

Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

Facultad de Ciencias de la Educación

Fichas de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en niños de tercero y cuarto año de Educación General Básica de la Escuela Ika de la Comunidad Waorani de Guiyero.

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Educación Básica.

Línea de investigación: Educación, comunicación, cultura, sociedad y valores.

Autora:

MARÍA FERNANDA ESPINOSA BOLAGAY

Directora:

MGTR. MARÍA LORENA ÁLVAREZ

Quito – Ecuador

Enero 2019

PARA GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADOS (TERCER NIVEL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, **MARÍA FERNANDA ESPINOSA BOLAGAY**, C.C 1720893054 autora del trabajo de graduación titulado: **"FICHAS DE LECTURA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE TERCERO Y CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA IKA DE LA COMUNIDAD WAORANI DE GUIYERO"**, previa a la obtención del grado académico de **LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA**

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 28 de febrero del 2019


MARÍA FERNANDA ESPINOSA BOLAGAY,

C.C 1720893054

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, María Fernanda Espinosa Bolagay portadora de la cédula de ciudadanía 172089305-4 declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del Grado de Licenciado en Ciencias de la Educación. Educación Básica son absolutamente originales, auténticos y personales.

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

María Fernanda Espinosa Bolagay

CI. 172089305-4

Agradecimiento

“Si se quiere ascender por cuestas empinadas, es necesario al principio andar despacio” William Shakespeare. Aunque la vida y el destino me ha permitido conocer a un sin número personas que han colaborado a formar la persona que soy ahora, el tiempo y el espacio en ésta página me empujan a agradecer solo a aquellas que me han ayudado a ascender por la empinada cuesta que fue culminar este proyecto.

Agradezco a mi madre, Elena, a mi hermana y a mis hermanos, mi apoyo incondicional en cada momento. A mis compañeras y docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en especial a mi tutora Mgrt. Lorena Alvarez, y a las lectoras de tesis Mgrt María Angélica Arroyo y Mgrt Alexandra Yépez quienes aprobaron mi participación en su proyecto, y colaboraron en cada etapa del mío. A la Comunidad Waorani de Guiyero, que me permitió compartir inolvidables experiencias y aprendizajes muy significativos en cada una de las visitas realizadas.

A mis amigas y alumnos de la Unidad Educativa APCH, y a Andrés, quienes han sido la mejor escuela, la mejor motivación e inspiración docente, y sin los cuales este trabajo se habría concluido en la mitad del tiempo.

Finalmente a Dios, aquella providencia que ha llenado mi camino de bendiciones, amor y fuerza.

Dedicatoria

Dedico el presente proyecto a mi madre, Elena, quien con su infinito amor y paciencia, desinteresada colaboración, apoyo incondicional y amorosa disciplina, me ha hecho la persona que soy hoy.

A los niños y niñas de la Comunidad Waorani de Guiyero, quienes me inspiraron a realizar este proyecto y me enseñaron nuevas formas para construir aprendizaje.

Resumen

El presente trabajo de investigación, ha sido diseñado para desarrollar las habilidades de comprensión lectora como antesala a la obtención de un proceso lector más dinámico, reflexivo, crítico y llamativo para los estudiantes. Analizando el caso de la Escuela Ika, en la comunidad Waorani de Guiyero, se propone una serie de fichas de lectura como herramientas primordiales para el desarrollo de habilidades que promuevan la comprensión lectora, así como un ejemplo de planificación que sirva de guía a los docentes que anhelan afianzar los conocimientos y potenciar las habilidades de los estudiantes.

Los hallazgos más significativos surgen de considerar a la lectura como algo más que la decodificación de signos, sino como un proceso constructivo que debe ser enseñado y animado desde los primeros años de escolaridad y que se impulsa con una propuesta de intervención que permitirá a los estudiantes elaborar resúmenes, parafrasear e identificar las partes de un texto, identificar información explícita, detalles, personajes, situaciones, y reflexionar sobre su relación con el proceso lector.

Abstract

The purpose of this investigation project was to develop Reading Comprehension skills as means to obtain a more dynamic, reflexive, critical and appealing reading process for the students. Analysing the case of the Ika School, in the Waorani community of Guiyero, this study propose a variety of reading cards as primary tools to achieve the development of skills that promote reading comprehension, as well as a guided planning for those teacher who wish to strengthen knowledge and enhance students' skills.

The most significant findings are based on contemplate reading as something more than the decoding of symbols, but as a constructive process which must be taught and encourage since the first years of schooling, this also is prompted with an intervention proposal that will allow students to draw up summaries, paraphrase, identify the parts, details, characters and situations in a text, and to reflect about its own relationship with the reading process.

Índice de contenidos

.....	iv
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD	iv
Agradecimiento	v
Dedicatoria	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Índice de contenidos	ix
Índice de Tablas	xi
Índice de Figuras	xii
1. Introducción	1
2. Planteamiento del Problema	3
2.1 Antecedentes	3
2.2 Problema de investigación	6
2.3 Justificación de la Investigación	8
2.4 Objetivos de la Investigación	10
2.4.1 Objetivo General	10
2.4.2 Objetivos Específicos	10
CAPITULO II: Marco Teórico	11
3.1. La comprensión lectora dentro del contexto escolar actual.	11
3.2. ¿Qué es lectura?	14
3.2.1. Comprensión lectora y Competencia lectora	16
3.2.2. La lectura y su importancia.	19
3.3. Obstáculos en el desarrollo de la comprensión lectora.	21
3.4. Estrategias para un eficaz desarrollo de la comprensión lectora.	25
3.4.1. ¿Qué son las fichas de lectura y cuáles son sus recomendaciones de uso?	32
3.4.2. Aplicación de fichas de lectura en el aula.	33
CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	35
4. 1 Enfoque / Tipo y Diseño de Investigación	35
4.1.1. Enfoque Cualitativo	35
4.1.2. Método: inductivo-deductivo	35
4.1.3. Tipo	36
4.1.3.1. Investigación – acción	36
4.1.3.2. Investigación bibliográfica	36
4.1.4. Diseño: Transversal	36

4.2.	Operacionalización de variables.....	37
4.3.	Población y muestra.....	38
4.4	Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	38
4.4.1.	Técnicas.....	38
4.4.1.1.	Test diagnóstico.....	38
4.4.1.2.	Encuestas.....	38
4.4.1.3.	Observación:.....	39
4.4.2.	Instrumentos de recolección de información.....	39
4.4.2.1.	Test diagnóstico.....	39
4.4.2.2.	Encuesta.....	39
4.4.2.3.	Observación.....	40
4.	5. Técnicas de Análisis de Datos.....	40
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....		41
5.1.	Discusión y Análisis de los resultados.....	41
5.1.1.	Encuestas aplicadas al personal docente.....	41
5.1.2.	Observación de clase.....	51
5.1.3.	Pruebas de Comprensión lectora aplicadas a los estudiantes.....	52
5.1.3.1	Prueba CUMANES:.....	52
5.1.3.2	Resultados de la prueba de comprensión lectora a los estudiantes de la Escuela IKA: 54	
CAPÍTULO V: PROPUESTA.....		58
6.1.	Propuesta de planificación para el uso de fichas.....	58
6.1.1	La planificación curricular.....	60
6.1.1.1	Ejemplo de planificación.....	60
6.1.2	Ejemplos de fichas de lectura.....	66
6.2.	Conclusiones.....	71
6.3.	Recomendaciones.....	72
LISTA DE REFERENCIAS.....		75
ANEXOS.....		80

Índice de Tablas

Tabla 1:	28
Tabla 2:	29
Tabla 3:	30
Tabla 4	34
Tabla 5	38
Tabla 6	41
Tabla 7	42
Tabla 8	43
Tabla 9	43
Tabla 10	44
Tabla 11	45
Tabla 12	46
Tabla 13	47
Tabla 14	48
Tabla 15	49
Tabla 16	50
Tabla 17	52
Tabla 18	53
Tabla 19	53
Tabla 20	54
Tabla 21	55
Tabla 22	55
Tabla 23	56
Tabla 24	56
Tabla 25	58

Índice de Figuras

Figura 1. Estrategias claves para la comprensión.	31
Figura 2: Elementos que conforman el Currículo Nacional de Educación Básica.	41
Figura 3. Elementos que conforman el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe.	42
Figura 4. PEI y elementos que lo conforman.	43
Figura 5. PCA y elementos que lo conforman.	44
Figura 6. PUD y los elementos que lo conforman.	44
Figura 7. Funciones de los docentes.	45
Figura 8. Elementos accesibles para los docentes y los alumnos.	46
Figura 9. Estrategias usadas por los docentes para la enseñanza de la comprensión lectora.	47
Figura 10. Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la escuela IKA.	48
Figura 11. Fortalezas y debilidades de los estudiantes de la Escuela IKA.	49
Figura 12. Destrezas aplicadas por los docentes para desarrollar la comprensión lectora.	50
Figura 13. Resultados de la lista de cotejo para la observación de clase.	51
Figura 14. Planificación de Conocimientos y Dominios – PCD.	61
Figura 15. Planificación referencial para el uso de fichas.	63
Figura 16. Texto Nunkui, creadora de plantas (fragmento).	64
Figura 17. Ficha 1: Elaboración de resúmenes, identificación de partes del cuento y adquisición de vocabulario.	67
Figura 18. Ficha 2: Identificación de los personajes y opinión.	68
Figura 19. Ficha 3: Visualizar el texto. Adquirir de vocabulario.	69
Figura 20. Ficha 4: Elaborar de resúmenes. Parafrasear textos. Visualizar el texto.	69
Figura 21. Ficha 5: Inferencia. Identificar la información explícita en el texto. Visualizar el texto. Incorporar nuevas palabras de vocabulario en su segunda lengua.	70

Índice de Anexos

Anexo 1: Carta de Aceptación del Proyecto.	80
Anexo 2: Prueba de Comprensión Audioverbal (Grupal). Comprensión Auditiva.....	81
Anexo 3: Leximetría (Grupal) Comprensión Lectora.	83
Anexo 4: Escritura Audiognóstica (Grupal). Dictado.	85
Anexo 5: Hojas de anotaciones para el evaluador.....	87
Anexo 6: Carta de validación de documentos. Prueba CUMANES.....	89
Anexo 7: Encuesta para docentes de la Escuela Ika.	90
Anexo 8: Carta de validación de documento. Encuesta para docentes.....	92
Anexo 9: Lista de Cotejo para Observación de clase.....	93
Anexo 10: Carta de validación de documentos. Lista de Cotejo para Observación de clase.....	94

CAPITULO I

1. Introducción

A lo largo de la historia los seres humanos han desarrollado su capacidad innata de transmitir mensajes, historias, leyendas y mitos de generación en generación, a través del lenguaje oral. El lenguaje escrito, junto con la lectura, potencia y desarrolla el lenguaje oral, desarrolla la comunicación y desarrolla ciertas destrezas del ser humano como la expresión de emociones, sentimientos, deseos y la interacción entre sujetos (Cáceres, Donoso y Guzmán, 2012). El socio constructivismo de Vygotsky recalca esta situación y expone que la construcción de significados se da gracias a la interacción social (Cáceres et al, 2012). De este modo podemos decir que las construcciones sociales surgen gracias al lenguaje que, ha constituido una herramienta fundamental en la edificación de la historia de la sociedad.

En un principio, la visión de la lectura se centraba en la decodificación de símbolos que componen el texto, deletreo de palabras, identificación del alfabeto y cada una de las letras, conocimiento de las sílabas y acto seguido la comprensión del texto leído (Solé, 2001). Teniendo en cuenta las dimensiones de la comprensión lectora, y su complejidad, podemos decir que ésta va más allá de proporcionar simples respuestas a preguntas relacionadas al texto, y que también engloba procesos anteriores aprendidos por el lector, sus experiencias previas y la interacción lector-texto. Los niveles de lectura en Latino América han sido una preocupación y han representado un disgusto y un desafío por resolver en el siglo XXI (Moncada y Quintana, 2012).

Por ejemplo, el artículo “An Intercultural Education: Teaching Reading in a Mapuche Context” realizado por María Elena Mellado y Adriana Huaiquimil en el 2015, manifiesta que los niveles de comprensión lectora de estudiantes de educación primaria en la Región Araucanía no sobrepasan el promedio nacional requerido, según los resultados obtenidos en la prueba de Lenguaje y Comunicación (comprensión de lectura y escritura) aplicada por el SIMCE (Sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje) (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), en el 2009. En el contexto Latinoamericano, Moncada y Quintana (2012) mencionan que algunos de los inconvenientes que tienen los estudiantes son las pruebas memorísticas, textos descontextualizados, temáticas poco atractivas, una cultura que desvaloriza la lectura, y sistemas educativos que no permiten cambios significativos dentro del

aula. Este mismo escenario se replica en nuestro país y en la educación impartida en las comunidades indígenas. Alberto Cornejo (2008) menciona que la práctica docente en el país ha sido una traba para la participación de la población indígena, evitando que se cumplan los objetivos y metas de estas poblaciones. Así también las estrategias aplicadas no están acorde al contexto social de estos pueblos.

En el presente trabajo abordaremos la situación observada en la Escuela Ika de la Comunidad Waorani de Guiyero, en donde se evidenció un bajo rendimiento en la comprensión lectora de los alumnos de 3ro y 4to año de educación básica. Después de una exhaustiva investigación llevada a cabo por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) en el Proyecto Waorani Minkayonta y por los docentes participantes del Proyecto Escuela Waorani: *Entrelazando educación y cultura*, se llegó a la conclusión de que es necesario la aplicación de estrategias y recursos alternativos que colaboren en el desarrollo de la comprensión lectora de los mencionados estudiantes.

En la primera parte de este trabajo abordaremos el problema de investigación, justificación de la misma y los objetivos por alcanzar. La segunda parte se dividirá en diferentes temáticas que conformarán el marco teórico de esta investigación. Como primer punto se realiza un análisis de la comprensión lectora dentro del contexto escolar actual, para conocer las debilidades del proceso enseñanza-aprendizaje. Posteriormente se responde a la pregunta ¿qué es lectura? exponiendo definiciones de varios autores que tratan el tema y su importancia en el desarrollo académico de los estudiantes, analizando también las diferencias entre Comprensión y Competencia lectoras. Después examinaremos cuáles han sido los obstáculos más comunes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora y cuáles son las estrategias más eficaces para un adecuado aprendizaje; dichas estrategias forman parte de las investigaciones y teorías expuestas por diferentes autores como Mabel Condemarín, C. Gutierrez_Braojos, H. Salmerón, M. Llamazares, M. Alonso-Cortés, entre otros. Finalmente se da una breve explicación sobre las fichas de lectura y recomendaciones para el uso de las mismas en el aula, proponiendo la creación de nuevas fichas que puedan ser adaptadas a las necesidades del grupo al que están destinadas, y mostrando ejemplos de estas y su aplicación en una planificación curricular.

Al llegar al análisis de los instrumentos aplicados para conocer el nivel actual de comprensión lectora, nos daremos cuenta de la necesidad de conocer a profundidad lo que

significa la comprensión lectora y su importancia en el desarrollo académico estudiantil; y de la necesidad de proponer nuevas metodologías que renueven y refuercen el proceso de enseñanza de los docentes a cargo de la escuela. Además, conoceremos cuál es el criterio y la opinión de cada docente acerca de su labor y proceder dentro del contexto escolar. Esos datos dan soporte a la investigación realizada y explican el porqué de la misma, en conjunto con las observaciones de campo realizadas durante las visitas a la institución educativa.

El reto actual para las escuelas, colegios y demás centros educativos es lograr constituir lectores competentes, enriqueciendo su lenguaje a través de la lectura para que el mismo individuo pueda encontrar utilidad a los textos leídos y construya significados propios a las situaciones de su entorno sociocultural, convirtiéndose en lectores activos y autónomos (Cáceres et al, 2012) con la capacidad de comprender diversas disciplinas y ampliar sus posibilidades de desarrollo integral (Jiménez-Pérez).

2. Planteamiento del Problema

2.1 Antecedentes

La educación de las minorías étnicas ha sido una preocupación para la UNESCO en las últimas décadas, siendo incluida en el Marco de Acción de Dakar en el 2000 con la iniciativa Educación para todos (UNESCO, 2013). Este proyecto tiene como finalidad el apoyo económico y académico a los estados parte, así como la construcción de políticas públicas y acuerdos que garanticen la educación integral de calidad, en su propio idioma y cultura dominante (UNESCO, 2013). A su vez, la UNESCO ha llevado a cabo varios estudios, desde 1960, referentes a la calidad educativa de los pueblos indígenas en Latino América para garantizar este derecho, tal como se menciona en el libro publicado por la Oficina de Santiago de la UNESCO, *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Este hace referencia a los Derechos de los niños de la UNICEF y promueve una educación adecuada que tome en cuenta las características lingüísticas y culturales de cada pueblo para establecer currículos pertinentes.

Estos planteamientos se han visto afectados por los problemas y conflictos, en cada uno de los países miembros, como discriminación e inequidad hacia los pueblos indígenas. Pero

desde el año 2000, como cita el libro antes mencionado, la Educación Intercultural ha sido implementada con importantes consecuencias en las políticas educativas de cada uno de los estados nación (UNESCO, 2013). En el mismo libro, en el capítulo de Educación Intercultural bilingüe: educación y diversidad, habla de las dificultades que ha enfrentado la implementación y la continuidad de una educación bilingüe en Latino América, desde el nivel socio económico de la población hasta las irregularidades en censos, que ofrecen datos inexactos sobre las poblaciones indígenas. Aun así, desde el 2002, varios países latinoamericanos han ejecutado reformas educativas con cambios metodológicos acordes a los contextos de cada uno de los pueblos (UNESCO, 2013).

En países como México, Guatemala, Paraguay, Perú, Argentina, Colombia, Venezuela, entre otros, se han dado avances significativos en cuanto a las reformas educativas y a la creación de políticas lingüísticas que promulgan la creación de textos, cambios metodológicos y materiales didácticos adecuados para cada uno de los grupos étnicos a los cuales están dirigidos (UNESCO, 2015). Estos cambios educativos, tienen como finalidad una equidad en la calidad de educación, respecto al resto de la población. Asimismo, tienen como objetivo proporcionar un aprendizaje significativo o “durante toda la vida para 2030”, en donde todos los alumnos adquieran los conocimientos, competencias y valores para la construcción de sociedades sostenibles y se formen como ciudadanos del mundo (UNESCO, 2013).

En Perú, por ejemplo, se llevó a cabo una investigación relacionada con la comprensión lectora en las Comunidades Shipibas en el distrito Yarinacocha, Ucayali, en el año 2014. Este estudio fue realizado como consecuencia de los bajos resultados en el rendimiento académico en áreas como la comunicación integral y lógica matemática (Oseda, 2014). Las evaluaciones nacionales arrojaron resultados deficientes, siendo los niños de escuelas rurales los que presentan menores promedios. Dentro de las comunidades rurales también se observaron cifras alarmantes, ya que el pueblo Shipibo obtuvo un rendimiento menor respecto a otras etnias (Oseda, 2014). Una de las competencias evaluadas fue la comprensión lectora, que ubicó a los estudiantes en un nivel insuficiente. El objetivo de dicho estudio, realizado por Dulio Oseda (2014), fue determinar que la comprensión lectora es un elemento esencial para el desarrollo de las demás habilidades cognitivas, por lo que es fundamental su perfeccionamiento.

Un segundo estudio, realizado en una comunidad Mapuche en la región La Araucanía, Chile, también respecto a la enseñanza de la lectura, concluyó que los bajos niveles obtenidos se deben a la inadecuada enseñanza y a las prácticas docentes tradicionalistas alejadas de la metodología aplicada en ese país (Mellado y Huaiquimil, 2015). El objetivo primordial de este estudio fue promover un cambio en las metodologías educativas para que se ajusten a las necesidades de la comunidad y se llegué a la educación integral y de calidad que propone la UNESCO.

En el Ecuador los programas de educación indígena empiezan en la década de los '60 donde se organizan proyectos de alfabetización para grupos indígenas a cargo de Monseñor Leónidas Proaño. A lo largo de la década de los '80 y '90 se producen diferentes cambios y conflictos respecto a la identidad cultural y la defensa de recursos locales, en donde oficialmente nace el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, en el año 1999 tras la aprobación de la reforma educativa (Sierra y Tíban, 2015). Después de un análisis de los métodos usados, la preparación docente y el material didáctico empleado en este subsistema, el gobierno propone implementar políticas y estrategias acordes a la realidad y a las necesidades de los pueblos indígenas (Conejo, 2008).

Con la premisa de mejorar la calidad educativa de los pueblos indígenas se crean varios proyectos e institutos, desde la década de los '60, muchos de los cuales dejaron de funcionar por razones económicas y monetarias (Ministerio de Educación, 2014). Entre estas se pueden referir a las Escuelas indígenas de Cayambe, que desaparecieron en 1963 por la Junta Militar; el *Colegio Nacional Macac* creado en 1986; el Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas (PRODEIB) (1995-2002); el Programa de licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para Maestros de las Nacionalidades de Menor Población PLEIB 1 (2002-2006); PLEIB 2 (2007-2013); y el Proyecto Sasiku (2007-2013), entre otros mencionados en el documento del MOSEIB o Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe publicado en el 2014 por el Ministerio de Educación. Finalmente, en el año 2017 se realizó una actualización del MOSEIB y se entregó 14 currículos nacionales redactados en las lenguas de cada una de las nacionalidades, con el objetivo de mantener la historia e identidad cultural de cada una de estas etnias y de fortalecer la educación intercultural bilingüe en el país (Ministerio de Educación, 2017).

2.2 Problema de investigación

Los resultados en los niveles de lectura en Latino América han representado una preocupación y un desafío por resolver en el siglo XXI (Moncada y Quintana, 2012). Por ejemplo, en el artículo *An Intercultural Education: Teaching Reading in a Mapuche Context* realizado por María Elena Mellado y Adriana Huaiquimil (2015), se menciona que los niveles de comprensión lectora de estudiantes de educación primaria en la Región Araucaria no llegaban al promedio nacional requerido, según los datos proporcionados por el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) al aplicar, en el 2009, la prueba de Lenguaje y Comunicación. En este mismo estudio se explica que existe una relación directa entre los resultados de estos exámenes con el índice de vulnerabilidad y las condiciones rurales del sector en donde viven (Mellado y Huaiquimil, 2015).

Por su parte, Moncada y Quintana (2012) mencionan que algunos de los inconvenientes que tienen los estudiantes son las pruebas memorísticas, textos descontextualizados, temáticas poco atractivas, una cultura que desvaloriza la lectura y sistemas educativos que no permiten cambios significativos dentro del aula. Estos factores influyen en la formación del estudiante, ya que crean barreras mentales que disminuyen el gusto por la lectura desde edades tempranas. Otro factor decisivo en este proceso es la realidad educativa actual, surgen preocupaciones en torno a cómo se aplican las estrategias en el aula para la enseñanza de la lectura y cuál es su efectividad, interrogantes que realizan padres de familia, estudiantes, administrativos del sistema educativo y docentes (Moncada y Quintana, 2012).

Este mismo escenario se replica en nuestro país, en la educación impartida en las comunidades indígenas. Alberto Cornejo (2008) menciona que la práctica docente en el Ecuador ha sido una traba para la participación de la localidad nativa, evitando que se cumplan los objetivos y metas de estos pueblos. Debido a que las estrategias aplicadas no están de acuerdo con el contexto social de estos pueblos, pues se generalizan para una misma educación rural y urbana como lo explica Cornejo.

Así, en la comunidad waorani de Guiyero, ubicada al interior del Parque Nacional Yasuní, entre las provincias de Pastaza y Orellana, se encuentra la Escuela Ika. Este centro educativo atiende a alrededor de 50 niños entre 5 y 12 años de edad, es decir de Primer a Séptimo años de Educación General Básica (EGB). La institución, de carácter pluridocente,

cuenta con tres docentes: uno encargado de la dirección y de 1er y 2do grados; un profesor para 3ro y 4to; y un maestro de 5to, 6to y 7mo niveles de EGB.

Después de varias evaluaciones realizadas por el personal docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) inmersos en el Proyecto Escuela Waorani: Entrelazando educación y cultura, aplicadas a los estudiantes de la Escuela Ika se ha expuesto como resultado un bajo rendimiento en las áreas fundamentales del currículo (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2017, párr. 3) como Matemáticas y Lengua y literatura. A su vez, docentes de la PUCE, a través del Proyecto Escuela Waorani: Entrelazando educación y cultura (ver ANEXO 1), añaden que los estudiantes presentan un bajo desarrollo en la comprensión lectora de textos cortos. Solo un 14% de los estudiantes evaluados reconoce los elementos de un cuento, mientras que un 17% de los mismos comprende la información detallada en paratextos de una cartelera. En cuanto a la comprensión de estructuras formales propias del lenguaje castellano, solo el 6% de los evaluados emplea una correcta sintaxis en su escritura y el 21% de los estudiantes comprende y ordena información (Alvarez y Arroyo, 2018) lo cual obstaculiza el correcto aprendizaje de los contenidos propuestos por el currículo nacional para el año lectivo que están cursando.

Por otro lado, los proyectos enunciados, mediante la observación directa a las dinámicas escolares llevadas a cabo en la Escuela Ika, arrojan datos asociados con un limitado acceso a recursos tecnológicos y la falta de capacitación docente, la cual está relacionada con: aspectos culturales de la comunidad waorani, manejo de la lengua waotededo y aplicación del Currículo de EGB y BGU y del Currículo Nacional Intercultural Bilingüe: Neete mea tededo tedeyomo. Los documentos mencionados promueven una educación de alta calidad, que incluye la transmisión de conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales del pueblo indígena al que está dirigido. De los puntos detallados anteriormente, se resalta la gran dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje originada por el empleo de idiomas distintos entre profesores y alumnos, lo que ha provocado una mala comunicación y por ende un bajo rendimiento en el desempeño académico de los estudiantes (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2017).

Elena Jimenez-Perez (2013), citando a Calero, Perez, Maldonado y Sebastián, dice que la comprensión lectora y el proceso lector en sí, dependen del dominio del lenguaje oral, por lo que si no existe concordancia entre el lenguaje oral del docente con el del estudiante y de estos con el lenguaje usado en los recursos aplicados en la enseñanza, estos se convierten en

obstáculos para el desarrollo correcto de la comprensión lectora. Por último, según el análisis realizado por Marcelo Bastidas (2015) para la revista de *Alteridad*, la educación ofrecida por los gobiernos de turno “ha sido la misma educación recibida por el resto de ecuatorianos, sin considerar las particularidades de la cultura indígena” (p. 181). Lo cual, junto con los aspectos detallados en el párrafo anterior podrían formar parte de los factores asociados a la falta de habilidades de comprensión lectora detectada en los niños de tercero y cuarto años de EGB de la Escuela Ika.

Ante la problemática descrita, esta disertación intenta responder: ¿Cómo aplicar fichas de lectura como herramientas para la eficacia en el desarrollo de la comprensión lectora en los niños de tercero y cuarto año de Educación General Básica en la Escuela Ika de la Comunidad Waorani de Guiyero? Interrogante que se ve acompañada de una serie de preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son las estrategias usadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercero y cuarto año de educación básica general de la Escuela Ika?
- ¿Cuáles son los obstáculos para que no se haya logrado un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en los niños de tercero y cuarto año de educación básica general de la Escuela Ika?
- ¿Cuáles son las técnicas adecuadas para aplicar fichas de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora en los niños de tercero y cuarto año de educación básica general de la Escuela Ika?

2.3 Justificación de la Investigación

La lectura ha sido un tema importante tratado en varios textos durante los últimos años, en especial porque según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), obtenidos en el año 2012, el 27% de los ecuatorianos no destinan tiempo a la lectura. Los resultados de dicha encuesta exponen que más de la mitad de esta población no lee por falta de interés (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2012). Por otro lado, la UNESCO declaró, hace 20 años, el 23 de abril como el Día Internacional del Libro con el objetivo de fomentar la

lectura, especialmente entre los adolescentes y niños (UNESCO, 2013). Asimismo, en la edición por el aniversario 60 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se detalla que el objetivo de la misma es fomentar la lectura y el hábito lector (Rodríguez, 2008).

En nuestro país la lectura y sus niveles de comprensión también han sido una preocupación para los sistemas educativos y los ministerios de cultura, quienes han realizado eventos como las ferias de lectura o las fiestas de la lectura, en escuelas y colegios, con el objetivo de fomentar el hábito lector. Pero, la cantidad de lectura y su correcta realización no implican que se tenga el nivel adecuado de comprensión. Tampoco tenemos una garantía de que las estrategias usadas actualmente en el sistema educativo desarrollen adecuadamente el nivel de comprensión lectora del alumnado (UNESCO, 2016).

En la Escuela Ika se ha observado que las actuales metodologías para el desarrollo de la comprensión lectora no han sido efectivas. Es por eso que el presente estudio se lleva a cabo para proponer una educación de calidad a través de la aplicación de nuevas estrategias didácticas, bajo criterios constructivistas, en la correcta enseñanza de la comprensión lectora de los niños de tercero y cuarto año de Educación Básica General de dicha institución.

En cuanto a la educación de este sector de la población, la actual Constitución de nuestro país, en el artículo 57 numeral 14, reconoce y garantiza:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje (Constitución, 2008, p. 29).

Además, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017) dice que las comunidades indígenas deben ser partícipes en la ejecución de las políticas educativas que se apliquen en dicha comunidad y estas son responsables de la educación de sus miembros. Esta ley también propone que la educación sea inclusiva, buscando “incrementar la equidad educativa” (p. 67). Finalmente, en el artículo 245 se expone que el currículo para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe debe estar integrado por el currículo nacional obligatorio y componentes específicos que se relacionen con la cultura, el contexto social y la lengua de dichos pueblos.

A fin de garantizar una educación de calidad como propone la Ley de Educación (2017) en su artículo 247, numeral 4, que cita: “coordinar acciones orientadas a elevar la calidad de la educación que brindan las instituciones del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, enmarcadas en el contexto intercultural, bilingüe y plurinacional” (Ministerio de Educación, 2017, p. 68), ésta investigación se realiza con el afán de motivar a los niños de la comunidad de Guiyero, para desarrollar una mejor comprensión lectora, dándoles las herramientas adecuadas para hacerlo. A su vez, pretende otorgar a los alumnos el papel de actores de su propio aprendizaje e intenta fomentar en ellos el desarrollo de un pensamiento más crítico y reflexivo, que posteriormente los ayude en todos los aspectos de su vida.

2.4 Objetivos de la Investigación

2.4.1 Objetivo General

Explicar el uso de fichas de lectura como herramientas para la eficacia en el desarrollo de la comprensión lectora en los niños de tercero y cuarto año de Educación General Básica en la Escuela Ika de la Comunidad Waorani de Guiyero.

2.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar cuáles son las estrategias y técnicas usadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercero y cuarto año de educación básica general de la Escuela Ika.
- Determinar los obstáculos que impiden un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en los niños de tercero y cuarto año de Educación Básica General de la Escuela Ika.
- Proponer técnicas adecuadas para la aplicación de fichas de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora en los niños de tercero y cuarto año de educación básica general de la Escuela Ika.

CAPITULO II: Marco Teórico

3.1. La comprensión lectora dentro del contexto escolar actual.

En el contexto escolar actual es necesario conseguir que los alumnos no solo sean capaces de decodificar correctamente, sino de comprender lo que leen, así varios autores hacen referencia a la definición de la comprensión lectora, tratando de explicarla y desarrollarla dentro de las aulas de clase. Mabel Condemarín y Felipe Alliende (1993) mencionan el contraste existente entre países desarrollados y subdesarrollados respecto a la lectura. Mientras que en los primeros se dedica un mayor tiempo para la lectura y su enseñanza, en los segundos, el hábito lector decrece y la enseñanza de la lectura se torna más difícil, tal es el caso de los países Latinoamericanos. En Latinoamérica, los bajos puntajes obtenidos en evaluaciones relacionadas a la comprensión lectora en el 2010, en las pruebas PISA (Moncada y Quintana, 2012) han mostrado el disgusto de la población evaluada por la lectura, lo que desencadenaría en la dificultad de la enseñanza y desarrollo de una adecuada comprensión lectora. Así mismo, denota una falta de motivación por parte de los estudiantes hacia los textos, que están desvinculados del contexto social de los mismos (Moncada y Quintana, 2012).

Para aprender a leer se necesitan de dos elementos principales (Silva, 2014), estos son la decodificación y la comprensión. Entendemos que la decodificación es el conocer y comprender el nombre y sonido de las letras que forman el código alfabético de nuestro lenguaje. Alegría, en el 2006, añade también que la semántica es importante en el reconocimiento de las palabras y en el desarrollo del proceso lector (citado por Silva, 2014). Por otro lado, la comprensión es la capacidad de la persona de entender objetivamente un texto (Jiménez-Pérez, 2015), adquirir la información que nos brinda, analizarlo, estar consciente de él y reflexionar sobre el mismo (Silva, 2014). Hoover y Gough, en 1990, plantearon una teoría de comprensión lectora que recoge la decodificación y la comprensión como elementos principales y necesarios para el aprendizaje de la lectura, así mismo proponen que la comprensión lectora es “el producto de la decodificación y la comprensión orales” (Silva, 2014. p. 48).

Aunque algunos estudios han señalado que la decodificación y la comprensión oral siguen caminos distintos porque están consolidadas por habilidades diferentes, otros señalan que si alguno de éstos falla, afecta al correcto desarrollo de la comprensión lectora (Silva, 2014). Así lo afirman también Zevallos, Arcos y Ripoll (2017) cuando dicen que la concepción

simple de la lectura es el modelo que explica la comprensión lectora en base a los elementos mencionados anteriormente. Los mismos autores hacen referencia a estudios realizados en lectores de habla inglesa y contraponen la escasa investigación existente en lectores de habla española o castellana (Zevallos, Arcos y Ripoll, 2017). Aun así, no cabe duda de que la finalidad de leer es que el alumno sea capaz de interactuar y desenvolverse autónomamente en un mundo letrado y que el adecuado desarrollo de la comprensión lectora es el pilar fundamental para lograr dicho objetivo. A pesar de esto, los resultados de los países Latinoamericanos en las pruebas PISA en el año 2012 se mantienen estables, constantes desde el 2009 (Silva, 2014), lo mismo sucede con los resultados de la misma evaluación en el año 2015 (OCDE, 2016).

En nuestro país, la historia no difiere mucho. El diario El Telégrafo en su artículo *Los maestros en Ecuador formarán círculos de lectura desde febrero* (2016) menciona que según el estudio realizado por la Cámara Ecuatoriana del Libro en el año 2013, un ecuatoriano lee en promedio la mitad de un libro por año. A partir de esto el Ministerio de Educación propone la creación de círculos de lectura, planes lectores para las instituciones educativas y para los docentes con la finalidad de formar lectores y darle al proceso lector la importancia que este merece dentro del hecho educativo. A pesar de esto, actualmente se mantiene los mismos índices de lectura; la ausencia de la misma es considerada como una de las grandes debilidades dentro del sistema educativo y del contexto social (Ministerio de Educación, 2018). Con el afán de corregir esto el Ministerio de Educación ha propuesto diferentes programas en las escuelas como el *Plan Nacional del Libro y la Lectura José de la Cuadra*, *Nuestras Historias*, *Yo leo* y las *Fiestas de la lectura*, que buscan crear lectores activos y fomentar la creación de espacios de lectura en las escuelas (Ministerio de Educación, 2018).

Aunque a nivel nacional se consideren programas para la formación de lectores activos y autónomos, ¿qué sucede en las escuelas rurales? ¿cómo se fomenta la lectura y cómo se desarrolla la comprensión lectora en la educación intercultural bilingüe? Conejo Arellano (2008) haciendo referencia a la educación intercultural bilingüe, dice que la metodología repetitiva, el material didáctico aplicado, la misma organización institucional y un único currículo se aplican en todo el país sin diferenciar las necesidades de las poblaciones indígenas. Esto ha sido un limitante para que estos pueblos desarrollen su propia identidad, cultura, tradiciones, idioma y tengan una verdadera participación ciudadana que enriquezca el desarrollo nacional. A pesar de que existe un currículo Intercultural Bilingüe enfocado a las

necesidades de cada población indígena en el país (Ministerio de Educación, 2016), todavía no cuenta con la adecuada difusión sobre su uso y su aplicación por parte de las autoridades competentes, tal es el caso de la Escuela Ika.

La Escuela Ika es una institución educativa que se encuentra en la comunidad de Guiyero, en la Provincia de Orellana; este centro ofrece educación a niños y niñas de las comunidades de Guiyero, Timpoka, Ganketapare y Peneno desde el subnivel preparatorio hasta el subnivel básica media de acuerdo con la Educación General Básica (Álvarez y Arroyo, 2018). La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) con el proyecto *Mejorando la educación en las comunidades Waorani del Parque Nacional Yasuní*, parte del Proyecto Waorani Minkayonta, realizó un análisis del hecho educativo y el contexto social y escolar de la institución, con el propósito de mejorar la calidad educativa de la comunidad (PUCE, sf). En colaboración con este proyecto un grupo de docentes elaboró un diagnóstico en áreas pedagógicas, psicopedagógicas, socio-culturales, además de varias propuestas sobre la calidad educativa presentando el Proyecto Escuela Waorani: Entrelazando educación y cultura (Álvarez y Arroyo, 2018).

Durante la duración del proyecto se evidenciaron algunas dificultades en cuanto a la labor docente, los hábitos de estudio de los estudiantes, aspectos curriculares y estrategias didácticas aplicadas durante las clases. Dentro de este estudio se tomó en cuenta a la enseñanza de materias como Lengua y Literatura y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, así como la labor docente en este aspecto. Se observó que tanto docentes como estudiantes tienen dificultad en diferentes áreas, siendo una de estas las habilidades pedagógicas que, de acuerdo a Cárdenas (2016) y Armijos (2016), no facilitan el aprendizaje significativo de los estudiantes (citado por Álvarez y Arroyo, 2018). Cárdenas también añade que los docentes presentan una debilidad en las técnicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora, la comprensión oral y el desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes (citado por Álvarez y Arroyo, 2018).

En el texto, Cárdenas resalta que los docentes están conscientes de sus debilidades y están dispuestos a aceptar las capacitaciones necesarias para mejorar sus técnicas de enseñanza (citado por Álvarez y Arroyo, 2018). Estas dificultades se han presentado por la poca formación docente de quienes están a cargo de impartir clases en la unidad educativa. Dentro de estas debilidades podemos mencionar las falencias en el uso del Currículo Nacional vigente y de planificaciones microcurriculares, desconocimiento de nuevas metodologías de enseñanza, aplicación de estrategias memorísticas y mecánicas en las clases, improvisación constante y

poco manejo del grupo (Álvarez y Arroyo, 2018). Todas estas dificultades han mermado el correcto desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, proceso que no se evidencia como una prioridad para los docentes quienes han centrado su atención en desarrollar las “destrezas básicas que se encuentran ausentes en el grupo”, sin dejar de lado los contenidos correspondientes al grado (Álvarez y Arroyo, 2018. p. 261). Sin embargo, el actual nivel de comprensión lectora de los alumnos ha generado preocupación en los docentes, haciéndolos conscientes de sus propias debilidades y necesidades de mejora.

Podemos darnos cuenta que tanto a nivel institucional, dentro de la escuela Ika, como a nivel nacional el tema de la comprensión lectora y su correcto desarrollo desde edades tempranas ha empezado a causar preocupación y dudas sobre las prácticas aplicadas. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre qué entendemos por *lectura* o *comprensión lectora*, cómo estos términos se relacionan y la importancia de los mismos dentro del ámbito educativo y el desarrollo integral del alumno.

3.2. ¿Qué es lectura?

La lectura ha sido una preocupación dentro de la educación generando varias interrogantes sobre su importancia y el papel que juega dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hace casi 25 años Felipe Alliende y Mabel Condemarín (1993) hablaban de la lectura y cuál es su rol en la época, analizando si esta sería reemplazada por las tecnologías emergentes y los dispositivos visuales que adquirirían mayor popularidad durante los años 90's. Sea que la lectura es meramente considerada como una necesidad escolar sin ninguna utilidad significativa posterior (Alliende y Condemarín, 1993), debemos preguntarnos ¿qué es lectura? ¿Cómo podemos definir a la lectura? ¿Cuál es la importancia de la lectura? ¿Cuál es el rol de la lectura en la escuela?

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2018) lectura puede definirse como “el acto de leer” (párr.1). En cuanto a leer, el mismo diccionario da varias definiciones entre las cuales menciona “entender o interpretar un texto de determinado modo” (párr.3). Raquel López (2015), dentro del libro *La comprensión y la competencia lectoras*, dice “la lectura y la escritura son habilidades interrelacionadas” (p. 17). En cambio, Isabel Solé (2001) citando a Darnton, menciona que la lectura es más que una habilidad sencilla, es un método para elaborar significados, que varía entre culturas y pueblos; al resaltar el término “habilidades” podemos decir que la lectura va más allá de una acción realizada mecánicamente

o la simple acción de reconocer y decodificar los símbolos de un lenguaje escrito, sino que es una destreza que involucra procesos cognitivos complejos para dar un significado a ese código escrito que varía de cultura en cultura.

A lo largo de la historia se otorgó al hecho de leer un lugar secundario considerándolo como un mero reflejo del pensamiento (Jiménez-Pérez, 2014). En la antigüedad la lectura se limitó a ser parte de la alfabetización mecánica de clérigos para la lectura de la liturgia (Jiménez-Pérez, 2014); o era considerada como un reflejo del pensamiento, como lo cita G. M. Whipple en 1898. De acuerdo con Elena Jiménez-Pérez en su artículo *Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas.:* en el siglo XX se empieza la investigación de esta noción, sobre los efectos que esta producía en los lectores, la velocidad lectora y cómo cada lector produce un significado de lo leído (Jiménez-Pérez, 2014).

En 1917, Thorndike, psicólogo especialista en educación, da a la acción de leer un concepto alejado de las tradicionales suposiciones establecidas. Thorndike dice que “leer es razonar” y “construir significados” (citado por Jiménez-Pérez, 2013. p. 66), estableciendo la base para el estudio metacognitivo del ámbito lector, provocando una revolución en el estudio y enseñanza de la lectura (Jiménez-Pérez, 2014). Finalmente, es en la década de los 50 que los científicos comienzan a relacionar la lectura con los procesos cognitivos que permiten la comprensión de los textos leídos. Este estudio da paso a lo expuesto por Fries (1962) quien habla no solo del significado de la lectura sino de la misma comprensión lectora y dice que esta es un proceso directo de la decodificación del código o lenguaje escrito y se da de forma automática como resultado de las destrezas del alumnado (citado por Jiménez-Pérez, 2014).

Francisca Zaragoza (2015) dice que “la lectura es un medio de conocimiento, de desarrollo cognitivo y de perfección personal” (p. 98), es una competencia y una manera de pensar, según Solé (citado por UNESCO, 2016). Al ser progresiva y una manera de pensar podemos suponer que la lectura es una competencia ilimitada de la persona, que implica varios procesos y niveles mentales y que se adapta a la variabilidad de la sociedad, es decir que va de la mano de los cambios sociales. El documento *Aportes para la enseñanza de la lectura* publicado por la UNESCO en 2016 dice: “la competencia lectora cambia, como también lo hacen los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector” (p. 12) dándonos una idea más clara de este cambio. Así mismo se han variado los enfoques y los modelos de lectura. En la década de los 70’s y 80’s, según lo menciona Jiménez-Pérez (2014) los modelos de lectura tuvieron su auge, dándonos modelos que aún se aplican en la actualidad.

Podemos mencionar algunas de estas propuestas, entre ellas al modelo *top down* o modelo analítico; el modelo del procesamiento de la información propuesto por Gough en 1972 y revisado por Holmes y Singer en 1974; el modelo interactivo, planteado por Rumelhart en 1977 y analizado por Ruddell y Speaker en 1985; el modelo inferencial enunciado por Van Dijk y Kintsch en 1988; el modelo psicolingüístico transaccional presentado por Goodman en 1985 y el modelo afectivo propuesto por Mathewson en 1979 (Jiménez- Pérez, 2014). Todos estos estudios han tratado de dar una idea más clara y una definición acertada a la lectura y a lo que de ella se deriva como la comprensión lectora o la competencia lectora.

3.2.1. Comprensión lectora y Competencia lectora

Dentro de los modelos de lectura mencionados anteriormente, encontramos varias definiciones sobre la comprensión y la competencia lectoras, estas definiciones han tratado de encontrar las palabras exactas para expresar de forma precisa qué es en sí la lectura, la comprensión lectora y la competencia lectora. Pero ¿Qué son comprensión y competencia lectora? ¿Cuál es la diferencia entre estos dos conceptos? ¿Cómo se relacionan entre sí?

Se podría definir a la comprensión lectora y a la competencia lectora como un conjunto o según el significado de sus partes (Jiménez-Pérez, 2014), pero estos términos se precisan al entender todos sus significados los cuales no pueden definirse separados como lo menciona Elena Jiménez (2015) al citar a Pilar Núñez Delgado quien dice el principio de comprensión lectora es un concepto polisémico y difícil de delimitar. Así lo afirma también Isabel Solé (2012) cuando dice que “la definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad sobre algo bastante complejo y multidimensional” (p. 67). Del mismo modo, podemos mencionar algunos conceptos que han tratado de definir qué es en sí la comprensión y que es una competencia.

Comenzaremos definiendo la comprensión lectora, Calixto Gutierrez-Braojos y Honorio Salmerón Pérez (2012) dicen que ésta es un conjunto de procesos simultáneos que junta las experiencias y conocimientos del lector con la extracción que se hace del texto leído y del contexto en el que se aplica. Elena Jiménez dice que la comprensión lectora es un principio que surge del interrogante ¿qué es leer? y ¿cuáles son sus procesos? Se concluye que la comprensión es uno de estos procesos lectores. Yendo más allá de la simple definición de las palabras que componen al término analizado, Suarez en el 2014 dice que la comprensión lectora es el descubrir cuál es el propósito del autor del texto, ya sea este informar, persuadir,

argumentar, expresar, crear belleza, etc. En cambio, Snow en el 2001 dice que es “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación” (p.67) (citado por Jiménez-Pérez, 2015) entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. La misma autora en su libro *La comprensión y la competencia lectoras* (2015) dice que la “capacidad del ser humano de entender lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido decir con su texto” (p. 9). Así podemos concluir que la comprensión lectora va más allá de la simple interpretación de las palabras o signos ortográficos que componen en texto que está siendo analizado, sino el extraer un significado de lo leído para una posterior construcción propia que será relacionada con las experiencias y conocimientos del lector.

La competencia lectora por su parte se refiere a “la habilidad de un ser humano de utilizar su comprensión lectora de forma útil en su entorno, en la sociedad” (Jiménez-Pérez, 2015, p. 71) refiriéndose a las habilidades que tiene el alumno y cómo las usa dentro de su contexto social. Aun cuando parezca redundante la definición que da Elena Jiménez-Pérez, debemos primero entender a qué se refiere con Competencia. La Real Academia Española (2018) define a la competencia como “aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (párr. 2), entonces la competencia lectora es la habilidad que posea el alumno de usar sus aptitudes o capacidades lectoras de manera que estas le sean útiles en su contexto social, educativo y personal. Al respecto Mendoza en 2004, mencionaban que el adiestramiento de estas habilidades lectoras permite al lector desarrollar una lectura auténticamente personal, dirigir y controlar el procedimiento de percepción del texto.

Estas habilidades van de la mano con el dominio que el alumno tenga de su lenguaje oral y de su lenguaje escrito (Jiménez-Pérez, 2014) y su desarrollo se deriva de la experiencia propia del contexto en el que el alumno se desenvuelva. La interpretación que nosotros le demos al texto dependerá también de nuestras experiencias y contexto y estas forman parte importante en el proceso de comprensión lectora (Jiménez-Pérez, 2014). Al respecto, Jiménez-Pérez citando a Díaz (1998) dice que esta habilidad se deriva de las experiencias acumuladas durante la vida del lector y entran en acción a medida que “se decodifican las palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (p. 68) así leer y desarrollar la comprensión lectora se convierte en una actividad interactiva entre el lector y el texto, como lo menciona Jiménez-Pérez, en donde el texto aporta nuevo conocimiento y el lector, con sus vivencias y conocimiento previo, entra en un proceso de “predicción e inferencia continua” (Jiménez-Pérez, 2014. p. 68 citando a Fonts).

Al ir fomentando la comprensión lectora, por añadidura se desarrolla la competencia lectora. Si la comprensión lectora es la habilidad, la competencia lectora es el uso de esa habilidad, como lo destaca Jiménez-Pérez (2014) quien dice la comprensión lectora es un hecho abstracto que depende de la capacitación del individuo y la competencia lectora es la “materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad” (p. 71), dándonos a entender que la competencia lectora es la aptitud de la persona para usar su comprensión lectora de una forma útil en el contexto social en el que esta se desenvuelve. El objetivo final de la competencia lectora tiene relación directa con el alcance de la comprensión crítica e integral de un texto (Sánchez García y Jiménez Mañaz, 2015).

De todas las referencias citadas se puede concluir que no hay una definición específica con la que todos los autores estén de acuerdo (Jiménez-Pérez, 2014), algunos autores usan los términos de comprensión lectora y competencia lectora como términos similares sin distinguir relaciones entre ellos (Jiménez-Pérez, 2014). Para que éstos términos se puedan diferenciar se han hecho múltiples estudios (Jiménez-Pérez, 2014) que detallan diferentes razones cognitivas y emocionales para considerar a la competencia lectora y a la comprensión lectora como términos distintos (Jiménez-Pérez, 2014), así como estudios que detallan los factores externos y sociales que puedan afectar al lector y que influyen en el correcto desarrollo de la competencia lectora, marcando diferencias entre los términos expuestos (Jiménez-Pérez, 2014).

Aun cuando estos términos tengan diferentes matices y similitudes que enriquezcan su definición, se debe considerar al acto lector como una interacción entre el texto, el emisor y el receptor o lector, como se explicó anteriormente. La acción de leer o el proceso de lectura tiene como fin el “comunicarnos sin interferencias para un mayor y mejor entendimiento dentro de la sociedad” (Jiménez-Pérez, 2014. p. 70); el correcto desarrollo de la comprensión lectora logrará en los estudiantes cumplir con este objetivo, permitiéndoles entender los textos y los mensajes que estos guardan, de manera más objetiva, crítica, reflexiva, llegando lo más cerca posible a lo que el emisor quiso transmitir (Jiménez-Pérez, 2014). Jiménez-Pérez (2014) al citar a Marina, explica que la comprensión y la competencia lectoras unen al individuo a su entorno cercano, ligando al sujeto a su parte emocional y a sus capacidades intelectuales para que estas le permitan integrarse socialmente a su contexto, aprender y colaborar en él.

3.2.2. La lectura y su importancia.

En el año 2013, la OREALC/UNESCO Santiago, publicó los resultados de su estudio Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), elaborado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), el cual consideró el currículo oficial y varios materiales relacionados a la enseñanza y evaluación en el área de Lenguaje y Comunicación de varios países latinoamericanos, entre ellos Ecuador (UNESCO, 2016). Con este estudio se llegó a la conclusión de que el acto de leer es un proceso interactivo entre el individuo, portador de saberes culturales e intereses, y el texto, el cual es de vital importancia para varias actividades, no solo relacionados con las acciones educativas, sino personales de dicho lector. A lo largo de la historia, la lectura y los libros han representado el punto de partida para grandes cambios sociales así como han permitido el acceso y la transmisión de la cultura, la información y el conocimiento de diferentes grupos sociales (Flores, 2016).

Existen varias razones que se pueden nombrar para resaltar la importancia de la lectura, desde la primera infancia hasta la vida adulta, desde la lectura académica a la lectura por placer o personal. La UNESCO (2016) dice que la lectura es una potente herramienta de aprendizaje que posibilita al ser humano el aprendizaje de cualquiera de las disciplinas del saber. En el mismo texto, citando a Cassany, Luna y Sanz, dice que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes de la escolarización. Flores (2016), por su parte, recalca que la lectura es la herramienta que promueve y mejora la redacción y el pensamiento crítico. Ambos textos usan la palabra herramienta, dándonos a entender que la lectura es en sí el camino para el desarrollo de las destrezas cognitivas de orden superior como “inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras” (UNESCO, 2016. p. 16), las cuales colaboraran con la formación integral de la persona.

La lectura y la competencia lectora aportan grandes beneficios a los escolares, desde tempranas edades hasta después de la vida escolar. Entre ellos, la concentración, la reflexión, expresión oral y escrita y la creatividad, dando la posibilidad de que el lector se convierta en autor de un texto (Flores, 2016). Flores recalca que leer es comunicación, porque nos permite estar conectados con el mundo, con otras sociedades y culturas y aprender de ellas. La lectura motiva la curiosidad y nos mantiene informados de los grandes cambios en la sociedad. Una persona que no haya desarrollado su comprensión lectora estará imposibilitado para

desenvolverse hábilmente en su entorno social, especialmente en nuestra actual sociedad, así lo resalta la UNESCO citando a autores como Cassany, Luna y Sanz quienes analizaron la importancia de la lectura en 1994.

La lectura también posibilita la oportunidad de adquirir mejores oportunidades de empleo, formación universitaria y un mejor desenvolvimiento social, empezando en la edad escolar. Autores como Flores (2016) nos recuerdan que es necesario adaptarse a las exigencias del mundo globalizado, que requiere de personas altamente capacitadas en destrezas como la lectura o la escritura, tanto como en el manejo de la tecnología. El mismo autor recalca que estas habilidades, al ser bien desarrolladas en la niñez, serán de gran utilidad en la vida universitaria y posteriormente en el desarrollo profesional del individuo. A esto podemos añadir el aporte de la UNESCO (2016) que expone a la lectura como un “arma” que deben poseer los ciudadanos del presente y futuro, más aún cuando la lectura no está relacionada a textos académicos, sino a todos los aspectos de nuestra vida, trascendiendo obras escritas en papel (UNESCO, 2016). Hoy en día existen distintos tipos de soportes y formatos para la lectura; el lector encuentra varios tipos de textos, de diferentes tamaños, no solo tratados literarios o expositivos ofrecidos por un currículo escolar, por lo que los niños y niñas deben ser capacitados y motivados para ejercitar su capacidad lectora en todos los ámbitos que componen su cotidianidad (UNESCO, 2016).

Macarena Silva Trujillo (2014) hace énfasis en la importancia de la lectura y su correcta enseñanza y dice:

La relevancia de adquirir las habilidades de lectoescritura durante los primeros años de la escolaridad se enfoca precisamente en este objetivo: que los alumnos sean capaces de interactuar con un mundo letrado y desempeñarse como adultos funcionales en el mundo que los rodea (p. 48).

La misma autora señala, refiriéndose a los informes PISA, que la lectura es un indicador más confiable del bienestar social y económico de un país, dándonos a entender la importancia del acto de leer y su correcto desarrollo en las escuelas. Siguiendo la misma línea de análisis Flores (2016) menciona que el alumno motivado por la lectura se convertirá en el adulto crítico, reflexivo e innovador que buscan las mejores escuelas, que reclutan las empresas más competitivas y el ciudadano informado y activo que necesita nuestra sociedad. En la era del conocimiento los beneficios de la lectura van en aumento, es por eso que una mala preparación del estudiante sería una desventaja en su formación académica, profesional y en las actividades cívicas o sociales (Flores, 2016).

3.3. Obstáculos en el desarrollo de la comprensión lectora.

Al revisar cuales son las concepciones de diferentes autores sobre la lectura, la comprensión de la misma y las competencias lectoras, nos lleva a preguntarnos ¿qué es un lector? ¿qué características tiene un buen lector? ¿qué nos hace buenos o malos lectores? Como se mencionó anteriormente la lectura y en si el proceso lector, es una tarea compleja que depende de ciertas variables, como las habilidades y recursos cognitivos (Recio y León, 2015), estos pueden darse de manera parcial para llegar a una totalidad significativa para el lector, pero en algunos casos se da una confusión en los procesos parciales con la totalidad del hecho lector (Alliende y Condemarín, 1993), confundiendo al estudiante, especialmente en la fase de enseñanza de la lectura. Estos inconvenientes harán que el lector encuentre dificultades para entender los textos que lee, afectando varios aspectos de su vida. González Fernández (2004) nos dice que una de las razones que han motivado a las investigaciones sobre los inconvenientes de la lectura es la verificación de que dichos obstáculos no solo afectan al área del lenguaje, “sino que afectan a casi todas las materias impartidas e incluso a la permanencia y continuidad del alumno dentro del sistema educativo” (p. 45).

Un buen o mal lector no se lo puede definir por ciertas características como la edad, ya que ciertas dificultades pueden aparecer en la niñez o en la adolescencia, dichas falencias son también variadas y distintas en cada persona (González Fernández, 2004) o pueden aparecer obstáculos limitantes en alguno de los pasos que componen el hecho lector. En muchos casos se considera que dicho proceso está completo cuando el alumno domina una de sus etapas, o por el contrario se evita el aprendizaje de alguna de estas fases, coartando el dominio total de las operaciones de la lectura (Alliende y Condemarín, 1993). Es entonces cuando el alumno presenta problemas para la comprensión de un texto. Al suceder esto frecuentemente se piensa que el problema es el alumno, quien no tiene la estrategia, el vocabulario o el gusto por la actividad; en menor porcentaje se piensa que el problema es el texto, que es poco claro, poco estructurado, o mal escrito (Vidal-Abarca y Martínez, 2001). Los sujetos participantes en estudios referentes a las dificultades de comprensión, suelen dominar una destreza dentro del proceso lector. Usualmente se maneja la destreza “decodificadora” pero la comprensión es deficiente, limitando el aprendizaje del sujeto a partir de textos (González Fernández, 2004), es decir que a pesar de sus adecuadas capacidades generales (CI o rendimiento académico) el alumno no aprenderá leyendo, aunque haya aprendido a leer.

Algunos autores se han enfocado en un aspecto, otros analizan las dificultades lectoras en conjunto, a más de mencionar que los obstáculos de la lectura se presentan con la inadecuada interacción entre el texto y el lector (González Fernández, 2004). Esta interacción puede verse afectada por varios obstáculos como el proceso donde se conjuntan ambos aspectos, o inferencias (Vidal-Abarca y Martínez, 2001); una deficiente decodificación, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión, escaso interés en la tarea o falta de motivación, dificultades específicas en la adquisición del lenguaje (Villanueva Roa, 2015) y representación mental del texto (González Fernández, 2004).

Uno de los principales obstáculos que pueden afectar a la comprensión de un texto es la parte física. Villanueva Roa (2015) dice que el lenguaje es el resultado de ciertos procesos neurofisiológicos en respuesta a los estímulos externos e internos que se integran perfectamente para producir y entender el lenguaje, que no es más que una “acción conjunta de todos los elementos que en él intervienen, tanto fisiológicos como psicológicos, sociológicos” (p. 45). Al fallar uno de estos aspectos se crea una barrera para poder obtener la adecuada comprensión de un texto. Una de estas es el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA o TDAH). La American Psychiatric Association dice que entre 3% y 5% de la población infantil se ve afectada por este trastorno, el cual dificulta la capacidad de prestar atención, afecta a la memoria, al trabajo, la planificación y la organización, aspectos necesarios para realizar una tarea lingüística no verbal (Villanueva Roa, 2015). Así mismo el Trastorno específico de lenguaje (TEL), definido por la American Speech-Language Hearing Association como la “anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito” (Villanueva Roa, 2015. p. 50) ocasiona problemas para recordar las palabras leídas, presentan problemas para visualizar y procesar la información y se observa comprensión deficiente de enunciados o textos complejos (Villanueva Roa, 2015). Finalmente, la dislexia o trastorno de lectura, es un déficit que se caracteriza por los bajos niveles en el aprendizaje y comprensión de la lectura, la escritura y el deletreo, como lo menciona Villanueva Roa (2015) citando a Thomson (1992). Los trastornos del aprendizaje son una de las causas principales del fracaso escolar, pero detectados a tiempo pueden ser tratados para mejorar los niveles académicos de los afectados.

La decodificación es uno de los factores que más se relaciona con la capacidad lectora, “siendo el principal determinante del nivel lector” (González Fernández, 2004, p. 46). La decodificación no es más que una de las operaciones parciales de la lectura, por lo que no se la

debería confundir con todo el proceso. Esta es la habilidad de reconocer un signo gráfico por el nombre y por el sonido (Allende y Condemarín, 1993), poder decodificar uno o varios signos no significa que seamos capaces de entender todo el texto o su significado. Mabel Condemarín (1993) pone como ejemplo la capacidad de algunas personas para entender letras del alfabeto griego y al relacionarlos en palabras ser capaces de entender el texto completo, sin embargo, no leen ni entienden textos completos en dicho idioma. Entonces la decodificación nos ayuda a reconocer los signos y transformarlos al lenguaje oral, operaciones que se realizan en las primeras etapas de la enseñanza del proceso lector, posteriormente la enseñanza se enfocará a la comprensión del texto (Allende y Condemarín, 1993). Una enseñanza violenta y sistemática de las reglas de decodificación supone un obstáculo para el adecuado proceso lector, porque lo complica, reduce o elimina el objetivo final del mismo que es saber leer. Mabel Condemarín nos dice que se debe tomar en cuenta que el aprendizaje de la lectura no termina con el dominio de la decodificación por parte del alumno, sino que es ahí donde empieza el verdadero aprendizaje de la lectura. Además, se debe tener en cuenta el idioma en el que se está enseñando a leer porque las reglas de decodificación varían de lengua a lengua, así como en el español las reglas son pocas y simples y en el inglés son numerosas y complejas (Allende y Condemarín, 1993), en otros dialectos se presentan también características únicas que se deben considerar para que estas no sean un obstáculo.

Los demás aspectos mencionados como obstáculos para la correcta comprensión de un texto, como la memoria, los conocimientos previos, las estrategias cognitivas y metacognitivas y la representación mental del texto, se vuelven un obstáculo cuando al ser deficientes no permiten al lector realizar inferencias para entender lo que está leyendo (Villanueva Roa, 2015). Cuando un texto tiene suficientes recursos lingüísticos como repetición de términos, ideas explícitas, relaciones entre ideas, etc., el lector no encontrará ninguna dificultad de entendimiento pero al faltar estos recursos el lector se ve obligado a establecer conexiones mentales que le permitan comprender lo leído, estas conexiones se conocen como inferencias (Villanueva Roa, 2015). Cuando el lector construye redes o representaciones mentales de ideas, recurre a su memoria, a los conocimientos previos o realiza representaciones mentales del texto. Si estos elementos no son adecuados se convierten en obstáculos para el proceso que está llevando a cabo. González Fernández (2004) citando a García Madruga (1999) dice que la memoria tiene una fuerte correlación con la comprensión lectora y si la primera falla, la segunda también lo hará.

El mismo autor (2004) menciona que la cantidad de conocimientos previos que tenga una persona influirá en su capacidad de comprender un texto. González Fernández diferencia el conocimiento específico y el conocimiento sobre estructura textual el primero ayuda al lector a ampliar su vocabulario, realizar mejores definiciones y analizar mejor el significado de las palabras que lee, así como organizar la información que va adquiriendo; el segundo ofrece una estructura clara y coherente de varios textos y colabora con la identificación de los mismo, así el lector puede reconocer el tipo de texto que lee. Las estrategias cognitivas se van aprendiendo a lo largo de la vida escolar de un individuo, estas concluyen con el aprendizaje de estrategias metacognitivas que autorregulan el aprendizaje del mismo, así el sujeto es capaz de supervisar su propia comprensión y aprendizaje (González Fernández, 2004). González Fernández menciona tres estrategias que considera importantes en el proceso, la toma de notas, la formulación de preguntas y la elaboración de resúmenes. Cuando el alumno no ha tenido la oportunidad de realizar estas actividades en el aula de clase, carece de las herramientas adecuadas para elaborar una inferencia y por ende tiene menor capacidad para comprender el texto (Villanueva Roa, 2015).

Estos obstáculos van marcando una brecha abismal entre los “buenos o malos” lectores, que se va agrandando con el paso del tiempo, es por eso que la implementación de programas de instrucción lectora y la renovación de estrategias de enseñanza en el aula son cada vez más necesarios (González Fernández, 2004) especialmente en aquellos lugares que aún emplean enseñanzas tradicionales.

En el caso de la escuela Ika, además de lo mencionado anteriormente, se debe tomar en cuenta los factores que condicionan la adquisición del bilingüismo en el alumno (Chamorro, 2015) y el papel del docente y la familia para el proceso de enseñanza bilingüe. Como se mencionó anteriormente, existen reglas de decodificación variadas para cada idioma, las cuales se deben conocer a profundidad para poder continuar con las siguientes etapas del proceso lector y así alcanzar la comprensión de un texto (Allende y Condemarín, 1993). En los contextos bilingües uno de los obstáculos más evidenciados es la diglosia o cambio de código o interferencia. Mónica Chamorro Mejía (2015) cita a Ferguson (1959) quien expone que la diglosia es una circunstancia lingüística en la cual además de la lengua materna de la comunidad, existen una variedad de dialectos superpuestos, extremadamente codificados y variados, los cuales se aprenden mediante una educación formal y se utilizan en la mayor parte

de textos formales, textos académicos y literatura escrita, más no es usada por la comunidad para la comunicación cotidiana.

Cuando un individuo no es capaz de realizar un cambio de código de acuerdo a las circunstancias de uso, se habla de un bilingüismo limitado a esto se añade la interferencia entre aspectos “fonéticos, prosódicos, ortográficos, léxicos, semánticos, morfosintácticos y gramaticales” (Chamorro, 2015. p.176) de la lengua materna con la lengua extranjera y se tiene un impedimento para el aprendizaje de un correcto proceso lector y de la comprensión apropiada de un texto. En el contexto bilingüe las características de la comunidad o el ambiente en el que se desenvuelve el estudiante, su familia y los programas educativos, determinan también el correcto aprendizaje y pueden volverse obstáculos para que el individuo se convierta en bilingüe pleno (Chamorro, 2015). Álvarez y Arroyo (2028) señalan que en la Escuela IKA “no existe educación bilingüe, puesto que los docentes no hablan waotodedo e imparten las clases únicamente en español” (p. 259) Un alumno que no alcance un nivel alto de entendimiento del idioma en el cual recibe su educación formal, no podrá alcanzar un nivel apto de comprensión de textos ni tampoco podrá hacer uso de las herramientas que hacen de una persona un buen lector.

Respecto a las estrategias didácticas y los aspectos curriculares, los docentes de la Escuela Ika, presentan ciertas falencias que afectan el proceso de aprendizaje de los alumnos. Primero se puede mencionar que los docentes no manejan una planificación microcurricular para sus clases, se dictan clases magistrales, se llenan las páginas del libro como trabajo autónomo del estudiante, además de otras actividades mecánicas y descontextualizadas (Álvarez y Arroyo, 2018). Finalmente, Cárdenas (citado por Álvarez y Arroyo, 2018) expresa que los docentes presentan falencias en “técnicas para fortalecer la comprensión lectora y la comunicación oral para desarrollar la lectoescritura” (p. 263). Esta serie de deficiencias se han convertido en los obstáculos principales que han condicionado el entendimiento de los estudiantes, dando como resultado bajos niveles académicos, desmotivación y rechazo a los hábitos académicos.

3.4. Estrategias para un eficaz desarrollo de la comprensión lectora.

Después de analizar cuáles son los principales obstáculos que limitan la correcta comprensión lectora en el alumno, cabe preguntarnos ¿cuáles son las estrategias más eficaces para el desarrollo de la comprensión lectora? Raquel Benítez Burraco (2015), citando a Sanz,

señala que las estrategias necesarias para una lectura comprensiva aparecen de forma espontánea y natural en el niño a la par de su desarrollo cognitivo pero esto no impide que se pueda promover u orientar a través de técnicas que las estimulen. Secada, Alfaro y Cortés de las Heras (2003) dicen que la disposición para el aprendizaje de la lectura aparece a los 5 años de edad, aunque se ha demostrado que es posible enseñar a leer a niños de 2 o 3 años de edad. Aunque esto sea posible, la enseñanza de la lectura a tempranas edades puede causar fracaso y frustración si ésta se da prematuramente o de manera abrupta. Así mismo Secada, et al. (2003) señala que la enseñanza de la lectura depende de la madurez, el nivel mental y el desarrollo de la inteligencia del alumno, las condiciones culturales del hogar y del maestro.

Así mismo, Allende y Condemarín (1993) señalan que entre los factores asociados con el aprestamiento para la lectura están la edad cronológica, la madurez emocional y social, circunstancias socioeconómicas y culturales, componentes cognoscitivos, sensoriales y lingüísticos. Por lo que las estrategias empleadas por los docentes son solo uno de varios componentes que influyen en el correcto aprendizaje de la lectura. Estas técnicas deben estar enfocadas entonces a la realidad contextual de los alumnos, a su edad mental y a su desarrollo mental para que sean eficaces, caso contrario guiarán al fracaso y al rechazo por la actividad. Benítez Burraco (2015) menciona que las habilidades de comprensión lectora no pueden ser diseñadas arbitrariamente, sino que requieren un diseño específico y cuidadoso. Del diseño de las competencias dependerá el éxito o el fallo en la enseñanza de la lectura. Pero ¿por qué es importante el aprender a leer y desarrollar la comprensión de la lectura?

Lucci (2006) dice que Vygotsky consideraba la adquisición del lenguaje como el momento más significativo en el desarrollo cognitivo, “un salto de calidad en las funciones superiores” (p. 9). Así mismo, Clemente y Domínguez (2003) sostienen que para Vygotsky el lenguaje escrito tiene vital importancia no solo en el desarrollo intelectual sino también en el desarrollo cultural y social del individuo; al dominar el lenguaje escrito y comprender adecuadamente los textos el niño puede acceder a todo el conocimiento creado por la humanidad. Según Vygotsky el aprendizaje supone una serie de cambios evolutivos en la persona y un proceso mediante el cual los niños tienen acceso a la vida social e intelectual de las personas que los rodean (Clemente y Domínguez, 2003), es decir la adecuada adquisición del lenguaje escrito implica una importante dimensión social y cultural en la persona. Es por eso que es de vital importancia diseñar tareas y estrategias que se encuentren acorde con el

contexto social y cultural donde se desenvuelve el alumno y que cubran las necesidades específicas de los mismos, afín a su madures y desarrollo mental.

Una estrategia eficaz debe tener como objetivo desarrollar en la persona el gusto por la lectura y familiarizarlo con el lenguaje escrito. Joan Serra y Carles Oller (2001) proponen una serie de estrategias para la enseñanza de la lectura. Dichos autores mencionan que las estrategias de lectura deben desencadenar en el autor un conjunto de microprocesos que ayuden a la comprensión significativa del texto y se conviertan en procesos autoreguladores de la lectura. Estas estrategias deben contar con un objetivo claro, serán evaluadas y modificadas de ser necesario para lograr la meta propuesta; además deben aplicarse permanentemente en diversas situaciones de trabajo, dando un contexto real al aprendizaje y una práctica constante que propicie el uso autónomo y eficaz de la estrategia. Este proceso permitirá a los alumnos (Serra y Oller, 2001):

1. Extraer el significado global o parcial de un texto o de las partes del mismo.
2. Reconducir su lectura, adecuándose a su propio ritmo y capacidad, avanzando o retrocediendo para tener una mejor comprensión.
3. Enlazar conceptos nuevos con conocimientos previos.

Como primer punto para la aplicación de las estrategias se debe tomar en cuenta que son los educadores quienes deben garantizar la enseñanza y la adquisición de los conocimientos previos de la lectura, el uso y manejo acertado de la estrategia; después el aprendizaje se continua en casa y en los demás contextos escolares o no escolares, con todo el material escrito que se encuentra en el entorno del alumno (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016). Las tareas para la comprensión lectora deben estar encaminadas a la eficiencia de los procesos de decodificación y acceso al significado de las palabras además de incluir estrategias para el aprendizaje autorregulado, dándole al estudiante mayor control y consciencia de los procesos implicados en la comprensión y así llegar a la lectura estratégica (Gutiérrez y Salmerón, 2012). Este tipo de lectura puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares, promover la atención, la memoria y la comunicación (Gutiérrez y Salmerón, 2012). A continuación, se mencionarán algunas de las técnicas consideradas eficaces a la hora de proporcionar mayor entendimiento del texto, Serra y Oller (2001) recomiendan que se trabaje de manera simultánea todas la estrategias, ya que no existe un orden específico o una jerarquización para las mismas; algunas presentan procesos generales y amplios, mientras que otras están enfocadas al proceso lector exclusivamente.

Las competencias hacen referencia a procedimientos y habilidades dirigidos hacia una meta (Gutiérrez y Salmerón, 2012) y se pueden dividir en cognitivas, metacognitivas, motivacionales afectivas y contextuales. Las estrategias cognitivas se refieren a “procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha consciente e intencionalmente para construir una representación mental del texto” (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p. 185), dentro de estas estrategias pueden clasificarse aquellas que están dirigidas para reconocer y comprender palabras, para interpretar frases, para comprender el texto completo y para compartir o usar el conocimiento (Gutiérrez y Salmerón, 2012), como se puede visualizar mejor en la TABLA 1.

Tabla 1:

Resumen de estrategias cognitivas del proceso lector.

Proceso de:	Tareas
Comprensión para reconocer y comprender palabras	Decodificación. Ejemplificación y analogías. Aclaración de significados de palabras. Visualización. Categorización e identificación.
Comprensión para interpretar frases y párrafos.	Deducción de connotaciones. Identificación de elementos subyacentes implicados en el texto. Identificación de ideas principales y secundarias. Visualización.
Comprensión total y adecuada del texto	Distinción entre la información del texto. Elaboración de preguntas. Resúmenes. Relación de ideas. Mapas conceptuales. Fichas de lectura.
Comprensión para compartir y usar el texto	Comentarios personales. Argumentación a favor o en contra. Juicios de calidad sobre el texto.

Nota: Fuente: Adaptado de Gutierrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012) Estrategias De Comprensión Lectora: Enseñanza Y Evaluación En Educación Primaria. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. 16 (1), (p. 185). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>

Las estrategias metacognitivas en cambio, se refieren al entendimiento del propio conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos para el aprendizaje, como lo explica Gutiérrez y Salmerón (2012) citando a Flavell (1976) y Brown (1978). El propio conocimiento no es más que la activación de los saberes previos de las tareas, las personas y las estrategias; por el contrario, la regulación hace referencia a la planificación, supervisión, reconocimiento de errores y la evaluación del nivel de comprensión alcanzado. Gutiérrez y Salmerón (2012) clasifican a las estrategias metacognitivas en función al momento de su uso antes, durante y después de la lectura como se puede leer en la TABLA 2.

Tabla 2:*Clasificación de las estrategias metacognitivas den función del momento de uso.*

Momento de uso	Estrategia	Tarea
Previas a la lectura	Identificar y determinar el género discursivo	Reconocer estructuras textuales (narrativa, descriptiva, etc.)
	Determinar la finalidad de la lectura	Reconocer las características de la instrucción.
	Activar conocimientos previos	Responder preguntas como ¿para qué leo? ¿quién lo escribe y para qué?, etc.
	Generar preguntas que pueden ser respondidas con el texto	Realizar inferencias y predicciones.
Durante la lectura	Contestar las preguntas planteadas antes de la lectura	Acceder al significado de las palabras no comprendidas.
	Generar nuevas preguntas sobre el texto	Releer. Repetir la información con las propias palabras.
	Identificar palabras que necesiten ser aclaradas	Resumir la información de manera escrita.
	Parfrasear y resumir entidades textuales	Recurrir a las representaciones visuales.
	Realizar nuevas inferencias y predicciones	Visualizar el texto.
	Evaluar anteriores predicciones	Detectar la información relevante. Realizar inferencias estableciendo conexiones entre conocimiento previo y el texto.
Después de la lectura	Revisar el proceso lector y tener consciencia del nivel de comprensión alcanzado	Construir una representación mental global. Resumen completo del texto.
	Representar globalmente el texto	Síntesis.
	Comunicar lo aprendido	Realizar mapas conceptuales. Realizar secuencias de la información. Discutir el texto con compañeros. Debates y foros. Responder preguntas. Completar información faltante. Fichas de lectura.

Nota: Fuente: Adaptado de Gutierrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012) Estrategias De Comprensión Lectora: Enseñanza Y Evaluación En Educación Primaria. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. 16 (1), (pp. 186-190). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>

Las estrategias motivacionales afectivas se refieren a las experiencias familiares donde se comparte lecturas ilustradas (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016), dichas experiencias potencian las habilidades narrativas del niño, sus hábitos lectores, la ortografía e incrementan el vocabulario del lector (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016). Y las estrategias motivacionales contextuales hacen referencia al sentido de dar importancia al proceso lector y ubicarlo en un contexto real (Benítez Burraco, 2015), por ejemplo relacionar la lectura con una experiencia previa, activando los conocimientos que el lector tenga, no solo respecto al tema del texto, sino al mundo que le rodea, permitiéndole hacer inferencias sobre el mismo.

Para potenciar dichas estrategias se pueden realizar varias tareas, que con la repetición habitual cumplirán con el objetivo de crear lectores autónomos (Benítez Burraco, 2015) y motivados. A continuación, se detalla en la TABLA 3, las Tareas según los objetivos y procesos de las mismas, de acuerdo con la estrategia que pretenden potenciar.

Tabla 3:

Tipos de tareas según objetivos y procesos.

	Tipos	Ejemplos
Decodificación	Identificación de patrones gráficos.	Búsqueda de palabras.
	Identificación de morfología.	Reconocimiento de familias.
	Significado de palabras.	Búsqueda de sinónimos.
Recuperación de información	Información explícita.	Localización de nombres.
	Información deducible.	Localización de afirmaciones a partir de negociaciones.
Integración e interpretación	Organización.	Mapa conceptual.
	Elaboración.	Clasificación de seres y objetos.
	Resumen.	Supresión de lo accesorio.
Reflexión y evaluación	Verificación y contraste.	Identificación de intenciones.
	Elaboración.	Argumentación a favor o en contra de lo afirmado.
Metacognición	Identificación y resolución de problemas de comprensión.	Reflexión sobre la deducción de un significado léxico.
	Identificación y resolución de fallos de comprensión.	Explicitación de la reacción ante un fallo.

Nota: Fuente: Benítez Burraco, R. (2015) Diseño de tareas de comprensión lectora. En E. Jiménez-Pérez, (Coord.), La comprensión y las competencias lectoras. (p. 33). Madrid: Editorial Síntesis.

Gutiérrez y Salmerón (2012) citando a Flavell y sus colaboradores, ponen en manifiesto que los estadios del desarrollo juegan un papel importante en la enseñanza de las estrategias y que deben ser tomados en cuenta la edad y el nivel de escolaridad del alumno para que la

estrategia sea eficaz. Por ejemplo, un niño de 8 años no sería capaz de usar una estrategia metacognitiva ya que no tiene suficientes experiencias previas o presentan dificultad en su capacidad para meditar sobre su propio aprendizaje (Gutiérrez y Salmerón, 2012). Cabe aclarar que, esto no implica que el alumno no sea capaz de aprender y posteriormente usar este tipo de estrategias, sino que al tener un contexto propicio y la guía adecuada los estudiantes pueden experimentar una mejoría en el uso de este tipo de estrategias, usando un “plan temporal, organizado y sistemático que respete las capacidades y necesidades de los escolares” (Gutiérrez y Salmerón, 2012. p. 190) En la FIGURA 1 se puede observar como Barton y Sawyer (2003) (citado por Gutiérrez y Salmerón, 2012) clasifican las estrategias claves para la comprensión del texto en base al nivel de abstracción del escolar, aclarando que este orden jerárquico puede modificarse de acuerdo con las necesidades del lector y su ritmo de aprendizaje.

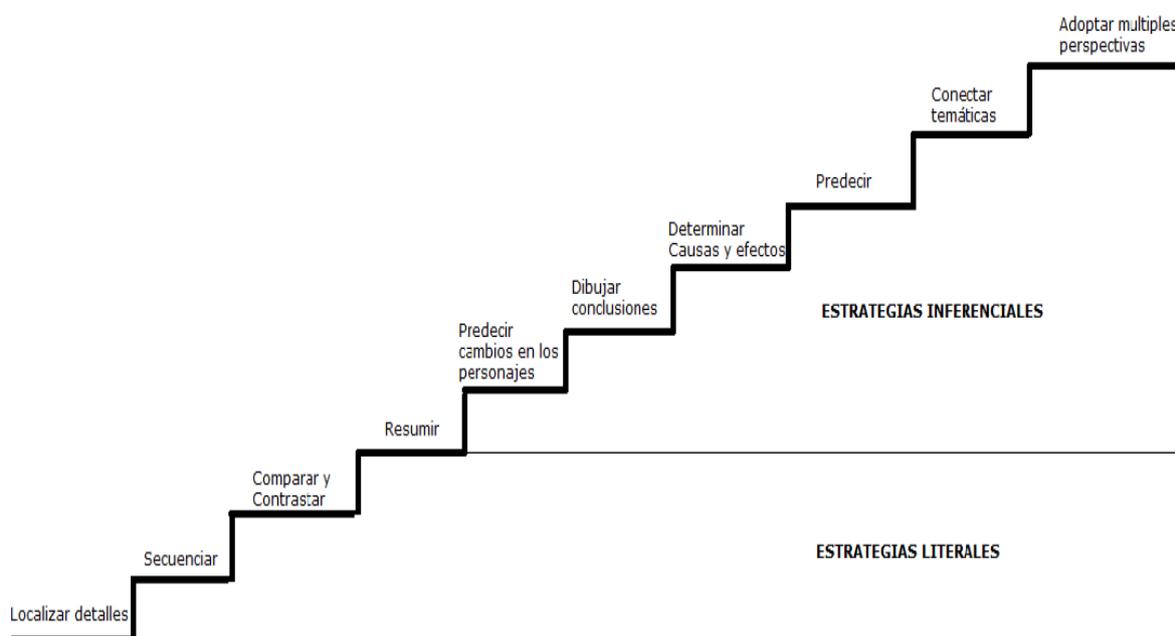


Figura 1. Estrategias de comprensión (Barton y Swayer, 2003). Traducido por autores de este trabajo.

Figura 1. Estrategias claves para la comprensión.

Fuente: Gutierrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012) Estrategias De Comprensión Lectora: Enseñanza Y Evaluación En Educación Primaria. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. 16 (1), (p. 191). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>

Finalmente, para la evaluación de las estrategias propuestas, Gutiérrez y Salmerón (2012) proponen varios puntos a considerar y algunas herramientas que se pueden usar para este fin. Los autores dicen que la evaluación es una medición y valoración del nivel y el uso del proceso de “pensamiento estratégico” (p. 195), que nos permite conocer el proceso de los alumnos y poder implementar planes de mejora, en casos de ser necesarios. Entre los principios que detallan Gutiérrez y Salmerón, se pueden mencionar los siguientes:

1. La evaluación debe estar alineada con los objetivos de la instrucción y proporcionar información específica sobre el uso de las estrategias.
2. Debe ser usada como un complemento a otras mediciones sobre la fluidez y comprensión lectora, como test estandarizados.
3. Debe ser apropiada para el nivel de desarrollo académico del alumno.
4. Debe enfatizar la estrategia que está siendo evaluada.
5. Debe medir las nociones que tiene el alumno sobre la lectura y el valor que le dan a la estrategia.

Se pueden usar diferentes técnicas para evaluar la estrategia, entre ellas podemos mencionar el pensamiento en voz alta, la entrevista, la observación, los cuestionarios (Gutiérrez y Salmerón, 2012) y las fichas de lectura. Este trabajo se enfocará en las últimas como recurso para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.4.1. ¿Qué son las fichas de lectura y cuáles son sus recomendaciones de uso?

Una vez que el alumno comienza a practicar con tareas y herramientas que potencien sus habilidades de comprensión lectora, empieza un desarrollo autónomo que se va incrementando a medida que el lector interactúa con diferentes textos (Alliende, Condemarín, Chadwick y Milicic, 1990). Estos procesos al ser paulatinos, definen dos etapas en la vida de los alumnos, cuando este aprende a leer y cuando aprende a comprender lo leído (Alliende, et al., 1990), así el lector comienza su desarrollo perceptivo cognitivo y una relación e interacción con el lenguaje de los textos (Allende y Condemarín, 1993). No obstante, para un gran número de estudiantes el proceso no sucede de forma natural o normal (Alliende, et al., 1990) y requieren técnicas y estrategias con las cuales puedan identificar, aprender y aplicar habilidades de comprensión lectora.

Uno de estos instrumentos es la ficha de lectura. Gordillo Alosnso (2012) nos dice que la Ficha de Lectura es una herramienta que sirve para recopilar los datos más importantes de un texto y organizar dicha información. Igualmente, Alliende, et al., (1990) recalca que la Ficha de Lectura de Comprensión tiene como objetivo desarrollar las habilidades de comprensión lectora una vez que el estudiante ha aprendido a decodificar, permitiendo que el alumno aprenda de acuerdo a su ritmo personal. Las fichas también son la oportunidad de ejercitar

varias destrezas como la jerarquización, la predicción, la deducción, la retención, la organización, la capacidad de realizar resúmenes, etc., (Gordillo Alosnso, 2012).

Las Fichas de Lectura son adaptables a cualquier texto y pueden ser usadas de manera flexible por el docente, en lecturas silenciosas u orales. Alliende, et al., (1990) expone varias recomendaciones a tomar en cuenta al momento de elaborar una ficha de lectura, para que esta sea eficaz y eficiente; así, las fichas deben i) ser usadas para trabajo autónomo o trabajo grupal; ii) colaborar al desarrollo de actividades como la ampliación de información, adquisición de vocabulario nuevo y destrezas de estudio; iii) pueden ser parte de un conjunto de actividades que tengan como objetivo potenciar el lenguaje oral o escrito; iv) dentro de una ficha pueden incluirse actividades artísticas como el dibujo, la pintura, actuación, etc.; v) considerarse como autoevaluaciones cualitativas más que evaluaciones cuantitativas, en donde el alumno analice su propio progreso y sus debilidades; vi) considerar actividades en una ficha como las equivalentes a una cartilla de muestra donde el educador puede incluir actividades de acuerdo a su creatividad, tema tratado o necesidades del grupo al que está enfocada la ficha; y finalmente vii) considerar el grupo al que están destinadas, considerar su ritmo de trabajo, sus fortalezas y debilidades para evitar la tensión o la ansiedad en el niño, para que este no rechace la lectura.

3.4.2. Aplicación de fichas de lectura en el aula.

Al ser una herramienta que puede ser usada para clasificar y organizar los datos recogidos de un texto, las fichas de lectura servirán para potenciar varias habilidades que potencian la comprensión lectora. Existen varias actividades dentro del aula en las que se pueden usar las fichas de lectura, algunos ejemplos que se pueden mencionar el tomar nota, argumentar un texto, hacer resúmenes para estudio, etc. (Alliende, et al., 1990). Asimismo, dentro de la ficha pueden constar varias actividades que permitan el ejercicio de diferentes destrezas y habilidades. Alliende, et al., (1990) propone un índice de habilidades y destrezas que se pueden practicar con las fichas de lectura y con las actividades propuestas en ella, las cuales se puede apreciar mejor en la TABLA 4. Como se mencionó antes, las tareas que se propone en la ficha pueden variar y potenciar diferentes habilidades; además son flexibles y se pueden modificar de acuerdo a las necesidades del grupo o a los objetivos de enseñanza. De todas las habilidades expuestas, este trabajo ejemplificará aquellas referentes al desarrollo de las habilidades lectoras como las inferencias, elaboración de resúmenes, la adquisición de

vocabulario, creación de preguntas para oraciones dadas y visualización del texto. Para esto se usará como ejemplo el relato *El picaflor y el fuego* editado por la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SUBSEIB) y parte del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) entregado por el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación.

Tabla 4

Indicé de habilidades y destrezas que intervienen en el proceso lector.

Destreza	Habilidad
Destrezas de estudio	Lectura de mapas Resúmenes Uso de diccionario y otras fuentes de referencia
Destrezas lingüísticas y literarias	Expresiones Ortografía Recursos literarios Morfología y sintaxis Vocabulario
Expresión oral	Comentarios y descripciones Discusiones Explicaciones Narraciones
Habilidades expresivas	Manualidades Imaginería emotiva Escritura creativa Dramatizaciones Dibujo y pintura
Enjuiciamiento y apreciación	Acciones Emociones Identificaciones Valores
Memorización y recuerdo	Cualidades Hechos o acciones Lugares Objetos Personajes Sentimientos Tiempo
Pensamiento lógico	Semejanzas y diferencias Seriación o secuencia Generar preguntas para oraciones dadas Apreciación de juicios Asociación Clasificación Inferencia
Técnicas lectoras	Lecturas de saltado Lectura oral Relectura

Nota: Fuente: Alliende, F., Condemarín, M., Chadwick, M., y Milicic N. (1990) *Comprensión de la lectura 1. Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a niños de 7 a 9 años.* Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. (pp. 16-20)

CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para esta investigación se aplicó el enfoque, método y diseño explicados a continuación, según autores como Hernández Sampieri, Behar Vivero y la Universidad Naval de la Armada de México, quien cita a dichos estudios.

4. 1 Enfoque / Tipo y Diseño de Investigación

4.1.1. Enfoque Cualitativo

Las teorías de la investigación se han polarizado en dos grandes perspectivas desde el siglo pasado (Sampieri, 2014), los enfoques cuantitativo y cualitativo. En esta investigación se empleó el enfoque cualitativo ya que se “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación” (Sampieri, 2014, p. 4). Con la aplicación de este enfoque la investigación tuvo una acción aleatoria entre las interrogantes que se presentó en la misma y la interpretación de los datos recolectados (Sampieri, 2014). Hay que mencionar, además que las características de un planteamiento cualitativo permiten una exploración y descripción de las observaciones y se ajustan a las características de esta investigación dado que no se prueban hipótesis, los datos por recolectar serán aspectos subjetivos, como experiencias y opiniones de los docentes respecto al problema planteado (Sampieri, 2014).

4.1.2. Método: inductivo-deductivo

De la variedad de métodos que se han producido para obtener la información se escogió el método inductivo-deductivo. Con el método deductivo podemos aplicar principios descubiertos anteriormente a lo largo de la historia al caso particular tratado en el planteamiento del problema y nos permite descubrir “consecuencias desconocidas, de principios conocidos” (Behar Rivero, 2008, p. 39). El método inductivo, en cambio, nos permite llegar a conclusiones a partir de las observaciones de los hechos, aunque no se alcance a formular leyes (Behar Rivero, 2008). La combinación de estos dos métodos tiene como fin recoger, organizar, presentar los procesos de enseñanza – aprendizaje que se ejecutan en la Escuela Ika, mediante observaciones, test y encuestas para extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento del nivel de comprensión lectora de los alumnos y las herramientas adecuadas a aplicarse para el desarrollo de la misma.

4.1.3. Tipo

Para esta investigación se tomó en cuenta tres tipos de investigaciones, las cuales se detallan a continuación.

4.1.3.1. Investigación – acción

Varios autores han definido a la investigación acción empezando con Kurt Lewis (1944), Kemmins (1984) o Elliott (1993), esta investigación hace referencia a una situación social de la cual se deriva un estudio con el fin de mejorar la práctica, en este caso docente. Este proceso reflexivo de los hechos sociales tiene como fin un cambio y la comprensión del mismo (Rodríguez, Herráiz, Martínez, Prieto de la Higuera, Picazo, Castro y Bernal, 2011). Este procedimiento es llevado a cabo por los participantes en la situación social, como el alumnado, profesorado e investigadora y se da en la misma institución. La Escuela Ika es el lugar en donde se ejecutó la investigación y el análisis reflexivo del hecho educativo para proponer un cambio al mismo.

4.1.3.2. Investigación bibliográfica

Dentro del proceso de esta investigación se incluyó el conocimiento ya existente, recolectado de diferentes fuentes bibliográficas, de un modo sistemático que proporcionó una variedad de información respecto del problema a investigar (Behar Rivero, 2008). Después de una cuidadosa indagación sobre las diferentes teorías educativas, metodologías de vanguardia y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, se usaron aquellas de Mabel Condemarin, Elena Jiménez – Pérez, Calixto Gutierrez-Braojos, Honorio Salmerón Pérez, entre otros, quienes fueron citados como referencias, con el fin de obtener un marco teórico que fundamentó la realización de esta investigación.

4.1.4. Diseño: Transversal

Dentro del diseño de esta investigación se tomó en cuenta al diseño no experimental y dentro de este al diseño transversal o transeccional, el cual permite una recolección de datos en un momento único, es decir momentos delimitados por cortes de tiempo (Sampieri, 2014, p. 154). Este proyecto tuvo como finalidad realizar tres visitas específicas a la Escuela Ika durante un año calendario para recolectar la información pertinente que permitió fundamentar la investigación y dar respuesta al problema planteado.

4.2. Operacionalización de variables

HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGÍAS
	VD: Los niños de tercero y cuarto año de educación básica general de la escuela Ika presentan un bajo desarrollo en la comprensión lectora de textos cortos.	Cuantitativa: Nivel de comprensión lectora. <ul style="list-style-type: none"> • Puntajes de 0 a 10 puntos, siendo 10 la máxima comprensión. • 0 – Comprensión lectora nula. • 5 – Comprensión lectora media. • 10 – Comprensión lectora alta. 	Técnica: Test de evaluación diagnóstica para medir el nivel de comprensión lectora.
	VI: Limitado acceso a recursos tecnológicos y la falta de capacitación docente en metodologías educativas de acuerdo al contexto de los estudiantes.	Cualitativa: <ul style="list-style-type: none"> • Parámetros en lista de cotejo. • Encuesta 	Técnica: Observación, a clases de docentes. Entrevistas a docentes. Listas de cotejo.
	VD: Los niños de tercero y cuarto año de educación básica general de la Escuela Ika, presentan un bajo nivel en la comprensión de estructuras formales propias del lenguaje castellano.	Cuantitativa: Nivel de comprensión lectora. <ul style="list-style-type: none"> • Puntajes de 0 a 10 puntos, siendo 10 la máxima comprensión. • 0 – Comprensión lectora nula. • 5 – Comprensión lectora media. 10 – Comprensión lectora alta.	Técnica: Test de evaluación diagnóstica para medir el nivel de comprensión lectora.
	VI: La educación impartida no toma en cuenta los aspectos culturales de la comunidad waorani, el manejo de la lengua waotededo ni la aplicación del Currículo de EGB y BGU y del Currículo Nacional Intercultural Bilingüe: Neete mea tededo tedeyomo.	Cualitativa: <ul style="list-style-type: none"> • Parámetros en lista de cotejo. • Encuesta 	Técnica: Observación, a clases de docentes. Encuesta a docentes.

4.3. Población y muestra

La Escuela Ika ubicada en la Comunidad de Guiyero cuenta con 57 alumnos distribuidos entre el 1er y 7mo año de educación básica. En este proyecto de tesis se trabajó con los 13 niños entre 7 y 9 años, que asisten al 3ro y 4to años de educación básica, recolectando datos sobre el nivel de comprensión lectora. En este caso la población es la misma que la muestra, siendo no probabilística, ya que la elección de los estudiantes no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación, los propósitos de la misma y del planteamiento del problema (Sampieri, 2014). Conjuntamente se realizó una encuesta a los 3 docentes que dictan clases en la institución para conocer su opinión acerca de su labor y su metodología educativa. En este caso no se tomó muestra y se trabajó con la población o universo.

Tabla 5
Población

Sujetos	Número
Docentes	3
Estudiantes de 3er y 4to año de educación básica	13
TOTAL	16

Nota: Datos obtenidos del Proyecto Escuela Waorani.

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

4.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

4.4.1. Técnicas

4.4.1.1. Test diagnóstico

Los cuales pretendieron medir las actividades mentales y las aptitudes de los alumnos respecto a la habilidad de la comprensión lectora.

4.4.1.2. Encuestas

Las encuestas proveen medios rápidos y económicos para determinar la realidad sobre los conocimientos, actitudes, creencias, expectativas y comportamientos de las personas (Behar, 2008. p. 62). Con ésta técnica se pretendió recolectar información sobre las experiencias y el sentir de los docentes respecto al hecho educativo del que son partícipes.

4.4.1.3. Observación:

Mediante esta técnica se pretendió observar cómo se desarrolla el hecho educativo dentro de la comunidad y el contexto social de la misma, tomar datos y registrarlos para su posterior análisis. Esta fue una observación participativa ya que se interviene en los eventos de manera interna, observando en el hecho educativo e “interactuando directamente con los sujetos observados” (Behar, 2008. p. 69).

4.4.2. Instrumentos de recolección de información

4.4.2.1. Test diagnóstico

Cuestionario: Hoja de trabajo compuesta por lecturas y preguntas alusivas a las mismas que pretenden medir las aptitudes de los alumnos respecto a su habilidad de comprensión lectora. En la Escuela IKA se aplicó una adaptación de la prueba CUMANES o Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar, creado por José Antonio Portellano Pérez, Rocío Mateos Mateos y Rosario Martínez Arias, en el año 2012 (ver ANEXOS 2, 3, 4 y 5). La Adaptación del mismo fue realizada por la Mtr. Sofía Alexandra Yépez para que se adaptara al contexto de los niños Waorani (ver ANEXO 6). Este test mide el nivel de comprensión en las áreas de Comprensión Audioverbal (ANEXO 2), Leximetría-Comprensión lectora y Leximetría-Velocidad (ANEXO 3), y Escritura Audiognóstica (ANEXO 4).

4.4.2.2. Encuesta

Cuestionario: Serie de preguntas que pretenden medir el sentir de los docentes y recolectar información sobre las experiencias de los mismos. Este cuestionario está conformado por aspectos relacionados al conocimiento y manejo del Currículo Nacional, planificación, autoevaluación sobre la labor docente y opinión personal de los niveles de comprensión lectora del estudiantado. El instrumento fue elaborado por la autora de este trabajo analizando los puntos más importantes a ser tomados en cuenta para la investigación (ver ANEXO 7). El mismo que fue validado por docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes participaron como investigadoras en el Proyecto Escuela Waorani (ver ANEXO 8). Se expone los resultados mediante diagramas estadísticos, los cuales fueron interpretados y analizados.

4.4.2.3. Observación

Lista de Cotejo: Con la cual se registró las observaciones al hecho educativo y el proceder de los docentes durante su labor, siendo analizadas posteriormente. El instrumento fue elaborado por la autora de este trabajo, tomando en cuenta indicadores como la rutina de la clase, actividades iniciales, proceso de enseñanza-aprendizaje, y uso de los materiales disponibles, para analizar el proceder de los docentes dentro del aula (ver ANEXO 9). Este documento fue validado por docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes participaron como investigadoras en el Proyecto Escuela Waorani (ver ANEXO 10). Se utilizó una lista de cotejo con un total de 23 ítems que evalúan la presencia o ausencia de:

- La puntualidad del docente.
- Planificación de clase.
- Cumplimiento de las actividades propuestas
- Disciplina
- Proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado.
- Rutina de actividades iniciales, entre otras.

4. 5. Técnicas de Análisis de Datos.

Una vez concluidas las etapas de recolección y procesamiento de los datos, se inició con el análisis de datos. En esta etapa se examinan cuáles son las herramientas adecuadas para lograr mayor validez y confiabilidad en la investigación. En primera instancia se realizó un estudio de los datos obtenidos en la encuesta usando la Estadística descriptiva, la cual permite organizar y presentar el conjunto de datos, de manera que se describa de forma precisa los resultados obtenidos en cada uno de los ítems (Sampieri, 2014). Estos datos estadísticos se presentarán en tablas de frecuencias que muestran los datos más relevantes de la investigación al lector (Sampieri, 2014) y mediante gráficos estadísticos que nos permitan visualizar de mejor manera los porcentajes en cada pregunta.

La observación en clase se analizó mediante el uso de gráficos estadísticos, obtenidos al otorgar valores numéricos a las respuestas en la lista de cotejo. Para realizar los gráficos se usó el programa de Microsoft Office: Excel. Para exponer los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas se usó las tablas de Conversión de puntuaciones directas y la tabla de Rangos

cualitativos de la Prueba CUMANES, con sus respectivos decatipos (Portellano, Mateos y Martínez Arias, 2012. p. 106), para conocer el nivel de comprensión de cada uno de los participantes. Para esto se elaboró tablas con los valores alcanzados, su correspondiente decatipo y el nivel alcanzado, seguido de un análisis detallado de dichos resultados.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

5.1. Discusión y Análisis de los resultados

5.1.1. Encuestas aplicadas al personal docente.

1. ¿Conoce usted los elementos que conforman el Currículo Nacional de Educación Básica?

Tabla 6

Elementos que conforman el Currículo Nacional de Educación Básica.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Sí	3	100%
No	0	0%
TOTAL:	3	100%

Nota: Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

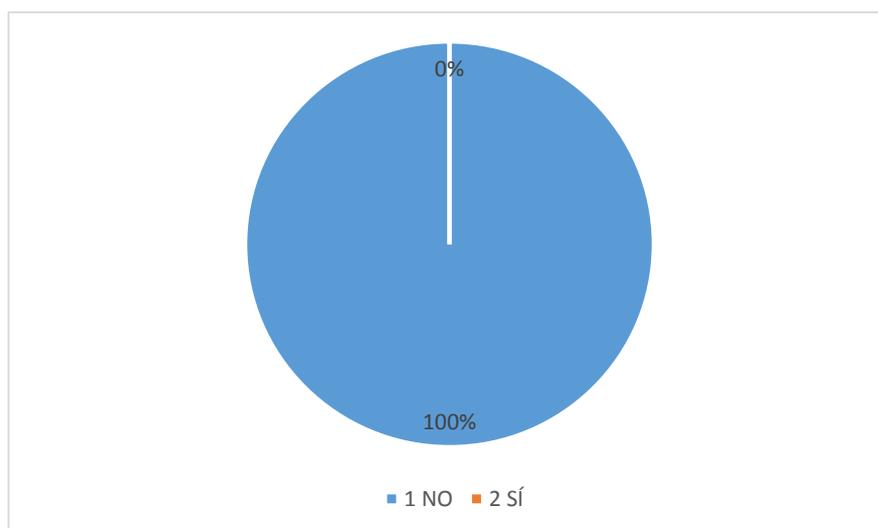


Figura 2: Elementos que conforman el Currículo Nacional de Educación Básica.
Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

El conocimiento de los elementos del Currículo Nacional de Educación Básica resulta limitado en los docentes de la Escuela IKA. De los 3 docentes encuestados el 100% acordó que conoce los elementos que conforman el Currículo, pero al solicitar se mencionen dichos elementos, no hubo una respuesta concreta, ya que los encuestados dejaron el espacio en blanco, debemos añadir que los docentes no están familiarizados con el Currículo Nacional actual y se guían por los textos entregados por el Ministerio de Educación (Álvarez y Arroyo, 2018, citando a Cárdenas, 2016).

2. ¿Conoce usted, cuáles son los elementos que conforman el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe?

Tabla 7

Elementos que conforman el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Sí	1	33%
No	2	67%
TOTAL:	3	100%

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

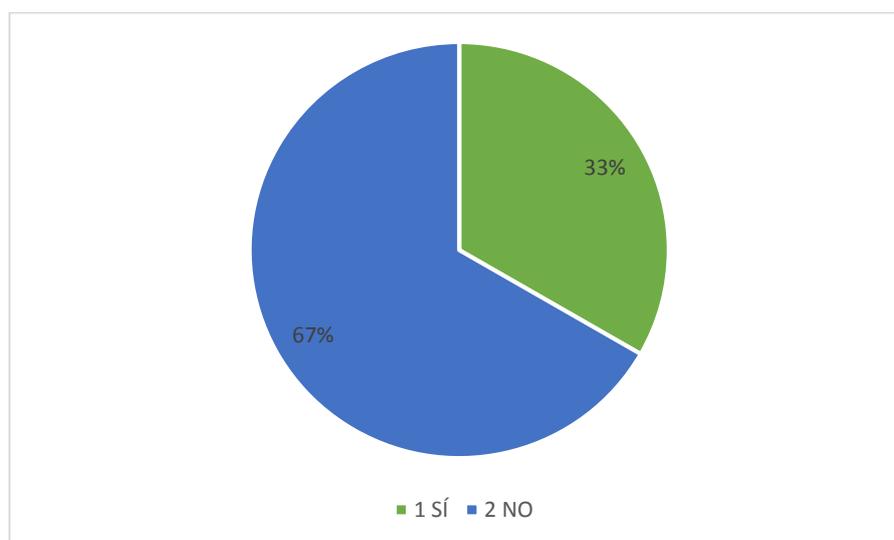


Figura 3. Elementos que conforman el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe.

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Respecto al Currículo Nacional Intercultural Bilingüe, solo uno de los docentes encuestados afirmó conocer los elementos que corresponden al Currículo, más no pudo nombrarlos. Mientras que los dos restantes respondieron que lo desconocen. Cabe recalcar que los docentes de la Escuela IKA no disponen de una información actualizada del contenido ni de la aplicación de este Currículo, por la falta de difusión por parte de las autoridades competentes (Álvarez y Arroyo, 2018).

3. ¿Conoce usted qué es el PEI?

Tabla 8

PEI y elementos que lo conforman.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Sí	3	100%
No	0	0%
TOTAL:	3	100%

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

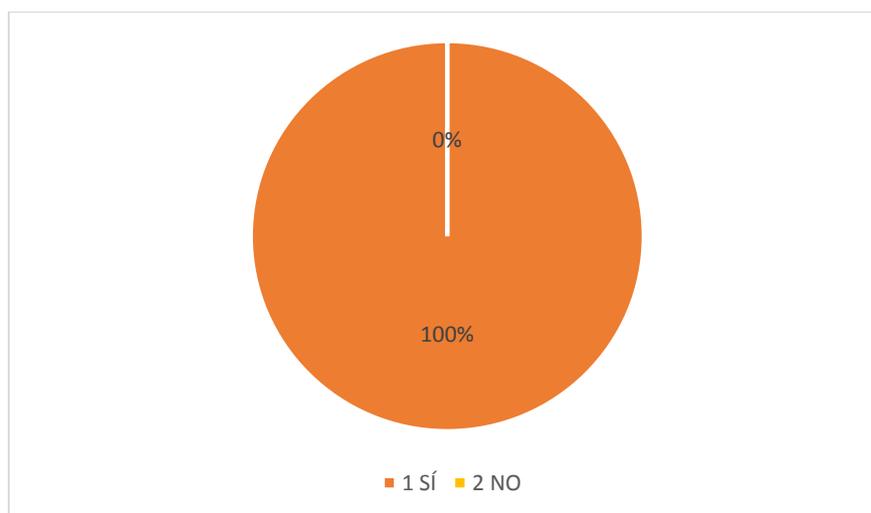


Figura 4. PEI y elementos que lo conforman.

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

El 100% de los encuestados afirmó conocer que es el PEI y los elementos que lo conforman. Solo uno de los 3 docentes encuestados no nombró componentes, los otros dos tenían una idea muy general de lo que es el PEI, pero tampoco lograron mencionar alguno de los componentes del mismo. Cabe recalcar que la Escuela IKA no cuenta con un PEI establecido y aprobado por la autoridad componente (Álvarez y Arroyo, 2018), lo que explicaría porque los docentes encuestados no están familiarizados con el Proyecto Educativo Institucional.

4. ¿Conoce usted qué es el Plan de Centro Anual (PCA)?

Tabla 9

PCA y elementos que lo conforman.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Sí	2	67%
No	1	33%
TOTAL:	3	100%

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

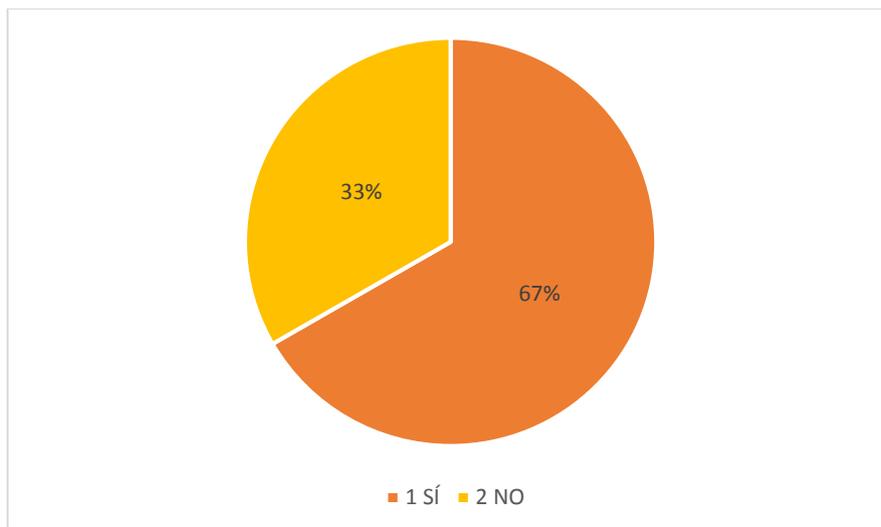


Figura 5. PCA y elementos que lo conforman.
Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Respecto al Plan Curricular Anual, el 67% de los docentes aseguro conocer qué es y cuáles son los elementos que lo conforman. En 33% restante declaró no conocer nada acerca del mismo. Aunque se obtuvo respuestas positivas, los docentes encuestados no lograron mencionar los elementos que componen el PCA. Al respecto Álvarez y Arroyo (2018) mencionan que “no se evidencia el manejo docente de este recurso” (p. 260), refiriéndose a la planificación microcurricular.

5. ¿Conoce usted qué es el Plan de unidad didáctica?

Tabla 10

PUD y los elementos que lo conforman.

<i>Opción</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Sí	1	33%
No	2	67%
TOTAL:	3	100%

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

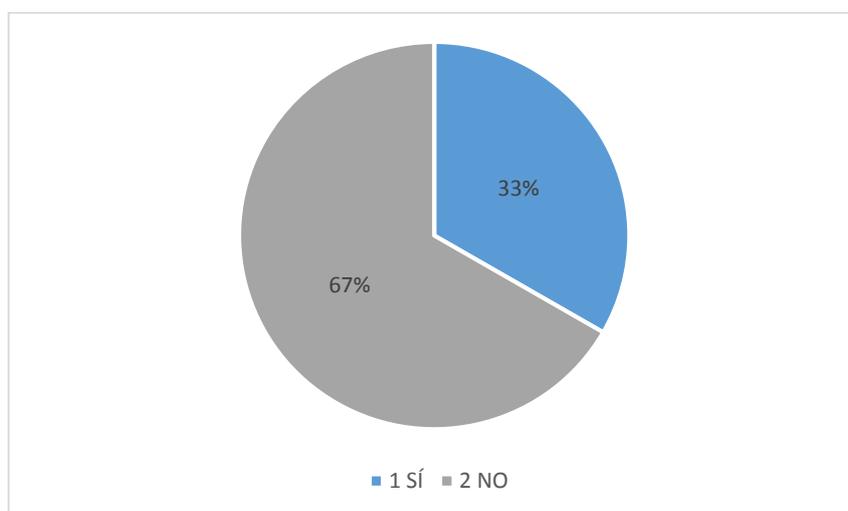


Figura 6. PUD y los elementos que lo conforman
Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Así como en la pregunta anterior, no se evidencia un manejo de este recurso por parte de los docentes encuestados, ya que el 67% de los mismos mencionó no conocer qué es el Plan de Unidad Didáctica ni los elementos que lo conforman. Solo uno de los participantes señaló estar familiarizado con el concepto y los elementos del mismo, numerando algunos, como destrezas, objetivos, eje transversal, evaluación, técnicas, etc. Cárdenas (2016) (citado por Álvarez y Arroyo, 2018) señala que los docentes reconocen al diseño de planificación como una de sus debilidades y están dispuestos a recibir capacitaciones al respecto.

6. Mencione brevemente, ¿cuáles son sus funciones como docente?:

Tabla 11

Funciones de los docentes.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Organizar a los alumnos.	1	33%
Motivar a los alumnos.	1	33%
Mantener la disciplina.	1	33%
Ser creativo.	1	33%
Ser responsable.	2	67%
No sabe.	3	100%
TOTAL:	-	-

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

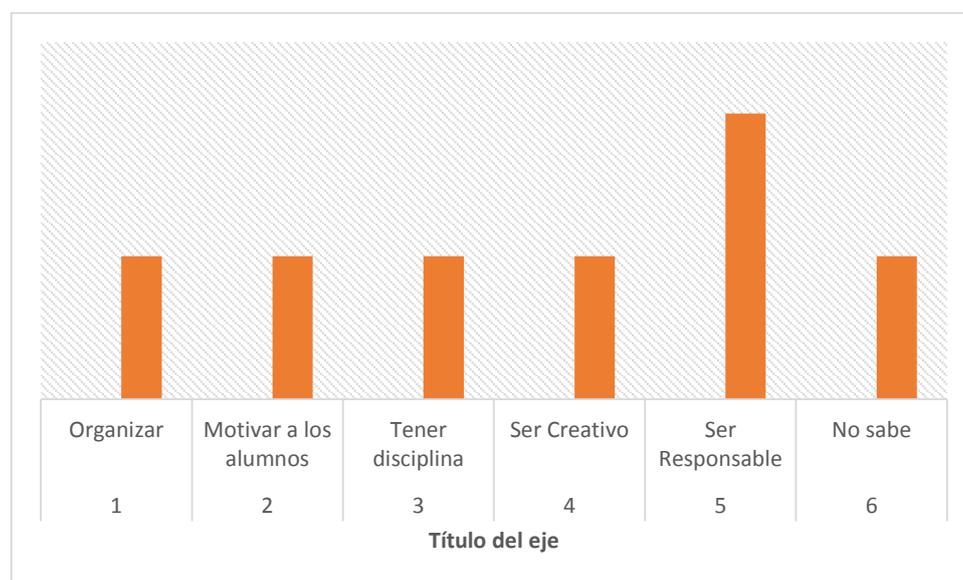


Figura 7. Funciones de los docentes.

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Al igual que se ha evidenciado una falta de conocimiento con varios aspectos curriculares, los docentes están poco familiarizados con las funciones de un docente, confundiendo las mismas con cualidades que posee el maestro. Solo el 67% de los docentes mencionó características que debe cumplir el docente, mientras que el 33% reconoció no saber cuáles son sus funciones dejando la pregunta en blanco.

7. Los docentes y estudiantes tenemos acceso a:

Indicador	SÍ	NO
A. Cuentos ilustrados.		
B. Leyendas		
C. Material pedagógico como juegos didácticos, material visual, etc., para reforzar la comprensión lectora.		
D. Audio libros.		
E. Fichas de comprensión lectora.		

Tabla 12

Elementos accesibles para los docentes y los alumnos.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Cuentos ilustrados.	1	33%
Leyendas	3	100%
Material pedagógico como juegos didácticos, material visual, etc., para reforzar la comprensión lectora.	1	33%
Audio libros.	1	33%
Fichas de comprensión lectora.	1	33%
TOTAL:	-	-

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

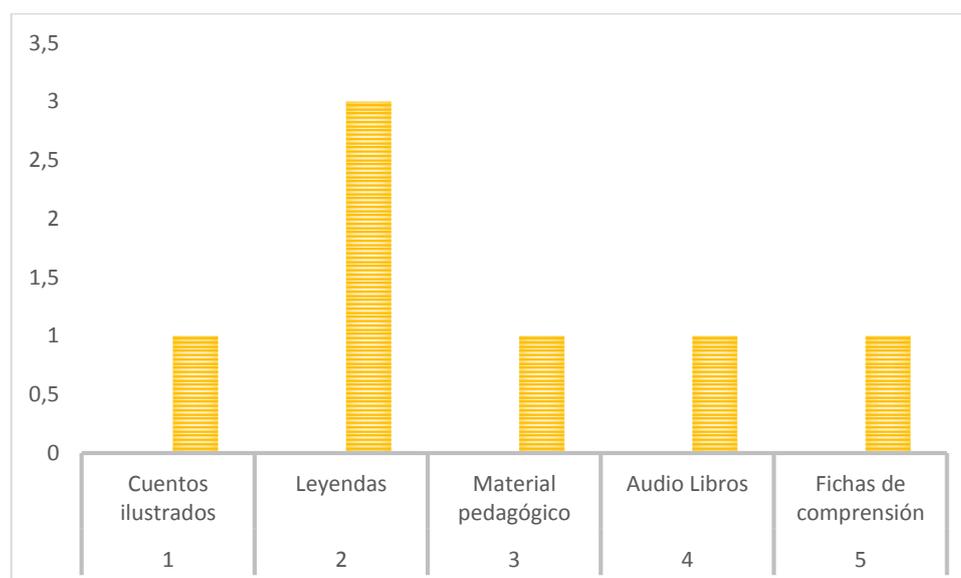


Figura 8. Elementos accesibles para los docentes y los alumnos.

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Aunque el 33% de los encuestados afirmó que los alumnos y los docentes tienen acceso a todos los materiales expuestos en la lista de opciones, no fue lo que se evidenció en la observación de la clase realizada. A más de esto, los recursos didácticos, aparte de ser escasos, están desgastados e incompletos y los alumnos los utilizan con fines lúdicos y no académicos (Álvarez y Arroyo, 2018). El 67% de los encuestados concuerda que el único material al que

tienen acceso son las leyendas y señalaron no estar familiarizados con las fichas de comprensión lectora.

8. Marque con una X las estrategias que ha usado o usa en su clase para la enseñanza de la comprensión lectora.

Estrategias		Estrategias	
Cuentos o leyendas ilustradas.		Organizadores gráficos.	
Ejercicios para ordenar las palabras en una oración.		Identificar personajes, partes del texto, eventos, etc.	
Ejercicios para completar oraciones con palabras del mismo texto.		Predicciones sobre eventos en la historia.	
Ejercicio de corrección de errores.		Resúmenes del texto.	
Cuestionarios referentes al texto.		Estudiantes realizan preguntas referentes al texto.	
Talleres de lectura.			

¿Cuáles han sido los resultados de aplicar estas estrategias?:

Tabla 13

Estrategias usadas por los docentes para la enseñanza de la comprensión lectora.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Cuentos o leyendas	0	0%
Ordenar la oración	1	33%
Completar oraciones	0	0%
Corrección de errores	1	33%
Cuestionarios	1	33%
Talleres de lectura	1	33%
Organizadores gráficos	1	33%
Identificación de personajes	1	33%
Predicción	1	33%
Resúmenes	2	67%
Elaboración de preguntas	1	33%
TOTAL:	-	-

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

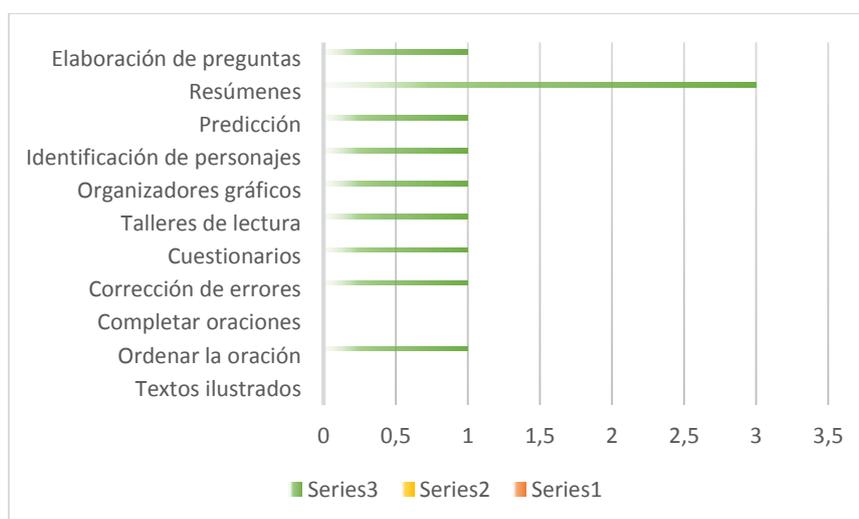


Figura 9. Estrategias usadas por los docentes para la enseñanza de la comprensión lectora. Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Continuando con las estrategias usadas por los docentes, el 100% de los encuestados indicó que la más usada en sus clases es la elaboración de resúmenes del texto trabajado. El 33% de los mismos dijo usar otras estrategias que han resultado efectivas para que los estudiantes comprendan lo leído, aunque los mismos docentes han mencionado que sus estrategias en el aula incluyen clases magistrales, trabajos grupales y trabajo autónomo “a través del desarrollo de actividades de los textos escolares” (Álvarez y Arroyo, 2018. p. 261). Así mismo Cárdenas (2016) (citado por Álvarez y Arroyo, 2018) señala que se evidencia una falencia del docente en las “técnicas para fortalecer la comprensión lectora” (p. 263). Con esta pregunta también se pudo observar que uno de los docentes tuvo dificultades para comprender el texto, ya que su respuesta no tiene coherencia con la pregunta realizada.

9. ¿Cuál cree usted es el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes?

Alto		Medio		Bajo	
------	--	-------	--	------	--

Tabla 14

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la escuela IKA.

<i>Opción</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Alto	0	0%
Medio	2	67%
Bajo	1	33%
TOTAL:	3	100%

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

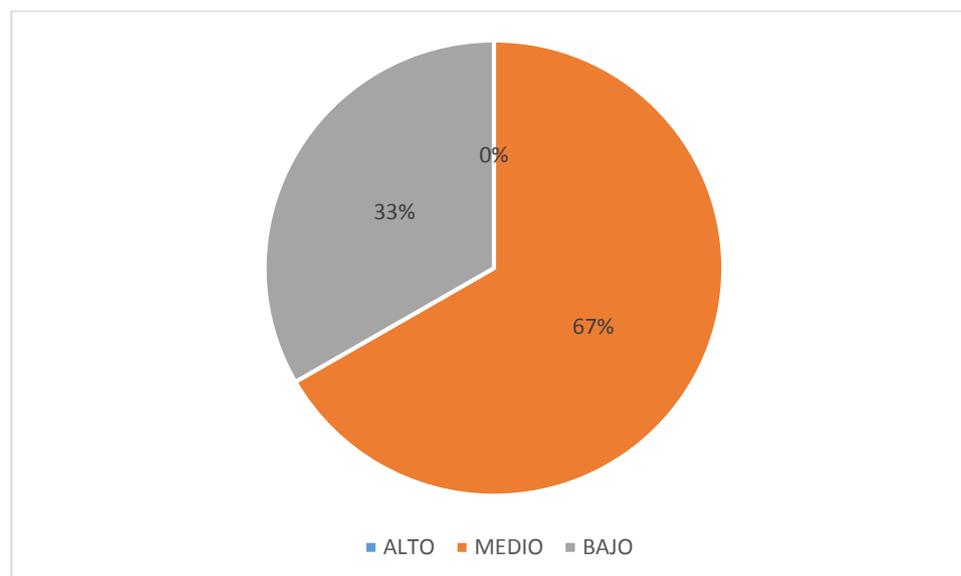


Figura 10. Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la escuela IKA.

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

67% de los encuestados concuerdan que sus alumnos alcanzan un nivel medio, mientras que el 33% dice que el nivel de comprensión es bajo. Esto nos muestra que los docentes

reconocen las falencias que tienen sus alumnos en aspectos relacionados a la comprensión de textos y que dichas dificultades son producto de la limitada formación pedagógica (Cardenas, 2016, citado por Álvarez y Arroyo, 2018).

10. Menciones cuáles son las fortalezas y debilidades de sus estudiantes en la comprensión lectora.

Tabla 15

Fortalezas y debilidades de los estudiantes de la Escuela IKA.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Debilidades	3	100%
Fortalezas	1	33%
TOTAL:	-	-

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

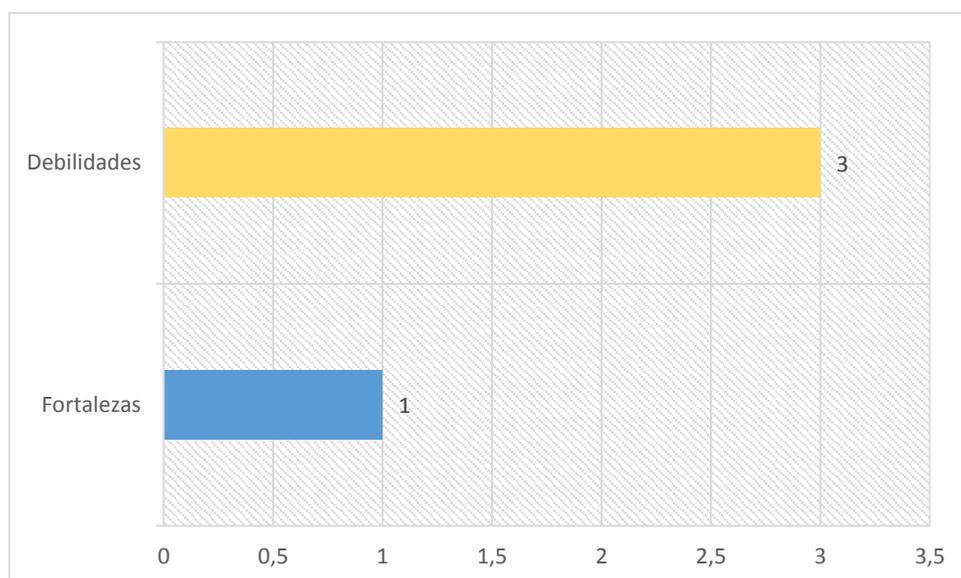


Figura 11. Fortalezas y debilidades de los estudiantes de la Escuela IKA.

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

En relación con la pregunta anterior, solo uno de los encuestados señaló que los alumnos tienen fortalezas respecto en la comprensión lectora, mencionando solo una. El 100% de los encuestados indicó varias debilidades, entre ellas la falta de material para el trabajo, textos poco comprensibles, poca retención de los estudiantes, falencias en la lectoescritura y la falta de tiempo. Esta pregunta también nos muestra la falta de comprensión por parte de los docentes en la lectura del enunciado. Los docentes escribieron en la columna de fortalezas ideas que no se relacionan a la pregunta, como que los estudiantes son buenos para el canto y el deporte.

11. ¿Cuáles son las destrezas que usted ha aplicado para desarrollar la comprensión lectora?

Tabla 16

Destrezas aplicadas por los docentes para desarrollar la comprensión lectora.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Imágenes	1	33%
Lectura connotativa y denotativa	1	33%
Lectura de cuentos	0	0%
Fichas de lectura	0	0%
Cuestionarios	0	0%
Ninguna	1	33%
TOTAL:	-	-

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

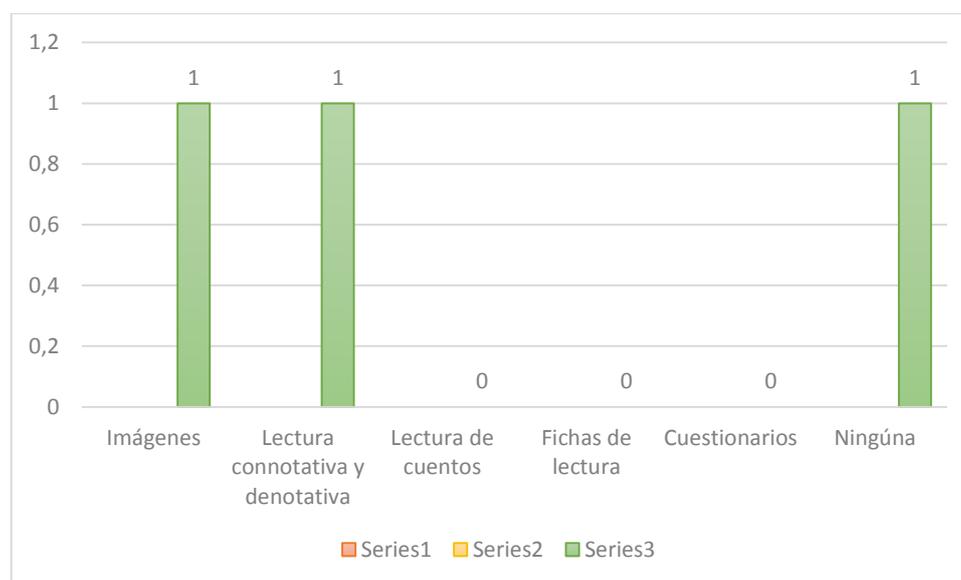


Figura 12. Destrezas aplicadas por los docentes para desarrollar la comprensión lectora.

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Al ser una pregunta abierta, las respuestas de los docentes fueron variadas y cortas. Nuevamente, dos de los docentes presentaron confusión con el enunciado, ya que describieron el material usado para desarrollar la lectura, habilidades motoras y la lectoescritura. El 33% de los docentes afirmó usar imágenes para potenciar la comprensión de los textos, El otro 33% dijo realizar actividades de lectura connotativa y denotativa y el último porcentaje señaló no aplicar ninguna estrategia. Como se mencionó anteriormente los docentes tienen ciertas falencias para identificar cuáles son las estrategias usadas comúnmente para el desarrollo de la comprensión lectora, pero se muestran dispuestos a recibir capacitación al respecto (Álvarez Arroyo, 2018, citando a Cárdenas, 2016).

5.1.2. Observación de clase.

En esta investigación también se realizó la observación de clases de los tres docentes para conocer cómo se lleva a cabo el hecho educativo. A continuación, se analiza cada uno de los ítems propuestos.

No.	Indicador	SÍ	NO
1	El proceso de enseñanza es organizado y sistemático		

Cada respuesta positiva suma 1 punto para la calificación total sobre 23. Los docentes observados obtuvieron puntuaciones bajas, alcanzando solo 54% de la calificación total. Uno de los evaluados solo alcanzó el 4% de la calificación total.

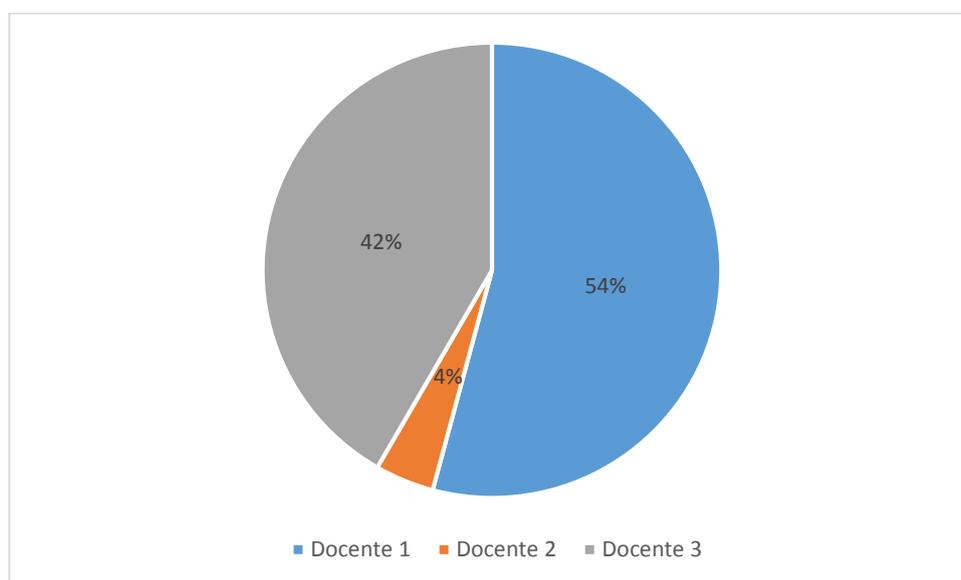


Figura 13. Resultados de la lista de cotejo para la observación de clase.
Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Los docentes presentan falencias en aspectos de la planificación, ya que no la tienen al momento de realizar la clase. Al no tener una idea clara de cuáles son las actividades que se van a realizar en la clase, los docentes improvisan sus actividades de acuerdo a los temas y orden de los libros de trabajo. Tampoco llevan un registro actualizado de asistencia de los estudiantes y no fomentan hábitos de disciplina y limpieza en los alumnos. Cárdenas (2016) (citado por Álvarez y Arroyo, 2018) evidencia las mismas dificultades.

Esta observación también refleja la falta de estrategias para impartir el conocimiento a los estudiantes ya que no son variadas, no se usan tampoco herramientas como organizadores gráficos, imágenes, etc., el docente solo se limita a las actividades propuestas por el libro. Tampoco se varía en la organización del trabajo, los alumnos usualmente trabajan solos, no participan activamente en clase y el tiempo no es usado eficientemente, dando más prioridad al periodo de recreación que a las horas de trabajo en la clase. Álvarez y Arroyo (2018) en su texto Hábitos Escolares de los Estudiantes y Docentes de la población Waorani en la Escuela IKA de la Comunidad de Guiyero, evidencian las mismas carencias y resaltan la motivación de los docentes para capacitarse en cada una de las debilidades presentadas.

5.1.3. Pruebas de Comprensión lectora aplicadas a los estudiantes.

5.1.3.1 Prueba CUMANES:

Para la interpretación de los resultados de la prueba CUMANES o Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar, se usa las tablas propuestas por los autores de la prueba, las cuales se presenta a continuación en las Tablas 17, 18, 19 y 20.

Tabla 17

Rangos cualitativos de las puntuaciones típicas del Test CUMANES

<i>Pruebas (Decatipos)</i>	<i>Rango cualitativo</i>	<i>IDN (escala CI)</i>
10	Muy alto	≥ 130
8-9	Alto	116-129
7	Medio alto	111-115
5-6	Medio	90-110
4	Medio bajo	85-89
2-3	Bajo	71-84
1	Muy bajo	≤ 70

Nota: Fuente: Portellano, J., Mateos, R., y Martínez Arias, R. (2012) *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar. CUMANES*. Madrid, España. TEA Ediciones. (p. 106)

Tabla 18

Conversión de puntuaciones directas a puntuaciones de transformación y decatipos. 7 años.

Comprensión Audioverbal CA			Leximetría - Comprensión lectora LX-c			Leximetría- Velocidad LX-v		Escritura Audiognóstica EA		
P. Directa	P. Transformación	Decatipo	P. Directa	P. Transformación	Decatipo	P. Directa	Decatipo	P. Directa	P. Transformación	Decatipo
0	0,00	2	0	0,00	1	0-27	1	0	0,00	1
1	1,67	3	1	1,21	2	28-36	2	1	1,04	1
2	3,34	4	2	2,42	3	37-47	3	2	2,08	2
3	5,01	5	3	3,63	4	48-57	4	3	3,12	3
4	6,68	6	4	4,84	5	58-70	5	4	4,16	4
5	8,35	7	5	6,05	6	71-80	6	5	5,20	5
6	10,02	8	6	7,26	7	81-91	7	6	6,24	5
7	11,69	9	7	8,47	8	92-103	8	7	7,28	6
8	13,36	10	8	9,68	10	104-113	9	8	8,32	7
9	15,03	10				≥114	10	9	9,36	7
10	16,70	10						10	10,40	8
								11	11,44	8
								12	12,48	9
								13	13,52	9
								14	14,56	9
								15	15,60	10
								16	16,64	10

Nota: Fuente: Adaptado de Portellano, J., Mateos, R., y Martínez Arias, R. (2012) *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar. CUMANES*. Madrid, España. TEA Ediciones. (pp. 128-129)

Tabla 19

Conversión de puntuaciones directas a puntuaciones de transformación y decatipos. 8 años.

Comprensión Audioverbal CA			Leximetría - Comprensión lectora LX-c			Leximetría- Velocidad LX-v		Escritura Audiognóstica EA		
P. Directa	P. Transformación	Decatipo	P. Directa	P. Transformación	Decatipo	P. Directa	Decatipo	P. Directa	P. Transformación	Decatipo
0	0,00	1	0	0,00	1	0-44	1	0	0,00	1
1	1,67	2	1	1,21	2	45-52	2	1	1,04	1
2	3,34	4	2	2,42	3	53-61	3	2	2,08	1
3	5,01	5	3	3,63	4	62-75	4	3	3,12	2
4	6,68	6	4	4,84	5	76-86	5	4	4,16	3
5	8,35	7	5	6,05	6	87-103	6	5	5,20	3
6	10,02	8	6	7,26	7	104-113	7	6	6,24	4
7	11,69	9	7	8,47	8	114-127	8	7	7,28	5
8	13,36	10	8	9,68	10	128-145	9	8	8,32	5
9	15,03	10				≥146	10	9	9,36	6
10	16,70	10						10	10,40	6
								11	11,44	7
								12	12,48	7
								13	13,52	8
								14	14,56	9
								15	15,60	10
								16	16,64	10

Nota: Fuente: Adaptado de Portellano, J., Mateos, R., y Martínez Arias, R. (2012) *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar. CUMANES*. Madrid, España. TEA Ediciones. (pp. 134-135)

Tabla 20

Conversión de puntuaciones directas a puntuaciones de transformación y decatipos. 9 años.

Comprensión Audioverbal CA			Leximetría - Comprensión lectora LX-c			Leximetría-Velocidad LX-v		Escritura Audiognóstica EA		
P. Directa	P. Transformación	Decatipo	P. Directa	P. Transformación	Decatipo	P. Directa	Decatipo	P. Directa	P. Transformación	Decatipo
0	0,00	1	0	0,00	1	0-46	1	0	0,00	1
1	1,67	2	1	1,21	2	47-61	2	1	1,04	1
2	3,34	4	2	2,42	3	62-78	3	2	2,08	1
3	5,01	5	3	3,63	4	79-92	4	3	3,12	2
4	6,68	6	4	4,84	5	93-103	5	4	4,16	2
5	8,35	7	5	6,05	6	104-120	6	5	5,20	2
6	10,02	8	6	7,26	7	120-131	7	6	6,24	3
7	11,69	9	7	8,47	8	132-149	8	7	7,28	3
8	13,36	10	8	9,68	10	150-165	9	8	8,32	4
9	15,03	10				≥166	10	9	9,36	4
10	16,70	10						10	10,40	5
								11	11,44	5
								12	12,48	6
								13	13,52	7
								14	14,56	8
								15	15,60	9
								16	16,64	10

Nota: Fuente: Adaptado de Portellano, J., Mateos, R., y Martínez Arias, R. (2012) *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar. CUMANES*. Madrid, España. TEA Ediciones. (pp. 140-141)

5.1.3.2 Resultados de la prueba de comprensión lectora a los estudiantes de la Escuela IKA:

Los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas se detallan en las Tablas 21, 22, 23 y 24 a continuación. Como primer punto se analiza los resultados de la prueba de Comprensión Audioverbal, la cual consiste en la lectura en voz alta de un texto de 268 palabras (Portellano, et al., 2012) y evaluó el nivel de Lenguaje Comprensivo. Se utilizó el mismo texto para evaluar a los niños de 3ro y 4to de básica.

Tabla 21*Resultados de la Prueba de Comprensión Audioverbal CA*

Número de estudiante	Año lectivo	Puntuación directa /10	Decatipo	Rango cualitativo
1.	3ro EGB	0	2	Bajo
2.	3ro EGB	0	2	Bajo
3.	3ro EGB	0	2	Bajo
4.	3ro EGB	1	3	Bajo
5.	3ro EGB	0	2	Bajo
6.	3ro EGB	2	4	Medio bajo
7.	3ro EGB	1	3	Bajo
8.	3ro EGB	2	4	Medio bajo
9.	4to EGB	10	10	Muy alto
10.	4to EGB	7	9	Alto
11.	4to EGB	7	9	Alto
12.	4to EGB	9	10	Muy alto
13.	4to EGB	8	10	Muy alto

Nota: Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Los resultados obtenidos muestran que los alumnos de 4to de educación general básica presentan niveles altos de comprensión del texto leído en voz alta, dos de los 5 alumnos del grado presentan niveles altos, mientras que los tres restantes presentan un nivel muy alto. En cambio los alumnos de 3er año de educación general básica presentan mayor dificultad en comprender el texto leído en voz alta. Solo uno de los estudiantes evaluados presentó un nivel medio bajo, los restantes presentan un nivel bajo de comprensión.

La prueba de Leximetría-Comprensión lectora (Tabla 22) arroja resultados similares en el 3er año de educación básica. Esta prueba consiste en la lectura en voz alta de un texto de 226 palabras, se cronometra el tiempo en que se lee y se plantean 8 preguntas para evaluar la comprensión del alumno sobre lo leído (Portellano, et al., 2012). Esta prueba evaluó el nivel de Comprensión Lectora y la Velocidad Lectora, que se obtiene a partir del tiempo que se tarda el niño en leer, dividido para el número de palabras del texto (Portellano, et al., 2012).

Tabla 22*Resultados de la Prueba de Leximetría-Comprensión lectora. LX-c*

Número de estudiante	Año lectivo	Puntuación directa /8	Decatipo	Rango cualitativo
1.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
2.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
3.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
4.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
5.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
6.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
7.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
8.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
9.	4to EGB	8	10	Muy alto
10.	4to EGB	8	10	Muy alto
11.	4to EGB	7	8	Alto
12.	4to EGB	8	10	Muy alto
13.	4to EGB	4	5	Medio

Nota: Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

En la primera, Comprensión Lectora, los alumnos de 3er año de educación básica presentan un nivel Muy bajo, ya que no fueron capaces de leer el texto por si solos, aun cuando se otorgó más tiempo para que cada alumno pueda leer las veces necesarias. En contraste, los alumnos de 4to año de educación básica presentaron niveles Medios, Altos y Muy Altos en esta evaluación, respondiendo a todos los ítems propuestos. Pero los mismos estudiantes presentan un nivel Muy Bajo en la prueba de Leximetría-Velocidad, Tabla 23, en la cual solo uno de los estudiantes obtuvo un puntaje adecuado para alcanzar el nivel Medio bajo.

Tabla 23

Resultados de la Prueba de Leximetría-Velocidad LX-v

Número de estudiante	Año lectivo	Puntuación directa /10	Decatipo	Rango cualitativo
1.	4to EGB	63,5	4	Medio bajo
2.	4to EGB	42,3	1	Muy bajo
3.	4to EGB	42,3	1	Muy bajo
4.	4to EGB	31,8	1	Muy bajo
5.	4to EGB	42,3	1	Muy bajo

Nota: Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Finalmente, en la prueba de Comprensión Audiognóstica (Tabla 24) ambos grados presentan niveles Medio, Bajo y Muy bajo. Esta prueba evalúa, al igual que la prueba de Leximetría, el nivel de Lenguaje lectoescritor, que consiste en el dictado de palabras y frases que el niño debe copiar fielmente para tener un puntaje alto (Portellano et al., 2012). Se pudo evidenciar que los alumnos no tienen un nivel de retención adecuado para recordar todas las palabras dictadas, en especial en el 3er año de educación general básica, cuyos resultados los ubican en el Nivel Muy Bajo. En 4to año de básica los alumnos alcanzan niveles medios y bajos, presentando falencias en la ortografía y el uso correcto de las reglas gramaticales.

Tabla 24

Resultados de la Prueba de Comprensión Audiognóstica. CA

Número de estudiante	Año lectivo	Puntuación directa /16	Decatipo	Rango cualitativo
1.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
2.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
3.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
4.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
5.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
6.	3ro EGB	0	1	Muy bajo
7.	3ro EGB	2	2	Bajo
8.	3ro EGB	2	2	Bajo
9.	4to EGB	8	5	Medio
10.	4to EGB	4	3	Bajo
11.	4to EGB	10	6	Medio
12.	4to EGB	8	5	Medio
13.	4to EGB	4	3	Bajo

Nota: Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

En conclusión, los alumnos que mayor dificultad presentan en la comprensión de un texto, son aquellos que cursan el 3er año de educación básica. Mientras que los alumnos del 4to año de educación básica presentan puntuaciones altas en algunas evaluaciones, en otras como la prueba de Leximetría-velocidad y Comprensión Audiognóstica. Es entonces evidente que los alumnos del 3er año presentan mayor dificultad en la lectura y escritura, no conocen las reglas ortográficas y no son capaces de leer un texto corto, como lo harían otros niños de su edad. Serán estos alumnos los más beneficiados con el uso de las fichas de lectura que apliquen los docentes. Para los alumnos de 4to año de educación básica, el uso de las fichas de lectura fomentará el desarrollo del Lenguaje lectoescritor y potenciará la comprensión de textos cortos.

CAPÍTULO V: PROPUESTA

6.1. Propuesta de planificación para el uso de fichas.

Esta propuesta surge como una iniciativa para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes evaluados, en especial de aquellos pertenecientes al 3er año de educación básica. Vygotsky menciona que para lograr una verdadera comprensión de los textos leídos por el alumno, estos deben pasar lo aprendido en el plano social o interpersonal a su plano intrapersonal, es decir que tenga un constructo correcto y bien adquirido de todos los procesos y subprocesos que forman parte de la enseñanza de la lectura (Lucci, 2006). Entonces podemos decir que desde la visión teórica del autor, es el docente el que debe mediar entre el estudiante y la lectura, dando todo el apoyo adecuado para cada estudiante-lector y adaptando los instrumentos a aplicar, de acuerdo a su zona de desarrollo próximo (ZDP). Es por eso que se propone un ejemplo de planificación para el uso de las fichas de lectura como una herramienta para desarrollar varias estrategias de comprensión dentro del aula. En la Tabla 25 se detallan algunas de las habilidades que, se pretenden sean adquiridas y desarrolladas por los estudiantes, y su relación con las destrezas (imprescindibles y deseables) y los dominios establecidos en el Currículo Nacional de Educación Elemental Básica de Lengua y Literatura y en el Currículo Intercultural Bilingüe *Neete mea Tededo Tedeyomo*.

Tabla 25
Relación entre estrategias y destrezas de los Currículos Nacionales.

Habilidad	Destreza del Currículo Nacional	Dominios del Currículo Intercultural Bilingüe
Elaboración de resúmenes	<p>LL.2.3.1. Construir los significados de un texto a partir del establecimiento de relaciones de semejanza, diferencia, objeto-atributo, antecedente–consecuente, secuencia temporal, problema-solución, concepto-ejemplo.</p> <p>LL.2.4.2. Aplicar estrategias de pensamiento (ampliación de ideas, secuencia lógica, selección, ordenación y jerarquización de ideas, uso de organizadores gráficos, entre otras) en la escritura de relatos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés, y en las descripciones de objetos, animales, lugares y personas, durante la autoevaluación de sus escritos.</p>	<p>D.LL.EIB.16.2.1. Desarrolla y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación.</p>

Parfraseo	LL.2.3.5. Desarrollar estrategias cognitivas como lectura de paratextos, establecimiento del propósito de lectura, relectura, relectura selectiva y parafraseo para autorregular la comprensión de textos.	D.LL.EIB-C.22.1.1. Desarrolla estrategias de lectura y escritura a partir de un texto.
Adquirir e incorporar nuevas palabras de vocabulario en su segunda lengua.	<p>LL.2.1.3. Reconocer palabras y expresiones propias de las lenguas originarias y/o variedades lingüísticas del Ecuador, en diferentes tipos de textos de uso cotidiano, e indagar sobre sus significados en el contexto de la interculturalidad y de la pluriculturalidad.</p> <p>LL.2.3.3. Ampliar la comprensión de un texto mediante la identificación de los significados de las palabras, utilizando las estrategias de derivación (familia de palabras), sinonimia–antonimia, contextualización, prefijos y sufijos y etimología.</p>	<p>D.LL.EIB-C.23.4.1. Reconoce palabras y expresiones propias de las lenguas ancestrales en diferentes tipos de textos.</p> <p>D.LL.EIB-C.25.1.1. Escucha con atenciones leyendas preferentemente de autores ecuatorianos con temáticas educativas culturales y comprende textos, mediante la consulta de sinónimos y antónimos en diccionarios, para desarrollar progresivamente la calidad en el proceso de escritura.</p>
Identificar personajes	LL.2.4.4. Escribir descripciones de objetos, animales, lugares y personas; ordenando las ideas según una secuencia lógica, por temas y subtemas, por medio de conectores consecutivos, atributos, adjetivos calificativos y posesivos, en situaciones comunicativas que lo requieran.	D.LL.EIB-C.25.3.1. Construye criterios, opiniones y emite juicios comparte de manera espontánea sus ideas y experiencias de la vida cotidiana.
Elaborar opiniones.	<p>LL.2.3.6. Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción, hechos, datos y opiniones.</p> <p>LL.2.1.2. Emitir, con honestidad, opiniones valorativas sobre la utilidad de la información contenida en textos de uso cotidiano en diferentes situaciones comunicativas.</p>	D.LL.EIB-C.25.3.1. Construye criterios, opiniones y emite juicios sobre temas relacionados a plantas y animales sagrados y comparte de manera espontánea sus ideas y experiencias de la vida cotidiana.
Visualizar el texto.	LL.2.3.4. Comprender los contenidos explícitos e implícitos de un texto al registrar la información en tablas, gráficos, cuadros y otros organizadores gráficos sencillos.	D.LL.EIBaC.21.3.2. Comprende los contenidos explícitos de textos y registra la información en tablas u organizadores gráficos.

Inferencias.
Identificar la
información
explícita en el
texto.

LL.2.3.2. Comprender los contenidos implícitos de un texto basándose en inferencias espacio-temporales, referenciales y de causa-efecto.

D.LL.EIBaC.21.4.2. Comprende los contenidos implícitos de textos y registra la información en organizadores gráficos sencillos.

Nota: Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación. (2016) Currículo Nacional de *Educación Básica Elemental. Lengua y Literatura*. Quito. Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/2-LL.pdf>, y Ministerio de Educación. (2017) *Neete mea Tededo Tedeyomo*. Quito. Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/WAO_CNIB_2017.pdf

6.1.1 La planificación curricular.

En el Instructivo para Planificaciones Curriculares del Sistema Nacional de Educación, publicado por el Ministerio de Educación (en el año 2017) dice que “la planificación es una de las actividades que aseguran que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean exitosos” (p. 3). Es esta la que nos permite organizar los procedimientos didácticos para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos propuestos, además de ayudar al docente a tomar decisiones oportunas sobre las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, su ritmo de trabajo y escoger las estrategias más adecuadas para asegurar el éxito del procedimiento (Ministerio de Educación, 2017). Este mismo instructivo recalca que para planificar debemos considerar las características de la población para proponer actividades significativas y útiles.

La planificación de aula está dentro del 3er nivel de Concreción Curricular, el cual corresponde a la Planificación Microcurricular, esta planificación debe responder a las preguntas ¿para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?, que corresponden a los fines, los objetivos, contenidos, la metodología, los recursos y la evaluación (Ministerio de Educación, 2017). Entonces como primer paso para la planificación se debe dar respuesta a estas preguntas y así definir los elementos que integrarán la planificación.

6.1.1.1 Ejemplo de planificación.

El Ministerio de Educación (2017) en su Instructivo para la Planificación, propone un ejemplo de planificación y a su vez recalca que dichos formatos son referenciales, éstos pueden variar de acuerdo a los lineamientos de cada institución educativa. Para este ejemplo, se tomará en cuenta el formato recomendado por el Ministerio de Educación para la Planificación Microcurricular para Educación Intercultural Bilingüe, presentado en el Anexo No. 5 del

Instructivo de Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación (p. 31), omitiendo la sección destinada para la planificación de Adaptaciones Curriculares. Si bien el formato no incluye una sección específica para la evaluación de conocimientos, esta puede incluirse dentro de las Fases del sistema de conocimientos, en las secciones de *Verificación* y *Conclusión* (Ramírez y Zambrano, sf).

LOGO INSTITUCIONAL	NOMBRE DEL CECIB			PERÍODO LECTIVO
PLANIFICACION DE CONOCIMIENTOS Y DOMINIOS -PCD				
1. DATOS INFORMATIVOS:				
Docente:	Área/Asignatura	Proceso	No. de Unidades de aprendizaje/Curso	Paralelo
Ingresar el nombre del docente	No aplica en EIFC, IPS, FCAP y DDTE. Para el PAI y Bachillerato: registrar el nombre del área o asignatura, correspondiente.	Escribir el proceso correspondiente: IPS, FCAP, DDTE, PAI, Bachillerato.	Desde EIFC hasta PAI: registrar los números de las unidades que corresponden al año lectivo. En Bachillerato, registrar el curso o año.	Escribir en letras el paralelo
No. de Periodos	Fecha Inicial		Fecha final	
Escribir el número total de periodos, de trabajo	Fecha en la que inicia el desarrollo del círculo de conocimientos		Fecha en la que finaliza el desarrollo del círculo de conocimientos	
Número y título de la unidad de aprendizaje	CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS		Objetivo específico	Dominio de aprendizajes
	Número y nombre	Saberes y conocimientos		
Transcribir de la PCA	Transcribir a partir del PCA	Organizar a partir del Currículo de EIB de las nacionalidades. Para el Bachillerato, organizar los contenidos a partir del currículo nacional y del currículo de EIB.	Redactar en base a los saberes y conocimientos a desarrollarse.	Transcribir los dominios que corresponden a los saberes y conocimientos del círculo.
2. PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICA				
FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO	ACCIONES CURRICULARES		RECURSOS	
	Redactar actividades en cada fase y sub fase, que ayuden a desarrollar los saberes y conocimientos que corresponden al presente círculo de conocimientos.		Redactar los recursos y materiales didácticos a emplearse	

1. DOMINIO	Senso-percepción		
	Problematización		
	Desarrollo de Contenidos.		
	Verificación		
	Conclusión		
2. APLICACIÓN			
3. CREACIÓN			
4. SOCIALIZACIÓN			

Figura 14. Planificación de Conocimientos y Dominios – PCD.

Fuente: Ministerio de Educación. (2017) *Lineamientos Pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ecuador. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/lineamientos_moseib.pdf

Con este formato presentamos la siguiente planificación detallando cada uno de los aspectos correspondientes y las actividades a desarrollar usando las fichas de lectura. Al final de la misma se incluye la ficha de lectura que se usara como instrumento de evaluación final.

Es recomendable que las fichas se usen como instrumentos de evaluación formativa y cualitativa (Alliende, et al., 1990), y que su único objetivo sea el comprobar el conocimiento del dominio y su aplicación útil del mismo, mas no dar una calificación numérica. El Ministerio de Educación en el documento Lineamientos Pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (p. 24) citando al MOSEIB –Acuerdo No. 0440-13 –Numeral, 9.6. Seguimiento y evaluación, dice que la evaluación, en la sección primaria debe ser permanente y llevada a cabo por maestros y padres de familia. El rol del docente en la evaluación es dar retroalimentación al estudiante sobre la adquisición significativa del dominio para su posterior aplicación, y realizar el seguimiento respectivo del desarrollo académico del estudiante. Con el uso de las fichas, el profesor tendrá las nociones necesarias para identificar los campos en donde se presentan más falencias y planear las retroalimentaciones respectivas.

Logo institucional	Nombre del CECIB			Periodo lectivo 2018-2019
PLANIFICACION DE CONOCIMIENTOS Y DOMINIOS -PCD				
1. DATOS INFORMATIVOS:				
Docente:	Área/Asignatura	Proceso	No. de Unidades de aprendizaje /Curso	Paralelo
_____	Lengua y Literatura Castellana	FCAP	12 / 3ro-4to básica	_____
No. de Periodos:	Fecha inicial:		Fecha final:	
Número y título de la unidad de aprendizaje.	Círculo de Conocimientos		Objetivo específico	Dominio de aprendizajes.
	Número y nombre	Saberes y Conocimientos.		
23 Nuestra Sabiduría	1 “Alimentación sana”	Apene aye minkayonta toinga angi. Relatos y textos expositivos. LL.2.4.5., LL.2.4.3.	Incentivar la aplicación de saberes ancestrales en salud integral, seguridad alimentaria a nivel local y prevenir enfermedades conocidas y extrañas dentro de la comunidad.	D.LL.EIBaC.23.1.1. Ponente amamo namanke kowode tededo aye tomemo tededo aye amai yewemointa nano aa kenginkoo wa inte aye kebai yewemonte badonte, manomai ate tedekimamo: bemante aa, enete tede, aye teñomo. Reflexiona sobre la expresión oral en castellano y en lengua de la nacionalidad Wadani y lee textos relacionados a la alimentación sana para explorar y motivar a la escritura creativa, aplicando los conocimientos lingüísticos: semántico, léxico, sintáctico y fonológico.

2. PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICA				
FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO		ACCIONES CURRICULARES	RECURSOS	
1. DOMINIO	Senso-percepción	En grupos reciben y arman el rompecabezas entregado. Observan la imagen y la describen. Es una planta de yuca.	Rompecabezas de cartón o papel con imagen de yuca.	
	Problematización	Responden a las preguntas planteadas por la docente: ¿Para qué sirve la yuca? ¿Quién creó la yuca? ¿Cómo cocino la yuca? ¿Qué platos puedo preparar?	Preguntas planteadas por la maestra. Marcadores, pizarra.	
	Desarrollo de Contenidos.	Leen el fragmento del cuento “Nunkui, creadora de plantas.”	Texto	
		Verificación	Responden a las preguntas planteadas en la sección problematización.	Preguntas sobre el texto
		Conclusión	Completan <u>la ficha de lectura</u> entregada con la ayuda de la maestra.	Ficha de lectura
2. APLICACIÓN		Realizan un resumen de la historia con sus propias palabras y dan su opinión sobre el texto.	Texto.	
3. CREACIÓN		En grupos, dramatizar la historia, escogen el personaje que desean interpretar y le dan un final alternativo.	Hoja, lápices, final alternativo.	
4. SOCIALIZACIÓN		Grupos dramatizan su historia frente a la clase. Cada grupo da su opinión constructiva sobre cada dramatización.	Disfraces creados, dibujos, texto.	

Figura 15. Planificación referencial para el uso de fichas.

Para tal efecto usaremos un fragmento del texto Nunkui, creadora de plantas, tomado del *Libro de todos los Niños* (Secretaría del Buen Vivir, 2015. p. 34), donde se recopilan mitos y cuentos tradicionales de la amazonia del Ecuador. Se analizó el incluir en un relato de la cultura Waorani, pero al ser una comunidad de expresión oral, todavía no se ha podido recopilar leyendas de forma escrita.

Siguiendo las recomendaciones del *Módulo Educativo. La Ética. La Participación Comunitaria. La Gobernabilidad 5* (Ramírez y Zambrano, sf) procedemos a completar la ficha técnica de información usando el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe para el pueblo Waorani, entregado por el Ministerio de Educación en el 2017.

Nunkui, creadora de plantas (fragmento).

Hace muchos años, cuando los shuar empezaban a poblar las tierras de la Amazonía, la selva no existía. En su lugar había un extenso llano de tierra y una que otra planta. Una de estas plantas era el unkuch, el único alimento de los shuar. Un día la planta desapareció. Algunos echaron la culpa a Iwia y a Iwianchi, que eran seres diabólicos que comían todo lo que encontraban; pero una mujer llamada Nuse decidió esforzarse por encontrar otros lugares donde crecía el unkuch. Nuse caminó y caminó, buscó por los lugares más ocultos. Sentía mucho temor porque estaba sola y lejos de su casa. Pronto se desanimó porque no encontraba nada. Volvió por sus hijos para que la ayudaran y otra vez tuvo fuerzas para seguir con la búsqueda del unkuch. Caminaron muchos días siguiendo el curso del río, pero hacía tanto calor que estaban muy cansados y casi desmayados. De pronto, sobre el río, aparecieron pequeñas rodajas de un alimento desconocido: era la yuca. Al verlas, Nuse se lanzó hacia el río y las tomó. Apenas las probó, se dio cuenta que las fuerzas volvían a su cuerpo y enseguida corrió a socorrer a sus hijos.

Figura 16. Texto Nunkui, creadora de plantas (fragmento).

Fuente: Secretaría del Buen Vivir (2015) *El Libro de todos los niños*. (p. 34) Quito, Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/libro-de-todos-los-ninos.pdf>

Seguido de esto, se comienza con las actividades para el uso de fichas de lectura y se toma como ejemplo, el texto Nunkui, creadora de plantas. (fragmento) Tomado del *Libro de todos los Niños*. A continuación, en la Figura 20 se detallan las actividades referenciales que los alumnos deberán completar. Se recomienda, a los docentes realizar otras actividades para sensibilizar a los alumnos sobre el tema y el texto.

Las fichas de lectura, al ser una herramienta para evaluar la comprensión del texto, se colocan en el punto de Conclusión, siguiendo las recomendaciones del *Módulo Educativo. La Ética. La Participación Comunitaria. La Gobernabilidad 5*, el cual propone realizar “esquemas para que los alumnos completen ordenadores gráficos de ideas” (Ramírez y Zambrano, sf. p.12), por lo cual consideramos que, aunque las fichas de lectura difieren de los ordenadores gráficos, dan la oportunidad al alumno de completar de otra manera un esquema con la información extraída del texto, permitiéndoles resumir, extraer ideas principales, extraer información específica del texto o detalles del mismo, visualizar, etc. La ficha propuesta para usar en esta planificación es la Ficha de lectura No. 4, como se puede observar en la Figura 20.

Ficha de lectura

Nombre:											
Título del texto:											
Autor:											
Editorial:											
Destrezas:	<p>LL.2.3.5. Desarrollar estrategias cognitivas como lectura de paratextos, establecimiento del propósito de lectura, relectura, relectura selectiva y parafraseo para autorregular la comprensión de textos.</p> <p>LL.2.3.4. Comprender los contenidos explícitos e implícitos de un texto al registrar la información en tablas, gráficos, cuadros y otros organizadores gráficos sencillos.</p>										
Dominios:	<p>D.LL.EIB-C.22.1.1. Desarrolla estrategias de lectura y escritura a partir de un texto.</p> <p>D.LL.EIBaC.21.3.2. Comprende los contenidos explícitos de textos y registra la información en tablas u organizadores gráficos.</p>										
Cuenta la historia con tus propias palabras.	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"> <tr><td> </td></tr> </table>										
Dibuja le escena que más te gustó.											
¿Qué moraleja te dejó la historia?											

Esta ficha se puede usar para ambos niveles, 3ro y 4to año de básica y les permite a los alumnos extraer información del texto, motivando a la elaboración de preguntas del mismo y al trabajo colaborativo dentro del aula. Seguido, se pide que el alumno elabore un pequeño resumen de la historia con sus propias palabras a través del uso de sinónimos, además de recordar la historia, releer la lectura y parafrasear la misma. A continuación, el alumno dibujará la escena de su agrado mediante la visualización del texto. Con la pregunta final, se da la oportunidad de realizar una autoevaluación del trabajo realizado y de esta forma, desarrollar y practicar varias destrezas con un solo instrumento de evaluación. El uso habitual de este tipo de instrumentos motivará el desarrollo paulatino de la comprensión lectora de cada estudiante.

6.1.2 Ejemplos de fichas de lectura.

Como parte de la propuesta se incluyen 5 ejemplos de fichas de lectura que pueden ser usadas en diferentes textos y asignaturas de acuerdo a los requerimientos del docente. Estas fichas contienen tareas para potenciar habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales específicas dirigidas a conseguir la total comprensión del texto. Estas fichas cubren las destrezas y dominios que propone el tanto el Currículo Nacional, como el Currículo Intercultural Bilingüe para el 3er y 4to año de educación básica. Como ejemplo se usa el siguiente relato que es una tradición oral secoya para promover el cuidado a la naturaleza, la solidaridad en la comunidad.

“Al principio, hace miles de años, el hombre no conocía el fuego. Solamente una familia conocía el fuego, pero no quería compartirlo. Un día, el hijo mayor de esta familia encontró un picaflor todo mojado y con mucho frío. El niño, al verlo en ese estado, lo llevó a su casa, para calentarlo junto al fuego. Cuando el picaflor se secó, recobró su vitalidad y comenzó a volar muy cerca del fuego, hasta que sus alas se encendieron. El picaflor voló muy alto, hasta llegar a un árbol seco; en él se posó y lo convirtió en una enorme fogata. Fue así como el picaflor regaló el fuego al hombre y desde entonces, nadie pasa frío” (SUBSEIB, 2014. p. 2-11).

Para la creación de las fichas que pueden ser usadas en este texto se tomarán las recomendaciones de Allende, et al., (1990) y de Gordillo Alfonso (2012) para elaborar documentos de resúmenes, adquisición de vocabulario, identificación de personajes, opinión, visualización del texto e inferencias, etc., como se ven en los ejemplos a continuación. Cada docente puede elaborar las fichas con los elementos, preguntas y actividades que considere necesarias para su objetivo de clase. De igual manera, se pueden omitir o combinar las tareas propuestas en estos ejemplos para crear variedad de tarjetas que se ajusten a las necesidades del contexto escolar.

En la FICHA DE LECTURA 1 se busca potenciar las habilidades cognitivas como: reconocer y comprender palabras, interpretar frases y párrafos, comprensión total del texto (ver TABLA 1) y las metacognitivas (ver TABLA 2), mediante la elaboración de resúmenes, identificación de partes del cuento y adquisición de vocabulario.

Ficha de lectura 1

Nombre:		
Título del texto:		
Autor:		
Editorial:		
Año de publicación:		
Destrezas:	<p>LL.2.3.1. Construir los significados de un texto a partir del establecimiento de relaciones de semejanza, diferencia, objeto-atributo, antecedente–consecuente, secuencia temporal, problema-solución, concepto-ejemplo.</p> <p>LL.2.1.3. Reconocer palabras y expresiones propias de las lenguas originarias y/o variedades lingüísticas del Ecuador, en diferentes tipos de textos de uso cotidiano, e indagar sobre sus significados en el contexto de la interculturalidad y de la pluriculturalidad.</p>	
Dominios:	<p>D.LL.EIB.16.2.1. Desarrolla y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación.</p> <p>D.LL.EIB-C.23.4.1. Reconoce palabras y expresiones propias de las lenguas ancestrales en diferentes tipos de textos.</p>	
¿Cómo empieza la historia?		
¿Qué ocurre después?		
¿Cómo termina?		
¿Fue fácil leer el cuento? Explica tu respuesta		
Escribe cerca de la palabra el significado.	Fuego	
	Picaflor	
	Volar	

Figura 17. Ficha 1: Elaboración de resúmenes, identificación de partes del cuento y adquisición de vocabulario. Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

En la FICHA DE LECTURA 2 se busca potenciar habilidades cognitivas como: la categorización y la identificación de elementos específicos en el texto (ver TABLA 1) y metacognitivas como: la discusión del texto (ver TABLA 2), mediante la escritura de opiniones propias e identificación de personajes.

Ficha de lectura 2

Nombre:	
Título del cuento:	
Destrezas:	<p>LL.2.4.4. Escribir descripciones de objetos, animales, lugares y personas; ordenando las ideas según una secuencia lógica, por temas y subtemas, por medio de conectores consecutivos, atributos, adjetivos calificativos y posesivos, en situaciones comunicativas que lo requieran.</p> <p>LL.2.3.6. Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción, hechos, datos y opiniones.</p>
Dominios:	<p>D.LL.EIB-C.25.3.1. Construye criterios, opiniones y emite juicios comparte de manera espontánea sus ideas y experiencias de la vida cotidiana.</p> <p>D.LL.EIB-C.25.3.1. Construye criterios, opiniones y emite juicios sobre temas relacionados a plantas y animales sagrados y comparte de manera espontánea sus ideas y experiencias de la vida cotidiana.</p>
Personajes:	
¿Te ha gustado el cuento?	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Sí</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>No</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Más o menos</p> </div> </div>
Explica tu respuesta	

Figura 18. Ficha 2: Identificación de los personajes y opinión.
Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

La FICHA DE LECTURA 3 ofrece la posibilidad de potenciar habilidades cognitivas y metacognitivas como: la visualización del texto y la adquisición de nuevo vocabulario (ver TABLA 1 y TABLA 2), mediante el dibujo y coloreado.

Ficha de lectura 3

Nombre:	
Título del texto:	
Autor:	
Destrezas:	<p>LL.2.3.3. Ampliar la comprensión de un texto mediante la identificación de los significados de las palabras, utilizando las estrategias de derivación (familia de palabras), sinonimia–antonimia, contextualización, prefijos y sufijos y etimología.</p> <p>LL.2.3.4. Comprender los contenidos explícitos e implícitos de un texto al registrar la información en tablas, gráficos, cuadros y otros organizadores gráficos sencillos.</p>
Dominios:	<p>D.LL.EIB-C.25.1.1. Escucha con atenciones leyendas preferentemente de autores ecuatorianos con temáticas educativas culturales y comprende textos, mediante la consulta de sinónimos y antónimos en diccionarios, para desarrollar progresivamente la calidad en el proceso de escritura.</p> <p>D.LL.EIBaC.21.3.2. Comprende los contenidos explícitos de textos y registra la información en tablas u organizadores gráficos.</p>
Dibuja al colibrí del cuento	

<i>Pinta la palabra que significa lo mismo que la primera.</i>	Picaflor	Quinde	Tucán	Guacamaya
	Vitalidad	Cansancio	Fortaleza	Alegría
	Encender	Incrementar	Atizar	Alzar
	Regaló	Sirvió	Halagó	Dio
	Frío	Helado	Húmedo	Templado

Figura 19. Ficha 3: Visualizar el texto. Adquirir de vocabulario

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

La FICHA DE LECTURA 4 ofrece la posibilidad de potenciar habilidades cognitivas y metacognitivas como: la construcción mental del texto y la elaboración de resúmenes (ver TABLA 1 y TABLA 2), mediante el dibujo y el parafraseo del texto.

Ficha de lectura 4

Nombre:	
Título del texto:	
Autor:	
Editorial:	
Destrezas:	<p>LL.2.4.2. Aplicar estrategias de pensamiento (ampliación de ideas, secuencia lógica, selección, ordenación y jerarquización de ideas, uso de organizadores gráficos, entre otras) en la escritura de relatos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés, y en las descripciones de objetos, animales, lugares y personas, durante la autoevaluación de sus escritos.</p> <p>LL.2.3.5. Desarrollar estrategias cognitivas como lectura de paratextos, establecimiento del propósito de lectura, relectura, relectura selectiva y parafraseo para autorregular la comprensión de textos.</p> <p>LL.2.3.4. Comprender los contenidos explícitos e implícitos de un texto al registrar la información en tablas, gráficos, cuadros y otros organizadores gráficos sencillos.</p>
Dominios:	<p>D.LL.EIB.16.2.1. Desarrolla y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación.</p> <p>D.LL.EIB-C.22.1.1. Desarrolla estrategias de lectura y escritura a partir de un texto.</p> <p>D.LL.EIBaC.21.3.2. Comprende los contenidos explícitos de textos y registra la información en tablas u organizadores gráficos.</p>
Cuenta la historia con tus propias palabras.	
Dibuja le escena que más te gustó.	
¿Qué moraleja te dejó la historia?	

Figura 20. Ficha 4: Elaborar de resúmenes. Parafrasear textos. Visualizar el texto.

Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

Finalmente, la FICHA DE LECTURA 5 ofrece la posibilidad de potenciar habilidades cognitivas y metacognitivas como: identificación de palabras, ideas principales, visualización del texto, y la elaboración de inferencias (ver TABLA 1 y TABLA 2), mediante el dibujo y la respuesta a preguntas específicas.

Ficha de lectura 5

Nombre:				
Título del texto:				
Autor:				
Editorial:				
Destrezas:	LL.2.3.4. Comprender los contenidos explícitos e implícitos de un texto al registrar la información en tablas, gráficos, cuadros y otros organizadores gráficos sencillos. LL.2.3.2. Comprender los contenidos implícitos de un texto basándose en inferencias espacio-temporales, referenciales y de causa-efecto.			
Dominios:	D.LL.EIBaC.21.3.2. Comprende los contenidos explícitos de textos y registra la información en tablas u organizadores gráficos. D.LL.EIBaC.21.4.2. Comprende los contenidos implícitos de textos y registra la información en organizadores gráficos sencillos.			
Dibuja <i>¿Cómo crees que los hombres agradecieron al picaflor por su regalo?</i>				
Responde: <i>¿Por qué no tenían fuego los primeros hombres?</i>				
<i>¿Por qué la familia no quería compartir el fuego?</i>				
Subraya las palabras que definen a:	El picaflor	<i>Generoso</i>	<i>Valiente</i>	<i>Tímido</i>
	El niño	<i>Exigente</i>	<i>Bondadoso</i>	<i>Tierno</i>
Escoge. Así trato de comprender el texto	<i>Adivino de que se trata el texto y comparo.</i>		<i>Me imagino lo que leo</i>	
	<i>Hago preguntas al profesor</i>		<i>Relaciono el texto con mis ejemplos e historias.</i>	

Figura 21. Ficha 5: Inferencia. Identificar la información explícita en el texto. Visualizar el texto. Incorporar nuevas palabras de vocabulario en su segunda lengua.
Elaborado por: María Fernanda Espinosa, 2018.

6.2. Conclusiones

- La comprensión lectora es una necesidad escolar a nivel nacional que debe ser corregida y desarrollada dentro de las aulas de clase para conseguir lectores autónomos y autosuficientes. Para esto es esencial otorgar mayor tiempo e importancia dentro de la clase a la lectura. Es esencial empezar el desarrollo y enseñanza de la lectura desde tempranas edades, siendo la lectoescritura una etapa primordial, para comenzar con el proceso de lectura. La adecuada enseñanza de la decodificación también es elemental para este proceso, ya que junto con la comprensión son los elementos principales para el aprendizaje de la lectura.
- La lectura es una competencia ilimitada en la persona, que implica varios procesos y niveles mentales, que se adapta a los cambios en la sociedad y los provoca. Dentro de este proceso se encuentran varios términos que no deben ser confundidos como la comprensión y la competencia lectora. La comprensión lectora hace referencia a la capacidad del ser humano para entender objetivamente lo que lee, mientras que la competencia lectora es la capacidad de utilizar la comprensión lectora de manera útil dentro del contexto social o el entorno de la persona. Al ir desarrollando la una, la otra se desarrolla por añadidura.
- El desarrollo, tanto de la lectura como de las competencias lectoras, aporta grandes beneficios académicos, sociales y emocionales a la persona. La lectura posibilita al individuo a adquirir mayores beneficios dentro de su entorno, a desenvolverse y participar de mejor manera en su contexto social. Actualmente, para motivar el hábito lector, el Ministerio de Educación ha propuesto la creación de varios programas en las escuelas para fomentar la lectura recreativa y dar más espacios de lectura en las escuelas.
- Existen varios obstáculos para el desarrollo adecuado de la comprensión lectora, como las afecciones físicas o neurológicas, o los textos inadecuados, la falta de interés o motivación, e incluso el contexto social y familiar. En la escuela Ika, entre los obstáculos identificados se pueden mencionar los inconvenientes para entender la lengua castellana, impartir clases en una lengua distinta a la de los alumnos y la falta de estrategias de los docentes para desarrollar la comprensión lectora. Los alumnos, en especial aquellos que cursan el 3er año de educación básica, presentan dificultad para comprender textos leídos en voz alta, falencias en la comprensión de textos cortos, poca retención en dictado, carencia de reglas gramaticales y ortográficas.

- Para superar los obstáculos que limitan la comprensión lectora se pueden usar varias estrategias que garanticen la enseñanza y la adquisición de conocimientos, procurando que dichas estrategias le proporcionen al estudiante autosuficiencia y mayor control sobre su propio aprendizaje. Entre las que se pueden mencionar están la elaboración de resúmenes, el parafraseo, adquirir e incorporar nuevas palabras de vocabulario en su segunda lengua, identificar personajes, elaborar opiniones sobre los textos leídos, visualización del texto, identificar la información explícita en el texto y hacer inferencias.

- Para evaluar una destreza de lectura se pueden usar varias herramientas, entre ellas las fichas de lectura que sirven para recopilar los datos más relevantes de un texto y organizar la información. Estas se pueden adaptar a cualquier texto y cada docente puede modificar una ficha de acuerdo a sus necesidades o las del grupo. El uso constante de las fichas de lectura promueve el desarrollo de varias destrezas y habilidades cognitivas en el alumno que incrementarán los niveles de comprensión lectora, dándole al alumno la capacidad de autoevaluarse en cuanto a su proceso de aprendizaje y entender mejor cualquier tipo de texto.

- Los alumnos de 4to año de educación básica de la escuela Ika tienen un mejor nivel de comprensión lectora, velocidad de lectura y comprensión audioverbal, pero presentan bajos niveles de comprensión audiognóstica. Mientras que los alumnos de 3er año de educación básica muestran niveles bajos de comprensión lectora, audioverbal y audiognóstica y de velocidad lectora. Siendo los más afectados por los obstáculos que se han presentado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es el grupo que requiere de más ayuda para poder desarrollar sus habilidades.

6.3. Recomendaciones

Sobre la base de las conclusiones puedo establecer las siguientes recomendaciones:

- Tomar en cuenta que la comprensión lectora se desarrolla desde edades tempranas con la adecuada enseñanza del proceso de lectoescritura, por lo que se debe hacer énfasis en la aplicación de estrategias adecuadas durante esta etapa. Priorizar la importancia de la lectura dentro del contexto académico y social de los alumnos, permitirá

a los mismos desenvolverse y participar de mejor manera dentro de su entorno, por lo que debe analizarse de forma continua los obstáculos que se van presentando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como realizar autoevaluaciones de las estrategias aplicadas para cambiarlas o mejorarlas de acuerdo a las necesidades presentadas.

- Es recomendable elaborar un programa de talleres de capacitación continua y permanente para los docentes de la Escuela Ika, en donde tengan la oportunidad de aprender técnicas de enseñanza, manejo de grupo, estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, planificación y elaboración de fichas de lectura. Entre las acciones de mejora, se debe incluir la enseñanza del idioma materno de los alumnos a los docentes y la introducción un programa de mejora para el aprendizaje adecuado del idioma español dentro del programa curricular para que la comunicación entre docentes y estudiantes mejore creando un verdadero bilingüismo dentro de la comunidad.

- Se recomienda el uso de fichas de lectura, no solo en la asignatura de Lengua y Literatura, sino en todas las asignaturas, para tener mayor práctica de las destrezas y habilidades que se desean desarrollar en los niños y estos puedan incrementar su nivel de comprensión de manera eficiente. Para el uso adecuado de una ficha de lectura se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- ✓ El ritmo de aprendizaje y necesidades del grupo para no cargar la ficha de actividades innecesarias o repetitivas.

- ✓ Complementar las fichas con otras actividades de lenguaje escrito u oral, de forma flexible dependiendo de las necesidades del alumno.

- ✓ Acompañar a las fichas con otras actividades complementarias como dibujo, pintura, manualidades, dramatizaciones, etc., relacionadas con el contenido de las lecturas.

- ✓ Las fichas de lectura deben ser un instrumento de autoevaluación para el alumno, donde pueda evidenciar sus progresos o dificultades.

✓ Evitar la calificación cuantitativa de las fichas, la desaprobación de respuestas incorrectas, la acumulación de actividades o cualquier conducta que produzca estrés o ansiedad en el niño para que no se rechace la lectura.

✓ Las fichas de lectura deben ser trabajadas de forma individual para motivar a la lectura silenciosa. También sirven como medio de interacción de los estudiantes y el docente, dependiendo del grado de dificultad del texto.

✓ El objetivo principal de la ficha es motivar a la lectura, los objetivos secundarios dependerán de las habilidades comprensivas y destrezas del lenguaje que se pretenden desarrollar.

✓ Considerar el contexto escolar y social del grupo y relacionarlo con las lecturas y actividades propuestas en las fichas. La anticipación no solo motiva al niño sino que lo incita a mantener una atención sostenida en el texto.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alliende, F. y Condemarín M. (1993) *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Alliende, F., Condemarín, M., Chadwick, M., y Milicic N. (1990) *Comprensión de la lectura 1. Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a niños de 7 a 9 años*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Alvarez y Arroyo. (2018). Hábitos escolares de los estudiantes y docentes de la población Waorani en la Escuela Ika de la Comunidad de Guiyero. En *Pensar, hacer y vivir la educación: visiones compartidas*. Quito: PUCE.
- Bastidas. M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad. Revista de Educación*, 10(2), 180-189. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746222004>
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Argentina: Shalom.
- Benítez Burraco, R. (2015) Diseño de tareas de comprensión lectora. En E. Jiménez-Pérez, (Coord.), *La comprensión y las competencia lectora*. (pp. 13-26). Madrid: Editorial Síntesis.
- Cáceres, A. Donoso, P. y Guzmán J. (2012) Comprensión Lectora. Significados que atribuyen las y los docentes al proceso de comprensión lectora en Nivel Básico 2 (NB2) en la comuna de Talagante (Tesis para optar al Título Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales). Repositorio Académico de la Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106365>
- Chamorro, M. (2015) Problemática social y enseñanza de lenguas. En Ma. Del Carmen Fernández López, (Coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación docente*. (pp. 163-199). España: Universidad de Alcalá. Servicio de publicaciones.
- Clemente Linuesa, M. y Domínguez, A. (2003) *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Revista Alteridad*, 3(2), 64-82. Recuperado de: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2008.04>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Ciudad Alfaro. Asamblea Constituyente.
- El Telégrafo. (2016) *Los maestros en Ecuador formarán círculos de lectura desde febrero*. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/los-maestros-en-ecuador-formaran-circulos-de-lectura-desde-febrero>

- Fernández, M. (Coord.). (2015). *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Flores Guerrero, D. (2016) La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (24), 128-135. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a10.pdf>
- González Fernández, A. (2004) *Estrategias de Comprensión Lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gordillo Alfonso, A. (2012). *Las bases textuales y los géneros discursivos*. Bogotá. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: http://expresatebien.unal.edu.co/index.php?id=116&tx_ttnews%5bcats%5d=68&cHash=2f9aaca68d774772c6f183df46c81cf8
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012) Estrategias De Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación En Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 16 (1), 183-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>
- INEC. (2012). *3 de cada 10 ecuatorianos no destinan tiempo a la lectura*. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/3-de-cada-10-ecuatorianos-no-destinan-tiempo-a-la-lectura/>
- Jiménez-Pérez, E. (2014) Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existen entre ellas. *Investigaciones sobre la lectura*, 1 (1), 65-74. Recuperado de: https://www.comprensionlectora.es/revista-enero-2014/files/revista_01_14.pdf
- Llamazares, M. y Alonso-Cortés, M. (2016) Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (71), 151-172. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a07.pdf>
- Lucci, M. A. (2006). La Propuesta De Vygotsky: La Psicología Sociohistórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 2-10. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Mellado, M. E., y Huaiquimil, A. (2015). An Intercultural Education: TEaching Reading in a Mapuche Context. *International Education Studies*, 8(10), 28-39. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/47188>
- Ministerio de Educación, y Educación, M. d. (2017). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de LOEI: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Educación Intercultural Bilingüe se fortalece con la entrega de currículos nacionales en las 14 lenguas de las nacionalidades del país*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-se-fortalece-con-la-entrega-de-curriculos-nacionales-en-las-14-lenguas-de-las-nacionalidades-del-pais/>

- Ministerio de Educación. (2017). *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017) *Instructivo para Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación*. Quito, Ministerio de Educación. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Instructivo_planificaciones_curriculares-FEB2017.pdf
- Ministerio de Educación. (2017) *Lineamientos Pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ecuador. Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/lineamientos_moseib.pdf
- Ministerio de Educación. (2017) *Neete mea Tededo Tedeyomo*. Quito. Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/WAO_CNIB_2017.pdf
- Ministerio de Educación. (2018) *Sin lectura no hay educación*. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: <https://educacion.gob.ec/sin-lectura-no-hay-educacion/>
- Ministerio de Educación. (2018) *Textos escolares y lectura en el sistema educativo*. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: <https://educacion.gob.ec/textos-escolares-y-lectura-en-el-sistema-educativo/>
- Moncada, C. y Quintana, L. (2012) Cultura Latinoamericana y Comprensión Lectora: Comentario y análisis de texto como recurso pedagógico. Revista *TESI*, 13(3), pp. 49-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2010/201024652003/>
- OCDE. (2016) PISA 2015 Resultados Clave. OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Oseda, D. (2014). Comprensión lectora y resolución de problemas en estudiantes de Educación Primaria Bilingüe en comunidades shipibas. *Apuntes Ciencias Sociales*, 4(2), 185-195. Recuperado de: <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/270/0>
- Portellano, J., Mateos, R., y Martínez Arias, R. (2012) *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar*. CUMANES. Madrid, España. TEA Ediciones.
- PUCE-ECY. (15 de Octubre de 2017). *Waorani Minkayonta*. Recuperado de Minkayonta.wordpress.com: <https://minkayonta.wordpress.com/mejoramiento-y-adaptacion-del-curriculo-educativo/>
- Ramírez, A. y Zambrano, V. (sf) *Módulo Educativo. La Ética. La Participación Comunitaria. La Gobernabilidad 5*. Fondo de Naciones Unidad para la Democracia. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://docplayer.es/12927120-Modulo-educativo-la-etica-la-participacion-comunitaria-la-gobernabilidad.html>

- Recio, P. León, J. (2015) La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1º y 4º de primaria. Universidad Autónoma de Madrid. *Psicología Educativa* 21 (2015) 47-53. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/277338554_La_lectura_en_un_contexto_bilingue_e_fluidez_y_compreension_lectora_en_alumnos_de_1_y_4_de_primaria
- Rodríguez, J. M. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de
http://www.facillectura.es/documentos/Declaracion_Universal_Derechos_Humanos_FL.pdf
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F. : McGraw Hill. Recuperado de:
https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Sánchez García, R. y Jiménez Mañas, M. (2015) Bibliotecas y competencia lectora. En E. Jiménez-Pérez, (Coord.), *La comprensión y las competencia lectora*. (pp. 155-166). Madrid: Editorial Síntesis.
- Secada, F., Alfaro, I., Cortés de las Heras, J. (2003) *Leer es fácil. Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje de la lectura*. Madrid: Editorial CEPE.
- Secretaría del Buen Vivir (2015) El Libro de todos los niños. Quito, Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/libro-de-todos-los-ninos.pdf>
- Serra Capallera, J. y Oller Barnada, C. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez, C. Oller, M. Pipkin, J. Quintanal, J. Serra, I. Solé, M. Soliva, A. Teberosky, L. Tolchinsky y E. Vidal, ed., *Comprensión lectora. Uso de la lengua como procedimiento*. (pp.15-33). Barcelona: Editorial GRAO.
- Sierra, N., y Tíban, A. (2015). *La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Historia, Balance y Perspectivas*. . Recuperado de
<http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/LA%20EDUCACION%20C3%93N%20INTERCULTURAL%20BILING%20C3%9CE%20EN%20EL%20ECUADOR.pdf>
- Silva Trujillo, M. (2014) El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica. *Revista Innovación Educativa*, 14 (64), 47-56. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>
- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre lo mismo? En T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez, C. Oller, M. Pipkin, J. Quintanal, J. Serra, I. Solé, M. Soliva, A. Teberosky, L. Tolchinsky y E. Vidal, ed., *Comprensión lectora. Uso de la lengua como procedimiento*. (pp.15-33). Barcelona: Editorial GRAO.

- Solé, I. (2012) Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Fers/Desktop/Mini%20me/Textos%20recuperados%20en%20Julio/rie59a02.pdf>
- SUBSEIB. Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (2014) El picaflor y el fuego. Kintimantapash ninamantapash. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/.../Cuento-Delfines.pdf>
- UNESCO. (2013). Educación Intercultural bilingüe: educación y diversidad. . En UNESCO, *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015* (págs. 153-166). Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- UNESCO. (2013). *OFICINA DE LA UNESCO EN SANTIAGO*. Recuperado de Día Mundial del Libro y del Derecho de Autor: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-book-and-copyright-day-2013>
- UNESCO. (2016) *TERCE: Aportes para la enseñanza de la lectura*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>
- UNESCO/Abarca, G. (2015). Educación Intercultural bilingüe: Educación y Diversidad. *Apuntes: Educación y Desarrollo*, 9, 1-18. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>
- Vidal-Abarca, E. y Martínez, G. (2001). ¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta. En T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez, C. Oller, M. Pipkin, J. Quintanal, J. Serra, I. Solé, M. Soliva, A. Teberosky, L. Tolchinsky y E. Vidal, ed., *Comprensión lectora. Uso de la lengua como procedimiento*. (pp.15-33). Barcelona: Editorial GRAO.
- Villanueva Roa, J. (2015) Cómo aprende el cerebro humano: dificultades en la adquisición del lenguaje. En E. Jiménez-Pérez, (Coord.), *La comprensión y las competencia lectora*. (pp. 13-26). Madrid: Editorial Síntesis.
- Zaragoza Canales, F. (2015) El fomento de la lectura y la comprensión lectora. En E. Jiménez-Pérez, (Coord.), *La comprensión y las competencia lectora*. (pp. 97-108). Madrid: Editorial Síntesis.
- Zevallos Polo, D., Arcos Araujo, N. y Ripoll Salceda, J. (2017) La concepción simple de la lectura en alumnos de 4º de primaria de una escuela fiscal de Quito. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(1), pp. 115-122. Recuperado de:
<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2017.10>

ANEXOS

Anexo 1: Carta de Aceptación del Proyecto.



Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección General Académica
Comité de Ética de la Investigación en Seres Humanos



Av. 12 de octubre 1076 y Roca | Apartado postal 17-01-2184 | Fax: (593) 2 250 95 | Telf.: (593) 2 299 15 10 | Quito - Ecuador

Quito, 11 de octubre de 2016
Oficio-CEISH-201-2016

Señora Magíster
Sofía Alexandra Yépez Rosero
Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE
Presente.

Estimada Magíster Yépez:

El Comité de Ética de la Investigación en Seres Humanos, en sesión del 6 de octubre de 2016, estudió el proyecto intitulado: **"Escuela Waorani: Entrelazando Educación y Cultura"**. Recibido el 23.09.2016.

Los miembros del Comité recomiendan a los investigadores proceder, en el trabajo de campo, con mucha prudencia, respeto y supervisión a los estudiantes, a fin de evitar cualquier problema que pueda presentarse con la comunidad.

Es necesario la coordinación con los directivos de la Estación Científica Yasuní.

El proyecto es aprobado y le deseamos mucho éxito en sus investigaciones.

Con mi consideración y estima,

Dra. Laura Arcos Terán
Presidenta

Comité de Ética de la Investigación en Seres Humanos - PUCE



Anexo 2: Prueba de Comprensión Audioverbal (Grupal). Comprensión Auditiva

MATERIALES

- Hoja de respuestas para cada niño.
- Lectura.
- Hoja de anotaciones para el evaluador
- Cronómetro

PUNTUACIÓN:

Se concede 1 punto por cada respuesta correcta. Las respuestas incompletas reciben 0 puntos. No se admiten sinónimos.

TIEMPO ESTIMADO PARA LA PRUEBA: 15 – 20 minutos

INDICACIONES:

- No hay límite de tiempo. Sin embargo se recomienda cronometrar el tiempo que los niños necesitan para contestar todas las preguntas.
- El texto solo se leerá una única vez, sin interrupciones.
- No se harán aclaraciones sobre el significado de las palabras que el niño no comprenda.
- Siempre se formularán las 10 preguntas aunque el niño diga que ya no recuerda más.
- Se aplicará la prueba en grupos pequeños, (5 a 7 niños)
- Cada niño escribirá las respuestas en la hoja de preguntas y respuestas.
- Si se observa que un niño no puede escribir el examinador podrá escribir las respuestas sin que los demás niños escuchen.
- Si no se comprende lo que el niño escribe, se le llamará aparte y se le preguntará por su respuesta anotando la misma a un lado de la hoja.
- Realice las anotaciones en la hoja de anotaciones para el evaluador.

INSTRUCCIONES

1. Voy a realizar unas actividades con todos los niños que no son pruebas de la escuela y no van a ser calificadas, no importa si ustedes se equivocan, no les pasará nada, pero si les pido que hagan lo mejor que puedan, no pueden hablar entre ustedes; ni en español ni en waotodedo.
2. A continuación les voy a leer una historia, pero tienes que estar muy atentos porque cuando termine les voy a hacer varias preguntas sobre lo que han oído. No puedo contestar preguntas mientras leo y tampoco puedo repetir, así que presten atención. Al finalizar les daré una hoja para que ustedes respondan en ella las preguntas sobre la historia que les voy a leer.
3. Leer en voz alta y pausadamente el texto.
4. Muy bien, ahora les voy a dar una hoja para que contesten a estas preguntas
5. Leer pregunta por pregunta y dar un tiempo (1 minuto aproximadamente) para que los niños respondan

TEXTO (269 palabras)

Un día dos hermanos llamados Nampa y Wentoka se fueron a la selva a recoger huevos de charapa; cuando se cansaron de caminar se sentaron en una piedra. De pronto empezó a llover con mucha fuerza y los niños echaron a correr entre los árboles buscando un lugar donde pudieran estar para protegerse hasta que escampara. En medio de los árboles divisaron una cueva en la que se refugiaron hasta que terminó la tormenta. Era un lugar muy oscuro y húmedo, lleno de murciélagos y arañas. Estaban muy asustados pero luego de dos horas desaparecieron las nubes y salió el sol, entonces salieron de la cueva y siguieron caminando en busca de charapas. Después se dieron cuenta que se habían perdido, se subieron a un árbol y descubrieron un pequeño camino que decidieron seguir hasta encontrar algún poblado, luego de caminar mucho tiempo, a lo lejos divisaron, cerca de una casa, perros y gallinas, cuando se acercaron le pidieron ayuda a una señora que estaba trabajando en la chacra, ella les dijo que no se preocupen porque su esposo les llevaría a su casa cuando regrese de la cacería. Como tenían mucha hambre se comieron un maito de pescado y chicha que la mujer les ofreció.

Después cuando llegó el esposo se subieron en un bus rojo, que venía de un pueblo llamado Tonanpare, el chofer del bus les dijo que los llevaría a casa, los niños se pusieron muy contentos. Al llegar encontraron a sus padres muy preocupados. Les contaron todo lo que les había sucedido y cuanto se habían divertido en el bus. Aquel día fue inolvidable.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

- | | |
|---|---------------------------|
| 1. ¿Cómo se llamaba el niño? | NAMPA |
| 2. ¿Cómo se llamaba la niña? | WENTOKA |
| 3. ¿Dónde se sentaron? | EN UNA PIEDRA |
| 4. ¿Dónde se refugiaron cuando empezó a llover? | EN UNA CUEVA |
| 5. ¿Qué había dentro? | MURCIÉLAGOS Y ARANAS |
| 6. ¿Qué animales divisaron cerca de una casa? | PERROS Y GALLINAS |
| 7. ¿Cómo se llamaba el pueblo del que venía el bus? | TONANPARE |
| 8. ¿A quién pidieron ayuda? | A UNA SENORA |
| 9. ¿Qué comieron? | MAITO DE PESCADO Y CHICHA |
| 10. ¿Cómo regresaron a su casa? | EN UN BUS ROJO |

PRUEBA No 1 COMPRENSIÓN AUDIO VERBAL HOJA DE RESPUESTAS PARA EL NINO

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Anexo 3: Leximetría (Grupal) Comprensión Lectora.

MATERIALES

- Hoja de preguntas y respuestas para cada niño.
- Lectura.
- Hoja de anotaciones para el evaluador
- Cronómetro

PUNTUACIÓN:

Se concede 1 punto por cada respuesta correcta. Las respuestas incompletas reciben 0 puntos.

TIEMPO ESTIMADO PARA LA PRUEBA: 15 – 20 minutos

INDICACIONES:

- No hay límite de tiempo. Sin embargo se recomienda cronometrar el tiempo que los niños necesitan tanto para la lectura como para contestar cada pregunta.
- Anote si el niño debe señalar con el dedo el renglón para leer, si lee en voz alta o si el niño se salta de renglón al leer
- No se harán aclaraciones sobre el significado de las palabras que el niño no comprenda.
- Siempre se formularán las 8 preguntas aunque el niño diga que ya no recuerda más.
- Se aplicará la prueba en grupos pequeños, (5 a 7 niños)
- Cada niño escribirá las respuestas en la hoja de preguntas y respuestas.
- Si no se comprende lo que el niño escribe, se le llamará aparte y se le preguntará por su respuesta anotando la misma a un lado de la hoja.
- Si se observa que un niño no puede escribir el examinador podrá escribir las respuestas sin que los demás niños escuchen.
- Realice las anotaciones en la hoja de anotaciones para el evaluador.

INSTRUCCIONES

1. Voy a realizar unas actividades con todos los niños que no son pruebas de la escuela y no van a ser calificadas, no importa si ustedes se equivocan, no les pasará nada, pero si les pido que hagan lo mejor que puedan, no pueden hablar entre ustedes; ni en español ni en waotededo.
2. A continuación les voy dar a cada uno una hoja con una historia para que ustedes lean, cuando terminen les voy a hacer varias preguntas sobre lo que han leído. No puedo contestar preguntas y tampoco pueden leer dos veces. Cuando terminen de leer les daré una hoja para que ustedes respondan en ella las preguntas sobre la historia.
3. Cuando les indique empiecen a leer, cuando terminen levanten la mano.
4. Mientras los niños leen cronometrar cuanto se demoran en la lectura, observar la forma de leer y realizar anotaciones sobre lo que se observa.
5. Muy bien, ahora les voy a dar una hoja para que contesten estas preguntas
6. Leer pregunta por pregunta y dar un tiempo (1 minuto aproximadamente) para que los niños respondan.

TEXTO (245 palabras)

Hace muchos años en un pueblo escondido de Colombia, con casas de cemento, techos de zinc y puertas de madera, vivía un niño que se llamaba Carlos. Vivía con sus papás, su abuela y sus cuatro hermanos, su padre era cazador y había recogido un pequeño mono araña y un loro para criar en su casa.

Los niños de ese pueblo llevaban una vida monótona, todos los días iban a la escuela y ayudaban a su familia en las tareas de la casa y la chacra. Un día llegó a la feria del pueblo el circo “Mecánico” que venía de tierras muy

lejanas. Todos los niños se arremolinaron alrededor de la carpa del circo. Estaban asombrados y no acababan de creerse lo que estaban viendo.

Nunca habían visto tigres, elefantes y osos, pero lo que más les sorprendió fue un muñeco de metal parecido a un ser humano: era un robot, que se desplazaba lentamente moviendo brazos y piernas a la vez que emitía extraños sonidos. Hablaba con una voz ronca y metálica, terminando las frases con una sonora carcajada.

Como nunca habían visto nada igual, al principio los niños se asustaron, pero poco a poco vieron que era inofensivo y se fueron acercando, le tocaban y hablaban con él.

El circo permaneció en el pueblo durante doce días y todo el mundo pudo disfrutar de sus atracciones: payasos, animales y por supuesto, del fascinante muñeco de metal que nunca podrían haber imaginado que existiera.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. ¿Cómo se llamaba el país? | COLOMBIA |
| 2. ¿Cómo se llamaba el niño? | CARLOS |
| 3. ¿Cuántos hermanos tenía? | CUATRO |
| 4. ¿Qué animales cuidaban en la casa? | UN MONO ARANA Y UN LORO |
| 5. ¿Cómo se llamaba el circo? | MECÁNICO |
| 6. ¿Qué animales traía el circo? | TIGRES, ELEFANTES Y OSOS |
| 7. ¿Qué fue lo que más sorprendió a los niños? | UN ROBOT |
| 8. ¿Cuánto tiempo estuvo el circo en el pueblo? | DOCE DÍAS |

PRUEBA No 2 LEXIMETRÍA HOJA DE RESPUESTAS

- | | |
|---|-------|
| 1. ¿Cómo se llamaba el país? | _____ |
| 2. ¿Cómo se llamaba el niño? | _____ |
| 3. ¿Cuántos hermanos tenía? | _____ |
| 4. ¿Qué animales cuidaban en la casa? | _____ |
| 5. ¿Cómo se llamaba el circo? | _____ |
| 6. ¿Qué animales traía el circo? | _____ |
| 7. ¿Qué fue lo que más sorprendió a los niños? | _____ |
| 8. ¿Cuánto tiempo estuvo el circo en el pueblo? | _____ |

Anexo 4: Escritura Audiognóstica (Grupal). Dictado.

MATERIALES

- Hoja de respuestas para cada niño.
- Lapicero o esferográfico
- Palabras y frases a dictar.
- Hoja de anotaciones para el evaluador
- Cronómetro

PUNTUACIÓN:

- Letra Ilegible 0 puntos
- Ítem del 1 al 6: Se concede 1 punto por cada palabra bien escrita. (sin faltas ortográficas Incluidas las tildes)
- Ítem 7 y 8: 2 puntos si la frase está escrita correctamente, 1 punto si comete un error y 0 puntos si comete 2 o más errores.
- Ítem 9 y 10: 3 puntos si la frase está escrita correctamente, 2 puntos si comete 1 error, 1 punto si comete 2 errores y 0 puntos si comete 3 o más errores.
- Frase escrita correctamente implica que todas las palabras estén escritas correctamente sin errores ortográficos, palabras escritas en el mismo orden, sin omisión, adición ni repetición de palabras o letras.

TIEMPO ESTIMADO PARA LA PRUEBA: 15 – 20 minutos

INDICACIONES:

- No hay límite de tiempo. Sin embargo se recomienda cronometrar el tiempo que los niños necesitan para escribir cada palabra o frase.
- Cada palabra o frase solo puede ser leída una única vez y sin interrupciones,
- No se harán aclaraciones sobre el significado de las palabras que el niño no comprenda.
- Siempre se dictarán las 10 palabras o frases aunque el niño diga que no puede.
- Se aplicará la prueba en grupos pequeños, (5 a 7 niños)
- Cada niño escribirá las respuestas en la hoja de respuestas.
- Realice las anotaciones en la hoja de anotaciones para el evaluador.

INSTRUCCIONES

1. Voy a realizar unas actividades con todos los niños que no son pruebas de la escuela y no van a ser calificadas, no importa si ustedes se equivocan, no les pasará nada, pero si les pido que hagan lo mejor que puedan, no pueden hablar entre ustedes; ni en español ni en waotededo.
2. Ahora les voy a dar a cada uno una hoja para que escriban lo que les voy a dictar
3. Tienen que prestar mucha atención porque solo lo diré una vez. Primero escuchan todo, una vez que yo termine empiezan a escribir.
4. Además deben escribirlas bien porque no pueden utilizar el borrador.
5. Leer cada palabra o frase, luego de leer cada palabra en voz alta y pausadamente, dar el tiempo suficiente al niño para que pueda escribirla.
6. Compruebe que lo haga en el numeral apropiado.

TEXTO (6 palabras 4 frases)

1. Bolsillo
2. Jefe
3. Árbol
4. Manguera
5. Cacería
6. Explosivo
7. La bicicleta vieja tiene una rueda pinchada
8. En la fábrica producen blusas y zapatos
9. Las frutas y verduras de la chacra eran muy sabrosas y jugosas
10. El pájaro blanco volaba hasta la antena de la televisión.

PRUEBA No 3 AUDIOGNÓSTICA HOJA DE RESPUESTAS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Anexo 5: Hojas de anotaciones para el evaluador.

HOJA DE ANOTACIONES PARA EL EVALUADOR

PRUEBA No 1: COMPRENSIÓN AUDIOVERBAL (GRUPAL)

No	NINO	Hora inicio	Hora fin	Tiempo total	Escribe solo las respuestas	Hace preguntas sobre la lectura	Comprende las instrucciones	Respeto las instrucciones	La actividad le parece fácil
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

PRUEBA No 2: LEXIMETRÍA (GRUPAL)

N o	NINO	Hora inicio lectura	Hora fin lectura	Tiempo en leer	Hora inicio preguntas	Hora fin preguntas	Tiempo en responder preguntas	Necesita ayuda para escribir las respuestas?	La actividad le parece fácil
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

PRUEBA No 3: ESCRITURA AUDIOGNÓSTICA (Grupal)

Anexo 6: Carta de validación de documentos. Prueba CUMANES.

Quito, 27 marzo 2018

Mtr.
Lorena Álvarez
Directora de Tesis
Presente.-

De mi consideración:

Me dirijo a Usted, para informarle que he adaptado las siguientes sub-pruebas del test CUMANES al contexto de los niños waorani: Comprensión Audioverbal, Escritura audiognóstica, Leximetría – Comprensión lectora y Leximetría – Velocidad, y considero que este instrumento puede ser aplicado a niños de tercero y cuarto año de educación general básica de la escuela IKA.

Es todo cuanto puedo informar al respecto.

Atentamente:

A handwritten signature in blue ink that reads "Sofía Alexandra Yépez". The signature is fluid and cursive.

Mtr. Sofia Alexandra Yépez

Docente

Facultad Ciencias de la Educación

Anexo 7: Encuesta para docentes de la Escuela Ika.

Estimado docente:

A continuación, encontrará algunas preguntas referentes al currículo nacional vigente, ciertos aspectos relacionados con su labor docente y su opinión sobre los niveles de comprensión lectora de sus alumnos. Le pedimos que responda con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas o incorrectas, no se trata de una evaluación de sus conocimientos, sino de dar opinión anónima. Muchas gracias por su colaboración.

INSTRUCCIONES: Marque con una equis (X) sobre la opción SÍ o NO; en caso de que sus respuestas sean afirmativas, amplíe sus respuestas respondiendo al enunciado siguiente.

PREGUNTA	SÍ	NO
1. ¿Conoce usted los elementos que conforman el Currículo Nacional de Educación Básica?		

Mencione cuáles son dichos elementos:

PREGUNTA	SÍ	NO
2. ¿Conoce usted, cuáles son los elementos que conforman el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe?		

Mencione cuáles son dichos elementos:

PREGUNTA	SÍ	NO
3. ¿Conoce usted qué es el PEI?		

Mencione los elementos que lo conforman: _____

PREGUNTA	SÍ	NO
4. ¿Conoce usted qué es el Plan de Centro Anual (PCA)?		

Mencione los elementos que lo conforman: _____

PREGUNTA	SÍ	NO
5. ¿Conoce usted qué es el Plan de unidad didáctica?		

Mencione los elementos que lo conforman:

Mencione brevemente, ¿cuáles son sus funciones como docente?:

6. Los docentes y estudiantes tenemos acceso a:

Indicador	SÍ	NO
F. Cuentos ilustrados.		

G. Leyendas		
H. Material pedagógico como juegos didácticos, material visual, etc., para reforzar la comprensión lectora.		
I. Audio libros.		
J. Fichas de comprensión lectora.		

7. Marque con una X las estrategias que ha usado o usa en su clase para la enseñanza de la comprensión lectora.

Estrategias		Estrategias	
Cuentos o leyendas ilustradas.		Organizadores gráficos.	
Ejercicios para ordenar las palabras en una oración.		Identificar personajes, partes del texto, eventos, etc.	
Ejercicios para completar oraciones con palabras del mismo texto.		Predicciones sobre eventos en la historia.	
Ejercicio de corrección de errores.		Resúmenes del texto.	
Cuestionarios referentes al texto.		Estudiantes realizan preguntas referentes al texto.	
Talleres de lectura.			

¿Cuáles han sido los resultados de aplicar estas estrategias?:

¿Cuál cree usted es el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes?

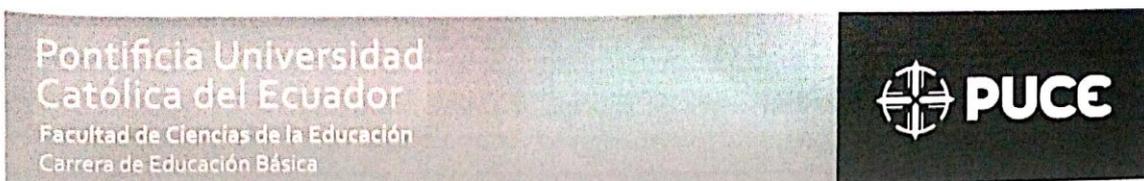
Alto	<input type="checkbox"/>	Medio	<input type="checkbox"/>	Bajo	<input type="checkbox"/>
------	--------------------------	-------	--------------------------	------	--------------------------

Menciones cuáles son las fortalezas y debilidades de sus estudiantes en la comprensión lectora.

FORTALEZAS	DEBILIDADES

8. ¿Cuáles son las destrezas que usted ha aplicado para desarrollar la comprensión lectora?

Anexo 8: Carta de validación de documento. Encuesta para docentes.



Quito, 27 de marzo 2018

Mtr.
Lorena Álvarez
 Directora de Tesis
 Presente.-

De nuestra consideración:

Me dirijo a usted, para informarle que he revisado y validado el cuestionario de la encuesta para docentes sobre el Currículo Nacional y aspectos relacionados con su labor docente en la Escuela Ika de la Comunidad de Guiyero y considero que este instrumento puede ser aplicado dentro de la Unidad Educativa.

Es todo lo que puedo informar al respecto,

Atentamente,



María Angélica Arroyo L.

Mtr. María Angélica Arroyo L.

Coordinadora de la Carrera de Educación Básica

Modalidad Semipresencial

marroyo621@puce.edu.ec

(02)2991700 ext. 1034



Anexo 9: Lista de Cotejo para Observación de clase.

Fecha: _____

Indicadores generales

No.	Indicador	SI	NO
1	Asiste con puntualidad a la clase.		
2	Presenta su planificación didáctica.		
3	Cumple con todas las actividades propuestas en la planificación.		
4	Mantiene su registro e asistencia al día. Utiliza la pizarra de forma organizada.		
5	Vigila a los estudiantes durante su trabajo en el aula.		
6	Vigila que los estudiantes mantengan la clase ordenada y limpia.		

Actividades iniciales

No.	Indicador	SI	NO
1	Comunica a los estudiantes los objetivos/temas de la clase.		
2	Logra centrar la atención del grupo.		
3	Mantiene control de la disciplina del grupo.		
4	Repasa los conocimientos previos.		

Proceso de enseñanza-aprendizaje

No.	Indicador	SI	NO
1	El proceso de enseñanza es organizado y sistemático.		
2	El tema de la clase es claro y comprensible para los estudiantes, y está de acuerdo al nivel conceptual de los niños.		
3	Utiliza estrategias varias para impartir el conocimiento procurando la máxima participación del alumnado.		
4	Utiliza estrategias creativas como organizadores gráficos, imágenes, tarjetas, hojas de trabajo, etc., como herramientas para impartir el conocimiento.		
5	Utiliza instrumentos o materiales del entorno como parte del material didáctico.		
6	Se utilizan diferentes formas de organización de trabajo en el salón. (Equipos, pares, etc.)		
7	Supervisa el trabajo de los estudiantes constantemente.		
8	Promueve la participación activa de los estudiantes.		
9	Realiza algún tipo de evaluación para verificar los resultados o detectar fallas.		
10	Al finalizar la clase, realiza una actividad de cierre en donde resume los puntos más importantes de la clase.		
11	Utiliza el tiempo asignado a la clase de forma organizada y eficiente.		

Materiales de los estudiantes

No.	Indicador	SI	NO
1	En los cuadernos de los estudiantes se observa organización y secuencia de los contenidos.		
2	En los cuadernos se evidencian firmas de revisión o corrección realizadas por la docente.		

Anexo 10: Carta de validación de documentos. Lista de Cotejo para Observación de clase.

Pontificia Universidad
Católica del Ecuador
Facultad de Ciencias de la Educación



Quito, 21 de marzo de 2018

A quien corresponda.-

Por medio de la presente certifico haber validado dos instrumentos de investigación diseñados por la estudiante **María Fernanda Espinosa** para recoger datos que aporten al desarrollo de su documento de disertación de grado, titulado: *Organizadores gráficos y fichas de trabajo: herramientas para la eficacia en el desarrollo de la comprensión lectora en los niños de tercero y cuarto año de Educación General Básica en la escuela Ika de la Comunidad Waorani de Guiyero.*

El primer instrumento fue una encuesta para docentes de la Escuela Ika para determinar el conocimiento y manejo curricular y de estrategias didácticas. El segundo recurso fue una lista de cotejo, diseñada para, mediante la observación, determinar las dinámicas que se llevan a cabo en el aula.

Es todo lo que puedo mencionar al respecto.

Atentamente,

Mtr. María Lorena Álvarez
Docente FCIED-PUCE

