximidad geográfica. Se caracteriza por el esfuerzo de obtener muestras que sean representativas mediante la inclusión en la muestra de grupos típicos (Parra & Vázquez, 2017, p. 10).

En tal sentido, el número de estudiantes incluidos en la muestra del presente estudio se constituyó por 30 alumnos de los centros educativos mencionados anteriormente.
El análisis de datos se realizó con el propósito de ponderar el grado de efectividad de la guía de orientaciones didácticas en la comprensión lectora de los niños. La selección de las muestras se hizo de manera intencional y en condiciones similares tanto en el grupo de control como en el grupo experimental. La única variación estuvo en la aplicación del método, que fue de dos meses en el grupo experimental.

2.2. Tipo de recolección de la información, procesamiento y análisis

El instrumento de diagnóstico para medir el nivel de comprensión lectora se basó el test o prueba conocido como ACL (“Avaluación de la comprensión lectora” por sus siglas en catalán), y el cual está dividido en varios test, correspondientes a los niveles 1° a 6° de primaria. A partir de ello, y de acuerdo con las características de los centros educativos en cuestión, se utilizaron tres de ellos: ACL 2, ACL 3 y ACL 4. Se optó por la selección de estos test en primer lugar por ser instrumentos de evaluación que han comprobado ser fiables en términos técnicos, pero que a su vez también resultan ser fáciles en su aplicabilidad.

En segundo lugar, también se consideró su capacidad adaptativa a distintos idiomas y contextos culturales, así como la variedad de test que ofrecen en los diferentes niveles, situación que se valoró por su especificidad al no ser un test genérico. Por último, en un tercer punto, se revisó también la utilidad favorable del uso del ACL en contextos cercanos y en estudios similares, situación evaluada como positiva en investigaciones realizadas por ejemplo en México (Romero-Contreras et al., 2021), Perú (Vásquez et al., 2020), e incluso Ecuador (Guaman et al., 2020).

Estos instrumentos fueron desarrollados por Català et al., (2001) y según las autoras, estos test se pensaron como elementos simples que permitan y proporcionen un marco válido para la evaluación de la comprensión lectora: Han sido pensadas como una herramienta para detectar el punto del cual se inicia en la evaluación inicial, y aplicadas a final de curso, nos permitirán ver el progreso que cada uno ha realizado con las ayudas que le hayamos proporcionado (Català et al., 2001, p. 41).

De esta forma, los test utilizados en este estudio, y según han sido planteados en, se configuran de la siguiente manera:

- ACL 2: 7 textos con 24 ítems para 2°de primaria

- ACL3: 7 textos con 25 ítems para 3° de primaria
- ACL 4: 8 textos con 28 ítems para 4° de primaria

Y así, todos los test evalúan la comprensión lectora basada en sus cuatro componentes:

- Comprensión literal
- Reorganización
- Comprensión inferencial
- Comprensión crítica

Componentes los cuales se organizan de diferente manera para cada uno de los ítems de los cuestionarios según la siguiente clasificación:

Figura 1. ACL clasificación ítems comprensión lectora

	Comprensión literal	Reorganización	Comprensión inferencial	Comprensión crítica
ACL-1	Ítems: 5, 6, 9,10,11,17, 18, 20, 23	Ítems: 8,12,13,14, 22	Ítems: 1, 2, 3, 4, 16, 19, 24	Ítems: 7, 15, 21
ACL-2	Ítems: 1, 3, 11, 12, 15, 17, 23	Ítems: 8, 9, 10, 20, 21, 22, 24	Ítems: 2, 4, 5, 14, 16, 18	Ítems: 6, 7, 13, 19
ACL-3	Ítems: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 19, 20,23	Ítems: 11, 12, 16, 18,25	Ítems: 1, 3, 10, 14, 15, 17, 22, 24	Ítems: 2, 13, 21
ACL-4	Ítems: 5, 6, 7, 15, 16, 19, 22, 23, 24	Ítems: 8, 18, 25, 28	Ítems: 3, 4, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 26, 27	Ítems: 1, 2, 10
ACL-5	Ítems: 8, 9, 23, 24, 26, 28	Ítems: 1, 6, 15, 16, 17, 18, 30, 33	Ítems: 2, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 22, 27, 29, 32, 34, 35	Ítems: 3, 19, 21, 25, 31
ACL-6	Ítems: 4, 6, (11,12,13, 14)*, 23, 25, 26, 31, 32	Ítems: 5, 7, 10, texto 6.4, 24, 27, 28, 29, 35	Ítems: 1, 3, 8, 9, 15, 16, 18, 19, 20, 30, 33, 34, 36	Ítems: 2, 17, 21, 22

*Las preguntas 11, 12, 13 y 14 de ACL-6, una vez reorganizado el texto, se convierten el literales, aunque ésta no es su función sino únicamente una manera de constatar que se ha hecho bien.

Fuente: Obtenido de Català et al.,(2001)

Como se observa en los modelos de los cuestionarios (Ver anexos), todos son similares, pues se constituyen por preguntas cerradas, de selección múltiple. Y así, para la evaluación de sus resultados, la forma de corrección se basa en otorgar 1 punto por cada una de las respuestas correctas. Y de este modo el total máximo para cada test se corresponde con el total de ítems involucrados en el mismo. La sumatoria de la totalidad de respuestas correctas da el puntaje total, con el máximo puntaje 28 puntos y el puntaje mínimo 0 puntos en la Prueba ACL 4 y en la prueba ACL 3, el puntaje máximo es de 25 puntos.

De esta manera, con los puntajes obtenidos estos se ubican en una escala de acuerdo a 10 decatipos:

Figura 2. Decatipos pruebas ACL 2

DECATIPO	ACL-1	ACL-2	ACL-3	ACL-4	ACL-5	ACL-6	DECATIPO
1	0 - 4	0 - 4	0 - 4	0 - 6	0 - 7	0 - 8	1
2	5 - 7	5 - 6	5 - 7	7 - 9	8 - 10	9 - 10	2
3	8 - 9	7 - 9	8 - 9	10 - 12	11 - 13	11 - 13	3
4	10 - 11	10 - 11	10 - 12	13 - 14	14 - 16	14 - 16	4
5	12 - 14	12 - 14	13 - 14	15 - 17	17 - 19	17 - 19	5
6	15 - 16	15 - 17	15 - 16	18 - 20	20 - 22	20 - 21	6
7	17 - 19	18 - 19	17 - 19	21 - 22	23 - 25	22 - 24	7
8	20 - 21	20 - 21	20 - 21	23 - 25	26 - 28	25 - 27	8
9	22 - 23	22 - 23	22 - 24	26 - 27	29 - 31	28 - 30	9
10	24	24	25	28	32 - 35	31 - 36	10

Fuente: Obtenido de Català et al.,(2001)

Y a partir de ello, según se corresponda, se ubiquen los resultados de la comprensión lectura en los siguientes niveles basados en los decatipos:

- 1-2: nivel muy bajo
- 3: nivel bajo
- 4: nivel moderadamente bajo
- 5-6: nivel dentro de la normalidad
- 7-8: nivel moderadamente alto
- 9: nivel alto
- 10: nivel muy alto

Finalmente, para una validez adecuada del presente instrumento aplicado, se recurrió al cálculo de su confiabilidad por el método de consistencia interna. Dada la naturaleza del mismo, y al estar estructurado mediante alternativas de respuesta, se utilizó el

coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Este coeficiente evalúa y determina el índice de homogeneidad o consistencia interna del instrumento en cuestión. Y así,

> Para determinar el coeficiente Cronbach, el investigador calcula la correlación de cada reactivo o ítem con cada uno de los otros, resulta una gran cantidad de coeficientes de correlación. El valor resultante es el promedio de todos los coeficientes de correlación (Quero, 2010, p. 250).

Y por lo general, se considera que un instrumento es confiable siempre y que se obtenga un resultado del Alfa de Cronbach de al menos 0.80. Fue así, que mediante este coeficiente se evaluaron los test aplicados, lo que dio un resultado de 0,862 en el pretest y en el post test se obtuvo un valor del 0,877 y se obtuvo como resultado en la aplicación de este sobre el test “Avaluación de la Comprensión Lectora” (ACL) se concluyó que el instrumento aplicado es altamente confiable.

Tabla 4. Análisis de la fiabilidad del instrumento

Estadísticas de fiabilidad		Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
0,862	28	0,877	28

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de los test aplicados fueron tabulados en el programa Microsoft Excel. Con esos datos, posteriormente, y para el análisis estadístico de la información, se utilizó el programa de estadística descriptiva e inferencial SPSS (acrónimo en inglés de “Statistical Package for the Social Sciences”) en su versión 26.

Para el análisis estadístico se considerarán, dentro de las medidas de tendencia central, análisis cuantitativos ordinales como la mediana ya la moda, estas medidas usadas permiten describir un conjunto de datos lo que entrega información acerca de su posición y su dispersión.

En cuanto a las medidas de dispersión, estas se relacionan con la mayor o concentración de datos en torno al valor central, que generalmente es la medida aritmética. Proporcionan los medios de averiguar el grado en que dichos datos se separan o varían esta con respecto al valor central, es decir, nos dicen el grado de variación o de dispersión.

La distribución porcentual y la comparación entre los pretest y postest permitió examinar, comparar y traducir con objetividad los resultados de la prueba de entrada y de salida de ambos grupos (control y experimental). Las diferencias de estos se analizaron con la estadística inferencial, la T de Student y el uso del programa SPSS.

Adicionalmente, parece oportuno realizar una caracterización de los centros educativos en los que se realizaran las pruebas y se aplicará la guía. En este sentido, las escuelas seleccionadas para responder con el objetivo de la investigación se

caracterizan por ser de carácter unidocente. Este tipo de escuelas se constituyeron como las primeras instituciones pertenecientes al sistema educativo formal. De acuerdo con Meza (2004), una de cada tres escuelas eran unidocentes, y lo más importante es que, aproximadamente el 98,1% de ellas se encuentran en áreas rurales.

Ames (2004) manifiesta que las escuelas unidocentes o también conocidas como multigrados, por lo general se encuentran en áreas de bajos ingresos económicos y de limitado acceso, por lo que estas instituciones forman parte de las zonas más pobres del país. Las escuelas rurales están alejadas de las zonas más pobladas debido a su situación geográfica, por lo que no tienen una gran demanda de alumnos, porque a ellos acuden niños de las comunidades vecinas. Así, el número de alumnos es uno de los factores para crear este modelo de escuela. Al no tener un gran número de alumnos, estas escuelas trabajan con un sistema de clases de varios niveles, en la que los profesores no solo se encargan de los alumnos de diferentes grados al mismo tiempo, sino que también asumen funciones pedagógicas, administrativas y de gestión para planificar la estructura organizativa institucional (Contreras, 2019).

La escuela de Educación Básica 5 de Enero es una institución educativa de carácter fiscal y de educación regular ubicada en la provincia de Cotopaxi en la parroquia Isinliví. De la misma manera, la escuela de Educación Básica 21 de Febrero es un centro de educación regular ubicada en una zona rural de la provincia de Cotopaxi en el cantón Sigchos. Su sostenimiento es de tipo fiscal, su modalidad es presencial matutina e igualmente solo abarca los niveles elementales de educación. Este centro cuenta con dos docentes, una mujer y un hombre que desempeñan diferentes roles, no solo educativos.

La Escuela de Educación Básica “Gabriel Álvarez” ubicada en la provincia de Cotopaxi, cantón Sigchos, es una escuela unidocente. Esta escuela es un centro de educación regular con jurisdicción hispana y sostenimiento fiscal. Su modalidad es de carácter presencial con una jornada matutina y si nivel de educación es solo básica. Al ser

unidocente, esta se encuentra en un área rural y cuenta con un solo docente que realiza todas las funciones, tanto educativas como administrativas.

2.3. Metodología de la propuesta de la investigación

El modelo metodológico se basa en un diseño cuasiexperimental. A criterio de Campbell y Stanley (Campbell & Stanley, 1963), se considera que los diseños cuasiexperimentales se enfocan en llevar a cabo un conjunto de procedimientos para la recolección de datos, además de existir la comprobación en los estudios post test, de la efectividad de la propuesta de intervención en la medida que el problema se resuelva y los resultados obtenidos luego de aplicada la propuesta, son viables.

No obstante, es importante analizar los cambios suscitados entre los grupos de estudio, y se considera que el grupo de control se manifiesta sin la intervención de las variables independientes. Los diseños cuasiexperimentales establecen un análisis comparativo que permite demostrar la viabilidad de las innovaciones llevadas a cabo de acuerdo a la problemática investigada (Valdebenito Zambrano, 2012). Así, el grupo de control permite tener un referente de comparación al mantenerse supeditado a los comportamientos y propuestas establecidas con anterioridad la creación del contrafáctico de la propuesta.

El diseño de la investigación tuvo un enfoque cuantitativo, sustentado en los principios epistemológicos del paradigma empírico-analítico, bajo la modalidad de investigación. Asimismo, fue una investigación cuasiexperimental, con dos grupos no equivalentes con preprueba, posprueba (grupo control y experimental), y con ello asegurar la validación de la guía de orientaciones didácticas. Para ello, el esquema planteado en este tipo de investigación según Sánchez y Reyes (1986) es el siguiente:

$$\frac{GE\ O1\ x\ O2}{GC\ O3\ X\ O4}$$

donde:

GE = Grupo experimental

GC = Grupo control

X = Variable independiente o experimental

O1 = Pretest grupo experimental

O3 = Pretest grupo control

O2 = Post test grupo experimental

O4 = Postest grupo control (Inga, 2021).

Por consiguiente, en conjunto con un diseño cuasiexperimental (para la evaluación del impacto de la propuesta) con métodos cuantitativos de recogida y análisis de datos, se contrastan las diferencias entre el grupo experimental y los resultados del grupo de control. Palella (2006) afirma que los diseños cuasiexperimentales, implica comprobar si la solución propuesta para el problema es realmente idónea y viable si se toma en cuenta la manipulación de una variable experimental, que es la Propuesta de orientaciones didácticas a partir de la elaboración de la Guía, que ha sido controlada para su aplicación, lo que ha provocado un cambio en los niveles de medición obtenidos en la variable dependiente, que, es precisamente, el nivel de comprensión lectora.

Los diseños experimentales, así como los cuasiexperimentales, permiten comprobar las hipótesis causales enunciadas durante el proceso investigativo y que relacionan variables. Los cuasiexperimentales, comprueban la pertinencia de la propuesta; en qué medida permiten alcanzar resultados satisfactorios que permitan contrarrestar el problema. El grupo de control es lo más parecido posible al grupo experimental en cuanto a las características del estudio de base (previas a la intervención). El grupo de control resulta el punto de referencia para destacar la viabilidad de las soluciones planteadas (White y Sabarwal, 2014).

Al interpretar los resultados de un cuasiexperimento, mayormente se considera la importancia y significación de demostrar los cambios favorables en el grupo experimental, en este caso, la guía de orientaciones didácticas resulta efectiva para desarrollar la comprensión lectora en los niños del nivel Elemental, al comprobar en el pos-test, que el grupo experimental obtuvo mejores calificaciones en comprensión lectora que el grupo de control, comparado con el pre-test; asimismo, se comprobó que existen diferencias significativas entre los resultados del grupo experimental, concluyéndose que las actividades aplicadas durante el cuasiexperimento ayudaron de manera significativa a los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora.

Fue así como el procedimiento para la obtención de la información y la aplicación de los test en primer lugar considero una solicitud de consentimiento informado a los padres, madres y/o representantes legales de los estudiantes (Anexo 1). Posterior a ello, con la firma de este consentimiento, el cual fue favorablemente aprobado para los 30 estudiantes, se pudieron llevar a cabo las Pruebas ACL en los pre y post test, y se sigue los formatos aplicados que se encuentran en el Anexo 2, 3 y 4.


GUÍA DE ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL ELEMENTAL
GABRIELA FABARA

GUÍA DE ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Orientaciones didácticas para el desarrollo de comprensión lectora en el nivel elemental

La coyuntura educativa y social actual ha puesto en evidencia la importancia de desarrollar y fomentar diversas habilidades necesarias para el óptimo desarrollo de los niños y niñas, especialmente desde edades tempranas. En este sentido, el desarrollo de la lecto escritura desde los primeros años de vida se posiciona como una acción de imperativa relevancia para el desenvolvimiento de los estudiantes en el presente y el futuro. No obstante, se ha observado que existen problemáticas con respecto a la temática, especialmente en los currículos educativos, dado que por lo general estos se manejan con métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón, la presente guía didáctica tiene se centra en describir las orientaciones didácticas orientadas a la aplicación de actividades lúdicas de lectoescritura direccionadas a los estudiantes de nivel elemental, más específicamente para los estudiantes de 2do, 3er y 4to grado. Se pretende lograr que los niños y niñas alcancen altos niveles de comprensión lectora por medio de actividades y dinámicas que involucren los diversos aspectos de la comprensión lectora, además de que se propone motivarlos a desarrollar estas habilidades.

a. **Objeto:** proponer una serie de orientaciones didácticas dirigidas a docentes de escuelas unidocentes para un adecuado desarrollo de la compresión lectora en niñas y niños del segundo, tercer y cuarto grado, en 4 áreas: la comprensión literal, reorganización de la información, la comprensión inferencial y comprensión crítica.
b. **Beneficiarios:** estudiantes del nivel elemental (2do, 3er y 4to grado) de las escuelas unidocentes “5 de enero” “Gabriel Álvarez” y “21 de febrero” del cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi.

c. Orientaciones Didácticas

a. Antes de iniciar con la aplicación de las orientaciones didácticas de esta guía, es importante que el docente evalué la situación actual de las niñas y niños con respecto a la lectura.
b. Es relevante el monitoreo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
c. El docente realizará una selección de texto de acuerdo a la edad del estudiante:

Tabla 5. Orientaciones didácticas

Grado	Ilustraciones	Extensión	Vocabulario
Segundo	80% de la página	30-120 palabras por página	Lenguaje familiar, palabras de una o dos sílabas, en promedio.
Tercero	50% de la página	100-200 palabras por página	Lenguaje familiar, 2 y 4 palabras nuevas por página. Se incluyen palabras de dos o tres sílabas
Cuarto	Menos del 50% de la página	150-200 palabras por página	Vocabulario nuevo y que sea académico. Se incluyen palabras de dos o tres sílabas.

Fuente: Elaboración propia

d. Considerar orientaciones didácticas de acuerdos a los niveles de comprensión lectora:

Tabla 6. orientaciones didácticas de acuerdos a los niveles de comprensión lectora

1. Comprensión literal
Destreza a alcanzar: el estudiante está en la capacidad de leer para entender y recolectar información contenida explícitamente en el texto.
Indicador: el estudiante comprende el texto que se ha leído
Actividades:
Actividad 1. Estructura de las palabras
Propósito: Fortalecer la fluidez de lectura de los estudiantes que facilite descifrar el significado de las palabras con precisión y por ende la compresión e interpretación del contenido de la lectura. **Proceso:** Para el desarrollo de la actividad se empleará una secuencia didáctica. 1. El docente explica de manera sencilla la actividad

2. El docente reparte una lectura sencilla a la que le falta una sección.
3. En el pizarrón el docente colocará las sílabas
4. Y las niñas y niños irán adivinarán las palabras y colocarán en la hoja de la lectura.



A partir de este juego, el profesor llevara a la reflexión de la actividad a sus alumnos y en un segundo momento planteara otra actividad similar a PARAME LA MANO:

- El docente dará un tiempo estimado de 5 a 10 minutos (cuál considere pertinente) para escribir palabras con un listado de sílabas, por ejemplo:

Tienen 5 minutos para:

· Escribir cinco palabras que inicien con la sílaba “PA” de “PAPEL”

· Escribir tres palabras que terminen con la sílaba “MA” como “PLUMA” ·

Escribir dos palabras que tengan la sílaba “CO” como “FRASCO”

Instrumento de evaluación: Debido a la naturaleza de la actividad se realizará un intercambio oral con los y las estudiantes para observar de manera externa si es que el estudiante ha comprendido o no el texto

Actividad 2. Escuchar y seguir la lectura

Propósito: Apoyar el proceso de la lectura de manera oral para la comprensión de la relación del discurso oral y escrito.

Proceso:

1. El docente explica de manera sencilla la actividad
2. El docente escribe la canción en el pizarrón.
3. Se procede a escuchar la canción varias veces

4. Después de escuchar, el docente solicita a los alumnos que lean la canción y señalen con el dedo la palabra que se dice.
5. Los alumnos establecerán coincidencias entre lo que expresan de forma oral y leen.
6. Para la reflexión se plantearán preguntas como, por ejemplo: ¿Estás seguro de que aquí dice…?, ¿Fíjate bien en las letras que forman la palabra?, ¿Cómo se escuchan?



Reino del Revés

Me dijeron que en el Reino del Revés
nada el pájaro y vuela el pez.
que los gatos no hacen miau y dicen "yes".
porque estudian mucho inglés.

Vamos a ver cómo es
el Reino del Revés.

Me dijeron que en el Reino del Revés
cabe un oso en una nuez.
que usan barbas y bigotes los bebés
y que un año dura un mes.

Vamos a ver cómo es
el Reino del Revés.

Me dijeron que en el Reino del Revés
un señor llamado Andrés
tiene mil quinientos treinta chimpancés
que si miras no los ves.

Vamos a ver cómo es
el Reino del Revés.

Me dijeron que en el Reino del Revés
una araña y un ciempiés
van montados al palacio del Marqués
en caballos de ajedrez.

Vamos a ver cómo es
el Reino del Revés.

(Texto adaptado)
María Elena Walsh

7. También es posible hacer otras preguntas como ¿Qué oraciones se repiten? ¿Qué otras palabras terminan como "Andrés"?, etc.

Instrumento de evaluación: Se empleará la observación directa y sistemática. En este caso se aplicará una lista de control que permitirá evidenciar la presencia o ausencia del proceso de desarrollo.

2. Reorganización de la información:

Destreza a alcanzar: El estudiante es capaz de reorganizar la información. Sintetizar o resumir las ideas a partir de la lectura.

Indicador: El estudiante resume las ideas principales

Actividades:

Actividad 1. Asociar imagen y el texto

Propósito: Establecer la relación y correspondencia del significado de la oración con su gráfico, lo cual facilita el reconocimiento de las palabras y oraciones en la lectura, y la reconstrucción de un texto con sentido completo.

Proceso:

1. El docente explica de manera sencilla la actividad y divide al curso en grupos de 2 o 3 estudiantes.
2. El docente presenta una serie de imágenes a los estudiantes de una historia
3. El docente al mismo tiempo narrará de manera oral el cuento
4. Los estudiantes relacionarán el gráfico, con los fragmentos de la historia que se relatan.

5. Para finalizar los grupos relatarán su reconstrucción del cuento a sus compañeros



Había una vez un hipopótamo que soñaba con cantar como un jilguero, una especie de ave con un maravilloso canto.

El hipopótamo intentó subir al árbol para cantar, pero como no podía se lanzó furioso a dar golpes al árbol, hasta que lo derribó.

Entonces el hipopótamo se puso sobre las hojas del suelo y comenzó a cantar, pero de su boca salieron sonidos espantosos.

Todos los animales se burlaban del hipopótamo. Pasó tanta vergüenza que, arrepentido por haber derribado el árbol, dedico toda su fuerza a volver a levantarlo

Finalmente, el hipopótamo se quedó muy tranquilo disfrutando el hermoso canto del jilguero.

Para la reflexión el docente puede ser algunas preguntas como:

- ¿Cómo identificaron que qué un fragmento correspondía con el gráfico?
- ¿Fue sencillo leer el cuento a todo el grupo después de esta actividad

Instrumento de evaluación: Debido a la naturaleza de la actividad se realizará un intercambio oral con los y las estudiantes para observar de manera externa si es que el estudiante ha comprendido o no el texto.

3. Comprensión inferencial:

Destreza a alcanzar: El estudiante está en la capacidad de leer para encontrar e intuir en aquello que no está mencionado de forma explícita en una lectura, en donde las niñas y niños usan su experiencia e intuición como proceso de inferencia.

Indicador: El estudiante encuentra y expresa en mensaje implícito en el texto.

Actividades:

Actividad 1: Inferencia por imágenes

Propósito: Encontrar y comprender la información que no está escrita en un texto o que se muestra en un texto para establecer conexiones lógicas, ver más allá de lo literal y hacer uso de conocimientos previos.

Proceso:

1. El docente explica de manera sencilla la actividad
2. El docente explica a los estudiantes que observarán bien las fichas y escuchar lo que se les preguntará a partir de las imágenes que se presentarán.
3. El docente presenta una imagen en donde se observan a varias personas que realizan diferentes actividades
4. El docente pedirá a los niños que se fijen en alguna persona en específico
5. Se hará énfasis en las expresiones faciales y el contexto en el que se desarrollan las actividades
6. Una vez que se ha identificado la situación, el docente preguntará a los estudiantes que es lo que infieren de la imagen por medio de afirmaciones como: Veo que… (ejemplo: la niña junto al columpio está triste); Imagino que… (ejemplo: está triste porque no hay columpios libres); y esperará a que los niños respondan
7. Se repetirá la actividad las veces que sean necesarias y se cambiará de personajes y escenarios



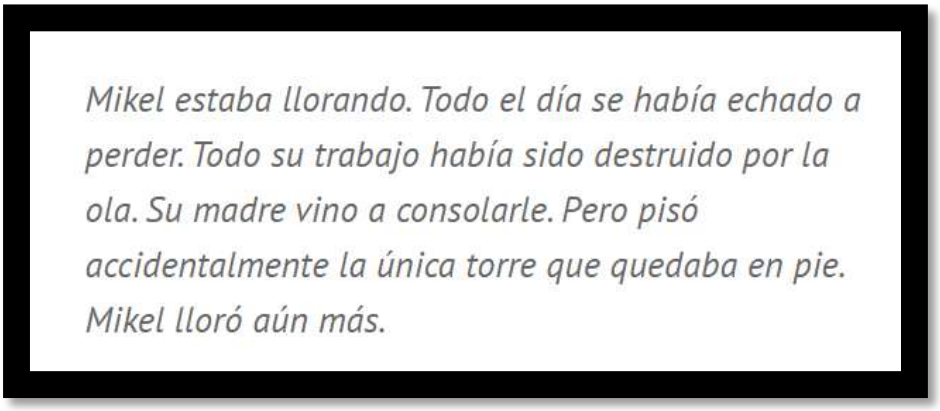
Instrumento de evaluación: Se empleará un análisis de producción de los y las estudiantes. En esta actividad en específico se evaluará por medio de la resolución de ejercicios, puesto que se comprobará si es que encuentran y expresan en mensaje implícito en el texto.

Actividad 2: Identificar palabras o información

Propósito: Encontrar y comprender la información que no está escrita en un texto o que se muestra en un texto para establecer conexiones lógicas, ver más allá de lo literal y hacer uso de conocimientos previos.

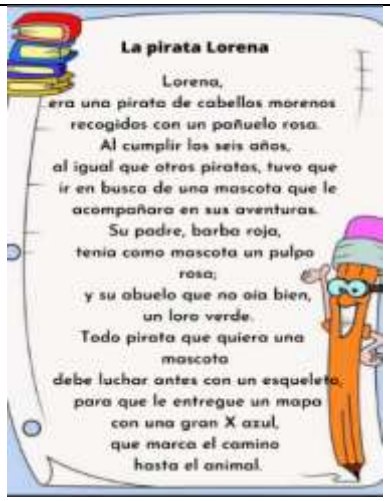
Proceso:

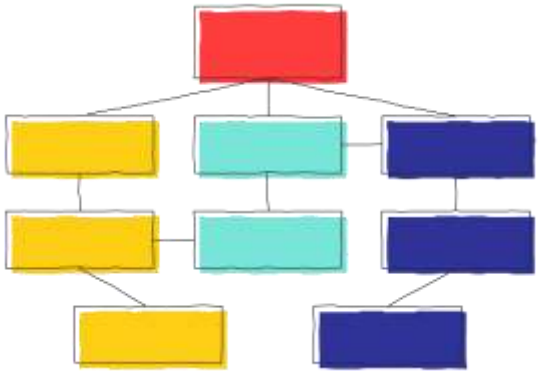
1. El docente dividirá a la clase en grupos de 3-estudiantes
2. Una vez que los grupos se encuentren establecidos, el docente entregará a cada grupo un pequeño texto
3. El docente explicará que los estudiantes leerán el texto cuidadosamente e identificar una palabra que les permita deducir el contexto. En el ejemplo la palabra clave es “ola”.
4. Una vez que identifiquen la palabra, inferirán que es lo que se arruinó por la ola; en este caso un castillo de arena.



Instrumento de evaluación: Se evaluará por medio de escalas de valoración. Estas contienen una lista de atributos en la que se calificará el nivel de realización del aspecto observado a través de una serie de calificaciones progresivas (de nunca, de poco a mucho, de nada a todo, etc.).

4. Comprensión crítica
Destreza a alcanzar: el estudiante desarrolla la capacidad de comparar la información leída.
Indicador: el estudiante compara el contenido del texto con los contenidos de otros textos.
Actividades:
Actividad 1: Elaboración de mapas conceptuales
Propósito: Decodificar y comprender un texto por medio de la aplicación de la lectura para formar ideas y conceptos sobres la realidad y el medio externo. **Proceso**: 1. El docente repartirá a cada alumno un texto sencillo 2. Dará la explicación de realizar un mapa conceptual con las ideas principales del texto 3. Una vez que los estudiantes hayan terminado con el mapa, el docente elegirá un par de estudiantes para que expliquen su mapa frente a la clase y explique por qué eligió esas ideas.





Instrumento de evaluación: Se empleará un análisis de producción de los y las estudiantes. En esta actividad en específico se evaluará por medio de la resolución de ejercicios, dado que se comprobará si es que comparan el contenido del texto con los contenidos de otros textos.

Actividad 2:

Propósito: Decodificar y comprender un texto por medio imágenes y el pensamiento crítico obtenido de ellas

Proceso:

1. El docente dividirá el aula de clases en grupos de 2 a 3 estudiantes
2. A cada grupo le entregará una plantilla con la información necesaria para desarrollar la actividad
3. El docente proporcionará las instrucciones. Los estudiantes relacionarán los símbolos con el mapa de la imagen para contestar las preguntas



Instrumento de evaluación: Se empleará un análisis de producción de los y las estudiantes. En esta actividad en específico se evaluará por medio de la resolución de ejercicios, puesto que se comprobará si es que decodifican y comprenden un texto por medio imágenes y el pensamiento crítico obtenido de ellas

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

se presentan los resultados de la investigación y se da respuesta a los objetivos y la hipótesis inicial de estudio. Tal como se indicó en líneas anteriores, si bien el estudio se llevó a cabo en distintos niveles de estudio, y se asumió las diferencias en las puntuaciones de los test para cada nivel, para su mejor comprensión y lectura se presentarán resultados generales de los test y se profundizara en aquellos resultados más relevantes.

se presentarán los resultados del pre-test, luego se indicarán los del pos-test, para luego finalizar en esta sección con la comparación estadística de estos dos. Si bien las pruebas pre-test y post-test se realizaron en un lapso de meses de diferencia, y se considera que el procedimiento fue realizar el pre-test para tener una línea base sobre la cual se desarrolló la propuesta pedagógica, luego esta fue aplicada, y finalmente se hizo el post-test, los resultados que aquí se presentan seguirán una lógica atemporal para representarlos mejor y evidenciarlos de manera óptima.

El resultado estadístico de todas las pruebas llevadas a cabo se consideró con un 95% de porcentaje del intervalo de confianza.

Tabla 7. Descripción de la muestra por género y nivel educativo de los estudiantes

	Hombres			Mujeres		
Muestra/Nivel	**2°**	**3°**	**4°**	**2°**	**3°**	**4°**
Grupo experimental	3	4	3	2	1	3
Grupo de Control	2	2	2	3	2	3
TOTAL	**5**	**6**	**5**	**5**	**3**	**6**

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, y tal como se evidencia en la tabla 4, del total de estudiantes (divididos en los dos grupos: experimental y de control) 17 fueron hombres, mientras que 14 fueron mujeres.

3.1. Resultados Pre-Test

Prueba de normalidad pretest

H0: La distribución es normal en el pretest.
H1: La distribución no es normal en el pretest.
Para una mayor consistencia y considerar la distribución de los datos observados respecto a los esperados se realizó una prueba de normalidad de los datos obtenidos en el pretest. Esto con el fin de establecer desde un inicio la pertinencia de aplicar los métodos de estadística inferencial basados en pruebas paramétricas.
Para ello se utilizó el Test de Shapiro-Wilk, esto puesto que la muestra de este estudio es menor a 50 datos. Este test se basa en un método de contraste de hipótesis, y por ello el procedimiento de análisis llevado a cabo en el SPSS arrojará un valor p (valor *Sig.* en el SPSS) el cual se contrasta con las hipótesis para determinar la normalidad o no de la muestra.

Tabla 8. Prueba de normalidad

Pruebas de normalidad

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Grupo	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje Pre-Test	Experimento	,150	16	,200*	,931	16	,254
	Control	,111	14	,200*	,983	14	,989

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 5, el valor obtenido de la prueba Shapiro-Wilk fue de 0,254 para el grupo de experimento y 0,989 para el grupo de control, en ambos casos se dio la condición de los valores fueron >0,05 y por ende bajo la suposición hipótesis nula, se rechaza la hipótesis alternativa (H1) y se acepta la nula (H0), se concluye que la variable analizada en este caso, los puntajes de la prueba ACL en todos los estudiantes, y en ambos grupos siguen una distribución normal perfecta.

Asumir la normalidad de los datos pone de manifiesto y permite la realización test de hipótesis paramétricos, en este caso como se verá más adelante la prueba de T de student).

Resultados generales pretest

Tabla 9. Comprensión Lectora según grupos pretest

	Grupo de experimento		**Grupo de Control**	
Niveles de evaluación	N	%	N	%
Nivel muy bajo	0	0,0%	0	0,00%
Nivel bajo	1	6,3%	1	7,14%
Nivel moderadamente bajo	5	31,3%	2	14,29%
Nivel dentro de la normalidad	8	50,0%	8	57,14%
Nivel moderadamente alto	0	0,0%	0	0,00%
Nivel alto	2	12,5%	3	21,43%
Nivel muy alto	0	0,0%	0	0,00%
Total	**16**	**100,0%**	**14**	**100,00%**

Fuente: Elaboración propia

Nota: los valores se adaptaron para cada escala según el nivel educativo correspondiente de los estudiantes.

En la tabla 6 se evidencian los resultados globales de las pruebas ACL aplicadas a todos los estudiantes en todos los niveles de acuerdo a su grupo pretest. Se observa que para los dos grupos la mayoría de las estudiantes se ubicaron en el desempeño

“dentro de la normalidad” con un 50,00% y 57,14% para el grupo experimental y el de control respectivamente. En segundo lugar, se ubicó el nivel moderadamente bajo para los dos grupos, en tercer lugar, el nivel alto y finalmente el nivel bajo.

Estadísticos descriptivos, prueba de Levene y T de Student pretest

Tal como se evidencia en la tabla 6 el puntaje en promedio fue de 15,60 con una desviación estándar de 4,95, una varianza de 24,455. Se considera que, al evaluarse los tres niveles educativos y al poseer un número diferente de ítems, no eran todos equivalentes entre los puntajes mínimos y máximos.

Tabla 10. Estadísticos

Puntaje Pre

N	Válido	30
	Perdidos	0
Media		15,60
Desv. Desviación		4,945
Varianza		24,455
Mínimo		7
Máximo		26

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Resultados pretest

Grupos	**Media**	**SD**	**Levene**	**t**	**gl**	**P**
Grupo de experimento	14,7	4,5				
Grupo de control	16,5	5,3	0,459	-1,007	28	0,323

Fuente: Elaboración propia

Para comparar si es que inicialmente existieron diferencias significativas en los resultados de los puntajes del ACL entre los dos grupos de estudio, se llevó a cabo la prueba de Levene y T de Student. Los resultados de estas dos pruebas evidencian que no existen diferencias significativas entre los dos grupos. La prueba Lenve, que

compara las varianzas de los dos grupos, y la prueba T obtuvieron valores superiores a 0.05 con lo cual se asume que estadísticamente es un punto de partida válido la selección de los dos grupos al no existir diferencias entre estos, con lo cual los resultados a posterior tendrán mayor validez.

3.2. Resultados Post test

Prueba de normalidad post test

Ho: La distribución es normal en el post test.

H1: La distribución no es normal en el post test.

Tabla 12. Prueba de normalidad post test

Pruebas de normalidad

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Grupo	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PuntajePost	Experimento	,139	16	,200*	,953	16	,536
	Control	,104	14	,200*	,951	14	,579

Fuente: Elaboración propia

En similar medida a los resultados de normalidad del pretest, para este caso, en el post test se observa que, en ambos casos, para los dos grupos: experimento y control, los valores del resultado de la prueba de Shapiro-Wilk fueron >0,05 por ende se asume la normalidad de los datos, dado que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

Resultados generales pretest

Tabla 13. Comprensión Lectora

Niveles de evaluación	Grupo de experimento		Grupo de Control	
	N	%	N	%
Nivel muy bajo	0	0,00%	0	0,00%
Nivel bajo	2	12,50%	2	15,38%
Nivel moderadamente bajo	2	12,50%	1	7,69%
Nivel dentro de la normalidad	10	62,50%	6	46,15%
Nivel moderadamente alto	1	6,25%	1	7,69%
Nivel alto	0	0,00%	3	23,08%
Nivel muy alto	1	6,25%	0	0,00%
Total	**16**	100,00%	**13**	100,00%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 se evidencian los resultados globales de las pruebas ACL aplicadas a todos los estudiantes en todos los niveles de acuerdo a su grupo post test. En los dos grupos, la mayoría con el primer porcentaje se ubicó “dentro de la normalidad” con un 62,50% y 46,15% para el grupo experimental y el de control respectivamente. Esto significa un aumento para este nivel en el primer grupo y una disminución en el segundo si se compara estos resultados con los mismos del pretest. Este fue el nivel con mayor variabilidad de los resultados, puesto que los otros niveles también sufrieron cambios con el post test, pero en menor medida.

Estadísticos descriptivos, prueba de Levene y T de Student pretest

Como se observa en la tabla 11 el puntaje en promedio de la prueba post test fue de 16,13 con una desviación estándar de 5,52 una varianza de 30,53.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos post test

Estadísticos

Puntaje Post

N	Válido	30
	Perdidos	0
Media		16,13
Desv. Desviación		5,526
Varianza		30,533
Mínimo		8
Máximo		26

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Resultados post test

Grupos	Media	SD	Levene	t	gl	P
Grupo de experimento	15,13	4,5	0,094	-1,007	28	0,293
Grupo de control	17,29	6,4				

Fuente: Elaboración propia

Para el caso de los resultados post test también se pudo evidenciar que no existen diferencias significativas entre los dos grupos. Las dos pruebas y para ambos grupos obtuvieron valores superiores a 0.05 con lo cual se asume que estadísticamente no existen diferencias estadísticas entre los resultados de estos. Esto lleva a asumir que, a nivel estadístico, y con los parámetros establecidos en este estudio, en los dos grupos estudiados se dio un aprendizaje en el mismo grado y no difieren el uno del otro.

3.3. Prueba paramétrica T-Student

Muestras relacionadas para la comparación del pretest y post test

H0: Las medias del pretest y del pos-test son iguales, no hay diferencias significativas

H1: Las medias del pretest y post test no son iguales, hay diferencias significativas

Tabla 16. Resultados y comparación

Grupo	N	M pre	M post	Desv	Desv Error promedio	t	Gl	p
Grupo de control	30	14,7	15,1	2,61	0,699	-1,022	13	0,325
Grupo de Experimento	30	16,5	17,29	2,91	0,729	-0,514	15	0,615

Fuente: Elaboración propia

Los resultados finales, tras la comparación de los dos grupos en los pre y post test, evidencian en primer lugar diferencias entre sus medias iniciales y las finales, en los dos casos estas aumentaron. En el análisis estadístico se ha evidenciado que para ambos casos los valores finales de p han sido mayores que 0,05, resultado que lleva a aceptar la hipótesis nula y rechazar la alternativa, con lo cual no hay diferencias significativas para ninguno de los grupos entre el pre y el post test, se aplicó la guía en el grupo experimental.

Por otra parte, con el planteamiento de Cohen et al.,(2003) es posible establecer el tamaño de las diferencias aun si se asume que no hay diferencias significativas. En este caso para el grupo de control, el valor de 0,325 se encuentra dentro del rango establecido por los autores de 0,20 – 0.49 lo cual habla de una diferencia pequeña, mientras que para el grupo de experimento esta es mayor, el valor 0,615 se ubicaría en el rango entre 0,50-079 lo cual habla de una diferencia media. Con eso quedaría de manifiesto que si se logró mejorar los puntajes en un mayor grado en el grupo de experimento en comparación con el grupo de control.

Finalmente, como una forma complementaria para la validar la guía de orientaciones didácticas por el criterio de especialistas se realizó un procedimiento evaluativo mediante el cálculo del coeficiente de Validez (CVC), instrumento propuesto por Hernandez – Nieto (2002). Se realizaron evaluaciones por 3 especialistas, numero indicado dentro del rango propuesto para realizar el CVC, y las cuales se encuentran en el anexo 5. Mediante su cálculo finalmente el coeficiente obtenido se ubica en un rango que va de 0 a 1 en donde los valores más cercanos a 1 un instrumento válido,

como sostiene el autor antes citado el umbral de validez se da en 0,80, es decir que con este valor como mínimo se considera un instrumento válido.

El cálculo se lo hace en dos momentos, en primer lugar, se calcula el CVCi y se divide el promedio de los ítems para cada especialista entre la puntuación máxima. Luego para calcular el Pei (error para cada ítem) se divide 1 para el total de especialistas y este valor se lo eleva al total de especialistas. Finalmente, para obtener el CVC se resta CVCi menos Pei. Con este procedimiento se realizaron los cálculos tal como se presenta en la siguiente tabla, y resultó un valor final de 0.85, el cual es indicativo de la validación mediante especialistas de la guía:

Tabla 17. Cálculo del CVC

	Items							
Experto	1	2	3	4		**CVCi**	**Pei**	**CVC**
Especialista	4	4	4	5	4,25	0,85	0,037	0,81
Especialista	5	5	4	4	4,5	0,9	0,037	0,86
Especialista	4	5	5	4	4,5	0,9	0,037	0,86
							Promedio	**0,85**

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

- La fundamentación teórica de las orientaciones didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel elemental se validó mediante una guía de orientaciones metodológicas durante los momentos propuestos en la investigación: el pretest, la aplicación de la guía y el postest. Esta cronología tanto en la investigación como en su aplicación con la población de estudio permitió que el instrumento se evalúe en base a los resultados objetivos de los test objetivos.

- La identificación del nivel de comprensión lectora de la población de estudio de acuerdo con los resultados obtenidos de la aplicación del pretest y el postest, se determinó inicialmente niveles bajos de comprensión lectora entre los estudiantes que formaron parte del estudio, puesto que en el pretest se logró identificar que el nivel de la población fue de nivel medio hacia abajo, dado que el nivel medio tanto para el grupo experimental como de control se ubicaron en ese rango; mientras que en el postest se pudo observar que más estudiantes se ubicaron en niveles superiores. No obstante, estas diferencias no son estadísticamente significativa desde un análisis cuantitativo.

- A partir de los resultados, se diseñó una guía de orientaciones didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel elemental de las escuelas unidocentes seleccionadas para el presente estudio que permitirá el adecuado desarrollo de la comprensión lectora en los niños de segundo, tercero y cuarto grado, y se toma en consideración en cuenta cuatro áreas: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica.

- Para su validación, además de la aplicación de los test, ha sido relevante la fundamentación teórica realizada, dado que la enseñanza de la comprensión lectora al ser un tema con diferentes aproximaciones teóricas, la revisión de estas fue también importantes para el desarrollo de una estrategia de orientación didáctica para mejorar la comprensión lectora en el nivel primario de la educación elemental. A su vez, se ha validado la guía mediante el juicio de especialistas.

RECOMENDACIONES

- Es necesario reforzar el trabajo entre los núcleos y pensar permanentemente en lo que se hace para incidir en todo el plan de estudios. Por lo tanto, el trabajo de la sección transversal se centró más en los alumnos que en los cursos, directores, profesores y coordinadores. La guía de orientaciones didácticas para mejorar la comprensión lectora en el nivel básico de la educación elemental es la base del objetivo principal de la enseñanza.

- Se recomienda que la propuesta de guía didáctica sea comunicada a todos los docentes de las instituciones unidocentes, con el fin de estandarizar los criterios que permitan establecer pautas pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora a nivel institucional.

- Los profesores necesitan actualizar sus conocimientos sobre las estrategias metodológicas que optimizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejoran la comprensión lectora de los alumnos. Esto también permite aumentar el nivel de comprensión lectora e incluir aspectos didácticos.

- Los profesores priorizarán ser creativos e independientes, pero sobre todo comprometidos con el desarrollo de sus alumnos, lo que requiere la integración de modernas estrategias de aprendizaje en los procesos educativos, y crea así ciertas condiciones para lograr esta emancipación cognitiva en su desempeño profesional. Promover la lectura en el aula como medio de aprendizaje y con el uso adecuado de estrategias innovadoras de acuerdo con los modelos pedagógicos modernos.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmadi, M. R., & Pourhossein, A. (2012). *Reciprocal Teaching Strategies and Their Impacts on English Reading Comprehension. Theory and Practice in Language Studies, 2(10), 2053–2060. https://doi.org/10.4304/tpls.2.10.2053-2060*

Ames, P. (2004)*. Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: Desafíos y posibilidades.* http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf

Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6ta. Edición. Episteme.*

Blanco Iglesias, E. (2005). *La comprensión lectora: Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario.* RedELE : revista electrónica de didáctica español lengua extranjera. https://redined.educacion.gob.es/x mlui/hand le/11 162/7 2030

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching.* Handbook of research on teaching, 5, 171–246.

Castro, A., & Castiblanco, N. J. P. (2015). *Las estrategias de comprensión textual y su eficacia en el aula. Rastros Rostros, 17(31), 77–84.* https://dialnet. uniri oja.e s/servlet/articulo?codigo=6515558

Català, G., Català, M., & Hita, E. M. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1°-6° de primaria). Grao.*

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regress ion/correlation analysis for the behavioral science*s, 3rd ed (pp. xxviii, 703). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Contreras, M. (2019). *Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica.http://repositoriounae. eduec /bi tst ream/56000/1147/1/6-Proy ecto %20 de% 20titu laci% c3% b3n. pdf*

De Mier, M. V., Borzone, A. M., & Cupani, M. (2012). *La fluidez lectora en los primeros grados: Relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. NeuropsicologíaLatinoamericana.*https://neuropsicolatina.org/index.php/Neur opsicologia_Latinoamericana/article/view/79

Díaz, F. D. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. REDIE: RevistaElectrónicadeInvestigaciónEducativa,5(2),*7.https://dialnet.unirioja.es/s ervlet/articulo?codigo=752242

Diaz, R., & Delgado, Y. (2014). *Plan de estrategias didácticas para la optimizacion de competencias de comprension lectora en los estudiantes de la media general.* RevistaElectrónicaSustentabilidadalDía,4https://revistas.uvm.edu.ve/index.ph p/RES/article/view/32

Evangelista, D., & Evangelista, E. (2014). *Lingüística textual: Estrategias metodol ógicas para afianzar la comprensión lectora.* Editorial académica espan.

Farrach, G. A. F. (2016). *Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora.*RevistaCientíficadeFAREMEstelí,20Art.20.https://doi.org/10.5377/farem.v0i20.3064

Fonseca, L., Migliardo, G., Simiana, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español.* Psicología educativa : revista de los psicólogos de la educación. https://doi.org/10.5093/psed2019a1

Franco Montenegro, M. P., Cárdenas Rodríguez, R., Santrich Sánchez, E. R., Franco Montenegro, M. P., Cárdenas Rodríguez, R., & Santrich Sánchez, E. R. (2016). *Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla.* Psicogente, 19(36), 296–310. https://do i.org/10.1 7081/psi co.19.36.1299

Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S., Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). *La comprensión lectora de escolares de educación básica. Literatura y lingüística,* 40, 187–208. https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2066

García, M. Á., Arévalo, M. A., & Hernández, C. A. (2018). *La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica,* 32, 155–174. https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126

González, M. (2019). *La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar.* Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, 5(9), 145–167.

Grupo El Comercio. (2021, diciembre 17). *Ecuador, con bajo desempeño en lectura.* El Comercio. https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/ecuador-bajo-desempeno-lectura-ninos.html

Guaman, J. A., Herrera, R. M., & Lascano, M. M. (2020). *Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón colta, ecuador.* Universidad Ciencia y Tecnología, 24(100), Art. 100.

Guney, Y. (2009). Exogenous and Endogenous Factors Influencing Students' Performance in Undergraduate Accounting Modules. Accounting Education, 18(1), 51–73. https://doi.org/10.1080/09639280701740142

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Invetigación (Sexta). Mcgraw-HILL / Interamericana e ditores,s.a.https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.d*f

Hernández-Nieto, R. (2002). *Contributions To Statistical Analysis: The Coefficients of Proportional Variance, Content Validity and Kappa.BookSurgePublishing.4*

Herrera, M., Rueda, I., Pelayes, M., Reinoso, S., & Quiroga, V. (2010). *Factores que inciden en la comprensión lector a.15.*h ttps:// www. adeep ra.org .ar/co n gresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/R1677_Herrera.pdf

Jurado, F., Sáncez, L., Cerchiaro, E., & Paba, C. (2013). *Práctica pedagógica y lengua escrita: Una búsqueda de sentido.* | *Folios.* https: //doi. org/1 0.172 27/01 234870.37folios17.25

Lenguaje y Comunicación. (2013). *Habilidad Lectora. http:// lenguajeycomunicacinrosarito.blogspot.com/2013/02/habilidad-lectora.html*

Martínez Sarmiento, B. M. (2022). I*mplementación de estrategias para mejorar la comprensión lectora de las y los estudiantes en el nivel elemental y media de la escuela de Educación General Básica "María Auxiliadora" año lectivo 2020—2021. http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22340*

Meza, B. (2004). *Las guías de autoaprendizaje y su influencia en la creación de un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes: Un estudio exploratorio en Ecuador. Quito : FLACSO Sede Ecuador. http://repositorio.flacsoan des.edu.ec/handle/10469/439*

Monsálves, F., & Inés, L. (2009). *Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. Perfiles educativos, 31(125), 23–37. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982 00900 0300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es*

Montes Salas, A. M., Rangel Bórquez, Y., & Reyes Angulo, J. A. (2014). *Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas.* Ra Ximhai, 265–278. https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.18.am

Morán, A., & Uzcátegui, A. (2006). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de educación básica.* Revista de Artes y Humanidades Unica, 7(16), 9. https:/ /www. redaly c.org/ pdf/17 01/17 0118726003.pdf

Orozco, J. C. (2016). *Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Revista Científica de FAREM-Estelí, 17, Art. 17. https ://doiorg/ 10.5 377/f arem .v0i17.2615*

Parra, L., & Vázquez, M. G. (2017). *Muestreo probabilístico y no probabilístico.* https: //ww w.gestiopolis.com/wp-content/uploads/2017/02/muestreo-probabilistico-no-pr obabilistico-guadalupe.pdf

Peredo, M. A. (2001). *Las habilidades de lectura y la escolaridad. Perfiles edu c ativos,XXIII(94),5769.http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n94/v23n94 pdf*

Pérez, E. J. (2014). *Comprensión lectora VS Competencia lectora: Qué son y qué relación existe entre ellas.* ISLL, 10.

Pernía, H. F. P., & Méndez, G. Del C. M. (2018). *Estrategias de comprención lectora: experiencia en educación primaria.* Educere, 22(71), 107–115. https://w ww.redal yc.org/journal/356/35656002009/html/

Pourhosein, A., & Banou, N. (2016). *A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading Comprehension Skill and the Strategies for Improvement. International Journal of English Linguistics, 6(5).* http://dx .doi.org/ 10.5539 /ijel.v6n5p180

Quero, M. (2010). *Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. T*elos, 12(2), 248–252.

/41

Romero Sánchez, E., & Hernández Pedreño, M. (2019). *Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación*

cualitativa. Educación XX1 : revista de la Facultad de Educación. https://doi.org/10.5944/educXX1.21351

Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G., Elizabeth Snow, C., Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G., & Elizabeth Snow, C. (2021). *Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: Predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. Pensamiento educativo, 58(2), 1–16. https://doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4*

Sánchez, H., & Reyes, C. (1986). *Metodología y diseños en la investigación científica: Aplicados a la psicología educación y ciencias sociales. Visión Universitaria.*

Sánchez-Domínguez, M. G., Izquierdo, J., Sánchez-Domínguez, M. G., & Izquierdo, J. (2021). *Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 12(23). https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.695*

Sanz, M. C. P. (1989). SMITH, C.B., y DAHL, K.L.: *"La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo". Didáctica. Lengua y Literatura, 3, 147–147. https:// revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110147A*

Segoviano Hernández, J., Palomo González, M. Á., & Cantú Mata, J. L. (2013). *Factores endógenos y exógenos que impactan en el uso de la biblioteca en tres universidades del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León. Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información, 27(61), 53–81. https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72554-1*

Sepúlveda, S. F., & Martínez, M. Á. T. (2018). *La importancia de la comprensión lectora: Un análisis en alumnado de educación básica en Chile. Revista de*

Educación de la Universidad de Granada, 25, 113–129. https: //doi. org/1 0.308 27/reugra.v25i0.105

Simón Ruiz, A., Mosqueda Cuza, A., & Rodriguez Carnet, G. L. (2017). *Estrategias para la comprensión lectora. Revista EduSol, 17, 20–30. https:/ /biblat .una m.mx/es/revista/revista-edusol/articulo/estrategias-para-la-comprension-lect or a*

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). *The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. Reading Psych ology, 42(3), 214–240. https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348*

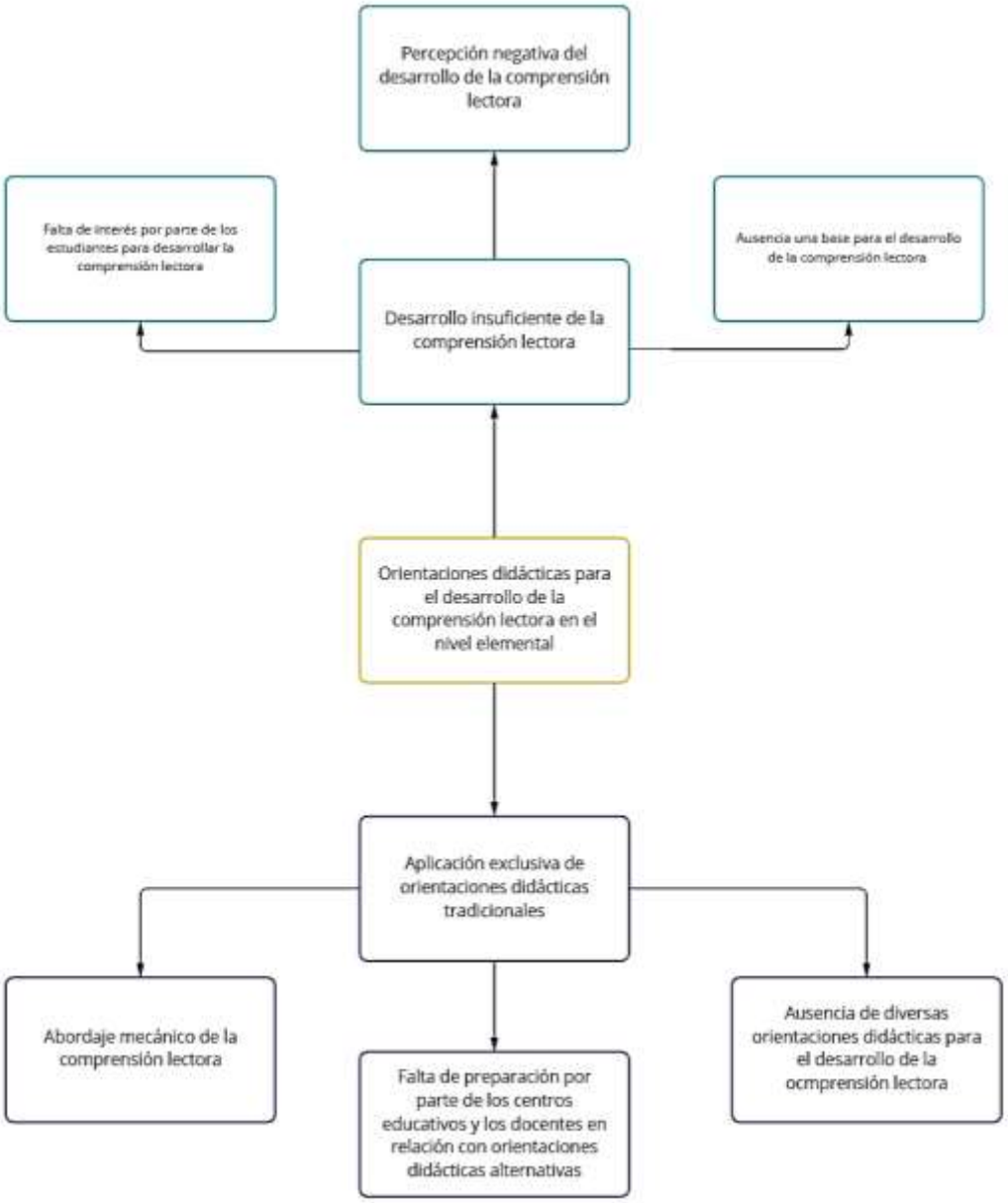
Ugarriza, N. (2006). *La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. Persona, 0(009), 31. https://doi.org/10.26439/persona2006.n009.902*

UNICEF. (2022). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple. https:/ /www. unicef. org/lac /comu nicado s-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple*

Valdebenito Zambrano, V. H. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. En TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). http://ww w.tdx.cat/ handle/10 803/96309*

Vásquez, A. E. D., Mayaute, L. M. E., & Acuña, W. T. (2020). *Comprensión lectora en estudiantes de primer grado de primaria con la prueba ACL-1A. Revista Educación y Sociedad, 1(1), Art. 1. https://doi.org/10.53940/reys.v1i1.51*

ANEXOS


Percepción negativa del desarrollo de la comprensión lectora
Falta de interés por parte de los estudiantes para desarrollar la comprensión lectora
Ausencia una base para el desarrollo de la comprensión lectora
Desarrollo insuficiente de la comprensión lectora
Orientaciones didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel elemental
Aplicación exclusiva de orientaciones didácticas tradicionales
Abordaje mecánico de la comprensión lectora
Falta de preparación por parte de los centros educativos y los docentes en relación con orientaciones didácticas alternativas
Ausencia de diversas orientaciones didácticas para el desarrollo de la ocmprensión lectora

Pontificia Universidad Católica del Ecuador | Sede Ambato

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado representante

Reciba un cordial saludo,

Por medio de la presente yo, Gabriela Fabara, estudiante de la Maestría de Innovación en Educación , de la PUCESA – SEDE AMBATO, como parte del Trabajo de Titulación bajo el Tema: "**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL ELEMENTAL**", solicito de la manera más comedida su autorización para la participación de su hijo, hija / representada, representado para la aplicación de un test, el cual tiene como objetivo conocer el nivel de la Comprensión Lectora que poseen.

En caso de autorizar la participación de su hijo, hija / representada, representado solicito llenar sus datos y firma a continuación. A la vez en el caso de no hacerlo precisar NO autorizo.

Agradezco su gentil apoyo.

Yo _____ padre/ madre/ representante legal del (la) estudiante _____, _____ autorizo la aplicación del test.

Firma: _____

Cédula de Identidad: _____

Pontificia Universidad Católica del Ecuador | Sede Ambato

PRUEBA ACL-2

Evaluación de la Comprensión Lectora

ACL – 2

Nombre y apellidos:

_____

Fecha:_____

Componentes de la comprensión
1. Comprensión literal:____/7
2. Reorganización:___/7
3. Comprensión inferencial:_____/6
4. Comprensión crítica:____/4

Puntuación total: _____

Decatipo:_____

Observaciones:

_____

_____

_____

_____

_____

ACL-2E

Ejemplo para comentar colectivamente:

Érase un gigante tan alto, tan alto que llegaba hasta las nubes. Un día tenía tanta hambre que abrió la boca y sin querer se tragó un avión. Inmediatamente empezó a dolerle la barriga.

¿Cómo debió quedar el gigante?

A) contento
B) con hambre
C) harto
D) algo enfermo

¿Dónde fue a parar el avión?

A) al aeropuerto
B) a las nubes
C) a la barriga
D) al mar

¿Qué quiere decir inmediatamente?

A) el mismo día
B) al instante
C) al cabo de un tiempo
D) al día siguiente



ACL- 2.1

Una rana a la que le gustaba mucho hacer deporte decidió sacarse un carnet para entrar a la piscina. Para ello necesitaba una fotografía. Como era muy presumida, no quería que se le viera la enorme boca de oreja a oreja que tenía.

Su prima le aconsejó que cuando fuera al fotógrafo, peinada y acicalada, dijera con la bocabien pequeña la palabra “pollo”.

Ella se equivocó y en aquel momento dijo “patata”.

1. ¿Qué necesitaba la rana?

A) un traje de baño y sandalias
B) la foto de una piscina
C) una foto de tamaño pequeño
D) un espejo y un peine grande

2. ¿Qué preocupaba a la rana?

A) no tener dinero para hacerse la foto
B) no saber dónde se hacían las fotos
C) no tener tiempo suficiente
D) no salir lo bastante guapa

3. ¿Qué hizo la rana?

A) hablar con una amiga
B) hablar con una prima
C) taparse la boca
D) no hacerse la foto

4. ¿Qué crees que pasó al final?

A) le salió la boca grande

B) no se le veía la boca

C) le salió la boca pequeña

D) no salió la foto

ACL- 2.2

Manolo fue a vender su vaca al mercado y por ella le dieron una bolsa llena de monedas.Por el camino las hacía sonar contento y pensaba:
"¡Qué rico soy! Me compraré un huerto, una casa
y un caballo."Un ladronzuelo que iba espiándolo,
lo detuvo y le dijo:
-"Yo sé cómo hacer crecer el dinero. Sólo tienes que plantar las monedas en ese campo ymañana habrá crecido un árbol lleno de monedas."
Manolo así lo hizo.

1. ***¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?***

A) un árbol lleno de monedas
B) sólo un agujero vacío
C) la bolsita con las monedas
D) las monedas oxidadas

2. ***¿Cómo crees que era Manolo?***

A) un poco bobo
B) un poco listo
C) un poco egoísta
D) un poco inteligente

3. ***¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?***

A) amable
B) bueno
C) mágico
D) astuto

ACL- 2.3

Una ardilla prepara la despensa para pasar el invierno. Recoge: 10 pecanas, 7 almendras, 4 nueces y 4 avellanas. Corre tan ajetreada que por el camino pierde 5 pecanas.

1.¿De qué tendrá más en la despensa?

A) pecanas
B) almendras
C) nueces
D) avellanas

2. ¿Cuántos frutos tendrá?

A) 30
B) 25
C) 20
D) 15

3. La ardilla se ha hecho este gráfico. ¿Está bien?

PECANAS	NUECES	ALMENDRAS	AVELLANAS
		X	
		X	
X		X	
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X

A) lo ha hecho bien
B) se ha equivocado
C) hay pocas pecanas
D) hay demasiadas almendras

ACL- 2.4

Para los animales que viven en la montaña la vida es muy dura. Durante el inviernoencuentran pocos alimentos y además los cazadores los cazan.
Los animales más perseguidos por los cazadores son: las perdices, los conejos, las liebresy, sobre todo, los jabalíes.

1. ¿Es fácil la vida de los animales de montaña en invierno?

A) sí, porque hay mucha comida
B) sí, porque camina en libertad
C) no, porque hay poca comida
D) no, porque tienen miedo

2. ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?

A) los jabalíes
B) los conejos
C) las perdices
D) las liebres

3. ¿Crees que es necesario cazar animales?

A) sí, porque son peligrosos
B) sí, porque hay demasiados
C) no, porque no nos atacan
D) no, porque pueden extinguirse

ACL- 2.5

Dos osos panda trajeroncon nosotros a vivir.
Los trajeron de la Chinahasta el zoo de
Madrid.
Usan lentes, son redondos,hacen travesuras mil,
y el osito que tuvieron tiene por nombre Chu-Lin.
Carlos Reviejo

4. ¿Dónde vivían antes estos osos panda?

A) en Madrid
B) en el zoo
C) en otro país
D) en el parque

5. ¿Quién es Chu- Lin?

A) un oso mayor
B) el hijo de los osos
C) el papá oso
D) la mamá osa

6. ¿Cómo crees que son estos osos?

A) Revoltosos
B) Valientes
C) Tranquilos
D) Perezosos

ACL- 2.6

A don José no paran de crecerle las orejas. Como está muy preocupado va a visitar almédico.

-Señor Torres, ¿qué debo hacer?

-¡Uy, qué caso tan extraño! No sé, déjeme pensar. Mire… de momento tómese estaspastillas para la tos.

1. ***¿Qué problema tiene don José?***

A. que le duelen mucho las orejas
B. que siempre tiene mucha tos
C. que los oídos se le tapan
D. que le crecen las orejas

2. ***¿A quién va a ver don José?***

A. al farmacéutico
B. a la enfermera
C. al doctor
D. al practicante

3. ***¿Qué opinas del médico?***

A. que es muy sabio
B. que no sabe mucho
C. que es muy buen médico
D. que lo soluciona todo

4. ***¿Qué título crees que es el mejor?***

A. El mejor médico del mundo

B. Las orejas se encogen
C. Las pastillas para la tos
D. La enfermedad misteriosa

ACL- 2.7

Con mis amigos hemos hecho este gráfico de los animales que tenemos en casa:

					
Marcos	1	1	1		2
Samir		2		2	2
Laura	1	3	2		1
Teo	3		1	2	

5. ¿Quién tiene más animales?

A. Marcos
B. Laura
C. Samir
D. Teo

6. Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿quiénes son?

A. Marcos y Laura
B. Laura y Samir
C. Marcos y Teo
D. Teo y Samir

7. ¿Cuántos gatos tienen entre todos?

A. 4
B. 5

C. 6

D. 7

8. ¿Cuál es el animal que tienen menos niños?

A. pez

B. perro

C. tortuga

D. pájaro

Evaluación de la Comprensión Lectora -ACL – 3

Nombre y apellidos:

_____

Fecha:_____

Componentes de la comprensión

1. Comprensión literal:____/9
2. Reorganización:___/5
3. Comprensión inferencial:_____/8
4. Comprensión crítica:____/3

Puntuación total: _____

Decatipo:_____

Observaciones:

_____

_____

_____

_____

_____

ACL-3E

Ejemplo para comentar colectivamente:

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado conversando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento.

Al anochecer Miguel tiene un hambre que lo devora, en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice:

- ¡Me duele la barriga!

1. ¿Por qué crees que dice "me duele la barriga"?

A. Porque de repente no se encuentra bien
B. Porque lo que le traen no le gusta
C. Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga
D. Porque tiene muchas ganas de jugar
E. Porque lo que le traen le gusta mucho

2. ¿A qué comida crees que se refiere el texto?

A. Al almuerzo
B. Al refrigerio
C. A la cena
D. Al desayuno

3. ¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?

A. Fresas al vino
B. Bistec con papas
C. Pastel de chocolate
D. Puré de verduras
E. Flan con nata



Evaluación de la Comprensión Lectora

ACL – 4

Nombre y apellidos:

_____

Fecha:_____

Componentes de la comprensión

1. Comprensión literal:____/9
2. Reorganización:___/4
3. Comprensión inferencial:_____/12
4. Comprensión crítica:____/3

Puntuación total: _____

Decatipo:_____

Observaciones:

_____

_____

_____

_____

ACL-4E

Ejemplo para comentar colectivamente:

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado charlando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento. Al anochecer Miguel tiene un hambre que lo devora, en cuanto le llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice:

- "¡Me duele la barriga!"

¿Por qué crees que dice "me duele la barriga"?

A. Porque de repente no se encuentra bien.
B. Porque lo que le traen no le gusta.
C. Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga.
D. Porque tiene muchas ganas de jugar.
E. Porque lo que le traen le gusta mucho.

¿A qué comida crees que se refiere el texto?

A. Al almuerzo
B. A la merienda
C. A la cena
D. Al desayuno
E. Al aperitivo

¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?

A. Fresas al vino
B. Bistec con papas
C. Pastel de chocolate
D. Puré de verduras
E. Flan con nata

ACL-4.1

Pronto llegará el otoño y Juan tiene que empezar a preparar sus cosas para el nuevo año escolar. Un día él y su madre van a la zapatería a comprar unas zapatillas deportivas. Se prueba unas que le sientan muy bien, pero cuando ve la marca le dice a su madre que no las quiere.

- Yo quiero unas “WEBER”, son mucho mejores porque las anuncian en la televisión.

La madre se levantó bruscamente y salió de la tienda sin comprar nada.

¿Crees que la razón que da Juan para escoger unas zapatillas es suficientemente buena?

A. Sí, porque él quiere unas Weber.
B. Sí, porque las anuncian en televisión.
C. No, porque no son tan bonitas.
D. No, porque eso no quiere decir que sean buenas.
E. No, porque ya tiene otras en casa.

¿Por qué crees que la madre se levantó y se fue?

A. Porque quiere ir a otra zapatería.
B. Porque tiene mucha prisa.
C. Porque se enfada con Juan.
D. Porque no le gustan las zapatillas deportivas.
E. Porque no necesita zapatillas.

¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?

A. En primavera
B. En verano
C. En otoño
D. En invierno
E. Por navidad

¿Qué quiere decir que le sientan muy bien las zapatillas?

A. Que le quedan muy bien aunque no son bonitas.
B. Que le quedan un poco grandes, pero no están mal.
C. Que son de su medida aunque le agrandan el pie.
D. Que son bonitas y le hacen daño en los pies.
E. Que son bonitas y le quedan bien.

ACL-4.2

Las plumas de los pájaros son un recubrimiento magnífico para proteger su piel, para volary para mantenerse calientes. Además, tienen que ser impermeables, por eso, debajo de la cola tienen una especie de cera que esparcen cada día con su pico por encima de las plumas y así el agua resbala.

¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?

A. Porque vuelan deprisa y el agua no los toca.
B. Porque se cobijan en el nido y cuando llueve no salen.
C. Porque esconden la cabeza bajo el ala.
D. Porque se ponen una cera que les cubre las plumas.
E. Porque tienen unas plumas muy largas.

¿Con qué frecuencia deben cuidar de sus plumas?

A. Cuando vuelan
B. Diariamente
C. Cada semana
D. De vez en cuando
E. Cuando se mojan

¿De dónde sacan la cera que necesitan?

A. De su pico
B. De sus plumas
C. Debajo de la cola
D. Debajo de las alas
E. Dentro del nido

Formato de evaluación y validación de la Guía De Orientaciones Didácticas Para El Desarrollo De Comprensión Lectora En El Nivel Elemental

Fecha: 06/10/2022
Nombre de Especialista: Lic. Jonathan Chaquinarca
Título y Experiencia profesional: Docente en la UE Fiscomisional Juan Bautista "Montini" durante 4 años.

A partir de la revisión y análisis previo de la Guía De Orientaciones Didácticas Para El Desarrollo De Comprensión Lectora En El Nivel Elemental, a continuación encontrará las diferentes orientaciones didácticas que se engloban en dicha guía. A partir de ello por favor evalúe cada categoría según su criterio a partir de la escala dada, donde:

- 1 es muy deficiente,
- 2 deficiente,
- 3 ni eficiente ni deficiente,
- 4 eficiente,
- 5 muy eficiente

Incluya también observaciones si lo considera necesario.

Categoría	1	2	3	4	5	Observaciones
Comprensión literal				X		
Reorganización de la información				X		
Comprensión inferencial					X	
Comprensión crítica					X	

FIRMA

Formato de evaluación y validación de la Guía De Orientaciones Didácticas Para El Desarrollo De Comprensión Lectora En El Nivel Elemental

Fecha: 13/10/2022
Nombre de Especialista: Piedad Guadalupe Chaquinga Quisimalin
Título y Experiencia profesional:

- Licenciado En Ciencias De La Educacion Profesor De Enseñanza Secundaria En La Especializacion De Sociologia Economia Y Cooperativismo.
- Docente en la U.E.F. "Juan Bautista Montini" durante 12 años.

A partir de la revisión y análisis previo de la Guía De Orientaciones Didácticas Para El Desarrollo De Comprensión Lectora En El Nivel Elemental, a continuación encontrará las diferentes orientaciones didácticas que se engloban en dicha guía. A partir de ello por favor evalúe cada categoría según su criterio a partir de la escala dada, donde:

- 1 es muy deficiente,
- 2 deficiente,
- 3 ni eficiente ni deficiente,
- 4 eficiente,
- 5 muy eficiente.

Incluya también observaciones si lo considera necesario.

Categoría	1	2	3	4	5	Observaciones
Comprensión literal					x	
Reorganización de la información					x	
Comprensión inferencial				x		
Comprensión crítica				x		

FIRMA

Formato de evaluación y validación de la Guía De Orientaciones Didácticas Para El Desarrollo De Comprensión Lectora En El Nivel Elemental

Fecha: 13/10/2022

Nombre de Especialista: María Teresa García Falconi

Título y Experiencia profesional:

- Licenciada En Ciencias De La Educación Profesora De Enseñanza Secundaria En La Especialización De Idiomas Inglés Y Francés.
- Profesora y Docente, con más de 25 años de experiencia, con énfasis en educación en pregrado

A partir de la revisión y análisis previo de la Guía De Orientaciones Didácticas Para El Desarrollo De Comprensión Lectora En El Nivel Elemental, a continuación encontrará las diferentes orientaciones didácticas que se engloban en dicha guía. A partir de ello por favor evalúe cada categoría según su criterio a partir de la escala dada, donde:

- 1 es muy deficiente,
- 2 deficiente,
- 3 ni eficiente ni deficiente,
- 4 eficiente,
- 5 muy eficiente.

Incluya también observaciones si lo considera necesario.

Categoría	1	2	3	4	5	Observaciones
Comprensión literal				x		
Reorganización de la información					x	
Comprensión inferencial					x	
Comprensión crítica				x		

FIRMA