



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE 7° AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA FISCAL FAUSTO MOLINA CANTÓN ESMERALDAS

Tesis de grado previo a la obtención del título de Magíster
en Innovación Educativa

PORTADA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN.

Autora:

Lcda. Sulay Monserrat Maffare Bautista

Asesor:

Mgt. Isabel Cristina Maldonado Román

Agosto 2020.

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la PUCESE, previo a la obtención del título de MAGISTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN.

**TRIBUNAL DE GRADUACIÓN ESTRATEGIAS DE
COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS
ESTUDIANTES DE 7° AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
DE LA UNIDAD EDUCATIVA FISCAL FAUSTO MOLINA
CANTÓN ESMERALDAS**

Autora: Sulay Monserrat Maffare Bautista

MSc. Isabel Maldonado Román
DIRECTORA DE TESIS

f _____

LECTOR 1

f _____

LECTOR 2

f _____

Mgt. David Puente.
DIRECTOR DE POSGRADO

f _____

Mgt. Alex David Guaspa
SECRETARIO GENERAL PUCESE

f _____

Esmeraldas-Ecuador

agosto 2020

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Quien suscribe, **SULAY MONSERRAT MAFFARE BAUTISTA**, portador de la cédula de ciudadanía No. 0802350165, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de **MAGISTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN** son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi exclusiva responsabilidad legal y académica.

SULAY MONSERRAT MAFFARE BAUTISTA

C.I. 0802350165

CERTIFICACIÓN

Yo, Isabel Cristina Maldonado Román, en calidad de Directora de Tesis, CERTIFICO que: la estudiante Sulay Monserrat Maffare Bautista, ha incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada estrategias de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de 7° año de educación general básica de la Unidad Educativa Fiscal Fausto Molina, cantón Esmeraldas, por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo a lo que establece el reglamento de la PUCESE.

MSc. Isabel Maldonado Román.

DIRECTORA DE TESIS

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico primero a Dios por siempre estar conmigo y por no permitir que mis fuerzas y fe se agoten. A mis padres Alicia y Manuel mis ángeles, quienes en vida inculcaron en mí buenos valores y me enseñaron a trabajar muy duro para alcanzar mis objetivos.

Sulay Maffare Bautista

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento eterno a Dios por darme la oportunidad de despertar cada día y ver lo maravilloso de su creación.

A mi asesora de tesis MSc. Isabel Maldonado, gracias profesora por compartir conmigo sus conocimientos y experiencias, por la paciencia y esas palabras de motivación para culminar mi estudio.

Gracias, compañeros, amigos y a quienes me dieron su apoyo y ánimo para desarrollar este trabajo.

Sulay Maffare Bautista

RESUMEN

En el presente TFM se trazó como objetivo elaborar una propuesta didáctica que ayude al mejoramiento del nivel de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Fiscal Fausto Molina. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizó un estudio diagnóstico, con un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo y diseño no experimental.

En él se determinó el nivel de comprensión lectora de textos expositivos que presentan los 105 estudiantes de séptimo año de la Unidad Educativa en estudio y se conoció si los 3 docentes de Lengua y Literatura aplican estrategias dentro de la clase para desarrollar esta comprensión. Para el logro de lo anterior se aplicaron como instrumentos una prueba de conocimiento a los estudiantes y una observación estructurada a las clases de Lengua y literatura.

Se pudo comprobar que, en los niveles inferencial y crítico de la lectura comprensiva se evidencian las mayores dificultades; principalmente en el crítico, los estudiantes no poseen habilidades para valorar, dar puntos de vista personales y organizar gráficamente la información de los textos. Por otro lado, en las clases de Lengua y Literatura no se potencializan de igual manera los tres niveles, el trabajo con el nivel criterial es casi nulo. Se concluye que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes es bajo y en las clases de lengua y literatura no se aplican estrategias para desarrollar las habilidades de comprensión lectora, esencialmente en el nivel inferencial. Sobre esta base se elaboró una propuesta didáctica con estrategias enfocadas a desarrollar la comprensión lectora de textos expositivos.

Palabras clave: comprensión lectora; niveles de comprensión lectora; estrategias de comprensión lectora

ABSTRACT

In the present TFM, the objective was to develop a didactic proposal that helps to improve the level of reading comprehension of expository texts in students in the seventh year of basic general education of the Fausto Molina Fiscal Educational Unit. In order to fulfill this objective, a diagnostic study was carried out, with a quantitative approach of descriptive scope and non-experimental design.

In it, the level of reading comprehension of the expository texts presented by the 105 seventh-year students of the Educational Unit under study was determined and it was known if the 3 teachers of Language and Literature apply strategies within the class to develop this understanding. To achieve the above, a knowledge test was applied as instruments to the students and a structured observation to the Language and Literature classes.

It was found that, at the inferential and critical levels of comprehensive reading, the greatest difficulties are evident; mainly in the critic, students do not have skills to assess, give personal points of view and graphically organize information in texts. On the other hand, in the Language and Literature classes the three levels are not potentiated in the same way, the work with the criterial level is almost null. It is concluded that the level of reading comprehension in students is low and in language and literature classes, strategies are not applied to develop reading comprehension skills, essentially at the inferential level. On this basis, a didactic proposal was elaborated with strategies focused on developing the reading comprehension of expository texts.

Keywords: reading comprehension; levels of reading comprehension; reading comprehension strategies

ÍNDICE GENERAL

Contenido	
TRIBUNAL DE DECLARACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD	iii
CERTIFICACIÓN	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
ÍNDICE GENERAL	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xi
1. INTRODUCCIÓN	12
1.1. Presentación del tema.....	12
1.2. Planteamiento y formulación del problema	13
1.3. Justificación	14
1.4. Objetivos	15
1.4.1. Objetivo general	15
1.4.2. Objetivos específicos	15
2. MARCO TEÓRICO.....	16
2.1. Bases teórico-científicas.....	16
2.1.1. La lectura.....	16
2.1.2. Enfoque sociocultural y la lectura.....	17
2.1.3. Comprensión lectora	18
2.1.4. Niveles de comprensión lectora	19
2.1.5. Proceso de la lectura. Estrategias para la comprensión lectora.....	21
2.1.6. El texto expositivo. Características lingüísticas	25
2.1.6.1. Texto expositivo el artículo de opinion y la noticia.....	27
2.1.6.1.1. Artículo de opinión.....	27
2.1.6.1.2. La noticia.....	27
2.2. Antecedentes	28
3. MARCO METODOLÓGICO.....	29
3.1. Contexto de la investigación	29
3.2. Metodología de la investigación	30

3.3.	Población y muestra	31
3.4.	Objetivos del estudio diagnóstico	31
3.4.1.	VARIABLES DE ESTUDIO	31
3.5.	Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos	33
3.6.	Procedimiento de recolección y análisis de datos	34
4.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	35
4.1.	Análisis de los datos.....	35
4.2.	Discusión de los datos.....	40
5.	PROPUESTA METODOLÓGICA.....	43
5.1.	DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	43
5.1.1.	Objetivos de la propuesta	43
5.1.2.	Temporalización: cronograma.....	45
5.1.3.	Desarrollo de la propuesta de intervención	45
5.1.4.	Diseño de evaluación de la propuesta	46
6.	CONCLUSIONES	47
7.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	478
8.	REFERENCIAS	49
9.	ANEXOS	56

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de la variable Comprensión lectora	32
Tabla 2. Respuesta de los estudiantes del paralelo A	366
Tabla 3. Respuesta de los estudiantes del paralelo B	377
Tabla 4. Respuesta de los estudiantes del paralelo C	388
Tabla 5. Acciones aplicadas para desarrollar la lectura comprensiva dentro de la clase	399
Tabla 6. Acciones aplicadas por cada docente en la clase.....	40
Tabla 7. Objetivos específicos de la propuesta.....	454
Tabla 8. Cronograma de aplicación de la propuesta.	465
Tabla 9. Descripción de las sesiones y metodología de evaluación.	466

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del tema

La comprensión lectora es la construcción del significado del texto que realiza el lector. Dicho significado se encuentra en el contexto y en la mente de este, el texto es solo la guía de apoyo para llegar al aprendizaje significativo según sus experiencias (Dubois, 1986). Por tanto, puede considerarse como un conjunto de habilidades que utilizan los lectores para comprender un texto (Tapia, 2012).

Por otra parte, León, Olmos, Sanz y Escudero (2010) manifiestan que el proceso que conlleva a la comprensión lectora requiere de un exigente esfuerzo mental. Este en ocasiones se imposibilita por el poco hábito lector, estrategias de lectura inadecuadas, factores motivacionales y los diferentes ritmos de aprendizajes del estudiante. Se suma a ello el poco interés y la falta de acompañamiento en fomentar la actividad de leer por parte de los padres-madres y representantes de familia.

La comprensión de textos expositivos es uno de los puntos de partida para el aprendizaje significativo en los entornos educativos, así lo manifiesta Goldman (1997). En la actualidad la enseñanza propone nuevos modelos de aprendizajes, enmarcados en los principios del constructivismo y el enfoque sociocultural, los que están relacionados con la teoría del aprendizaje de Ausubel (2000-2002) y el enfoque sociocultural de Vigotsky (1979).

Los enfoques antes mencionados objetan que la memorización de conocimientos sea la base de la enseñanza, sin embargo, el aprendizaje se interpreta como un proceso de construcción social que implica interactuar con otros con la finalidad de intensificar la experiencia de aprendizaje. El docente es el que orienta y guía el aprendizaje de los estudiantes.

La capacidad de leer se dirige específicamente a la comprensión de textos que informan sobre lo habitual. Esto quiere decir que el estudiante debe tener la habilidad para interpretar y comprender los textos informativos y los textos de espacios académicos como los expositivos. Por tanto, leer es más que decodificar símbolos.

1.2. Planteamiento y formulación del problema

La UNESCO (2000) aborda el proceso lector como una problemática mundial señalando que “los libros y el acto de leer son pilares de la educación y difusión del conocimiento, la democratización de la cultura, superación individual y colectiva de los seres humanos” (p.183) Es decir que, en la actualidad, la lectura es un agente activo de la comunicación para el desarrollo de la humanidad.

Más de 617 millones de niños y adolescentes a nivel mundial no están adquiriendo los niveles de competencia lectora, de acuerdo con las nuevas estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO UIS (2017) por sus siglas en inglés. Estos datos muestran que una gran parte de la población es insuficiente en la lectura, llegando a la conclusión que 6 de cada 7 niños y adolescentes no están aprendiendo y esto podría retrasar el avance en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es deber de la comunidad internacional asegurar que cada niño en la escuela desarrolle habilidades que son importantes en la lectura.

Para mejorar la capacidad de comprensión es necesario elevar el nivel de lectura a través de cambios sencillos ya sea en las escuelas como en casa disponiendo de materiales de lectura, las bibliotecas deben estar situadas en lugares más concurridos, en las aulas crear los ambientes de lectura y organizar encuentros que integren a la comunidad educativa. En Ecuador los niveles de lectura en comparación con otros países de Latinoamérica están entre los más bajos según diversas pruebas realizadas por la UNESCO. Estos niveles indican que no se está respondiendo a las necesidades de aprendizaje que tienen los niños, niñas y adolescentes del país (UNESCO, 2017).

En los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Fiscal Fausto Molina, en la ciudad de Esmeraldas, se pueden observar deficiencias en el proceso de lectura. Muchos de ellos leen de forma mecánica sin mostrar comprensión del significado del texto, no son capaces de interpretar, resumir y emitir juicios de valor acerca de lo leído.

Se evidencia que todo ello trae como consecuencias (efectos) la limitación del debido proceso de asimilación y acomodación de conocimientos y el impedimento de un desarrollo eficiente del aprendizaje significativo. Todos estos problemas finalmente propician que gran porcentaje de estudiantes repruebe los exámenes institucionales, lo

cual se ve reflejado en las evaluaciones Ser Bachiller donde el desempeño en la lectura es muy desalentador.

La poca atención que prestan los docentes a la enseñanza de estrategias es una de las dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora. La constante repetición de palabras o frases no permite que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo leído.

En estas condiciones, mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de los séptimos años básicos de la unidad educativa en estudio se convierte en una prioridad. La escuela debe implementar estrategias didácticas que permitan desarrollar esta competencia y hasta el presente no se han desarrollado acciones de estudio en este sentido. Ante esta situación se plantea la siguiente interrogante:

¿Cómo mejorar la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de séptimo año Unidad Educativa Fiscal Fausto Molina?

1.3. Justificación

La propuesta de intervención realizada ha sido muy necesaria y conveniente. Ante una deficiente comprensión lectora en los estudiantes de 7° año de educación básica de la Unidad Educativa Fiscal. Se hace necesario identificar los aspectos que demandarán refuerzo didáctico para emprender acciones que contribuyan a mejorar o solucionar falencias en este tema. Esta acción se sustenta en lo planteado por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) en su Artículo 2, donde hace énfasis en uno de los principios que garantiza una educación de calidad con la aplicación de estrategias y metodologías que ayuden en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este estudio tendrá un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 7° año de educación básica de la Unidad Educativa Fausto Molina. Por tanto, serán estos los principales beneficiados. La propuesta metodológica diseñada contribuirá a ya que sean capaces de analizar textos expositivos de manera eficaz, divertida y rápida, donde se ahorre tiempo; convirtiendo el estudio en una actividad novedosa. Despertará en ellos el hábito lector, aportando significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, los docentes también serán beneficiados. El estudio pondrá en sus manos una propuesta metodológica que podrán aplicar para que los estudiantes logren desarrollar las destrezas y habilidades lectoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Elaborar una propuesta didáctica que ayude al mejoramiento de la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Fiscal Fausto Molina.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Revisar, de manera analítica, fuentes bibliográficas que desarrollen el tema de la comprensión lectora y las estrategias para su desarrollo.
2. Determinar el nivel de comprensión lectora de textos expositivos que presentan los estudiantes.
3. Conocer si los docentes de Lengua y Literatura aplican estrategias dentro de la clase para desarrollar la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes
4. Definir los objetivos, actividades, recursos y evaluación que conformarán las etapas de la propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teórico-científicas

2.1.1. La lectura

La lectura juega un papel muy importante en la cultura de los pueblos, en el dominio de su lengua, convirtiéndose así en una herramienta para el ser humano que le permite avanzar de la mano con la tecnología. Pero “no puede decirse que se domine una lengua sin saberla leer, es decir, sin comprender sus producciones escritas” (Fillola, 1994, p.313). Así lo manifiesta Solé (2012) al expresar que “es necesario aprender a leer, pero también es necesario aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar” (p. 50). Se refiere a que leer abre las puertas a la sociedad y a una cultura en la que se puede participar y opinar.

Se puede afirmar que la lectura es una compleja actividad en la que se deben impulsar y fusionar los procesos cognitivos para lograr la comprensión lectora de textos que reúnan el conjunto de valores, contando con las condiciones óptimas propias del contexto que permita el enlace entre el lector y el texto (Sánchez 1998). “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto” Solé (2009, p. 17). Leer se convierte en una práctica de comprensión, por lo que, comprender un texto es un cruce intelectual entre el lenguaje y el pensamiento que llevan a la construcción del significado.

Es en el primer ciclo de primaria donde se construyen las bases de la lectura con la finalidad de desarrollar habilidades y destrezas (Collado y García 1997, p.78). Este proceso no concluye en los primeros años de escolaridad, pues en años posteriores y en medida que avance la edad hay que familiarizarse con el hábito ejercitado y adquirido día a día para adaptarse con la comprensión lectora de los diferentes textos. Redondo (2008, p.8) señala que en la lectura el lector hace una relación de la información obtenida del texto con la información ya almacenada en su cerebro, al establecer esta relación se logra la comprensión del texto.

Serafini (1991) considera que el propósito y objetivo real de la lectura es la comprensión. Coincide también que es muy importante el conocimiento que tengan los estudiantes y de la influencia que ejerce el análisis de un texto pues el desconocimiento influye negativamente en el aprendizaje eficiente. La capacidad de concebir un texto es un objetivo de prioridad.

“El proceso de la enseñanza de la lectura no debe estar aislado de la escritura. Entre las dos existe una relación intrínseca permitiendo el desarrollo en todas las áreas” (Flotts, 2016 p. 13). También hace énfasis que el proceso de edificación de conocimientos es desde el nacimiento del ser humano. Así mismo, hace relación del currículo de todas las áreas con las habilidades lingüísticas procedentes de la lectoescritura y que contribuyen al desarrollo del pensamiento. Leer ayuda a alcanzar y desempeñar pasos según las estrategias a utilizar, es un proceso cognitivo complejo, así lo sostiene Gutiérrez (2016, p.53).

En el proceso de la construcción del conocimiento es necesaria la lectura, siendo irrelevante el dominio del léxico y la gramática. Además, el lector, en base a lo leído en el texto, hace relación de las ideas expresadas, produciéndose una integración de lo expresado y las vivencias personales con las que puede crear otras ideas, a esta fase donde la lectura es crítica y reflexiva se la conoce como integración.

2.1.2. Enfoque sociocultural y la lectura

El papel que cumple la sociedad y la cultura dentro de ella, en el desarrollo del individuo, es sumamente significativo. Desde este punto de vista, el enfoque sociocultural del aprendizaje pretende explicar la relación entre los procesos mentales y el contexto cultural. Según afirma Wertsch (1998), este enfoque tiene como base la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Es Vygotsky quien desde esta teoría explica que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo son fenómenos socioculturales. O sea, que el aprendizaje del individuo se fundamenta en las relaciones que se establecen con otras personas y la cultura en la que se desarrollan.

La lectura es una práctica sociocultural fijada según el contexto de una sociedad. Es una pieza clave del desarrollo social y cultural en la que se establecen procesos intelectuales superiores (Vygotsky, 1979). La lectura permite a los seres humanos relacionarse e

interactuar con el mundo, haciendo de ellos seres proactivos parte de una sociedad y cultura.

El texto es un elemento importante dentro del proceso de la lectura. El texto es un objeto que el lector utiliza y estima según su entorno social y su influencia (Rockwell, 2001). Hull (1994) indica que hay reglas que determinan el uso de textos. Por su parte, Chartier (1991) manifiesta que las formas de leer marcan afirmaciones que van más allá de lo indicado en el texto.

El proceso lector involucra una relación con los escritos desde un determinado contexto, acaparando ese material de acuerdo con el lugar; en este caso el contexto escolar donde se puede observar diferentes formas de prácticas lectoras y de cómo se apropian de esas prácticas. Hablar de contexto, según Kallman (2002), es un espacio social importante en los procesos lectores.

2.1.3. Comprensión lectora

En el proyecto Pisa (2009) se define a la comprensión lectora como “La capacidad individual para comprender y analizar textos con el fin de lograr objetivos personales, adquirir conocimientos y participar activamente de una sociedad” (p.8). Es decir, que esa capacidad es más que un simple reconocimiento de palabras, es el cambio de actitud que tendrá el lector después de adquirir un nuevo significado de la lectura.

Se define la comprensión lectora como la capacidad que tiene el individuo para comprender, analizar, interpretar, evaluar y emplear textos escritos para desarrollar una competencia comunicativa a fin de construir nuevos conocimientos que le permitan interactuar y desenvolverse en la sociedad (Montes, Rangel y Reyes, 2014, p.3). Podría afirmarse, entonces, que la comprensión va más allá que una simple lectura, se convierte en la puerta que se abre a la construcción de un conocimiento significativo y de participación activa en el entorno social.

En la comprensión lectora incurren varios factores que permiten al ser humano interactuar en la lectura así lo manifiesta Colomer y Camps (1996). Esto quiere decir que el proceso de comprensión lectora es dinámico y variado en el que el lector participa con un conjunto de experiencias que harán más fácil comprender un texto.

Es por ello que el Ministerio de Educación de Ecuador (2010) señala: “La comprensión de un texto es un hecho en el que interactúan un autor que es quien comunica sus ideas y un lector, quien interpreta el mensaje del autor” (p. 10). Para que se dé esta interrelación es necesario conocer los conocimientos previos del lector sobre el tema.

Esos conocimientos previos que tiene el lector se resumen en: significados de palabras, antónimos, sinónimos, ideas principales y secundarias, identificación de personajes y el correcto manejo de la información para que se pueda penetrar en el texto haciéndolo suyo, haciendo relaciones con el entorno y adelantarse a los acontecimientos. Al ejecutar estos pasos se puede decir que la lectura es comprensiva e interactiva.

Según Solé (2000) se debe motivar a los estudiantes a utilizar técnicas que les permita llegar al conocimiento de forma autónoma, en la lectura. Para lograr este propósito, Solé (2000) presenta y sugiere la enseñanza de estrategias sobre comprensión lectora cuyos contenidos se centran en las estrategias de interpretación y utilización de textos a fin de lograr un significado lógico de lo que se lee.

La comprensión de un texto es una destreza que involucra una acción de conocimiento en el que se desarrollan aptitudes como la concentración, fundamentación y discernimiento. Una total comprensión de un texto es la base para que surja el pensamiento crítico, el hábito lector, el manejo de la oralidad y también que el lector de aportes coherentes con el contexto donde fue procesada la información. Permite también interactuar de forma segura y capaz expresando ideas o pensamientos de distintas áreas sean estas sociales, políticas, culturales y hasta científicas.

2.1.4. Niveles de comprensión lectora

A través de los procesos que se siguen, de acuerdo con el intelecto y la cultura del lector, los niveles de comprensión lectora permiten interpretar un texto oral o escrito formando un criterio de valor llegando fácilmente al texto y al mensaje que quiere expresar el autor. Así lo indica el Ministerio de Educación (2011) quien considera que los niveles de comprensión de textos son: inferencial, literal y crítico, con la finalidad de que haya una verdadera interpretación del o los textos.

- Nivel literal

Se fundamenta en la capacidad que tiene el lector para recordar sucesos, comprender un texto, sacando las ideas a través de las técnicas, sean estas como, el identificar ideas principales, secundarias, los personajes, sinónimos, antónimos y la relación de las ideas, etc. (Ministerio de Educación, 2011)

Manifiesta Quijada (2014) que el nivel literal es reproducir la información del texto de manera explícita. Es comprender todas las palabras del texto y es por lo cual el lector posee un amplio vocabulario, cada palabra con su significado, sabe cómo se estructuran las oraciones y se relacionan las ideas.

En este nivel la comprensión es llamada comprensión ajustada al texto, hace referencia a entender lo que el texto dice y recordar con precisión y corrección, así lo manifiesta Pinzas (2003, p.16). Esto quiere decir que aquí se reconstruyen las ideas, el tipo de información y otros elementos que surgen de la síntesis, extractos o esquema.

- Nivel inferencial

Se debe tener la habilidad de saber interpretar lo que el autor quiere expresar (en ocasiones no está escrito explícitamente). Se interpreta todo lo que el autor quiere o desea que se conozca, para ello se debe inferir relacionando las ideas que no expresó con las que están explícitas en el texto. Esto quiere decir que el lector acude a sus conocimientos y experiencias para interpretar, hacer conjetura e hipótesis (Ministerio de Educación, 2011). Según Pineda y Lemus (2004) el nivel inferencial conlleva a que el lector sea capaz de extraer datos a partir de lo que ya leyó y así poder sacar sus propias conclusiones.

El lector, haciendo inferencias, deduciendo lo que está escrito mediante procesos de integración, de resumen y de elaboración que con ayuda de los conocimientos previos puede construir un significado coherente, así lo indica Jiménez (2004, p.15)

- Nivel crítico o valorativo

Se emite juicio, valor a lo plasmado por el autor en el texto. Se analizan las inferencias y las relaciones entre las ideas con su debido argumento y sustento. Este nivel es el de mayor importancia de logro, aquí nace el lector analítico, metódico, ordenado, crítico y reflexivo (Ministerio de Educación, 2011).

Para llegar al nivel de comprensión lectora, el lector recurre a sus habilidades y capacidades de poder relacionar y emitir un juicio valorativo (Lagos, Gómez y Domínguez, 2007). Es decir que el lector toma todos los elementos y adopta una postura ante lo que dice el autor para especular ante lo que podría mostrar o acontecer según lo expresado en el texto.

Este es el nivel en el que el lector es capaz de aplicar nuevos bosquejos de acuerdo con los conocimientos referidos por el texto, despejar dudas, resolver problemas y plantear soluciones (García León, 2015). Se puede entender a la comprensión lectora como un proceso complejo. Guía al individuo a un nivel de abstracción necesario para convertirse en un individuo provechoso y productivo de la sociedad.

2.1.5. Proceso de la lectura. Estrategias para la comprensión lectora

Alegre Bravo (2009) manifiesta que para construir el aprendizaje significativo es necesario utilizar estrategias, las que define como “procesos de toma de decisiones en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar un determinado objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. (p. 111)

El proceso de la lectura es interno, inconsciente, del cual no se tiene prueba hasta que se comprueba que en el texto no está lo que se espera leer. Para Solé (1994) este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que extrae del mismo lo necesario, lo que le interesa y sobre ese contenido construya nuevas ideas.

Hay que mencionar que lo anterior se logra a través de una lectura individual en la que se permita avanzar, recapitular, analizar, pensar, construir nuevas ideas y hacer relación entre la información nueva con el conocimiento previo ya existente. Además, debe plantearse preguntas jerarquizando entre lo importante y lo secundario. Es válido y prioritario enseñar este proceso interno.

Las estrategias para la comprensión lectora conceden al lector seguir pasos en cada grado del conocimiento de un texto mientras lo relaciona con sus experiencias previas. El Ministerio de Educación del Ecuador (2011), en la guía docente de Lengua y Literatura resalta las estrategias explicadas detalladamente en los textos del estudiante para un correcto proceso de lectura. En el proceso lector se considera a las estrategias como estrategias metacognitivas porque llevan al lector a la construcción y uso de procesos que le permitan decodificar de forma rápida para poder comprender un texto.

Según Solé (2009), las estrategias lectoras son “Acciones que fomentan la comprensión de los textos porque permiten situar al lector convenientemente pertrechado ante la lectura y le conduce asumir ante ella un rol activo” (p. 101). Quiere decir que para cumplir ese proceso y desarrollar esa destreza es necesario utilizar varias estrategias en la lectura. Ella exige el adiestramiento de la comprensión.

El autor Alegre Bravo (2009) expone que para la construcción del significado en la lectura es necesario utilizar estrategias. Las define como

El proceso de toma de decisiones en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (p. 111)

Las estrategias de comprensión lectora permiten a los lectores organizar y analizar la información, también mejoran la memoria, la atención, la comunicación, el aprendizaje, fomentan la lectura y bien pueden incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de comprensión lectora se han de aplicar en cada etapa del proceso de lectura. Solé (1994) divide el proceso de la lectura en tres subprocesos o etapas: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. La autora recomienda que se deben responder a las preguntas planteadas en cada una de las etapas del proceso.

- Antes de la lectura

Esta fase representa el primer momento para conocer de forma general el contenido del texto y estructura de este. Es la parte preparatoria, la cual permite crear estrategias que se ejecutarán o se descartarán más adelante durante el proceso de la lectura. Se debe responder a las preguntas: ¿Para qué voy a leer? (cuyas respuestas pudieran ser: para aprender, para practicar la lectura en voz alta, para obtener información, porque me gusta), ¿Qué sé de este texto?, ¿De qué se trata? (Solé, 1994)

Se debe identificar el objetivo y la intencionalidad de la lectura, comprender los propósitos implícitos y explícitos, activar conocimientos previos y anticiparse sobre el contenido del texto, plantear interrogantes, las que se irán respondiendo en el desarrollo del proceso lector (Matteucci, 2008). Se activan los conocimientos previos generándose las hipótesis o se anticipa al contenido del texto Pinzas (2006, p. 40).

Según la finalidad de la lectura se desarrollan varias estrategias, como las que se detallan a continuación:

- Activación de la memoria y los conocimientos previos que se tiene sobre el texto, recordar conceptos, ideas y experiencias. Sentirse motivado.
- Estrategias con el objetivo, cuál es el propósito por el que se va a leer y establecer metas.
- Estrategias para hacer predicciones en cuanto al texto y contenido, como por ejemplo ¿Quién es el autor del texto? ¿Cuál es el autor principal del texto?

El Ministerio de Educación del Ecuador (2019) plantea las siguientes estrategias para aplicar en esta etapa:

- Anticipar vocabulario desconocido a los estudiantes, familiarizarlos con este mediante una actividad lúdica: usar “diccionarios, enciclopedias, crucigramas, sopas de letras, tarjetas, dramatización” (p.7)
- Activar conocimientos previos de los estudiantes con relación al tema: “mediante videos, exposiciones, plenarias, consultas” (p.7)
- Formular predicciones: partiendo del título y de las imágenes suponer el tema, espacios, personajes, desenlaces que el texto pueda mostrar. Es sustancial alentar a los estudiantes a expresar la mayor cantidad de predicciones
- Establecer el propósito de lectura: proponer a los estudiantes diversos propósitos a perseguir con la lectura para que ellos mismos escojan sus propósitos

El Ministerio de Educación y Cultura (2019) establece que esta fase es importante porque se genera una proximidad afectiva e intelectual del estudiante con el texto escrito. Manguel (2017 p.91) manifiesta que “siguiendo el texto, el lector alcanza su significado gracias a un método que es complicado, de significados aprendidos, convenciones sociales, conocimientos, experiencias personales y gustos individuales”. Es por ello que el docente o mediador deberá activar los conocimientos previos para iniciar y potenciar la comprensión, comprender lo que se lee.

- Durante la lectura

En esta etapa los lectores son capaces de crear estrategias, combinan sus conocimientos previos con lo que el texto le está transmitiendo, se puede hacer seguimiento y verificación de su comprensión. Se exige la realización de inferencias que permitan relacionar las ideas del texto con los conocimientos previos (Matteucci, 2008).

El lector y el texto se relacionan estrechamente atendiendo la constitución de este. Para ello, se identifica la temática del párrafo, se subrayan las ideas principales las que son la parte central del párrafo. En esta fase el lector puede: distinguir cuáles son los objetivos del autor, formular hipótesis sobre el texto, aclarar posibles dudas sobre lo leído, resumir el texto, buscar en el diccionario, asegurar la comprensión pensando en voz alta (Solé, 1994)

Según lo señalado en el Taller de lectura y redacción de Ministerio de Educación y Cultura (2014) el subrayado, la relectura y los apuntes, sirven para tener éxito en la práctica de la lectura.

- Después de la lectura

En esta fase el lector puede: hacer resúmenes, formular y hacer preguntas, narrar, utilizar organizadores gráficos (Solé, 1994)

Se encierra actividades de la lectura como la comprobación de predicciones, respuestas a interrogantes, selección de ideas, resumen de contenidos, aplicación de organizadores gráficos, entre otros (Matteucci, 2008)

Al aplicar estas estrategias se pretende lograr que el lector construya su aprendizaje significativo e identifique el mensaje del autor a través de la activación y relación de conocimientos que son parte de su estructura mental. Así lo afirman Llamazares y Cortés (2016): “empezaríamos estableciendo el propósito de lectura, activaríamos conocimientos previos y formularíamos predicciones sobre lo que podría ocurrir en el relato que se va a leer” (p. 160).

Es preciso enseñar una serie de estrategias que contribuyan en la comprensión lectora y propongan una enseñanza en escala a lo largo de tres fases según manifiestan Collins y Smith (1982).

- Fase de modelado; el profesor es el modelo para los estudiantes a través de su propia lectura, lee en voz alta, verbaliza y comenta las técnicas que permitirán comprender el texto.
- Fase de participación del alumno; primero el profesor plantea preguntas abiertas que generen hipótesis en cuanto al contenido del texto para así lograr en los estudiantes una participación activa. En esta fase el estudiante tiene responsabilidad y control, quiere decir que ambos de manera conjunta construyen el aprendizaje.
- Fase de lectura silenciosa; en esta fase los estudiantes realizan la tarea constructivista de manera individual y el profesor interviene ejerciendo la función de mediador a partir de los conocimientos previos del estudiante.

Una vez transitado por las fases anteriores, el lector presenta y organiza el contenido de lo leído. Para cumplir con lo antes descrito es importante tomar en consideración que la selección de una lectura depende del objetivo del lector independientemente de las habilidades lectoras que posea. Se considera que es de vital importancia el interés y la motivación que se tenga con lo que va a leer, así se compromete con su propia comprensión y construcción del proceso. No obstante, para una correcta familiarización con el texto, se debe tener conocimiento de textos variados, con la finalidad de identificar

las características que lo diferencian y que promueve la habilidad lectora según el texto y la intención.

Llunitaxi (2013) demuestra en su estudio que “un gran número de docentes no han realizado el curso de lectura crítica y comprensiva dictado por el Ministerio de Educación” (p. 151). Ante este hecho, es imprescindible tener en cuenta que para mejorar la comprensión lectora es preciso el uso de diversas herramientas que favorezcan al aprendizaje, brindando conocimientos fuertes para formar ciudadanos con firmes convicciones acorde a los valores y principios adquiridos y aplicados en el diario vivir.

Usar nuevas estrategias permite que los estudiantes sean lectores autónomos con la capacidad de comprender textos que utilizarán a lo largo de su formación para mejorar su rendimiento académico y prepararse como profesionales competentes, así lo plantea Viñas (2011, p. 9).

2.1.6. El texto expositivo. Características lingüísticas

Los textos expositivos se pueden definir como aquellos textos que proveen de información verdadera, explicaciones sobre hechos, tópicos y fenómenos cuya función es informar y persuadir. Además, comprenden un conjunto de géneros como libros de textos, artículos de revistas, de periódicos, artículos científicos (McCormack y Pasquarelli 2009; Otero, León y Grasser, 2002).

Quijada (2014) define al texto expositivo como “aquel que tienen la finalidad de transmitir y difundir conocimientos sobre un tema” (p.55). Temas que son de metodología estricta, con objetivos correctos, presentación y descripción de la información muy clara con secuencia y orden.

Un texto expositivo debe tener cualidades como el ser informativo, explicativo, orientativo, señala Braslavsky (2005). A la hora de leer es necesario conocer la intencionalidad del texto ya que éste informa sobre investigaciones, hechos, acontecimientos, datos, personas, predicciones y conclusiones.

Un texto expositivo no solo presenta una serie de hechos y conceptos, más bien debe orientar a la comprensión de estos. Para ello debe incluir elementos narrativos que lo hagan más interesante y de fácil discernimiento para llegar a ser objetivo.

Podría decirse que los textos expositivos son de uso escolar, de la actividad académica. Ellos presentan la información para ser asimilada, con un formato superestructural conocido por los estudiantes y es el tipo de texto más utilizado en las evaluaciones.

Puede afirmarse que contribuyen al éxito de la vida escolar, permiten descubrir y adquirir nuevos conocimientos. Para ello es necesario que se propicien situaciones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Los textos expositivos responden a patrones variados en las áreas de conocimientos. Existen algunos modelos de organización muy comunes. Entre las formas de organización se resaltan los siguientes, según Gunning (2003):

- Descripción o lista simple; es el despliegue de características, cualidades e ideas y atributos que detallan a una persona, un lugar o hechos concretos.
- Secuencia temporal o cronológica; es el paso del tiempo donde se describe la relación entre ideas o acontecimientos y los alcances.
- Definición y ejemplo; es la definición de una palabra clave o concepto a través de un ejemplo ilustrado.
- Proceso relación/ causa y efecto; es la relación entre dos conjeturas la una considerada causa y la otra, efecto o el resultado mismo.
- Comparación y contraste; se presenta una descripción de las semejanzas y diferencias entre los hechos o eventos.
- Problema/solución; se discuten los factores que pueden ser la solución a la problemática.

La estructura presentada anteriormente no es exclusiva de un área, más bien esta estructura organizacional provee al lector un esquema que le permitirá procesar y comprender lo que está leyendo. Se hace necesario que el lector sepa o pueda identificar la estructura de los textos expositivos.

El texto expositivo, según Manayay (2007) cumple las siguientes funciones:

- Divulgativo; tipo de texto de interés general, no es necesario que el lector posea ningún conocimiento previo. Algunos ejemplos son: los apuntes, textos escolares, folletos, enciclopedias, conferencias, etc.
- Especializado; precisan de cierta información previa por parte del lector puesto que el tema por lo general es complejo. Ejemplos de textos especializados, monografías, leyes, tesis doctorales, etc.

2.1.6.1. Textos expositivos el artículo de opinión y la noticia

2.1.6.1.1. Artículo de opinión

Es un subgénero que pertenece al periodismo, su naturaleza es de tipo argumentativa y persuasiva, se identifica por contener la postura, valoraciones y análisis sobre determinado asunto o evento de interés público, cuando se redacta el texto el autor tiene libertad para exteriorizar su punto de vista sobre las noticias actuales, de ahí que puede evidenciarse cuatro clases de este tipo de texto: el editorial, la columna, el artículo firmado y el obituario (Yanes, 2004 p. 1).

El artículo de opinión tiene una estructura básica, así lo manifiesta Santamaría (2002), estructura que se detalla a continuación:

- **Título:** enunciado breve sobre el contenido del artículo, el mismo que debe ser conciso, claro y llamativo.
- **Introducción:** es la primera parte del artículo, es donde se dan a conocer las ideas principales sobre el tema que se abordará y debe despertar el interés del lector.
- **Cuerpo:** desarrollo y análisis de las ideas principales del tema central del artículo, se realizan fundamentaciones de las ideas, se contraponen y analizan las opiniones.
- **Conclusiones:** deben concordar con la resolución del artículo, se podrán añadir recomendaciones o una frase de motivación.

2.1.6.1.2. La noticia

La noticia es un relato de sucesos recientes de interés general así lo define Martín Vivaldi (2018, p.71). La noticia puede ser oral o escrita la misma que debe cumplir con las expectativas planteadas por González y Bernabeu (2009) “actualidad, proximidad al lector, trascendencia, relevancia, emoción, conflicto que plantea y rareza” (p.12), y que harán que el lector alcance de mejor manera la información en ella transmitida.

Al momento de redactar una noticia se debe seguir una estructura específica, cuya finalidad es brindar una información clara al lector.

Manifiesta Yanes (2003) que la noticia tiene una organización formal que hace que se presente como un género libre. Tiene un formato denominado pirámide invertida porque permite hacer un recorte de palabras, facilita al lector la comprensión y extracción de lo esencial de la noticia de forma más rápida.

A su vez, Yanes (2003) afirma que la noticia consta de las siguientes partes: Títulos, Titular y Subtítulos, alega que estos deben ser claros y creativos para captar la curiosidad, motivar a las personas a leer. Mientras que la entradilla o lead es la parte central e inaugural que resume la naturaleza de la investigación. El cuerpo amplía la información de la noticia, incrementando otros fundamentos y proveyendo otras investigaciones. (p. 251)

2.2. Antecedentes

A fin de respaldar, demostrar y defender la propuesta de intervención, se efectuó una revisión de estudios similares o relaciones con el tema planteado. A continuación, se detallan los estudios considerados como antecedentes.

Córdova (2019) desarrolló el trabajo sobre estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de secundaria de la IE FE Y ALEGRÍA de Piura-Perú. Su objetivo fue determinar si existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora y la comprensión de textos expositivos. Después de aplicar los instrumentos, los resultados de la investigación establecen que las estrategias metodológicas de comprensión lectora indirectamente refuerzan los conocimientos previos de los estudiantes y a partir de éstas, pueden alcanzar niveles considerables de comprensión de los textos expositivos.

Nazareno (2017) desarrolla la investigación Análisis de las técnicas de estudio como estrategias para la comprensión de textos aplicada en la Unidad Educativa 10 de Agosto del cantón San Lorenzo, provincia Esmeraldas. Su propósito fue analizar las estrategias que utilizan los docentes para la comprensión de textos cuyo resultado demuestra que los docentes pocas veces emplean estrategias de aprendizajes que ayuden a desarrollar habilidades lectoras, por lo que es necesario tomar acciones y aplicar estrategias adecuadas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, se encuentra el estudio de Eche (2016) que consiste en la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de sexto grado del colegio Salesiano Don Bosco de Piura. Se trata de una propuesta aplicada, diseño pre-experimental con pre test y pos test aplicado a un grupo de 40 estudiantes. En los resultados la autora manifiesta que se evidenciaron diferencias significativas en la comprensión lectora antes y después de aplicar la propuesta.

Un aporte de Andino (2015) estudio realizado en estudiantes de sexto año de básica la comprensión lectora en el aprendizaje significativo, es una investigación de campo con enfoque cuali-cuantitativo. Andino aplica un test de comprensión lectora que le ayudará a medir el nivel, literal, inferencial y crítico, los resultados muestran que un 53% de los estudiantes no alcanzan el nivel de comprensión lectora de acuerdo a su año de escolaridad.

La investigación de Arguello (2017) fue una propuesta para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los niveles literal e inferencial a través del trabajo con diferentes textos o formas narrativas. Se trata de un estudio de caso con una metodología cualitativa, en el que los resultados después de hacer la intervención didáctica, muestran que los estudiantes no han desarrollado las habilidades lectoras en los niveles inferencial y literal.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Contexto de la investigación

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Fiscal. Esta unidad está ubicada en la Provincia y Cantón Esmeraldas, cuenta con 34 años de creación, inicia como una escuela. Años más tarde se fusiona con 2 centros educativos, cinco años después mediante resolución se unifica con dos centros de educación inicial, y desde entonces esta institución oferta una educación de calidad, acogiendo a niños, niñas y jóvenes de la localidad.

Posee 4 pabellones funcionando en ella dos jornadas: matutina y vespertina. Tiene un total de 1500 estudiantes y una plana docente de 72 maestros distribuidos desde inicial hasta el bachillerato de ciencias y técnico. De estos maestros, 10 poseen la formación en Lengua y Literatura, 6 de ellos dictan la asignatura asignados en la básica general, básica superior y bachillerato.

Gran parte de los estudiantes matriculados y que forman parte de la institución educativa y en especial atención los de séptimo año, provienen de familias con una situación económica nada favorable y de bajo nivel cultural; padres y madres de familias que no cuentan con una instrucción primaria. Estos aspectos no permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con la calidad requerida, la familia no posee el nivel cultural y educacional requerido para apoyar desde la casa este proceso. Se une a este factor el hecho de que los estudiantes pasan solos en casa, en reiteradas ocasiones faltan a clases y no cumplen con tareas.

La institución educativa cuenta con un laboratorio de computación y una biblioteca etnoeducativa. Ambos no aportan en nada al fortalecimiento de la comprensión lectora. El laboratorio es poco utilizado por los estudiantes y docentes de la jornada matutina, mientras que la biblioteca es poco frecuentada, se utiliza como sala de reuniones y de refuerzo pedagógico.

Cada año el centro educativo desarrolla la fiesta de la lectura, programa creado por el Ministerio de Educación y que lleva por nombre “YO LEO”. Esta actividad de promoción lectora cuyo objetivo es fortalecer el hábito lector en los estudiantes, busca que la comunidad educativa y sociedad en general comprendan la importancia de la lectura.

3.2. Metodología de la investigación

El estudio de diagnóstico realizado fue de tipo cuantitativo con alcance descriptivo. Los instrumentos empleados en la recogida de la información: prueba de conocimiento y lista de cotejo, permitieron que esta fuera procesada de manera numérica, aplicando técnicas estadísticas. La interpretación y valoración de esta información mostró cómo se manifiesta en la actualidad la comprensión lectora de los estudiantes de 7° año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fiscal; a su vez, en qué situación se encuentra la aplicación de estrategias metodológicas para lograr dicha comprensión.

Lo anterior explica que se estudió la variable “comprensión lectora” sin manipularla, sin accionar en ella de manera premeditada, se la estudió tal cual se estaba manifestando en un momento dado. Esto conlleva a expresar que en la investigación se aplicó un diseño no experimental, en este caso, transversal; los datos fueron recolectados en solo un momento de la manifestación de esta variable y no en su evolución en un tiempo definido.

3.3. Población y muestra

Para realizar el estudio se contó con una población de 105 estudiantes quienes conforman el séptimo año de Educación General Básica, con edades comprendidas entre 11 y 12 años, asignados en tres paralelos: 33 del paralelo A, 38 del B y 34 del C. Igualmente, formaron parte de la población los tres docentes de Lengua y Literatura de la unidad. Dado que esta población es pequeña no se requirió calcular muestra estadística y se trabajó con el 100% de ella.

3.4. Objetivos del estudio diagnóstico

1. Determinar el nivel de comprensión lectora de textos expositivos que presentan los estudiantes.
2. Conocer si los docentes de Lengua y Literatura aplican estrategias dentro de la clase para desarrollar la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes

3.4.1 Variables de estudio

Estrategias de comprensión lectora ha sido la variable estudiada en la investigación. En esta acción se asumió como definición de ella la expresada por Solé (2009), quien las considera como “acciones que fomentan la comprensión de los textos porque permiten situar al lector convenientemente pertrechado ante la lectura y le conduce asumir ante ella un rol activo” (p. 101)

Formó parte del estudio la realización de la operacionalización de esta variable. Se definieron las dimensiones y los indicadores para medirla, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Operacionalización de la variable Comprensión lectora

Variable	Definición operacional	Dimensiones		Indicadores
Estrategias de comprensión lectora	Análisis del nivel de comprensión lectora de los estudiantes mediante una prueba de conocimiento Análisis de la aplicación de estrategias para el desarrollo de la comprensión dentro de la clase (por parte de los docentes), a través de una lista de cotejo o check list (preguntas dicotómicas)	Antes de la lectura		<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que ayuden al estudiante determinar los objetivos de la lectura • Actividades que ayuden a los estudiantes a activar sus conocimientos previos • Posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos
		Durante la lectura	Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que ayuden a los estudiantes a recuperar y/o localizar información literal relevante de los textos • Actividades para que los estudiantes infieran el tema de los textos • Actividades para que los estudiantes deduzcan la idea principal de los textos
			Nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas – solución que formen parte del planteamiento del texto. • Hacer deducciones u otorgar significados a las palabras,

		expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos
		<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para que los estudiantes deduzcan el propósito de los textos
Después de la lectura	Nivel crítico valorativo	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos • Actividades para que los estudiantes utilicen ideas del texto para emitir una apreciación personal, plantear argumentos a favor o en contra o expresar su punto de vista.

Fuente: Elaboración propia

3.5. Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos

Para determinar el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes en textos expositivos, se aplicó como técnica una prueba de conocimiento (Anexo A). Esta prueba fue diseñada, validada y aplicada por Córdova (2019), en un estudio realizado para determinar la relación entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente y la comprensión de textos expositivos en el nivel medio de educación básica.

La prueba estuvo conformada por un cuestionario de 8 preguntas. De ellas, 6 fueron de tipo cerradas de elección múltiple (de la 1 hasta la 6) y dos abiertas (la 6 y la 7). Cada pregunta poseía solo una respuesta correcta, por la que se otorgó el valor de un punto, dando un total de 8 puntos a la prueba en general. Las respuestas erróneas o no dadas tuvieron el valor de cero puntos. Para determinar si el estudiante tiene desarrollada la capacidad de comprensión lectora se consideró que debía poseer más del 60 % de las respuestas correctas en la prueba. Más del 60% de respuestas correctas otorgaría la condición de aprobado; menos de esta cifra, la condición de desaprobado.

Para conocer si los docentes aplican estrategias dentro de la clase para desarrollar la comprensión lectora de textos expositivos, se llevó a cabo una observación estructurada, en la que se aplicó una lista de cotejo o check list (Anexo B). Este instrumento igualmente fue diseñado, validado y aplicado por Córdova (2019). Estuvo compuesto por 11 aspectos para observar, con respuesta dicotómica: sí / no, se aplica o no se aplica.

La observación estructurada se aplicó en doce sesiones según las horas de Lengua y Literatura detalladas en los horarios de cada paralelo. Aunque el nivel sociocultural de los estudiantes de los tres séptimos es el mismo, en los paralelos A y B el trabajo de observación y la aplicación de la prueba de comprensión lectora, se desarrolló en completo orden, organización y disciplina, contrario al paralelo C, donde no había orden y todos hablaban al mismo tiempo, aquí sí se vio un poco entorpecido el trabajo.

De los tres docentes tutores de séptimo año, dos son Licenciados en Educación Primaria y uno Licenciado en Psicología. La observación se llevó a cabo de forma activa dentro del aula y con mucha predisposición por parte de los tutores, permitiendo así aplicar la ficha de observación y prestar atención a detalles entre ellos la participación, comportamiento e interacción de los docentes con los estudiantes al momento de trabajar la lectura en la asignatura de Lengua y Literatura.

En los paralelos A, B y C durante las observaciones se encontraban trabajando con el tema de la noticia, partes de la noticia, dedicando dos horas pedagógicas del jueves para la lectura.

3.6. Procedimiento de recolección y análisis de datos

Una vez seleccionados los instrumentos, se ejecutaron las siguientes acciones con vistas a la recolección de la información:

- Se solicitó colaboración y permiso a la dirección de la Unidad Educativa fiscal Fausto Molina, para aplicar los instrumentos.
- Se realizó una reunión con los docentes de la Unidad educativa que formaron parte de la población en estudio. En dicha reunión se explicó el contenido de los instrumentos, el objetivo que se perseguía con su aplicación, la forma en que iban a ser aplicados. Se concertó con cada docente fecha y hora para la aplicación.
- Fueron aplicados los instrumentos en la fecha y horas acordadas

- Con los instrumentos aplicados se procedió al análisis de los datos. Para ello se empleó la hoja de cálculo Excel. Se aplicaron técnicas representativas de la estadística descriptiva: cálculo de frecuencias y porcentajes y representación de los datos en figuras.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Análisis de los datos

Se aplicó primeramente la prueba de comprensión lectora a los estudiantes de séptimo año distribuidos en tres paralelos (A, B, C). Se muestra a continuación la descripción de los datos obtenidos con ella.

Prueba aplicada al paralelo A

De manera general se obtuvo que de los 34 estudiantes que realizaron la prueba, 28 aprobaron, para un 82 %, con una puntuación por encima del 60 % de los 8 puntos del valor de la prueba. Al calcular la mediana se aprecia que la mitad de las calificaciones obtenidas es mayor o igual a 5 puntos. Pero al calcular la media y la moda, se evidencia que el promedio de todas las calificaciones obtenidas por los estudiantes del paralelo es de 5,29 puntos y la calificación más frecuente, de 5 puntos; ambos casos se alejan del valor total de la prueba: 8 puntos.

Con relación al análisis que se realizó a los niveles de la comprensión lectora, la Tabla 2 presenta los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en los niveles inferencial y criterial, de la prueba que se aplicó al paralelo. Se puede apreciar que el nivel inferencial obtuvo mejores resultados que el criterial.

Dentro del nivel inferencial todas las preguntas, excepto la 4, referida a la definición de palabras, están por encima del 60 % de respuestas correctas. Se destaca con mayor porcentaje la pregunta 6, pregunta de más alto nivel inferencial. La pregunta 4 obtuvo los porcentajes más altos en respuestas incorrectas y los más bajos en las correctas. Las dos preguntas que conforman el nivel criterial están por debajo del 60 % de respuestas

correctas. La pregunta 7, utilización de organizadores gráficos, es la que presenta mayor dificultad con un mayor porcentaje de respuestas incorrectas.

Tabla 2

Respuesta de los estudiantes del paralelo A

	Nivel inferencial				Nivel criterial			
	pregunta 1	pregunta 2	pregunta 3	pregunta 4	pregunta 5	pregunta 6	pregunta 7	pregunta 8
Respuesta correcta	76%	74%	91%	53%	65%	82%	35%	53%
Respuesta incorrecta	24%	26%	9%	47%	35%	18%	65%	47%

Fuente: Prueba aplicada a estudiantes de paralelo A

Prueba aplicada al paralelo B

En un análisis general, se evidenció que de los 38 estudiantes que realizaron la prueba, 32 aprobaron, para un 84 %, con una puntuación por encima del 60 % de los 8 puntos del valor de la prueba. El cálculo de la mediana arrojó que la mitad de las calificaciones obtenidas es mayor o igual a 6 puntos. Similar resultado se obtuvo en el cálculo de la media y la moda, se demuestra que el promedio de todas las calificaciones obtenidas por los estudiantes del paralelo es de 5,9 puntos y la calificación más frecuente, de 6 puntos; ambos casos en cierta medida se aproximan al valor total de la prueba (8).

La tabla 3 representa el análisis que se realizó a los niveles de la comprensión lectora. En ella se observan los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en los niveles inferencial y criterio, de la prueba que se aplicó al paralelo. Se evidencia que los resultados del nivel inferencial son superiores a los del criterio. El paralelo presenta problemas en este último nivel.

Dentro del nivel inferencial todas las preguntas están por encima del 60 % de respuestas correctas. La pregunta 1, la de más bajo nivel de inferencia de significado del texto, obtuvo los porcentajes más altos en respuestas correctas y los más bajos en las incorrectas. Las dos preguntas que conforman el nivel criterial están por debajo del 60 % de respuestas

correctas. La pregunta 7, utilización de organizadores gráficos, es la que presenta mayor dificultad, con un mayor porcentaje de respuestas incorrectas.

Tabla 3

Respuesta de los estudiantes del paralelo B

	Nivel inferencial						Nivel criterial	
	pregunta 1	pregunta 2	pregunta 3	pregunta 4	pregunta 5	pregunta 6	pregunta 7	pregunta 8
Respuesta correcta	97%	68%	95%	89%	76%	76%	29%	58%
respuesta incorrecta	3%	32%	5%	11%	24%	24%	71%	42%

Fuente: Prueba aplicada a estudiantes de paralelo B

Prueba aplicada al paralelo C

De los 33 estudiantes que realizaron la prueba, solo 6 aprobaron, para un 18 %, con una puntuación muy por debajo del 60 % de los 8 puntos del valor de la prueba. Al calcular la mediana se aprecia que la mitad de las calificaciones obtenidas es mayor o igual a 4 puntos. Igual resultado se parecía al calcular la media y la moda: el promedio de todas las calificaciones obtenidas por los estudiantes del paralelo es de 4,18 puntos y la calificación más frecuente, de 4; ambos casos se alejan del valor total de la prueba (8).

La Tabla 4 presenta los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en los niveles inferencial y criterial, de la prueba aplicada al paralelo. Se obtuvo que de los dos niveles el que presenta mayores problemas es el criterial, aunque el inferencial se encuentra en una posición no muy favorable.

Dentro del nivel inferencial de 6 preguntas, solo 3 están por encima del 60 % de respuestas correctas. Las preguntas 3, 4 y 5, referidas a la inferencia de significados del texto y definición de palabras, obtuvieron los porcentajes más altos en respuestas incorrectas y los más bajos en las correctas, lo que demuestra que en ellas se centran las mayores dificultades de este nivel. Las dos preguntas que conforman el nivel criterial están por debajo del 60 % de respuestas correctas. La pregunta 7, utilización de organizadores

gráficos, es la que presenta mayor problema con un mayor porcentaje de respuestas incorrectas.

Tabla 4

Respuesta de los estudiantes del paralelo C

	Nivel inferencial				Nivel criterial			
	pregunta 1	pregunta 2	pregunta 3	Pregunta 4	pregunta 5	pregunta 6	pregunta 7	pregunta 8
Respuesta correcta	67%	67%	42%	36%	42%	88%	15%	58%
respuesta incorrecta	33%	33%	58%	64%	58%	12%	85%	42%

Fuente: Prueba aplicada a estudiantes de paralelo C

Observaciones a clases de los docentes de Lengua y literatura de los paralelos A, B y C

Fueron observadas tres clases en total, impartidas por los docentes de Lengua y literatura de cada uno de los paralelos (A, B, C). Las tablas 6 y 7 muestran el resultado del procesamiento de la información obtenida en las observaciones realizadas.

La Tabla 5 refleja los porcentajes de las actividades aplicadas en cada nivel de la comprensión lectora. Se puede observar que en el nivel literal de tres estrategias solo predomina el uso de una. Los docentes, la mayor parte de las veces solo trabajan una estrategia antes de la lectura, esta corresponde a la activación de los conocimientos previos, a través de preguntas y repreguntas. A las demás estrategias no se les da la debida importancia, están con un porcentaje de aplicación muy bajo.

En el nivel inferencial (durante la lectura) se constata que de seis estrategias predomina el uso de tres. Las estrategias sobre el desarrollo de actividades para que los estudiantes infieran el tema de los textos expositivos y la localización de información relevante y vocabulario variado, son aplicadas en su totalidad por los docentes de los tres paralelos, siendo estas las predominantes, las más potencializadas. Otra de las estrategias que se aplica con un porcentaje moderado es la que corresponde a la formulación de diversos tipos de preguntas como ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué podría suceder si...? con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas – solución que formen parte del planteamiento del texto.

Por su parte, en el nivel crítico (después de la lectura) es notorio que los porcentajes de las estrategias no aplicadas son más altos. No se promueven, en ningún momento, actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos propuestos a través de la construcción de organizadores gráficos, tales como esquemas, cuadros comparativos, mapas semánticos, mapas sinópticos u otros. A su vez se aprecia que el empleo de actividades a fin de obtener argumentos y puntos de vista del estudiante, después de realizar la lectura, es muy bajo.

Tabla 5

Acciones aplicadas para desarrollar la lectura comprensiva dentro de la clase

Nivel	Acción	Se aplica	No se aplica
Nivel literal	El docente promueve actividades que ayuden al estudiante a promover a determinar el objetivo de la lectura de los textos	33 %	67 %
	El docente desarrolla actividades que ayuden a los estudiantes a activar sus conocimientos previos a través de diferentes estrategias (preguntas, repreguntas y otras) de los textos expositivos propuestos.	67 %	33 %
	El docente solicita a los estudiantes posibles hipótesis acerca de lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.	33 %	67 %
Nivel inferencial	El docente promueve actividades que ayuden a los estudiantes a recuperar y/o localizar información literal relevante de los textos expositivos propuestos a través del subrayado, sumillado, cuadros comparativos, etc.	100 %	0 %
	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes inferan el tema de los textos expositivos propuestos.	33 %	67 %
	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan la idea principal de los textos expositivos propuestos.	100 %	0 %
	El docente formula diversos tipos de preguntas como ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué podría suceder si...? con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas – solución que formen parte del planteamiento del texto.	67 %	33 %
	El docente solicita que los estudiantes hagan deducciones u otorguen significados a las palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos propuestos.	33 %	67 %
	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan el propósito de los textos expositivos propuestos.	33 %	67 %
	El docente promueve actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos propuestos a través de la construcción de organizadores gráficos, tales como esquemas, cuadros comparativos, mapas semánticos, mapas sinópticos u otros.	0 %	100 %
El docente desarrolla actividades para que los estudiantes utilicen ideas del texto para emitir una apreciación personal, plantear argumentos a favor o en contra o expresar su punto de vista.	33 %	67 %	

Fuente: Instrumento aplicado. Elaboración propia

Por otro lado, en la Tabla 7 se puede observar que la clase del docente del paralelo A muestra porcentajes medios en el nivel literal, mientras que en los niveles inferencial y criterial los porcentajes no son nada satisfactorios. En la clase del paralelo B, se evidencia que el docente promueve y aplica acciones para la comprensión lectora. Sin embargo, el paralelo C muestra lo contrario, con porcentajes muy bajos en todos los niveles, a diferencia de los otros paralelos antes mencionados.

Tabla 6

Acciones aplicadas por cada docente en la clase

	Nivel literal		Nivel inferencial		Nivel criterial	
	acciones aplicadas	acciones no aplicadas	acciones aplicadas	acciones no aplicadas	acciones aplicadas	acciones no aplicadas
Clase docente de paralelo A	50%	50%	67%	33%	0%	100%
Clase docente de paralelo B	100%	0%	67%	33%	50%	50%
Clase docente de paralelo C	33%	67%	0%	100%	0%	100%

Fuente: Instrumento aplicado. Elaboración propia

4.2. Discusión de los datos

A medida que evoluciona la educación y se presentan limitaciones en el desarrollo de competencias que requieren ser atendidas por los docentes, la comprensión lectora se considera un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre esta base el diagnóstico realizado persiguió la intención de determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 7° año de Educación General Básica del centro en estudio y, a su vez, conocer la aplicación de estrategias para lograr dicha comprensión, en clases de Lengua y Literatura.

Una vez aplicados los instrumentos seleccionados, procesada la información obtenida a través de ellos y analizados los datos resultantes, se pudo comprobar que en la actualidad el trabajo con la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa fiscal se encuentra en una situación desfavorable.

Salieron a la luz resultados negativos que así lo demuestran, tanto por parte de los estudiantes como por parte de los docentes en sus clases.

El resultado de la prueba de conocimiento aplicada a los estudiantes de los tres paralelos (A, B, C) revela que estos poseen la habilidad para inferir del texto. Siguiendo las ideas de Pineda y Lemus (2004) los estudiantes fueron capaces de extraer datos a partir de lo que leyeron, aunque hay que destacar que no lo hicieron de manera eficiente, por lo que presentan un nivel bajo de habilidad para inferir.

A pesar de apreciarse esta habilidad, en los paralelos A y C se manifiesta como dificultad que los estudiantes no saben definir palabras, o sea, existen dificultades en el significado de las palabras. Al tomar como base lo expresado por López (2008) acerca de que leer es atribuir un significado a un texto, a unos índices gráficos, se puede afirmar que este resultado es del todo desfavorable, conocer el significado de las palabras es la base para poder inferir correctamente. Este resultado se aleja de lo planteado por Gordillo y Flores (2019) al referirse a que en el nivel inferencial es el momento en el que el lector es capaz de inferir y comprender información sugerida en el texto, realiza suposiciones a través de palabras que conformemente va leyendo.

El que exista problemas con el significado de las palabras en estos estudiantes puede implicar, además, que existan problemas en el nivel criterial. No se pueden expresar puntos de vistas, ni emitir criterios valorativos acerca de algo de lo que se desconoce, el significado de los elementos que lo componen.

Este resultado, además, demuestra que los estudiantes no poseen un vocabulario enriquecido. Es por lo que, al llegar a este nivel, se les hace difícil inferir.

La dificultad de inferir y definir palabras son resultados que se comparan con los obtenidos en investigaciones previas, como el estudio realizado por Arguello (2014) en el que se evaluaron los niveles de comprensión lectora literal e inferencial y se obtuvo como resultado los estudiantes no lograron identificar la intencionalidad del texto, no discriminaron ni interpretaron el sentido de este. Dentro de la comprensión lectora está también la dificultad de definir palabras o conocer su significado.

Por otro lado, están los resultados de la investigación de Córdova (2019), que difieren de todo lo anterior expuesto, no existen problemas en el nivel criterial. Se contraponen con los resultados de este autor al comprobarse que en los tres paralelos (A, B, C) existen dificultades en el nivel criterial, en cuanto a valorar, dar criterio propio y organizar gráficamente la información de los textos.

Este es el resultado más negativo alcanzado y el que mayor peso ha tenido para otorgar una clasificación de bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes. Es en este nivel donde el lector critica, acepta o rechaza el texto, dando argumentos a partir de lo leído, con el conocimiento del tema obtenido de las comprensiones literales e inferenciales. Pero, al no poder dominarlas no es posible emitir un juicio crítico sobre lo leído.

De la misma forma Arguello (2015), a pesar de medir dos niveles de la comprensión lectora literal e inferencial, en sus resultados manifiesta que, aunque hubo dificultades con el nivel literal los estudiantes pudieron realizar inferencias a partir de los conocimientos previos y observación de imágenes. Quienes puedan realizar predicciones, hipótesis o anticipaciones, a través de la integración de la experiencia y el conocimiento que se tiene en cuanto al texto, puede construir significados, puede ir más allá de lo leído, así lo plantean Solé (1987), Sardá y Sanmartí (2009), Pinzas (1999) y Smith (1989).

Iguales resultados fueron obtenidos en la observación aplicada a las clases de lengua y literatura. En el nivel literal e inferencial se aplican muy pocas estrategias, mientras que en el criterial es casi nula. En este último nivel solo se destaca la clase del paralelo B, se aplican estrategias y no en gran magnitud. El hecho de que en la clase de los tres paralelos se hayan obtenido resultados diferentes significa que, aunque los docentes de los tres paralelos planifican sus clases de manera conjunta, se está trabajando en el aula de forma aislada.

Lo anterior indica que en el nivel criterial es donde radica la mayor dificultad para alcanzar la comprensión lectora de textos expositivos. Este resultado guarda estrecha relación con el obtenido en la prueba aplicada a los estudiantes para medir su nivel de comprensión lectora. En ella se demuestran problemas en el nivel criterial, por sí solos los estudiantes no han sabido emitir juicios, valorar; porque en las clases no se trabajan actividades encaminadas a desarrollar habilidades en este sentido.

El nuevo Currículo de la Educación General Básica de Lengua y Literatura (2014), plantea que el nivel crítico valorativo es el que permite emitir juicios sobre el texto. El resultado anterior indica que en las clases de Lengua y literatura no se cumple con lo expresado en el Currículo. En ellas no se desarrollan actividades, no se aplican estrategias que permitan a los estudiantes emitir juicios sobre el texto. Este resultado contrasta con el logrado por Córdova (2019) quien demuestra en su estudio que los maestros sí aplican estrategias para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes.

Por otro lado, se aprecia una gran relación con los resultados de Nazareno (2017). En su investigación para analizar las técnicas de estudio como estrategias para la comprensión

de textos aplicada en la Unidad Educativa 10 de agosto, del cantón San Lorenzo, concluye que los docentes pocas veces emplean estrategias de aprendizajes que ayuden a desarrollar habilidades lectoras.

Los resultados obtenidos en la observación dirigida a la clase de los docentes de los tres paralelos permitieron distinguir la escasa aplicación de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. En su lugar prevalece la repetición constante de actividades que generan desinterés y desmotivación en la lectura, lo que trae como consecuencia estudiantes pasivos y nada críticos-valorativos; como así lo demostraron los resultados alcanzados en la prueba de conocimiento realizada a ellos.

Para concluir, se destaca el carácter novedoso de la presente investigación. Por vez primera es tratado el tema en la Unidad Educativa Fiscal. Con ella se sientan las bases para iniciar acciones innovadoras encaminadas a mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y así fortalecerla, de manera que les permita tener un mejor rendimiento académico. Este trabajo puede ser tratado con otras instituciones para exponerlo como experiencia docente y sobre esa base poder implementar una guía de estrategias didácticas e innovadoras que aporten al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA

5.1. DISEÑO DE LA PROPUESTA

5.1.1. Objetivos de la propuesta

General

Mejorar el nivel de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Fiscal Fausto Molina

Tabla 7

Objetivos específicos de la propuesta

N°	Objetivos específicos de la propuesta	Objetivos de las sesiones	Sesiones
----	---------------------------------------	---------------------------	----------

1	Identificar los diferentes tipos de textos expositivos y su propósito comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer que es el texto expositivo y su tipología. - Interpretar el propósito de los diferentes textos expositivos. 	2
2	Reconocer la estructura y finalidad de la noticia	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el texto expositivo noticioso. - Comprender la estructura de la noticia. - Promover el aprendizaje entre pares. 	3
3	Mejorar la retención de información y comprensión del contenido de un texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades mentales a través de la información que está implícita o explícita en la lectura. - Fomentar el trabajo colaborativo. - Trabajo cooperativo para comprender y desarrollar la estrategia. 	4
4	Reconocer la estructura y finalidad del artículo de opinión.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el texto expositivo. - Comprender la estructura del artículo de opinión. - Promover el aprendizaje entre pares. 	3
5	Abordar la construcción social del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar los objetivos de la propuesta de intervención. - Motivar a los estudiantes. 	1

Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Temporalización: cronograma

El presente cronograma es tentativo, por ser la propuesta de perfil no aplicada. Entonces, la puesta en práctica queda a consideración de la necesidad del docente que desee aplicarla.

Tabla 8

Cronograma de aplicación de la propuesta.

sesiones	QUIMESTRE																			
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
S1		X																		
S2								X												
S3											X									
S4				X																X
S5		X		X				X			X									X

Fuente: Elaboración propia

5.1.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

La presente propuesta de intervención tiene como finalidad ofrecer estrategias para superar aquellas falencias detectadas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 7° año de E.G.B.

En esta intervención se plantean diversas estrategias metodológicas y didácticas, articulando varias dinámicas, juegos creativos y recreativos, que ayudarán al aprendizaje en los niveles de la comprensión, aplicar metodologías diligentes que aviven la motivación, la participación y compromiso de los partícipes en el uso de la herramienta Kahoot.

La propuesta de intervención tiene una planificación estructurada, donde se detalla el número de sesión, el periodo, objetivos específicos de la propuesta, objetivos de la sesión, contenidos, actividades y recursos. Véase Anexo C.

5.1.4. Diseño de evaluación de la propuesta

En la siguiente tabla se describen como se evaluará cada sesión a fin de dar seguimiento verificación del cumplimiento del objetivo, se presenta también una evaluación que se realiza entre estudiantes. A modo de motivación y evaluación se utiliza la herramienta Kahoot ya que permite la participación e interacción de los educandos.

Tabla 9

Descripción de las sesiones y metodología de evaluación.

Sesión	Objetivos	Evaluación	¿Cómo evaluar?
1	Abordar la construcción social del conocimiento.	Ficha de observación	Observación del trabajo individual y grupal de los estudiantes. Cuestionamientos orales. Retroalimentación.
2	Identificar los tipos de textos expositivos y su propósito comunicativo.	Escalera Metacognitiva	Aplicación de ejercicios de metacognición a través de la escalera metacognitiva para dar respuestas a las preguntas: ¿Qué he aprendido? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?
3	Reconocer la estructura y finalidad de la noticia.	Formativa Kahoot manual.	- Debate y compartir opiniones -Trabajo colaborativo -Kahoot manual
4	Reconocer la estructura y finalidad del artículo de opinión.	Escalera metacognición. Exposición	- Debate y compartir opiniones - Trabajo colaborativo - Seguridad y dominio de destrezas cooperativas.
5	Mejorar la retención de información y comprensión del contenido de un texto.	Formativa Observación	-Trabajo colaborativo y cooperativo. - Debate y compartir opiniones

Fuente: Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Para la elaboración de la fundamentación teórica del TFM se realizó una revisión analítica de fuentes bibliográficas que desarrollan el tema de la comprensión lectora y las estrategias para su desarrollo. De este análisis se deriva en conclusión que la aplicación de adecuadas estrategias fortalece la comprensión lectora, fundamentalmente las destrezas de dominio de los niveles inferencial y crítico, donde los estudiantes son sujetos eficaces del cambio a través de la construcción de nuevos conocimientos, que permiten integrarlos a la vida cotidiana.

Como parte del desarrollo del TFM, se realizó un diagnóstico, como base para el diseño de la propuesta didáctica. En este diagnóstico se obtiene que el nivel de comprensión lectora de estos estudiantes es bajo. En los niveles inferencial y crítico, se evidencian las mayores dificultades; principalmente en el crítico, los estudiantes no poseen habilidades para valorar, para dar criterio propio, puntos de vista personales y organizar gráficamente la información de los textos. A su vez, se pudo observar que los maestros, en las clases de Lengua y Literatura, no aplican estrategias para desarrollar las habilidades de comprensión lectora, esencialmente en el nivel inferencial.

Tomando como base el diagnóstico realizado, se elaboró una propuesta didáctica para mejorar el nivel de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de la Unidad Educativa en estudio. En este sentido se definieron los objetivos, actividades, recursos y evaluación que conformaron la propuesta. Esta plantea sesiones con estrategias innovadoras, creativas y participativas en los estudiantes; promoviendo la motivación, acompañamiento, apoyo y seguimiento en la lectura. Está diseñada con actividades y juegos interactivos que permitan la mejora y fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

a. Limitaciones

En el desarrollo de este estudio las dificultades se evidenciaron en el proceso de observación de las clases, como la búsqueda y organización para asistir a ellas, el mal comportamiento de algunos estudiantes que entorpecía el trabajo del docente y por ende el del observador.

Otra limitación que se pudo experimentar es la falta de materiales didácticos y literarios en las aulas, que de forma conjunta sirven de apoyo en la práctica de la comprensión lectora.

b. Prospectiva

El presente trabajo final de maestría posee una utilidad significativa. Por una parte, ha contribuido a corroborar la validez de los instrumentos aplicados para la obtención de información, por tanto, demuestra a la comunidad educativa que puede ser empleado para los mismos fines que se empleó en este TFM. Por otra parte, expone una propuesta de intervención asequible a todo docente, que puede ser aplicada en cualquier contexto educativo para favorecer el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora; sirviendo así de base para implementar la realización de talleres de lectura donde se interioricen las bases teóricas de la comprensión lectora.

Es necesario que en nuestro país se realicen mayores investigaciones que reafirmen la importancia de la enseñanza abierta y directa de estrategias de comprensión de textos expositivos de los distintos años básicos de la educación primaria, realizando ajustes a las tareas acordes a la habilidad lectora de los estudiantes. Las futuras investigaciones que se proponen pueden ser: aplicación de estrategias de aprendizaje para cada nivel de comprensión lectora, diagnóstico de habilidades lectoras según el nivel académico, los juegos interactivos como actividades para promover y estimular la comprensión lectora.

Para finalizar, a fin de potenciar los aprendizajes que la propuesta plantea, se debe conformar un equipo de trabajo cooperativo, que estaría compuesto por los docentes de la institución que estén interesados y comprometidos en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la comprensión lectora. El equipo sería quien organice y planifique las estrategias para un plan lector y lo llevarían a la práctica, esto contribuirá en la mejora y desarrollo de habilidades en la competencia lectora.

8. REFERENCIAS

Alegre Bravo, Alberto. (2009). *Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje*. Recuperado el 03 de marzo de 2016, de:

<http://www.redalyc.org/pdf/1471/147117618012.pdf>

Andino, A. (2015). *Estudio de comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje significativo de los alumnos de sexto año de educación básica paralelo A de la unidad educativa Brethen*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.

Arguello, S. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de Lengua Castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Ramos en Villanueva Casanare*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Colombia.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento: Una Perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.

Braslavsky, B. (2005) Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Primera edición. *Fondo de Cultura Económica*. Buenos Aires (Argentina). Recuperado de:

[http://ateneodelainfancia.org.ar/uploads/104Estrategias para la compresion activa.pdf](http://ateneodelainfancia.org.ar/uploads/104Estrategias_para_la_compreension_activa.pdf).

Colomer, T., Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.

Collins, A. y Smith, E. (1982). *Teaching the process of Reading comprehension*. Norwood, N.J.

Collado, I. y Madruga. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares. Un modelo de intervención. *Infancia y aprendizaje*, (78), 87-105.

- Córdova, D. (2019). *Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de primer grado de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 Paredes Maceda Veintiséis de Octubre, Piura* (Tesis de maestría en educación con mención Psicopedagogía). Universidad de Piura, Perú.
- Chartier, R. (1991). *The cultural origins of the french revolution*. Duke University Press. New York recuperation de:
https://books.google.com.ec/books?id=jLuaCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f.
- Dubois, M. (1986). Interrogantes sobre la comprensión lectora. *RIDECAB*, 6, (14). Lima.
- Eche, N. (2016). *Efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de educación primaria del Colegio Salesiano Don Bosco de Piura*. (Tesis de maestría en educación mención Psicopedagogía). Universidad de Piura. Perú.
- Fillola, A. (1994). *Las estrategias de lectura, su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, pp. 313-324.
- Flotts, P., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, M., Zambra, C., Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*, tercer, ONU. Santiago: Acento en la Ce SPA.
- García León, F. V. (2015). *Comprensión lectora y producción textual*. Bogotá.
- Goldman, S. (1997). "Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future", *Discourse Processes*, vol. 23, pp. 357-398.
- González, E., & Bernabeu, N. (2009). La noticia y el reportaje. En N. B. Autores: Elena González Briones, *Proyecto Mediascopio Prensa* (pág. 12). España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gordillo A., A. y Flórez, M. P. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Colombia

- Gunning, T. G. (2003) *Creating literature instruction for all children*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gutiérrez, R. (2016): La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora, *Investigaciones Sobre Lectura*, 5,52-58. *ISL*, vol. 5, págs. 52-58 ISSN: 2340-8685. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/62508>.
- Hull, G (1994). “*Hearing other voices: a critical assesment of popular views on Literacy and work*”, en Glinda Hull, *Changing Work, changing workers*, State University of New York Press, Albany, pp. 3-42.
- Jiménez, R. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Universidad Complutense. Madrid, España.
- Kallman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Interamericana de Educación de Adultos*. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-982011000300003
- Lagos, Gómez y Domínguez. (2007). La Evaluación De La Comprensión Lectora (p. 12). Recuperado de:
http://212.183.203.98/Comprension%F3n%20lectora/prueba_compression_lectora_ACL-1%BAa6%BA.doc.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, (2011). Ministerio de Educación del Ecuador. Registro Oficial N 417. Quito, Ecuador.
- León, A., Olmos, R., Sanz, M., Escudero, I. (2010). Comprensión lectora. *Padres y Maestros*. (2) ,10-11.
- López, J. B. (2008). *Lectura eficaz, una metodología para el desarrollo de la competencia lectora*. Sevilla: Alcaláeduca.
- Llamazares y Alonso-Cortés. (2016). Lectura Compartida y Estrategias de Comprensión Lectora en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, p. 151. Recuperada de:

[http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:QT_Em8hR0eYJ:scholar.google.com/+Llamazares+y+AlonsoCort%C3%A9s.\(2016\).+Lectura+Comparativa+y+Estrategias+de+Comprensión+Lectora+en+Educación+Infantil.+Revista+Iberoamericana+de+Educación,+vol.+71,+p.+151.&hl=es&as_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:QT_Em8hR0eYJ:scholar.google.com/+Llamazares+y+AlonsoCort%C3%A9s.(2016).+Lectura+Comparativa+y+Estrategias+de+Comprensión+Lectora+en+Educación+Infantil.+Revista+Iberoamericana+de+Educación,+vol.+71,+p.+151.&hl=es&as_sdt=0,5)

Llunitaxi, M. (2013). *Estrategias innovadoras en la Comprensión Lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de Cuarto a Séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo Intercultural Bilingüe Humberto Vacas Gómez de la Comunidad de Surupogios de la parroquia Guanujo, cantón Guaranda, Período 2012-2013* (tesis de posgrado). Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda.

Mccormack, R.L. y Pasquarelli, S.L. (2009). *Teaching Reading: Strategies and Resources*, New York, Guilford Press.

Martín, G. (2018). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Paraninfo

Manayay Tafur, M. (2007) Leer y producir textos. Lambayeque: Perú

Manguel, A. (2017). Una historia de la lectura. Madrid: Alianza editorial.

Matteucci, N. (2008). *Para argumentar mejor. Lectura Comprensiva*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.

Montes, A., Rangel, Y., Reyes, J. (2014). *Comprensión Lectora, Noción de lectura y uso de Macrorreglas*. México.

Ministerio de Educación del Ecuador (2019) *Guía curricular de mediación lectora*.

Recuperado de:

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/Guia-Curricular-de-Mediacion-Lectora.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador (2014). *Lengua y Literatura 5. Guía para docentes*.

Recuperado de:

<https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/09/GUIADEL-DOCENTE-LITERATURA-5to.pdf>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora*. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Curso de lectura crítica*. Quito, Ecuador.
- Nazareno, J. (2017). *Análisis de las técnicas de estudios como estrategia para la comprensión lectora. (Tesis de maestría)*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Esmeraldas. Ecuador.
- Otero, J., Graesser, A. y León, J. (2002). *Introductions to the Psychology of Science. Text Comprehensions Eds. The Psychology of Sciencs Text Comprehension. United States of American: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Center for the Study of Reading, Urbana*. Universidad de Illinois.
- Pineda, M. I., & Lemus, F. (2004). *Lenguaje y expresión*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Pinzas, J. (1999). *"Leer mejor para enseñar mejor"*. Ediciones Tarea Asociaciones de publicaciones educativas. Lima, Perú.
- Pinzas, J. (2006). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima, Perú: Océano.
- Pinzas, J (2003) *Leer pensando*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pisa. (2009). *Pisa: Comprensión Lectora*. Vasco. Editorial ISEI.IVEI
- Quijada, V. (2014). *Comprensión Lectora*. México: UNID.
- Redondo, M. (2008). Comprensión Lectora. *Revista Digital Innovación y Experiencias educativas*. (14), p. 1-8.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educ Pesq*, vol.27, n.1, pp.11-26.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E., García, J., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el Aula. Que se hace, que se debe hacer y que se puede hacer*. Barcelona - España: GRAÓ.

- Santamaría, L. (2002). Artículos de opinión y ensayismo. *Revista Estudios sobre el mensaje periodístico. Volumen 8*, pp. 29-41.
- Sardá, A., Márquez, C. & Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*.
- Serafini, M.T. (1991). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. España: Grao.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I (2012). Competencia Lectora Y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 59, pp. 43-61 (1022-6508). Recuperada de:
[https://www.google.com.ec/?gfe_rd=cr&ei=uKcsWfezKM7I8AfYyYnYBg&gws_rd=ssl#q=Sol%C3%A9,+I+\(2012\).+Competencia+Lectora+Y+Aprendizaje.+Revista+Iberoamericana+de+Educaci%C3%B3n,+N%C2%BA+59,+pp.+43-61+\(1022-6508\).](https://www.google.com.ec/?gfe_rd=cr&ei=uKcsWfezKM7I8AfYyYnYBg&gws_rd=ssl#q=Sol%C3%A9,+I+(2012).+Competencia+Lectora+Y+Aprendizaje.+Revista+Iberoamericana+de+Educaci%C3%B3n,+N%C2%BA+59,+pp.+43-61+(1022-6508).)
- Smith, C. (1989), *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Aprendizaje Visor. Madrid
- Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Educación*, 63-93.
- UNESCO. (2000). *Declaración de Dakar: Foro Mundial sobre Educación*. Dakar, Senegal: 26 al 28 de abril de 2000. Recuperado de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa.
- UNESCO, Institute for Statistics (UIS). (2017). *Options for a Global Composite Indicator for Education*. Montreal: UNESCO.
- Viñas, M. (2011). *Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de Secundaria del Colegio Miraflores*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Obtenido de:
https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/570771/DocsTec_11756.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires.

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Yanes, R. (2003). La noticia y la entrevista. Una aproximación a su concepto y estructura *Ámbitos*. Recuperado de:

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/67501/revista%20comunicaci%C3%B3n-%20ambitos-09-%2010-a_227-260.pdf?sequence=1&isAllowed=y

9. ANEXOS

Anexo A: Instrumentos de recogida de datos



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

Nombre: _____

Edad: _____

Año de básica: _____

Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

Texto informativo: Artículo.

¿Mochilas con tirantes o ruedas?

Las típicas

El tema del uso de las mochilas es una preocupación anual de los padres de familia al iniciar el año escolar.

Rita Gutiérrez, especialista en terapia física y rehabilitación del Instituto Nacional de Salud, recomendó a los padres adquirir mochilas con tirantes, debido a que son más adecuadas para el traslado de los útiles escolares.

Según la especialista, los músculos de la espalda pueden soportar el peso de los útiles escolares. Indicó que el peso correcto de las mochilas no debería ser mayor de 10 % del peso corporal del niño y, en el caso de los adolescentes, de 15 %. Es decir, si el escolar pesa 40 kg, el peso máximo que puede cargar en la mochila es de 4 kg.

Considerando esta recomendación, este tipo de mochila no tiene por qué causar daño a los niños ni adolescentes; se reparte el peso de manera adecuada cuando se utiliza correctamente.

Otra de las ventajas es que tiene mucho espacio y es cómoda de llevar, además de ser ajustable para colocarla a la altura perfecta.

Estas mochilas clásicas suelen estar al alcance de la mayoría por ser más económicas. Además, pueden plegarse totalmente, facilitando su guardado cuando no se utilizan. Finalmente, se debe tomar en cuenta que las mejores mochilas escolares no siguen modas, se adaptan a las necesidades, contribuyen a un buen cuidado de la salud, son cómodas y no perjudican la economía familiar.

¡Lo mejor son los carritos!

Muchos padres, cuando el año escolar da inicio, se preocupan por los daños que la sobrecarga de útiles escolares pueda causar en la espalda de sus hijos. La mochila de ruedas salió al mercado como una buena alternativa de solución a este problema. No cargamos nada en la espalda, ya que la mochila siempre está en contacto con el suelo. El esfuerzo que debemos hacer es muchísimo menor. No obstante, permite que en un momento dado podamos cargarla a la espalda, por ejemplo, para poder subir escaleras; ya que, además de las ruedas, cuenta con las clásicas asas. Suelen ser de mayor tamaño, por lo que la capacidad es mayor; en algunos casos es necesario tener más espacio para guardar los accesorios extraescolares, etc. No solo el transporte de la mochila es menos *enrevesado*, sino que cuando los niños están en algún lugar con sus mochilas y, por la razón que sea, tienen que esperar por un tiempo de pie, no tendrán que cargar con ella. Brinda mayor comodidad en el llenado y vaciado de la mochila, ya que la estructura de las ruedas sirve de soporte al tejido que forma la mochila.

En conclusión, las mochilas de ruedas son una solución o alternativa para evitar sufrir lesiones de espalda y dan mayor comodidad en el traslado del equipaje. Siempre es mejor arrastrar que cargar.

Encierre la respuesta correcta.

1. El autor de “¡Lo mejor son los carritos!” refuerza su argumentación enfatizando que con el uso de estas mochilas...

- a. El padre de familia no gasta mucho dinero.
- b. El estudiante hace un esfuerzo mínimo al trasladarse.
- c. Se estará a la moda en inicial, primaria y secundaria.
- d. Se tiene más espacio que las mochilas con tirantes

2. ¿Cuál es el tema del texto?

- a. Las económicas mochilas clásicas
- b. Las mochilas con ruedas son fáciles de transportar.
- c. La solución al problema del transporte de las mochilas.
- d. Ventajas y desventajas de las mochilas clásicas y de las con ruedas.

3. ¿Cuál sería la idea principal del autor del texto “Las típicas”:

- a. Se debe adquirir solo mochilas con tirantes.
- b. El tema del uso de las mochilas es una preocupación anual de los padres de familia al iniciar el año escolar.
- c. Rita Gutiérrez, especialista en terapia física y rehabilitación del Instituto Nacional de Salud recomendó adquirir mochilas con tirantes.
- d. Los músculos de la espalda puede n soportar el peso de los útiles escolares.

4. ¿Qué significado tiene la palabra subrayada en el siguiente contexto: “No solo el transporte de la mochila es menos enrevesado, sino que cuando los niños están en algún lugar con sus mochilas y, por la razón que sea, tienen que esperar por un tiempo de pie, ¿no tendrán que cargar con ella”?

- a. Fácil
- b. Laborioso
- c. Ameno
- d. Dificultoso

5. ¿Cuál crees que será el propósito del autor al presentar el siguiente artículo?

- a. Describir que las mochilas deben ser prácticas en cualquier situación.
- b. Explicar que el sobrepeso en las mochilas ya no es un problema para los estudiantes.
- c. Demostrar que las mochilas tienen que transportar todo lo que el estudiante necesita.

d. Recomendar la adquisición de mochilas adecuadas a las necesidades de los estudiantes.

6. ¿Para qué crees que el autor de “Las típicas”, cita a una especialista en salud dentro de su argumentación?

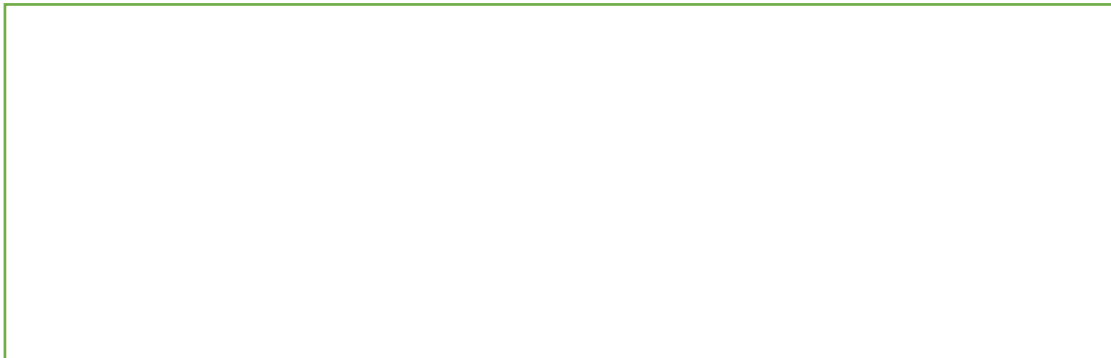
a. Para darle un sustento científico a su posición.

b. Para informar a los padres de familia.

c. Para convencer a los estudiantes sobre su postura.

d. Para persuadir a los compradores para que adquieran más mochilas.

7. Elabora un organizador gráfico donde se aprecie ventajas y desventajas de las clases de mochilas.



8. ¿Cuál de las dos clases de mochilas recomendarías y por qué? Menciona dos argumentos a favor.

ANEXO B



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

Ficha de observación aplicada a la clase de los docentes.

NOMBRE DE LA SESIÓN		
PROPÓSITO PEDAGÓGICO		
FECHA	Inicio:	Término:

N°	CRITERIOS A OBSERVAR	SI	NO
1	El docente promueve actividades que ayuden al estudiante a promover a determinar el objetivo de la lectura de los textos		
2	El docente desarrolla actividades que ayuden a los estudiantes a activar sus conocimientos previos a través de diferentes estrategias (preguntas, repreguntas y otras) de los textos expositivos propuestos.		
3	El docente solicita a los estudiantes posibles hipótesis acerca de lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.		
4	El docente promueve actividades que ayuden a los estudiantes a recuperar y/o localizar información literal relevante de los textos expositivos propuestos a través del subrayado, sumillado, cuadros comparativos, etc.		
5	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes infieran el tema de los textos expositivos propuestos.		
6	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan la idea principal de los textos expositivos propuestos.		
7	El docente formula diversos tipos de preguntas como ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué podría suceder si...? con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas – solución que formen parte del planteamiento del texto.		

8	El docente solicita que los estudiantes hagan deducciones u otorguen significados a las palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos propuestos.		
9	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan el propósito de los textos expositivos propuestos.		
10	El docente promueve actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos propuestos a través de la construcción de organizadores gráficos, tales como esquemas, cuadros comparativos, mapas semánticos, mapas sinópticos u otros.		
11	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes utilicen ideas del texto para emitir una apreciación personal, plantear argumentos a favor o en contra o expresar su punto de vista.		

Anexo C

9.1. PLANIFICACIÓN POR SESIONES.

Sesión : 0	Tiempo: 80´	
Objetivo (s) específico de la propuesta	Abordar la construcción social del conocimiento.	
Objetivo (s) de la sesión	Presentar los objetivos de la propuesta de intervención. Motivar a los estudiantes.	
Contenido	Objetivos de la propuesta de intervención. <ul style="list-style-type: none"> • Abordar la construcción social del conocimiento. • Regular y controlar el proceso de comprensión lectora. • Identificar los diferentes tipos de textos expositivos y su propósito comunicativo. • Reconocer la estructura y finalidad de la noticia. • Reconocer la estructura y finalidad del artículo de opinión. • Mejorar la retención de información y comprensión del contenido de un texto. 	
Actividades	Realizan la dinámica “La tortuga” Leen y analizan los objetivos de la propuesta de intervención. Dan respuestas a preguntas que la o el docente realiza. ¿Qué es lectura? ¿Para qué sirve leer? ¿Te gusta leer? ¿Has leído periódicos? Escuchan las respuestas de las preguntas y discuten sobre las mismas.	Tiempo 2 horas
Recursos	Marcadores Tiras pedagógicas Fotocopias.	
Evaluación	FORMATIVA OBSERVACIÓN.	

Sesión : 1	Tiempo: 80´	
Objetivo (s) específico de la propuesta	Identificar los diferentes tipos de textos expositivos y su propósito comunicativo.	
Objetivo (s) de la sesión	Conocer qué es el texto expositivo y su tipología. Interpretar el propósito de los diferentes textos expositivos.	
Contenido	¿Qué es el texto expositivo? Tipología y propósito comunicativo.	
Actividades	<p>Activan los conocimientos previos en los estudiantes a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Han escrito cartas? ¿Para quién?</p> <p>¿Les gusta hablar en público? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué sienten? ¿Qué los motiva hablar en público?</p> <p>Dan significado o definen la palabra EXPOSICIÓN.</p> <p>Forman pequeños grupos, leen e infieren varios textos expositivos.</p> <p>Conocen que es un texto expositivo y sus tipos.</p> <p>Comparan los textos, establecen semejanzas y diferencias.</p> <p>Conocen e identifican el propósito comunicativo del texto expositivo.</p> <p>Realizan un mapa conceptual sobre el texto expositivo y exponen en el aula de clase ante los compañeros.</p>	Tiempo 2 horas
Recursos	<p>Marcadores</p> <p>Papelotes</p> <p>Fotocopias.</p> <p>Carpetas.</p>	
Evaluación	Escalera Metacognición.	

Sesión : 2	Tiempo: 80´	
Objetivo (s) específico de la propuesta	Reconocer la estructura y finalidad de la noticia.	
Objetivo (s) de la sesión	<p>Conocer el texto expositivo noticioso.</p> <p>Comprenden la estructura de la noticia.</p> <p>Promover el aprendizaje entre pares.</p>	
Contenido	La noticia y su estructura.	
Actividades	<p>Realizan la dinámica “Capitán manda” y comentan.</p> <p>Leen y analizan los objetivos y contenido de esta sesión.</p> <p>El o la docente muestra a la clase varios periódicos.</p> <p>Comentan sobre la noticia de forma individual</p> <p>Conocen que es una noticia y los aportes que proporciona a la comprensión lectora.</p> <p>Observan y leen en pareja un segmento de una noticia.</p> <p>Identifican la estructura de la noticia.</p> <p>Señalan y pintan la estructura de la noticia en el periódico.</p>	Tiempo 2 horas
Recursos	<p>Marcadores</p> <p>Lápices de colores</p> <p>Fotocopias.</p> <p>Carpetas.</p> <p>Tiras pedagógicas</p>	
Evaluación	Formativa.	

Sesión : 3	Tiempo: 80´	
Objetivo (s) específico de la propuesta	Reconocer y estructura del artículo de opinión.	
Objetivo (s) de la sesión	<p>Conocer el texto expositivo noticioso.</p> <p>Comprenden la estructura del artículo de opinión.</p> <p>Promover el aprendizaje entre pares.</p>	
Contenido	El artículo de opinión y su estructura.	
Actividades	<p>Realizan la dinámica “Rueda de la felicidad” y comentan.</p> <p>Leen y analizan los objetivos y contenido de esta sesión.</p> <p>Forman grupos de 4 o 5 integrantes.</p> <p>Reciben de parte del docente el material de trabajo (artículo de opinión).</p> <p>Realizan la lectura del artículo.</p> <p>Comentan en el grupo sobre lo leído de qué se trata.</p> <p>Cada grupo elije un expositor y este expone ante sus compañeros lo que más le impacto del artículo de opinión.</p> <p>Conocen que es un artículo de opinión.</p> <p>Reconocen la estructura del artículo de opinión.</p> <p>Señalan y pintan la estructura del artículo de opinión.</p>	Tiempo 2 horas
Recursos	<p>Marcadores</p> <p>Lápices de colores</p> <p>Fotocopias.</p> <p>Papelote.</p>	
Evaluación	Escalera metacognitiva	

Sesión : 4	Tiempo: 80´	Nivel lector: Crítico.
Objetivo (s) específico de la propuesta	Mejorar la retención de información y comprensión del contenido de un texto.	
Objetivo (s) de la sesión	Desarrollar el pensamiento crítico a través de la información que está implícita o explícita en la lectura. Fomentar el trabajo colaborativo.	
Contenido	Retención y comprensión de información. Pensamiento crítico.	
Actividades	Participan en la dinámica “Ensalada de frutas” y comentan. Leen y analizan los objetivos y contenido de esta sesión. Recuerdan sobre los niveles de comprensión lectora. Forman grupos de trabajo de 4 o 5 integrantes. Cada grupo recibe y leen un artículo de opinión o una noticia. Comentan en el grupo sobre lo leído. Con la guía del docente realizan el juego “Jenga”. Cada bloque del juego contiene preguntas sobre la lectura. Responden las preguntas y cada grupo presenta láminas con comentarios reflexivos sobre lo leído.	Tiempo 2 horas
Recursos	Marcadores papelotes Fotocopias.	
Evaluación	Formativa.	