



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

**Carrera de:**

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

**Relatos de transmisión oral para potenciar la comprensión lectora en la asignatura Lengua y Literatura en estudiantes del tercer año de EGB**

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:

Maritza Jacqueline Carchipulla Pandi

CI: 0105280770

Autor:

Gabriela Mishell Morocho Cajilema

CI: 0150014165

Tutor:

Dr. Rolando Juan Portela Falgueras

CI: 0151131190

**Azogues - Ecuador**

**Marzo, 2023**

## **Agradecimiento**

Por todos los esfuerzos y aportes efectuados en la formación académica y personal, dirigimos agradecimiento profundo a los docentes; por ser guías, tutores, y ejemplos. Aquellos conocimientos, experiencias y aprendizajes han sido desarrollados significativamente. Nunca olvidaremos el esfuerzo, la paciencia y la dedicación por apoyarnos. Adicionalmente, a las personas más cercanas y a los que en algún momento del transcurso de nuestra formación fueron tutores académicos, compañeros y amigos, gracias por permitirnos conocer y aprender conjuntamente. Nuestras respectivas familias; nuestro apoyo y soporte, merecen ser enunciadados por el sacrificio y compañía en este ciclo que concluye con el aporte de nuestro tutor del trabajo de integración curricular. En definitiva, gracias porque en compañía de las personas que han formado parte de una etapa realizada en esta institución fue posible alcanzar una meta en nuestras vidas y esforzarnos por ser mejores y serviciales.

## **Resumen:**

La comprensión lectora constituye una competencia indispensable para el éxito de la lectura y, en consecuencia, para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento de la Educación General Básica, por lo cual es fundamental fortalecerla desde los primeros años de escolaridad. En tal sentido, la presente investigación proyecta lograr su potenciación durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura, en particular de los estudiantes del paralelo A de la Escuela de Educación Básica “Manuel Muñoz Cordero”. Dicha investigación constituyó un proceso concebido desde el paradigma socio-crítico, el enfoque cualitativo y un diseño de Investigación Acción, en el que se obtuvo información acerca del problema mediante la observación participante, entrevistas, notas de lecciones y diversas pruebas pedagógicas. Los resultados del diagnóstico mostraron que solamente el 54%, de los estudiantes alcanzaban los aprendizajes requeridos. La propuesta resultante consistió en una estrategia didáctica que contempla actividades que incorporan lecturas de relatos de transmisión oral, considerando su valor según investigaciones antecedentes y la sistematización teórica realizada. Los resultados de su aplicación demostraron que el 95% logró dominar los aprendizajes. El principal resultado está en el avance progresivo de los escolares en las competencias de lectura y, en particular en el desarrollo de la comprensión lectora, por lo que se puede concluir el cumplimiento del objetivo general de la investigación.

**Palabras claves:** proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura, lectura, comprensión lectora, estrategia didáctica, relatos de transmisión oral.

**Abstract:**

Reading comprehension is an indispensable competence for the success of the reading and, consequently, for learning in all the areas of the knowledge of the Basic General Education, reason why it is fundamental to strengthen it from the first years of schooling. In this sense, the present investigation plans to achieve its potentiation during the teaching learning process of the subject Language and Literature, specifically in the students of parallel “A” at the “Manuel Muñoz Lamb” Basic Education School. This investigation followed a process under the socio-critical paradigm, the qualitative approach and an Action Research design, in which information about the problem was obtained by means of participant observation, interviews, classroom notes and diverse pedagogic tests. The results of the diagnosis showed that only the 54%, of the students reached the expected learning outcomes. The resulting proposal consisted on a didactic strategy that contemplates activities that incorporate readings stories of oral transmission, considering their value according to previous research studies and the conducted theoretical systematization. The results of their application demonstrated that 95% of the students was able to achieve the expected learning outcomes. The main result lies on the progressive advance of the students in the development of their reading competences, mainly in the development of the reading comprehension. This allows the authors to conclude the achievement of the overall research aim.

**Keywords:** teaching and learning process of the Language and Literature subject, reading, reading comprehension, didactic strategy, stories of oral transmission.

## Índice del Trabajo

1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Línea de investigación.....	4
1.2. Identificación de la situación o problema a investigar .....	4
1.3. Justificación.....	7
1.4. Objetivos .....	10
1.4.1 Objetivo General.....	10
1.4.2 Objetivos específicos .....	10
2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL .....	11
2.1. Antecedentes de la investigación .....	11
2.1.1 Antecedentes investigativos internacionales .....	11
2.1.2 Antecedentes investigativos nacionales.....	13
2.1.3 Antecedentes investigativos locales .....	15
2.2. Marco teórico .....	16
2.2.1 Educación y desarrollo: su dinámica en los estudiantes de Educación Básica Elemental.....	17
2.2.2 El proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua y Literatura en el Subnivel Elemental y el necesario desarrollo de las habilidades comunicativas .....	18
2.2.3 Comprensión lectora y su significación en la formación de los educandos	24
2.2.4 Oralidad, relatos (tipología textual) y comprensión lectora en el acto educativo.....	30
3. METODOLOGÍA.....	38
3.1. Paradigma de investigación y enfoque metodológico.....	38
3.2. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación para la recolección de datos .....	40
3.3. Operacionalización del objeto de estudio para la determinación de las categorías de análisis .....	49

4. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	51
4.1. Análisis de datos.....	51
5. PROPUESTA DE APORTE PRÁCTICO: Estrategia didáctica para la comprensión lectora “Leo y comprendo a través de relatos de transmisión oral” .....	58
5.1. Acercamiento a la definición de estrategia didáctica para su construcción basada en los relatos de transmisión oral .....	59
5.2. Descripción de la estrategia didáctica: “Leo y comprendo a través de relatos de transmisión oral” .....	65
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	75
6.1. Resultados por sesión/clase.....	76
6.2. Análisis de resultados de acuerdo a los momentos de la estrategia “Leo y comprendo a través relatos de transmisión oral” .....	92
7. CONCLUSIONES .....	96
8. RECOMENDACIONES.....	98
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
10. ANEXOS .....	107



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> .....	22
<b>Tabla 2</b> .....	29
<b>Tabla 3</b> .....	31
<b>Tabla 4</b> .....	50
<b>Tabla 5</b> .....	52
<b>Tabla 6</b> .....	57
<b>Tabla 7</b> .....	61

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> .....	27
<b>Figura 2</b> .....	35
<b>Figura 3</b> .....	36
<b>Figura 4</b> .....	41
<b>Figura 5</b> .....	42
<b>Figura 6</b> .....	45
<b>Figura 7</b> .....	51
<b>Figura 8</b> .....	54
<b>Figura 9</b> .....	56
<b>Figura 10</b> .....	64
<b>Figura 11</b> .....	65
<b>Figura 12</b> .....	76



## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> .....	107
<b>Anexo 2</b> .....	109
<b>Anexo 3</b> .....	110
<b>Anexo 4</b> .....	111
<b>Anexo 5</b> .....	112
<b>Anexo 6</b> .....	137
<b>Anexo 7</b> .....	164
<b>Anexo 8</b> .....	167
<b>Anexo 9</b> .....	170
<b>Anexo 10</b> .....	173
<b>Anexo 11</b> .....	176
<b>Anexo 12</b> .....	179
<b>Anexo 13</b> .....	182
<b>Anexo 14</b> .....	185
<b>Anexo 15</b> .....	188
<b>Anexo 16</b> .....	189



## 1. INTRODUCCIÓN

La educación como agente social favorece el desarrollo de los sujetos dentro de la sociedad y pone en manifiesto a diversos factores, actores y contextos. Adicionalmente, la educación es la base para alcanzar otros Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), porque educarse y acceder a la educación de calidad constituyen un factor clave para reducir la desigualdad y garantizar la igualdad de género (Organización de las Naciones Unidas, 2018). En otras palabras, del acceso al proceso educativo devienen habilidades y capacidades que permiten a las personas reconocer y hacer cumplir sus derechos, llevar un estilo de vida sustentable y sostenible, así como contribuir en la creación de sociedades pacíficas bajo la noción de la tolerancia hacia los demás.

La educación y los factores socioculturales, económicos, políticos y religiosos inciden en el contexto de un estudiante. Las diferentes perspectivas que un individuo posee son el producto de la interacción con los demás y que lo identifica dentro de la sociedad. Tanto las organizaciones estatales como la institución escolar, mediante su gestión y organización, promueven la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo, de manera que, los diferentes intereses no infieran en el derecho a la educación. La escuela orienta y gestiona para generar ambientes adecuados que permitan llevar a cabo el proceso educativo. Sin embargo, la manera eficiente de educar frente a la diversidad de situaciones actuales está en constante análisis y su organización depende de los planes curriculares, las competencias profesionales de los docentes, entre otros factores.

A nivel mundial existe variedad en cuanto a modelos pedagógicos que reflejan prácticas diversas, no únicamente de país en país, sino incluso por la diversidad de las aulas dentro de un mismo país/ciudad/institución. La realidad de los educandos es un universo único en cada una de las aulas, y por ello, la necesidad de evitar acciones educativas que no contemplen la diversidad existente y que impliquen, de una forma u otra, la exclusión. El término inclusión, no sólo permite integrar a los estudiantes físicamente, sino conlleva un proceso aún más responsable que responda a la incorporación y participación activa de todos los discentes dentro de cada uno de los procesos educativos. Tras considerar aquello, resulta pertinente pensar y analizar cómo cada institución educativa plantea sus objetivos y los ejecuta en función de toda la comunidad educativa.

Los centros escolares plantean sus objetivos, pues es la institución el centro del acto educativo y, por consiguiente, del aprendizaje. En ella radica la idea de que el espacio o contexto posibilite la formación de ciudadanos que aporten a la sociedad. A nivel institucional se precisan los objetivos que contextualizan la realidad y son progresivos. Esto quiere decir que, desde la temprana edad es necesario establecer un proceso de formación integral con la finalidad que los escolares, gradualmente al transitar por los niveles de educación, logren alcanzar las destrezas que plasman los objetivos generales del sistema educativo ecuatoriano, así como contribuir en el alcance del cuarto ODS que implica el acceso a la educación de calidad. La normativa en el Currículo Nacional expresa que el “sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016, p. 4).

El Currículo Nacional Ecuatoriano hace énfasis en la educación por niveles de educación obligatoria, los cuales aportan al perfil de salida del bachiller ecuatoriano con los siguientes valores: justicia, innovación y solidaridad (MINEDUC, 2016). Por ello, los estudiantes a lo largo de su formación desarrollan aprendizajes en diferentes áreas del conocimiento. Cada área está organizada, de acuerdo al subnivel, en bloques curriculares. Los aprendizajes de cada bloque curricular giran en torno al objetivo del subnivel de Educación General Básica (EGB) para finalmente alcanzar los objetivos generales de Bachillerato General Unificado (BGU). El componente y/o criterios generales que comprende el Currículo, como base para alcanzar objetivos, están estrechamente relacionados con la Planificación Curricular Institucional (PCI), pues deriva de la gestión pedagógica que al considerar las características del contexto pueden adaptarlo acorde a los intereses y necesidades de la institución, en particular de sus estudiantes y docentes.

La importancia de la PCI incide en la concepción de enseñanza y aprendizaje que asume la institución. Es conveniente destacar que las prácticas en las que los docentes son expositivos han generado experiencias educativas poco favorables. Las actividades monótonas, unidireccionales y poco participativas recaen en efectos de aprendizaje indeseados. El Currículo, tras el análisis de prácticas adversas a propiciar una enseñanza aprendizaje idónea, plantea la implementación de prácticas más innovadoras, diversas e inclusivas. Ante ello, en los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la asignatura Lengua y Literatura del

Currículo se concibe a los educandos como sujetos participativos activos del aprendizaje y en la construcción de conocimientos (MINEDUC, 2016).

El enfoque constructivista plantea que los estudiantes son sujetos activos y mantienen interacción constante con el docente, sus compañeros y el contenido de las diversas asignaturas establecidas curricularmente según el grado y el subnivel educativo de la EGB. En la asignatura Lengua y Literatura de todos los subniveles y del bachillerato general unificado: la lectura, escritura, hablar y escuchar son consideradas prácticas socioculturales con gran diversidad de expresiones y trayectorias, contextos, actores, procesos de comunicación e intenciones que caracterizan el enfoque comunicativo propio de la asignatura (MINEDUC, 2016). A partir de esta noción, el objetivo del enfoque comunicativo difiere del aprendizaje de la gramática, pues orienta su finalidad en que los discentes practiquen y comuniquen los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales de comunicación. Este proceso atiende a las necesidades lingüísticas, intereses y motivaciones (Cassany, 2004a). El enfoque procesal del aprendizaje de la lengua sigue etapas, cuyo énfasis está en el proceso más que el resultado.

El bloque curricular de Lengua y Literatura afín a este trabajo corresponde a la “Lectura”, cuyo propósito consiste en formar personas que disfruten y practiquen la lectura de forma autónoma (MINEDUC, 2016). La enseñanza de este bloque atiende a la comprensión de textos, al uso de recursos idóneos y necesarios para desarrollar un proceso de enseñanza motivador y encaminado a alentar a los estudiantes a realizar prácticas lectoras autónomas. La comprensión de textos figura que el educando adquiera y desarrolle las destrezas fundamentales para comprender diferentes tipos de textos, pues la lectura constituye un proceso fundamental como parte de la formación educativa. Aunado a la idea del aprendizaje de la lengua desde un enfoque procesal implica aportar y apoyar a los educandos a la práctica constante.

Según los autores Peralta y Martínez (2018), la lectura constituye un proceso de interacción entre el lector y el texto a partir de distintos procesos simultáneos que intervienen flexiblemente según los requerimientos de la situación propia del tipo de lectura y su contenido, y en el que está presente el reconocimiento del código alfabético de acuerdo a una ruta fonológica, en especial, la posibilidad de comprender el mensaje del texto que es leído. También, la lectura constituye la principal vía para adquirir nuevos conocimientos y poder acceder a nuevos aprendizajes. Adicionalmente, el vínculo entre lectura y comprensión adquiere relevancia en la manera de enseñar, porque será decisivo las prácticas lectoras que conlleve a la criticidad de los sujetos.

La enseñanza aprendizaje de comprensión de textos inicia con el desarrollo de destrezas que permitan al lector reconocer aspectos elementales del texto, para que de manera gradual pueda ser capaz de emitir un criterio sobre el texto que lee. Los niveles de profundidad son: literal, inferencial y crítico valorativo. Por ello, el presente trabajo parte de la consideración de la importancia de la comprensión lectora en sus tres niveles como parte del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura y de todo el proceso educativo, ya que la lectura y la comprensión lectora tienen implicaciones que sobrepasan los contenidos curriculares de la asignatura. Mediante el proceso lector el educando puede comprender ideas de diversos textos, orientaciones e instrucciones de las demás asignaturas. También, porque es un factor que incide en la toma de decisiones, pues el desarrollo de la comprensión aporta en la formación de ciudadanos con pensamiento crítico y reflexivo. A partir, de la reflexión este trabajo establece los vínculos existentes entre acciones para potenciar la comprensión lectora y el empleo de diversidad de textos contextualizados a los educandos.

### **1.1. Línea de investigación**

El presente trabajo curricular, con fines de titulación, parte de la línea de investigación “didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica”. Esta se centra en los componentes del acto educativo, porque la Didáctica estudia las particularidades del proceso enseñanza aprendizaje; en este caso de la asignatura Lengua y Literatura. La enseñanza aprendizaje de la asignatura consiste en ampliar, incrementar, acompañar y enriquecer las capacidades tanto lingüísticas como estéticas y el pensamiento de los discentes. La lectura forma parte de este proceso, y con ello, la comprensión de textos es una cuestión a desarrollar mediante destrezas que permitan a los educandos tener las bases fundamentales para hacerlo. La lectura y la comprensión son cuestiones procesales, por lo que resulta de gran importancia propiciar situaciones de aprendizaje, que al educando le resulte llamativo y le motiven a realizar lecturas de manera autónoma.

### **1.2. Identificación de la situación o problema a investigar**

El transcurso de prácticas preprofesionales correspondientes al séptimo, octavo y noveno ciclo fueron realizadas en la Escuela de Educación Básica “Manuel Muñoz Cordero”, en particular con el tercero de EGB, paralelo “A”. La institución está ubicada en una parroquia urbana de la ciudad de Azogues, perteneciente a la provincia del Cañar. Las prácticas tuvieron modalidad presencial y virtual, como respuesta a la continuidad educativa durante el contexto

de emergencia sanitaria por el Covid-19. En el séptimo semestre, bajo la virtualidad, el número de estudiantes que con regularidad accedían a las sesiones de clases sincrónicas eran alrededor de quince a diecisiete. El horario para el desarrollo de las clases con la tutora profesional comprendía de 7:30 a 8:30, exceptuando las clases adicionales de asignaturas como Inglés y Educación Física. En su mayoría las sesiones de clase en las que la pareja pedagógica acompañó fueron en las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemáticas.

Las prácticas en el octavo semestre fueron presenciales. Los estudiantes asistentes eran veintidós. El horario comprendía de 7:10 a. m a 12:30 p. m. Las clases acompañadas coincidían con lo evidenciado en la virtualidad; es decir las clases impartidas priorizaban contenidos de las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemáticas. A diferencia de la virtualidad, existió acompañamiento en clases adicionales a las que impartía la tutora profesional (Inglés y Educación Física). Además, la tutora socializó la importancia de acompañar el proceso de estudiantes específicos por dificultades que presentaban en el área de Lengua y Literatura. En general, con el proceso de prácticas efectuado en los dos ciclos, las realidades específicas permitieron focalizar una situación puntual presente en los estudiantes.

Previo al acompañamiento con los estudiantes, en la virtualidad, existió un diálogo con la tutora profesional, quien indicó que los educandos presentan ciertas dificultades en el proceso de lectura, esto fue evidente durante el periodo de prácticas realizadas por la pareja pedagógica. Las clases acompañadas en el tercer año de EGB, prioritariamente, estaban enfocadas a la asignatura de Lengua y Literatura. El principal objetivo en esta materia, que anunció la docente, era apoyar a que los educandos lean y comprendan el texto que a diario era compartido luego de cada sesión sincrónica. La dinámica de la clase consistía en compartir lecturas cortas, los escolares debían grabar de forma asíncrona, enviar a la docente dicha evidencia/tarea, en clases releer frente a los compañeros, retroalimentación y finalmente, preguntas -en su mayoría- de comprensión literal.

Las principales preguntas de comprensión, de manera explícita en la asignatura de Lengua, consistían en que ellos identifiquen el título, contexto, personajes y acciones presentes en la lectura. La observación participante posibilitó identificar que los discentes no podían dar respuesta a dichas interrogantes en su totalidad, e incluso existían estudiantes que no activaban el micrófono. Con frecuencia, algunas respuestas surgían después de que un estudiante respondiese previamente; en otras palabras, alguien respondía primero y luego simultáneamente repetían lo mismo o algo similar a lo mencionado. En general, el texto que la

tutora profesional compartía a los educandos contenía entre tres a cinco oraciones sobre algún personaje (persona/animal/cosa) o tema. En la información del texto predominaba la presentación del personaje o tema y algunas características.

De manera implícita, era abordado la comprensión lectora con preguntas en otras asignaturas que requerían que los estudiantes, posterior a la lectura de un enunciado, lo comprendan y tengan la capacidad de resolver las actividades planteadas acorde a la orientación. Por ejemplo, en Matemáticas, a partir de la lectura y comprensión de un texto debían identificar los datos, razonar y resolver situaciones con operaciones de suma o resta; pero los educandos presentaban dificultad al identificar y extraer los datos necesarios. Asimismo, el proceso de resolución de actividades matemáticas era guiado paso a paso varias veces, a pesar de proporcionar las orientaciones. Estas situaciones, tanto en la asignatura de Matemáticas como en Lengua y Literatura han generado conflictos como producto de las complicaciones en la comprensión sobre lo leído.

A petición de la tutora profesional, la pareja pedagógica desarrolló clases de apoyo a ciertos educandos, como actividad adicional. Estas actividades específicamente estaban orientadas a lectura y eran desarrolladas de forma sincrónica. Dentro del proceso de acompañamiento, al desarrollar las actividades poslectura con información sobre personajes, palabras y/o acciones específicas sobre el texto leído (pictogramas, cuentos, canciones, oraciones), los educandos no respondían o, en varias ocasiones, las respuestas no estaban acorde a la información de la lectura. Con ello, el grado de comprensión de acuerdo al tipo de los textos era variante; un ejemplo es que en lecturas cortas como cuentos aplicados con ciertos educandos (nueve) la atención era evidente y como consecuencia los escolares reconocían algunos aspectos del texto, sin embargo, no fue evidente ese mismo interés y comprensión al aplicar lecturas de tipo informativo.

En la presencialidad la dinámica descrita mantenía algunos aspectos característicos que coincidían. La tutora aplicaba lecturas cortas similares a la virtualidad, pero con menor frecuencia y optaba por el uso del texto de la asignatura. Las lecturas del texto incluían preguntas de comprensión y los educandos debían responderlas durante la jornada de clases. La participación para completar la actividad era conjunta (docente-estudiantes). Aunque algunas preguntas eran respondidas acorde al texto, otras requerían de pistas e incluso de más de una lectura para que identifiquen en el texto la información, la entiendan y respondan. El tipo de texto influía en el nivel de comprensión y respuesta de los escolares. En lecturas

extensas e informativas la información debía explicarse nuevamente mientras que, en lecturas con cuentos aplicadas en dos clases, la información reflejaba entendimiento, porque fueron respondidas, en primer momento oralmente de manera instantánea y posteriormente, escribían las respuestas en sus cuadernos.

Las situaciones de dificultad fueron evidentes, tanto en lecturas aplicadas con actividades de comprensión lectora, como para comprender un enunciado instructivo, necesario para realizar una tarea. Además, lo mencionado al ser constante y evidenciado en diversos momentos (clases con la tutora y clases de acompañamiento), y modalidades de clases, cuyo propósito era apoyar este proceso, reflejaba dificultades que repercutían en el desarrollo de actividades de las demás asignaturas que, al reflexionar sobre sus consecuencias interferirá en los años escolares siguientes. Comprender los enunciados y ejecutar las actividades implica dominar el proceso de lectura y comprensión, puesto que si no existe reconocimiento de lo que se lee difícilmente se podría adquirir los aprendizajes necesarios y proseguir con las temáticas consecuentes del plan de estudios.

Acorde al bloque curricular tres denominado “Lectura”, de forma puntual en lo referente a la comprensión de textos en la asignatura de Lengua y Literatura, los estudiantes del subnivel elemental deben ser capaces de “comprender significados implícitos, explícitos y crítico-valorativos en textos escritos, literarios y no literarios” (MINEDUC, 2022, p. 58). Sin embargo, esto no fue evidenciado durante la observación participativa efectuada, pues en la situación descrita los estudiantes no reflejaron dichas capacidades necesarias al término del subnivel elemental que evidenciaran el cumplimiento de lo descrito (E.LL.2.5.).

La ausencia de las competencias descritas en la comprensión lectora constituye el problema de la investigación. Esto representa la base del presente trabajo de integración curricular y es expresada mediante la **pregunta de investigación** siguiente: ¿Cómo potenciar la comprensión lectora de los estudiantes del tercero de EGB, paralelo “A”, de la escuela de Educación Básica “Manuel Muñoz Cordero”, en la asignatura Lengua y Literatura?

### 1.3. Justificación

La lectura es el proceso en el que los estudiantes durante la escolaridad adquieren la capacidad para identificar y comprender la información de un texto, por lo que constituye, a su vez, una competencia que forma parte del proceso comunicativo. Esta competencia, también considerada como habilidad, resulta de gran utilidad en el desarrollo cognitivo y, en

consecuencia, en el desarrollo intelectual del ser humano, que, aunque su adquisición inicia desde temprana edad, va perfeccionándose a lo largo de la vida (Cervantes et al., 2017).

Las destrezas lectoras adquiridas potencian el pensamiento creativo, crítico y permiten a la persona entender y contribuir a la mejora de su entorno. Sin embargo, el desarrollo de la competencia lectora y, por ende, la comprensión de lo que se lee ha sido afectado, ya sea por el contexto provocado por el Covid-19, así como por ser una competencia que previamente en Ecuador ya requería ser desarrollada con mayor esfuerzo para lograr mejores resultados en cuanto a su desarrollo, de acuerdo a diferentes estudios y los criterios del Ministerio de Educación a través de su documento “Política educativa para el fomento a la lectura *Juntos Leemos*” (La Hora, 2021; Ramírez, 2022; MINEDUC, 2021). Lo anterior evidencia la necesidad de acciones orientadas a lograr una mayor efectividad del proceso de enseñanza, respecto a los niveles de desarrollo de esta competencia.

En un contexto pos-COVID-19 la comprensión de textos es un tema a fortalecer, sobre todo al considerar la información de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) que reconoce que la lectura presenta un desbalance. Según este mismo documento de la ONU, el número de niños con dificultades para leer con el cierre de las instituciones educativas a nivel mundial ha aumentado. De acuerdo a este organismo internacional (ONU), se prevé que más de cien millones de niños estarán por debajo del nivel mínimo en la competencia lectora. Además, considera que ante esa situación recuperar el avance adquirido antes de la pandemia conllevará un tiempo extenso. Por ejemplo, en el caso latinoamericano en 2019, los niños del último año de secundaria que representaban el 55% eran capaces de leer sin dificultad, mientras que en 2020 sólo el 42% podía hacerlo. El promedio mundial disminuyó de 41% a 34% en el mismo período. La ONU indica que “si no se aceleran los esfuerzos, el ritmo de progreso que había antes de la pandemia no se recuperaría hasta 2035, mientras que, si esa labor se impulsara un 20% se llegaría al mismo punto en 2029” (Organización de las Naciones Unidas, 2021, p. 5).

Las evaluaciones correspondientes al año 2017 realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA (siglas en inglés que refiere a Programme for International Student Assessment), determinaron que en Ecuador la comprensión lectora es una competencia obtenida, pero no potenciada. El reporte ecuatoriano reconoce que únicamente el 49% de los estudiantes alcanza el nivel mínimo de competencia (INEVAL & OCDE, 2018 como se citó en Rodríguez et al, 2019). Lo antes



planteado constituye una problemática que requiere acciones educativas en todos los niveles, pues como expresa Llorens, “sin comprensión lectora no puede haber aprendizaje” (2015, p. 7), pues la lectura, y su expresión en la comprensión lectora, compone un proceso de gran importancia, tanto intelectualmente como socialmente, por lo que su atención requiere de un mayor énfasis en el contexto escolar.

Los resultados del estado de comprensión acorde a las pruebas PISA indican la necesidad de reforzar la competencia lectora. De acuerdo al valor de lecturas motivadoras que despierten el interés de los escolares para el desarrollo de la lectura y la comprensión lectora, el presente trabajo de investigación se proyecta a partir de la incorporación de una mayor diversidad de textos. Es decir, la investigación, de acuerdo a los análisis teóricos realizados y que aparecen en el primer capítulo, aporta una propuesta en la que se incorporan textos diversos: leyendas, mitos, cuentos, fábulas y anécdotas que conforman actividades organizadas sistemáticamente desde el punto de vista didáctico según los diferentes momentos de lectura, prestando especial atención a la poslectura y, como parte de ella, al desarrollo de la comprensión lectora. De acuerdo a lo planteado, el tema de investigación es relevante y pertinente, al tratarse de un proceso en continuo desarrollo que nacionalmente debe ser potenciado para aportar beneficios al aprendizaje y la formación de los estudiantes.

La necesidad de alcanzar la lectura fluida y la comprensión lectora en los tres niveles, está ligada a las habilidades de los escolares por entender lo leído, y con ello, ser capaces de tomar una postura frente a los diversos textos y situaciones comunicativas presentes en su continuo desarrollo académico y en los diversos ámbitos. En el proceso lector está asociado el incentivo y la motivación. En este sentido, la comprensión lectora en sus niveles: literal, inferencial y crítico valorativo, implica repensar la enseñanza de forma alterna a la noción de la lectura como un requisito o como actividad para aprobar un año escolar, por el contrario, es necesario pensarlo como un proceso de enseñanza aprendizaje que priorice el desarrollo de habilidades de comprensión, de imaginación y de creatividad, que genere placer por la lectura. Por eso, la propuesta está vinculada a la cultura y tradición oral que a través de una estrategia didáctica favorezca el proceso enunciado de una manera diferente, pero con el propósito de potenciar el aprendizaje.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo General**

Potenciar la comprensión lectora de los estudiantes del tercer año de EGB, paralelo “A”, de la Escuela de Educación Básica “Manuel Muñoz Cordero” mediante una estrategia didáctica que contempla actividades basadas en relatos de transmisión oral, en el desarrollo de la asignatura Lengua y Literatura.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Fundamentar las bases teóricas de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura y la incidencia de los relatos de transmisión oral en el desarrollo de las competencias lectoras.
- Diagnosticar las particularidades del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y los niveles de comprensión lectora, que como resultado logran los estudiantes del tercer año de EGB, paralelo A, en la asignatura Lengua y Literatura.
- Diseñar una estrategia didáctica basada en los relatos de transmisión oral, según las características y particularidades necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora de los educandos del tercer año de EGB, paralelo A.
- Aplicar y evaluar la estrategia didáctica basada en relatos de transmisión oral para la potenciación de la comprensión lectora de los educandos del tercer año de EGB.

El presente trabajo comprende esta Introducción y tres capítulos. El primer capítulo orientado a precisar los principales fundamentos que conforman el Marco teórico del trabajo, en especial a profundizar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua y Literatura de educandos que cursan el subnivel elemental. Además, aborda la lectura, comprensión lectora y aspectos genéricos de los relatos orales en la escolaridad como parte de la diversidad de textos. El segundo capítulo está orientado al diagnóstico del nivel de comprensión de los educandos del tercer año de EGB, paralelo “A”, de la institución mencionada. El tercer capítulo aborda la propuesta de aporte práctico con la descripción de las actividades que conforman la estrategia didáctica, también los resultados obtenidos al implementarla con el grupo de clase especificado. Finalmente, el trabajo presenta las conclusiones a las que se arriban al culminar el proceso investigativo, así como recomendaciones que enfatizan en la necesidad de continuar investigando el tema de la potenciación de la comprensión lectora.

## **2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

Para el desarrollo del proceso investigativo y como parte de él, resultó oportuno desarrollar los principales criterios y fundamentos teóricos referenciales que conforman el marco teórico del presente trabajo de integración curricular. En primer lugar, se profundiza en algunos antecedentes importantes que forman parte del estado del arte de esta investigación; seguidamente se establecen las bases pedagógicas y didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura; sus particularidades en el caso de la lectura en el Subnivel Elemental de la EGB, específicamente en el tercer grado, en las características del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, así como en la caracterización e importancia de los relatos orales en su desarrollo. Todo lo cual resultó de gran importancia para el tratamiento metodológico de la investigación y para la elaboración de la propuesta de intervención resultante.

### **2.1. Antecedentes de la investigación**

#### **2.1.1 Antecedentes investigativos internacionales**

La investigación de Cuello (2019), titulada “Fortaleciendo la capacidad de comprensión lectora” y desarrollada en Perú; inició con el análisis reflexivo de la práctica pedagógica que precisa como problema el insuficiente manejo de estrategias en la comprensión lectora. El objetivo principal consistió en mejorar la enseñanza de este componente de la lectura en los estudiantes del segundo año de la institución educativa N° 32043 de Páucar. La metodología corresponde al tipo de investigación-acción educativa con un enfoque cualitativo. Derivado de esa situación, el investigador propone ejecutar sesiones de aprendizaje con estrategias basadas en la lectura de cuentos contextualizados. La implementación permitió el desarrollo de la comprensión lectora. Los resultados revelaron una mejora en la práctica pedagógica y en el aprendizaje de los educandos debido al desarrollo de competencias de comprensión lectora.

El trabajo investigativo de Avedaño (2019), denominado “Promoviendo la comprensión lectora en textos narrativos a través de estrategias creativas”, realizado también en Perú, surgió como una necesidad para mejorar la competencia lectora de los escolares de segundo año. El objetivo del autor radicó en actualizar a los educadores en el uso de estrategias creativas para favorecer la capacidad de realizar inferencias e interpretar el significado de textos narrativos. En el procedimiento metodológico utilizó la matriz FODA, matriz de consistencia, el árbol de problemas/de objetivos y la fundamentación teórica como los principales instrumentos de

estructuración. Finalmente, concluyó que los profesores capacitados en estrategias creativas incidieron en los discentes, pues los escolares mejoraron la capacidad de inferir e interpretar el significado de textos narrativos.

Estudios revisados adicionalmente, que han sido realizados en Chile, Perú, Venezuela y España por Gallego et al. (2019), Avendaño (2020), Pernía y Méndez (2017) y Vásquez (2021) respectivamente, mantienen similitud. Por un lado, determinan que los estudiantes de primaria presentan dificultades en comprensión lectora en todos los niveles de comprensión o en alguno en específico. Por otro lado, las propuestas que desarrollan los diferentes trabajos denotan cierta semejanza con respecto a la implementación de estrategias didácticas. Sin embargo, la particularidad radica en el tipo de estrategias pues están caracterizadas por el uso de lecturas de tipo narrativo (cuento), las técnicas (inferencias y predicciones) y organización de las actividades (activación de conocimientos previos). Por ello, algunas cuestiones que sobresalen de esta revisión es la estrecha relación existente entre motivación, lectura y comprensión con textos correlacionados al contexto estudiantil; la relación proporcional entre estrategias y la comprensión lectora; y la necesidad de incorporar estrategias lectoras a través de realidades cercanas, objetivas que a los estudiantes les resulte motivadoras.

Estos estudios de índole internacional hacen énfasis en el valor de las estrategias didácticas para fomentar la comprensión lectora. Consideran relevante incluir estrategias en el desarrollo de los tres procesos de la lectura: prelectura, lectura y poslectura. Además, el tipo de texto usado que predomina es el cuento, pues en gran medida usan varias lecturas de este mismo tipo que pertenece al género narrativo. Por un lado, el trabajo de Ríos (2021), usa el cuento con dibujos con la intención de mejorar la comprensión en estudiantes del segundo grado, mientras que la investigación realizada por Rojas y Cruzata (2016), sugieren la implementación de una estrategia didáctica fundamentada desde las perspectivas: cognitiva y pedagógica.

En definitiva, los trabajos investigativos internacionales analizados enfatizan en las dificultades lectoras y en el empleo de propuestas basadas en: secuencias, estrategias y actividades didácticas con textos narrativos, principalmente el cuento. Independientemente del año escolar de básica, desde elemental (primero) a superior (décimo), la necesidad de potenciar la comprensión lectora mantiene el interés de los autores, que, en general, consideran la relevancia de desarrollar esta competencia lectora. También, revelan la existencia de un mayor énfasis en potenciar el proceso en los niveles literal e inferencial que en el nivel crítico valorativo. Otro aspecto, es la recurrente importancia que dan en la selección de los textos,

pues consideran que la motivación y relación contexto-texto influyen positivamente en el hábito lector, el desarrollo de las competencias lectoras y, en especial en el desarrollo de la comprensión lectora.

### **2.1.2 Antecedentes investigativos nacionales**

Fernández (2021), en su investigación titulada “Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Atenas del Ecuador, año lectivo 2019-2020”, propone como objetivo diseñar estrategias metodológicas para la mejora de la comprensión lectora en escolares pertenecientes al subnivel elemental. El enfoque de la investigación fue el mixto (cuantitativo-cualitativo). El uso de técnicas e instrumentos como fichas de observación, encuestas, y evaluaciones diagnósticas le permitieron a la investigadora detectar las dificultades existentes en la comprensión de textos largos, cortos y en la velocidad para leer. La mayor dificultad diagnosticada radica en que los discentes no respondían correctamente las preguntas relacionadas al contexto. Los resultados obtenidos demuestran que existen dificultades de comprensión, pues el 40 % reflejó no comprender lo leído, el 37% pertenecía a la escala “casi siempre comprende” y únicamente el 23% comprendía lo leído. A partir de esos resultados, la autora recomienda incluir estrategias metodológicas y el apoyo institucional.

Muñoz (2019), en su tesis titulada “Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en los niños de tercero de la Unidad Rio Amazonas, Naranjito, Ecuador, 2018”, expresa su objetivo de establecer cómo fomentar las estrategias de aprendizaje a través de herramientas psicológicas con talleres y actividades que favorezcan en los educandos el proceso transaccional lector. Esto para suprimir la falta de comprensión lectora en los escolares de 3°. Los métodos estuvieron basados en el análisis y síntesis. La investigación corresponde al tipo descriptivo con un diseño correlacional. La población la conformaron sesenta discentes de nivel elemental y la muestra 30 escolares. Entre las técnicas utilizadas se destaca la encuesta y el cuestionario como instrumento. Los resultados reflejaron mejora del nivel de comprensión lectora con un 70% mientras que el nivel de estrategias de aprendizaje resultó predominante con el 67%. También, el trabajo investigativo determina que existe una relación significativa entre esas dos variables.

En la investigación de Anilema et al. (2020) titulada “Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador”, los autores emplearon una metodología de orden cuantitativa con diseño descriptivo transversal. Los estudiantes pertenecían a cinco

instituciones del cantón Colta del tercer año de Educación General Básica. La aplicación del Test de Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL-3) les permitió conocer cuáles eran los niveles de comprensión de textos literarios (narrativos y poéticos), informativos e interpretativos. El resultado arrojó que el 48% de evaluados no demuestra correspondencia entre el nivel de comprensión con el nivel educativo y únicamente el 13% posee una comprensión lectora denominada como alta. Por ello, este estudio concluye que el rendimiento de comprensión lectora de los educandos del sector de estudio presenta un nivel inferior al esperado para su nivel educativo.

Los trabajos descritos muestran la existencia de variabilidad en la manera de abordar la comprensión lectora a nivel nacional. Por un lado, existe interés por determinar cuál es el nivel de comprensión que tienen los estudiantes ecuatorianos en distintos subniveles de la EGB obligatoria e incluso bachillerato (Castillo y Bastardo, 2021; Cachumba, 2018). Otros estudios realizados por Fernández y Zambrano (2022) y Molina (2020), revelan el bajo índice de comprensión lectora, aunque evidencian mayor dominio en el nivel literal. Así también, las investigaciones de Lara y Salazar (2019) y Montesdeoca et al. (2020) orientan a que los docentes actúen a favor de la incorporación de estrategias didácticas y metodológicas seleccionadas cuidadosamente para que favorezcan la comprensión lectora; esto puede ser a través de prácticas lectoras motivadoras. Por su parte Rojas (2022) y Chávez et al. (2021) coinciden con la necesidad del actuar docente con estrategias didácticas actuales, activas, que sean de interés para los discentes y fomenten el acto de participación social.

La principal característica derivada del análisis de los antecedentes investigativos nacionales referidos, es la necesidad de desarrollar estrategias didácticas, tal como se concluyó a partir del análisis de los antecedentes internacionales. De similar manera, el uso de los cuentos predomina con mayor o menor enfoque en cada investigación. Eminentemente, cada una de las investigaciones resaltan la importancia de implementar estrategias adecuadas y acorde al interés de los educandos. Por tanto, coinciden en el bajo nivel de comprensión lectora. Sin embargo, existe menor enfoque investigativo detallado con respecto a la manera de potenciar este proceso, porque los trabajos concluyen con la necesidad de actuación y con propuestas para ello, pero carecen de la fase de implementación. Finalmente, las investigaciones están mayormente orientadas al bachillerato y en muchos casos a básica superior, pero existen pocos estudios en básica elemental.

### 2.1.3 Antecedentes investigativos locales

Gallegos (2019) en su trabajo investigativo “La comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto año de la escuela de educación Básica Dr. Vicente León Picón, Ricaurte, Cantón Cuenca, año Lectivo 2018-2019”, se enfoca en analizar y determinar qué aspectos inciden en la comprensión lectora de los escolares. La metodología utilizada es el método analítico. Las fichas de lectura, encuestas a los padres de familia y diálogo con la profesora, le ayudaron al autor a recolectar información para el diagnóstico de la comprensión lectora y obtener datos cualitativos y cuantitativos. Los resultados de las cinco lecturas realizadas a los educandos, acorde a su edad y nivel de educación demostraron que la atención de los escolares al leer es mínima; adicionalmente, presentan dificultades para reconocer características de los personajes u objetos y para relacionar ideas similares de la lectura.

“Estrategias Didácticas para fomentar la comprensión lectora en estudiantes de un aula multigrado (segundo, tercero y cuarto de básica)” es un trabajo desarrollado por Bermeo e Illescas (2018). Las autoras proponen una estrategia denominada “Las pijamadas literarias y el delantal mágico”, que consiste en que el estudiante aprenda a escuchar y comprender historias o cuentos para potenciar la fluidez, la comprensión y la expresión oral. El objetivo fue incorporar material didáctico para potenciar la comprensión lectora. La metodología de la investigación tiene un enfoque cuantitativo. La conclusión obtenida consiste en que los discentes de básica elemental tienen un bajo nivel de fluidez y comprensión lectora, razón por la cual facilitaron una guía didáctica con la finalidad que dichas estrategias sean conocidas y aplicadas por la educadora. Otra conclusión a la que arriban las autoras es la importancia e influencia de las estrategias, porque generan cambios de actitud tales como: aumento del interés, concentración y participación.

El repositorio digital de la Universidad Nacional de Educación cuenta con investigaciones educativas actualizadas, entre las que se encuentran aquellas cuyo tema principal es la potenciación de la comprensión lectora. Algunos de los trabajos se caracterizan por proponer el desarrollo del proceso mediante cuentos; esto sucede en trabajos de Briones (2018), Tejada (2018), Lozano (2018), Pillajo (2018), Olvera y Pesántez (2021); mientras que leyendas y mitos son incorporados en trabajos de Imbaquingo (2018) y Quinto (2018). Asimismo, trabajos como de Flores-Gómez (2018), Coronel y Nugra (2019), Fernández y Cruz (2019) desarrollan planificaciones o estrategias didácticas, cuyos textos que las constituyen son literarios, del género narrativo, en especial cuentos. En adición, Tufiño (2022), realiza una propuesta basada

en un sistema de actividades, pero no fue aplicada por el contexto de virtualidad que atravesaba el sistema educativo; pero las lecturas planteadas en su propuesta comprenden cuentos, leyendas, adivinanzas y anécdotas.

Los diferentes trabajos de investigación analizados demuestran una constante relevancia por la aplicación de estrategias para fomentar el hábito de lectura y la comprensión de lo que los estudiantes leen. Aunque, el año escolar de los trabajos difiere, mantienen en común las deficiencias existentes y la necesidad de apoyar el proceso por la relevancia en los diferentes ámbitos. Mayoritariamente las propuestas están orientadas a educandos de años superiores de EGB y bachillerato. También, en muchos de los trabajos los principales textos usados son los cuentos, en casos diferentes está el uso de textos cortos, mitos y leyendas. La edad de los educandos evidentemente marca pautas y estrategias específicas que cada autor/es las definen y las estructuran de acuerdo a las particularidades de cada contexto y nivel educativo de los escolares.

El análisis de estudios previos locales ratifica la importancia del tema de investigación del presente trabajo, dado que, al igual que los antecedentes internacionales y nacionales analizados, corroboran las principales dificultades existentes en el desarrollo de las competencias lectoras, en particular, en el desarrollo de la comprensión lectora. Por ende, proponen diversas alternativas, fundamentalmente basadas en estrategias didácticas en la que la diversidad de los textos a utilizar constituye un importante criterio a considerar.

## **2.2. Marco teórico**

En la formación del educando es relevante desarrollar las destrezas necesarias que le permitan desenvolverse en todos los ámbitos de su vida, pues tiene incidencia en su proceso actual como en el futuro. En el caso de las destrezas relativas a la lectura y la comprensión lectora, resulta importante profundizar en aportes teóricos actualizados acerca de las categorías principales implicadas en la presente investigación; es decir, las correspondientes al proceso de lectura (en el desarrollo de la asignatura Lengua y Literatura) y comprensión lectora para identificar el proceso de desarrollo, sus características y requerimientos didácticos, así como su importancia para favorecer la criticidad desde tempranas edades. Adicionalmente, desde el punto de vista didáctico, en las particularidades y el valor de los relatos orales en el desarrollo de las competencias lectoras y, especialmente, para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora.



Este trabajo considera específicamente la educación de educandos pertenecientes al tercer año de EGB de la institución educativa “Manuel Muñoz Cordero”. Antes de abordar los temas expresados es necesario precisar categorías y características generales acerca de la educación de los escolares de la Educación General Básica y de su subnivel Básica Elemental.

### **2.2.1 Educación y desarrollo: su dinámica en los estudiantes de Educación Básica Elemental**

La readaptación y recuperación luego del confinamiento por la pandemia Covid-19 ha marcado relevancia hacia la incorporación de actividades que permitan el desarrollo previsto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030. En el ámbito educativo generó repercusión y surge la necesidad de apoyar al proceso lector con mayor esfuerzo que el que previamente ya requería. Bajo esta lógica, proporcionar una educación de calidad abarca procesos educativos que permitan cumplir el cuarto objetivo de los ODS 2030 y a su vez contribuir con el perfil de salida del bachiller ecuatoriano. Cabe resaltar que el perfil de salida del bachiller plasma el conjunto de fines educativos, por ello, el proceso de enseñanza aprendizaje de las diversas áreas debe tributar a la consecución de lo establecido en el Currículo (MINEDUC, 2016; Organización de las Naciones Unidas, 2018).

El sistema educativo en el Ecuador está compuesto por niveles y subniveles. Los niveles son: Inicial, Básica y Bachillerato. A su vez, al nivel denominado “Básica” le componen cuatro subniveles: preparatoria, elemental, media y superior. El Currículo caracteriza al subnivel elemental con escolares de segundo a cuarto año de EGB y comprende estudiantes de 6 a 8 años de edad. Este subnivel favorece al educando en el desarrollo de tanto habilidades sociales y como cognitivas. Es la base de los posteriores años de educación. Los procesos educativos para los escolares del subnivel, ya sean dirigidos de forma individual y/o en equipo, tributan a relacionarse con los demás, aportar positivamente en la comprensión y en la práctica de deberes y derechos (MINEDUC, 2016).

Los rasgos que tipifican el aprendizaje como multidimensional son el aspecto social e individual. Es un proceso continuo y desarrollado en toda la vida. Existe incidencia en la formación de los estudiantes, la manera que son presentadas las actividades para el desarrollo de destrezas y habilidades, mismas que son planteadas acorde a la edad. El reconocimiento de la diversidad de ritmos y formas de aprender permiten reflexionar sobre la enseñanza. Es por ello que, el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a la emergente necesidad de adaptar a la realidad estudiantil, adquiere la esencia de ser un acto activo, constructivo, significativo,

motivado, cooperativo, mediado y contextualizado. Este conjunto de características tiene su reflejo en las prácticas pedagógicas con el desarrollo de las destrezas necesarias, del que la lectura, como habilidad comunicativa esencial para los educandos del subnivel elemental, requiere ser desarrollada. En correspondencia, en el análisis teórico del presente trabajo surge la interrogante ¿qué sentido adquiere la lectura en la enseñanza aprendizaje, en particular en la asignatura Lengua y Literatura y qué aspectos característicos lo conforman?

### **2.2.2 El proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua y Literatura en el Subnivel Elemental y el necesario desarrollo de las habilidades comunicativas**

Las habilidades comunicativas son aquellas que permiten al ser humano comunicarse con los demás. Las imágenes mentales, la interpretación de una realidad, y la comunicación o socialización de aquellos esquemas mentales son acciones que ocurren posterior a un proceso de análisis propias en cada ser humano. Existen habilidades tanto de escritura como de lectura. Lo anterior coincide con lo que refieren Cassany et al. (2003), quienes definen las habilidades comunicativas como un conjunto de procesos lingüísticos que una persona desarrolla durante su vida. Estos permiten desenvolverse y comunicarse con eficiencia y destreza en la sociedad. Las habilidades del lenguaje están conformadas por: hablar, escuchar, leer y escribir. Por la manera que es efectuada se clasifica en: habilidades verbales de recepción (escuchar y leer), habilidades de emisión (hablar y escribir) y habilidades no verbales.

Las habilidades enunciadas conllevan al desarrollo de la capacidad de comprensión, interpretación y elaboración de contenidos comunicativos. Es por ello, que el currículo ecuatoriano orienta el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura a través de cinco bloques curriculares (MINEDUC, 2016). Estos son:

- Lengua y Cultura. Introduce al estudiante en el mundo letrado.
- Comunicación Oral. Trabaja la lengua en la interacción social y la expresión oral.
- Lectura. Es el tercer bloque curricular. Trabaja la comprensión de textos y el uso de los recursos. En este bloque curricular se desarrollan las “habilidades fundamentales para el aprendizaje de todas las áreas, ya que se convierte en un eje transversal” (p. 10).
- Escritura. Desarrolla la producción, la reflexión sobre la lengua y la alfabetización inicial en el segundo grado (corresponde a Básica Elemental).
- Literatura. La literatura en contexto y la escritura son trabajados en este bloque. Recreación de textos literarios.

En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua y Literatura está centrado en el desarrollo de habilidades plasmadas en los cinco bloques curriculares. El docente, por su parte, asume el rol de responsable para asentar las bases en la formación de escolares lectores competentes, autónomos y críticos, entre otras habilidades necesarias para introducir a los discentes en la cultura escrita. El diálogo es una estrategia metodológica que entre educador y educando negocian, construyen e intercambian información y significados acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En el subnivel Elemental de EGB, la enseñanza y aprendizaje está direccionado por bloques curriculares que propone el MINEDUC (2016). Estos están descritos a continuación:

**Lengua y Cultura.** Las propuestas para este bloque curricular es que los escolares acompañados por sus docentes ingresen al “mundo letrado”, a la exploración y al conocimiento de soportes textuales como: periódicos, revistas, correspondencias, entre otros.

**Comunicación oral.** Desde las experiencias iniciales con el lenguaje, los educandos están incorporados en procesos de escucha y habla. Por lo tanto, en este subnivel, los escolares requieren ampliar, enriquecer y perfeccionar su comprensión y expresión oral. La interacción es fundamental entre pares y con los adultos (familia, educadores, otros); es decir, la oralidad, con una intervención pedagógica sistemática y como recurso, compone un eje transversal y andamiaje para desarrollar varias destrezas.

**Lectura.** Es la responsabilidad del docente enseñar a leer y escribir. La enseñanza de lengua es plural y está constituido por cuatro contenidos:

- **Sistema de la lengua:** hace referencia al código alfabético (fonema-grafema); desarrollo de la conciencia lingüística (semántica, léxica, sintáctica y fonológica); y la ortografía (reglas del código alfabético) (MINEDUC, 2016).
- **Producción escrita:** radica en la enseñanza aprendizaje del saber hacer, operaciones y habilidades.
- **Comprensión de textos:** incorpora las formas de lectura, así como las operaciones y las habilidades lectoras efectuadas durante el acto de leer.
- **Cultura escrita:** hace referencia a la capacidad de disponer y acceder a los objetos y a las prácticas culturales de lo escrito. Es decir, valorar, dar sentido y significado a la lectura y escritura.

Los cuatro temas de aprendizaje descritos, aunque son complementarios, son interdependientes. Cuando se enseña a leer, no se enseña a escribir. “O cuando se enseña el código, no se enseña ni a leer, ni a escribir, sino el código en sí mismo, etc.” (MINEDUC, 2016, p. 477). Esto quiere decir que, la enseñanza de cada uno es realizada por separado.

Escritura. Existe diferencia entre producción de textos y reflexión sobre la lengua castellana. Este bloque curricular trabaja esos dos componentes de forma diferenciada. Desde preparatoria, los escolares reconocen a la escritura como una modalidad de comunicación. Además, este subnivel, fortalece y desarrolla la escritura de relatos y descripciones a través de experiencias escritoras; así como, de la reflexión de la lengua. Este último consiste en el desarrollo de la conciencia lingüística y la relación fonema-grafema. La propuesta de enseñanza del código es procesal y considera la ruta fonológica.

Literatura. Conlleva a que los discentes experimenten el contacto con la Literatura. Resulta clave para incitar a ser lectores activos y autónomos, con la capacidad para comprender y disfrutar de los textos literarios. También, está contemplada la escritura creativa a partir de un proceso lector.

En correspondencia con lo descrito, el desarrollo de las habilidades comunicativas está explícito en el currículo de Educación General Básica y deben ser trabajadas desde el subnivel Preparatoria. En el subnivel Elemental, esas habilidades son potenciadas desde experiencias significativas. En particular, el bloque tres “Lectura” tiene un vínculo con el bloque curricular cinco “Literatura”. En tal sentido, el presente trabajo profundiza en la lectura, especialmente para precisar sus implicaciones e importancia dentro de la esfera educativa y en su repercusión en lo social.

### **2.2.2.1 Lectura: características e importancia del desarrollo de hábitos lectores**

La lectura es fundamental en el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas. Es definida como “fase de creación que aporta, enriquece y recrea el texto, es un proceso que le permite al lector construir significados de forma activa, aplicar estrategias efectivas de lectura y reflexionar sobre su propio proceso lector” (Hoyos y Gallego, 2017, p. 24). En la acción de lectura se genera interacción entre el texto, el contexto y el lector, debido a la extracción y construcción de significados. Por ello, permite dialogar críticamente con el texto, tomar una postura y valorarlo.

Este proceso, cuyo fin es comprender el texto leído y realizar la interpretación del conjunto de palabras, mantiene relación con un contexto significativo. Como postula Freire (1997), citado por Remolina (2013), la lectura es un acto que configura la búsqueda hacia la comprensión del contexto social mediante la experiencia cotidiana escolar del estudiante. Por su parte, el enfoque curricular reconoce el entorno social, cultural, familiar y físico; engloba la parroquia, escuela y casa del educando. El docente constituye la base en la formación de destrezas de los estudiantes, del que la lectura no está exenta, por ello el educador orienta el proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de “impulsar y potenciar el desarrollo de lectores, hablantes y escritores capaces de usar las herramientas necesarias para lograr comunicar ideas” (MINEDUC, 2016, p. 43).

Existe repercusión directa del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje, por la influencia del entorno en el desenvolvimiento del discente. Cuando predominan prácticas lectoras y escritoras, como parte del entorno o ambiente de aprendizaje que organiza el docente, esas prácticas inciden directamente en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura. Por el contrario, en un contexto caracterizado por personas con bajo hábito lector no predomina una influencia positiva en dichas habilidades desde lo cotidiano. Algo similar ocurre con los educadores que mínimamente leen o carecen de conocimiento hacia los diversos textos y optan por algo que año tras año escolar lo han usado. Por tanto, las prácticas lectoras que los escolares identifican en su contexto social, escolar y familiar son clave para fomentar hábitos de prácticas lectoras y, por consiguiente, un mejor desarrollo de las competencias implicadas en la lectura.

La lectura requiere de una práctica sistemática, pues a su vez se ejercita la imaginación. Al ser un proceso interpretado, resulta idóneo ejercitar la función cerebral antes de los catorce años. Si el educando no tiene el hábito de leer a diario el resultado será el desinterés, lo cual ocasiona que en las prácticas educativas tomen a la lectura como una actividad negativa y tediosa. En consecuencia, la lectura puede resultar cansada y sin sentido, debido a la falta de práctica y motivación, por lo que relacionar las ideas que presenta una lectura con experiencias propias carece de sentido. En otras palabras, de acuerdo con Ortiz (2018), la lectura, al ser de índole voluntario e intencional, incita a los lectores a reaccionar ante el texto dependiendo del contenido, intereses y objetivo; por el contrario, al ser forzado los resultados esperados curricularmente no serán alcanzados, es decir que lo leído difícilmente será comprendido.

El hábito lector es decisivo y conviene desarrollarlo en la escolaridad a temprana edad. En concordancia con lo mencionado todos los actores asumen un rol fundamental para incidir

positivamente, por consiguiente, influirá en los procesos académicos y en la criticidad que la persona alcance en el futuro. Al respecto el Currículo expresa que los programas didácticos de todas las áreas, a través de las diferentes actividades, deben contribuir al desarrollo de la capacidad lectora de los estudiantes (MINEDUC, 2016). Sin embargo, Ayala y Arcos (2021), expresan que cada vez es más frecuente que los educandos presenten dificultad al leer, por ende, reflejan problemas de comprensión lectora.

Las dificultades pueden repercutir a lo largo de su escolaridad y vida. De ahí que afecte en su vida tanto académica como profesional y personal. Esta particularidad puede evidenciarse al momento que los educandos realizan una lectura; al pedirles información y/o reflexiones sobre lo leído. En muchas ocasiones esto genera silencio en los estudiantes que no han desarrollado las habilidades necesarias para comprender un escrito específico. Con la finalidad de evitar esas consecuencias adversas resulta pertinente apoyar a los escolares en el proceso académico y en el desarrollo de habilidades lectoras mediante diferentes técnicas de lectura.

### 2.2.2.2 Referentes teóricos acerca de las técnicas de lectura

Las técnicas de lectura se han ido estableciendo y consolidando como resultado de las crecientes deficiencias presentes en el desarrollo de las competencias lectoras de los escolares. En el contexto escolar, el uso de técnicas adecuadas contribuye a mejorar la retención de información en la memoria de corto plazo y permiten que el ritmo de comprensión del educando sea más completo y detallado. En este proceso de comprensión, el lector relaciona la información de un texto con sus conocimientos previos para llegar a una conclusión de aquello que está leyendo. Sobre el particular, Konstant (2014, como se citó en Burbano y Yagual, 2014), refiere que ciertas técnicas pueden ser utilizadas para fortalecer la lectura en niños del nivel de Primaria. A continuación, en la Tabla 1 presentamos algunos tipos de técnicas basadas en la forma de lectura que realiza un discente.

**Tabla 1**

*Tipos de las técnicas de lectura y sus características.*

<b>Técnicas de lectura</b>	<b>Características principales</b>
Lectura mecánica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica palabras independientemente del significado.</li> <li>• Formular preguntas.</li> <li>• Repasar y sacar conclusiones personales.</li> </ul>
Lectura literal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compresión superficial del contenido.</li> <li>• Lectura general del texto.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localización de palabras desconocidas.</li> <li>• Palabras clave.</li> </ul>
Lectura oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar en voz alta lo que dice el texto.</li> <li>• Respetar signos de puntuación.</li> </ul>
Lectura silenciosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mensaje escrito sin pronunciar palabras.</li> <li>• Proceso individual.</li> </ul>
Lectura reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto hasta interpretar el contenido.</li> </ul>
Lectura rápida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de saltos. Lectura de los contenidos más relevantes.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de los criterios de Konstant (2014, citado por Burbano y Yagual, 2014)

Seleccionar una técnica figura correspondencia con la finalidad, porque no sería adecuado realizar una lectura rápida si el objetivo es reflexionar sobre el texto. Usualmente, los educadores en las prácticas educativas usan algunas de estas técnicas e incorporan la lectura compartida (aquella que el educador lee en voz alta, mientras el discente observa y prosigue la lectura en cierto momento). Tanto las técnicas para adquirir e impulsar el desarrollo de habilidades necesarias y el hábito lector a tempranas edades resultan convenientes para que el proceso sea percibido como agradable y fascinante (Ortiz, 2018).

Como referencia Campoverde (2022), al citar a Caballeros et al. (2014), son cuatro las habilidades claves para aprender a leer:

- La conciencia fonológica: establece la relación de fonemas y grafemas como la unidad mínima de las palabras y es una de las principales habilidades que garantiza el aprendizaje de la lectoescritura.
- El deletreo o silabeo: permite al niño asimilar la relación existente en la unión de fonemas para formar sílabas y palabras.
- La fluidez: empieza luego del reconocimiento del código alfabético. Se considera un factor importante para la comprensión lectora. Se desarrolla mediante prácticas motivadoras de lectura oral guiada por padres y docentes o mediante lecturas silenciosas e independientes.
- La comprensión lectora: considerada como la esencia de la lectura y la meta que se quiere lograr, no solo para el proceso de aprendizaje escolar sino para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El uso de las técnicas adecuadas y las actividades acorde a los momentos de lectura son clave para alcanzar los propósitos deseados. Sin embargo, la lectura no tendría sentido si únicamente el texto es leído por obligatoriedad, con desinterés, etc. No existe un único nivel

de comprensión que constituya a todas las habilidades lectoras, que un estudiante requiere desarrollar durante su proceso escolar.

Como se aprecia, la lectura constituye un acto, y a la vez proceso, de gran complejidad en el que las técnicas analizadas son un elemento fundamental para el logro de las habilidades referidas, en especial para lograr que los estudiantes comprendan el texto que leen, respecto a lo planteado, constituye la base esencial de la lectura. Por consiguiente, en el presente trabajo, surge la necesidad de profundizar en la comprensión lectora, sus características y cuáles son los diferentes niveles de comprensión lectora, pues direccionan al planteamiento de actividades en función de los momentos. Esto constituye la categoría del problema planteado en la pregunta de investigación, en estrecha relación con el objeto de estudio, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura, que es el proceso educativo en que la comprensión lectora se manifiesta como problemática, en particular en lo concerniente al desarrollo didáctico de la lectura.

### **2.2.3 Comprensión lectora y su significación en la formación de los educandos**

Comprender un texto es indispensable no sólo durante o al terminar la escolaridad, sino también para desenvolverse en su día a día (Solé, 1987). La comprensión lectora es influyente en todo ámbito y tiempo, y tal como Cassany (2004a) resalta, es de importancia que un ciudadano esté preparado, pues en la actualidad existen múltiples textos presentes en diversos medios y espacios escolares y sociales. La sociedad, al estar expuesta a esa variedad de información, requiere que las personas tengan la capacidad de comprender y adoptar una postura ante los diferentes contextos.

#### **2.2.3.1 Comprensión lectora: concepto y sus niveles**

El propósito de la lectura está estrechamente ligado a la comprensión del texto leído. El presente trabajo define la comprensión lectora como un proceso complejo en el cual se relaciona al lector con sus conocimientos previos e intereses con la información presente en un texto. El proceso consiste en la interpretación de nuevos significados del texto mediante habilidades y destrezas relacionadas a los conocimientos, sentimientos e intelectualidad del lector. Es decir, en la interacción del lector con el texto surge la capacidad de localizar, deducir y juzgar lo leído acorde a tres niveles: literal, inferencial y crítico valorativo respectivamente (Ortiz, 2018; Muñoz, 2019). En este contexto, aunque la influencia de habilidades como leer, establecer el tipo de texto escogido, vocabulario y actitudes del educando son necesarias,



también es importante considerar el enlace significativo entre conocimientos previos y texto para apoyar el desarrollo de los tres niveles de comprensión lectora.

En definitiva, la comprensión lectora, como se ha planteado, es la base y la esencia de la lectura al constituir su propósito final, ya que implica la habilidad que “cierra” el proceso lector al posibilitar que el texto adquiera significado y relevancia para el sujeto que lee. Es mediante la comprensión del texto leído que los estudiantes y toda persona adquiere y construye conocimientos, pues es la base del aprendizaje escolar y es permanentemente a lo largo de toda la vida.

### **2.2.3.2 Caracterización de los niveles de comprensión lectora acorde al Subnivel Elemental: consideraciones didácticas**

Los niveles de comprensión lectora son tres: literal, inferencial y crítico valorativo. El nivel literal hace referencia a la localización de situaciones puntuales que se enuncia en el texto. Dicho de otra manera, es la información que el lector encuentra de forma explícita en la lectura. Identificar las ideas principales, personajes, acciones y características son parte de este nivel. El segundo nivel denominado como inferencial, “se caracteriza por deducir implícitamente las ideas, se relaciona con experiencias pasadas, con conocimientos previos, formula hipótesis y nuevas ideas, es aquí donde se elaboran conclusiones” (Sánchez, 2018, p. 35). O sea, la información no está en el texto, pero el lector puede deducir dando lugar a su imaginación, a suponer e interpretar. Finalmente, comprender un texto en un nivel crítico valorativo implica que el lector sea capaz de realizar juicios de aceptación o rechazo bajo una argumentación razonable.

En el proceso educativo ecuatoriano, el Currículo define a la lectura como proceso cognitivo, en el que leer es comprender y es clave para formar a las personas. Este proceso requiere de la construcción de significados y de regular el proceso lector del sujeto. Como se ha referido, el Currículo clasifica a los niveles de comprensión lectora en literal, inferencial y crítico valorativo, aunque de acuerdo a los diversos autores el tercer nivel puede variar y ser denominado únicamente como crítico (MINEDUC, 2016). La adquisición y desarrollo de las competencias lectoras, a medida que los estudiantes transitan por los subniveles de educación varían en correspondencia con su edad. Las destrezas que requieren alcanzar dependen del subnivel, sin embargo, desde el subnivel preparatoria se deben plantear actividades de lectura en las que los escolares deben participar. Tal como menciona Kaufman (1997, citado por MINEDUC, 2016):

Cuando los niños leen con el docente, o el docente les lee, los estudiantes entran en un contacto privilegiado con la lengua escrita, navegan por la riqueza de ideas fantásticas, reflexiones y problemas que tienen otras personas y, también, se acercan a la superestructura correspondiente al género, apropiándose del léxico particular. (p. 300)

El acto de leer para educandos en el Subnivel Elemental constituye un desarrollo en las habilidades lectoras. Lerner (1996, citado por MINEDUC, 2016), explica que no es necesario esperar que los niños dominen y sean capaces de leer y escribir por sí mismos para trabajar con textos y para ser lectores y escritores; sino que la mediación del docente es clave para que los educandos discriminen el tipo de texto e identifiquen versiones y párrafos. La estrategia didáctica sustancial de este subnivel y en los demás subniveles que componen el nivel Educación Básica es leerles para promover el contacto con diversos tipos de textos, ya sea por dificultad para acceder a los textos o para generar interés a través de las ideas de la lectura y/o por compartir el placer por leer.

Los educandos además de escuchar requieren leer textos, bajo un proceso mediado por el educador, quien orienta a través de actividades. Además de la actividad de memorización necesaria en el segundo año de EGB, más adelante con su acción mediadora el docente es el responsable de direccionar a los estudiantes en el desarrollo de actividades tales como: anticipar el contenido, realizar hipótesis e inferencias, relacionar el contenido del texto con experiencias, entre otras. Las actividades permiten dialogar con el texto, establecer relación entre texto y lector a través de experiencias significativas, también posibilita que los estudiantes desarrollen su pensamiento y valoren aspectos de la lectura. Cabe destacar la significatividad de realizar lecturas todos los días y el uso de diferentes textos, según Lerner (1996, como se citó en MINEDUC, 2016), impactan en la lectura autónoma de los escolares.

La forma de trabajar las actividades que el Currículo propone para el desarrollo de la lectura es hacerlo en dualidad entre actividades individuales y colectivas. La esencia consiste en el aprendizaje en contacto con los demás, en otras palabras, aprender de las situaciones compartidas por los compañeros. En el subnivel elemental existen actividades individuales de lectura, pues los educandos deberán ser capaces de desarrollarlas, participar y que sus intervenciones sean justificadas para dar sentido a lo que expresan (MINEDUC, 2016). Entonces, al existir espacios reflexivos y de análisis de la información leída resulta evidente el énfasis en la criticidad y que los educandos consolidarán sus habilidades, a medida que transiten por los diferentes niveles y grados de escolaridad.

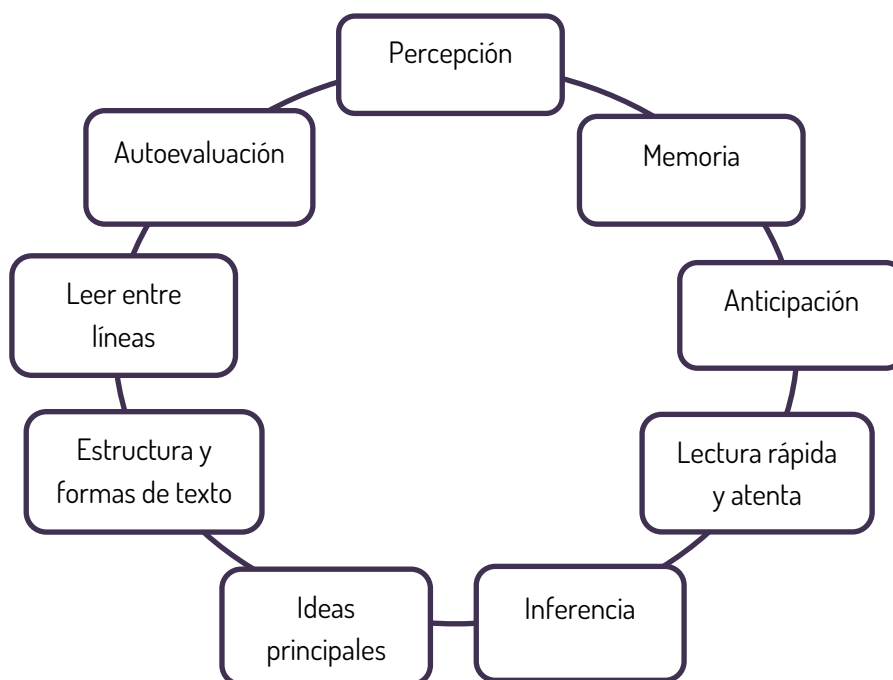
### 2.2.3.3 Habilidades de comprensión lectora, sus características e incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje

Es preciso definir qué es una habilidad porque con anterioridad hemos expuesto el término. A modo de aclaración, el presente trabajo asume que es un proceso cognitivo que es adquirido mediante destrezas, estrategias o conjunto de pasos que son usados para realizar una actividad concreta (Espinosa, 2016). Su desarrollo depende de acciones, conocimientos y hábitos tras el constante entrenamiento y la ejercitación. En el proceso de enseñanza aprendizaje el desarrollo de habilidades lectoras constituyen un elemento clave para asegurar un aprendizaje efectivo y significativo de las cuatro áreas de conocimiento (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). La lectura desarrolla la capacidad de atención, observación, reflexión y concentración en diversas situaciones, para ello un discente requiere desarrollar ciertas habilidades que asegure una lectura eficaz.

Para Cassany et al. (2003), el estudiante empieza por potenciar microhabilidades para mejorar la comprensión en general y así no trabajar de manera aislada a través de diversas actividades y ejercicios. Estas microhabilidades las muestra la Figura 1.

**Figura 1**

*Microhabilidades lectoras para la comprensión lectora.*



Fuente: elaboración propia a partir de criterios de Cassany et al. (2003).

- Percepción: desarrollo de habilidades perceptivo-motoras. Posibilitan al lector tener una buena adquisición de información y mayor velocidad.
- Memoria: concede al lector el acceso a conocimientos previos sobre un determinado tema y relacionarlos con un nuevo conocimiento.
- Anticipación: formular hipótesis y anticipar el contenido del texto.
- Lectura rápida y lectura atenta: las dos son complementarias entre sí para regular la velocidad lectora y el movimiento ocular. Con la lectura rápida es posible buscar información relevante.
- Inferencia: permite comprender aspectos de un texto a partir de un significado. Un escrito de manera implícita pueda ser comprendido por el contexto del texto.
- Ideas principales: capacidad de extraer, detallar y opinar sobre el contenido más importante del texto.
- Estructura y forma de texto: trabajar los aspectos formales del texto.
- Leer entre líneas: hace referencia a una comprensión inferencial.
- Autoevaluación: capacidad para elegir la estrategia correcta en cada momento.

Resulta necesario identificar las características que posee cada una de las microhabilidades porque la lectura conlleva, desde entender el lenguaje escrito a través de la decodificación del texto hasta relacionarla con los conocimientos previos. Aspectos tales como: la velocidad de lectura (habilidad de leer un texto en un lapso de tiempo intentando comprender lo leído) y la fluidez lectora (habilidad de leer en voz alta y entonar palabras bajo un ritmo que incluye pausas oportunas), son elementos que forman parte del proceso lector, pero que comprender lo leído determinará la aplicación de las diferentes habilidades, su dominio y uso oportuno.

Lo expuesto por Cassany (2004b), referente a las ideas para leer y escribir en el siglo XXI, conlleva a repensar las habilidades referidas y aplicarlas en la praxis educativa. Un ejemplo de aquello es “poner énfasis en el significado y en la interpretación: leer significa comprender (...) lo apasionante de leer es comprender lo que piensan los otros” (p. 6). Esta idea reafirma la necesidad de las lecturas comprensivas. Algo similar ocurre con la idea de realizar este proceso de manera cooperativa, porque a pesar de que son procesos mentales individuales las tareas como interpretar, buscar, organizar ideas y otras acciones; en pareja también son factibles. Siguiendo al mismo autor, es clave “poner énfasis en el proceso. Leer no consiste en verbalizar o subvocalizar un texto en carrerilla hasta el final” (p. 6). Este último criterio revela

que la lectura va más allá de un acto oral sin intención y finalidad, pues como proceso exige releer e intercambiar con los demás.

Conocer las diferentes maneras que puede ser desarrollada la lectura y aplicar las idóneas al año escolar resulta importante, porque debe considerarse su relación con los niveles de comprensión lectora. El proceso de lectura y su comprensión están vinculados y son el resultado de la interacción lector-texto; sin embargo, la lectura puede desarrollarse de distintas maneras. A continuación, la Tabla 2 representa el tipo de lectura y su relación con la comprensión según Ibarra (2019).

**Tabla 2**

*Clasificación de la lectura: según la realización, velocidad y comprensión-velocidad.*

<b>Forma de lectura</b>	<b>Clasificación</b>	<b>Descripción</b>
Según el modo de realización del educando	Oral	Reforzar el conocimiento del sistema de grafía (ejercitar pronunciación).
	Silenciosa	Obtener información. Sentido del texto es personal.
Según los objetivos de comprensión y velocidad	Extensiva	Es realizada por interés.
	Intensiva	Obtener información de un texto.
	Rápida o superficial	Obtener información.
Según el tipo de velocidad	Integral	Lectura de todo el texto.
	Reflexiva	Lectura lenta con análisis minucioso y comprensión exhaustiva.
	Mediana	En comparación con el anterior no es tan lenta ni tan comprensiva.
	Selectiva	Se lee solo ciertas partes del texto que contiene información necesaria.
	Atenta	Permite localizar datos concretos y de interés.
	Vistazo	Ideal para obtener una idea global del texto.

Fuente: elaboración propia, a partir de los criterios de Ibarra (2019)

La información presentada tipifica las diversas maneras en las que los estudiantes pueden realizar la lectura. Con frecuencia en las prácticas educativas predomina la realización de lecturas orales; es decir, un estudiante lee y los demás deben seguir la lectura. También, es común la práctica de lecturas orales simultáneamente (todos leen), que acorde a la clasificación corresponde a la intensiva. Otro aspecto a tener en cuenta es que la práctica lectora está ligada con la intención sobre ella; por ejemplo: si un lector requiere identificar información concreta

y basada en su interés, resulta idóneo efectuar una lectura atenta; por el contrario, si únicamente desea extraer una idea global del texto pudiese lograrlo con la lectura denominada como “vistazo”. En la selección del método de lectura, el docente requiere tener claridad del objetivo y en función de este plantear las actividades. Lo ideal no sólo es identificar información como una tarea, sino que la lectura sea de interés y a partir de ello, propiciar prácticas lectoras que generen la comprensión de textos.

Identificar y seleccionar el tipo de lectura adecuado al subnivel de educación -aún más al tratarse de niños que inician a desarrollar competencias lectoras- es necesario, pero también requiere plantear actividades adecuadas, acorde a los momentos de lectura: antes, durante y después. El acto lector, aunque precisa identificar y vocalizar el código lingüístico no culmina en esa etapa; sino abarca, preparar, activar conocimientos previos, realizar inferencias, reflexionar, entre otras. Las habilidades lectoras en el contexto educativo son esenciales para la comprensión de textos y el rendimiento académico. Para la consecución de esos propósitos y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, el estudiante debe hacer uso de las habilidades lectoras, pero ¿qué sucede si el texto que lee es rutinario y sin un verdadero sentido o significado para el escolar? ¿incidirá en el nivel de comprensión lectora?

#### **2.2.4 Oralidad, relatos (tipología textual) y comprensión lectora en el acto educativo**

El interés del lector hacia el texto es importante. Al leer posiblemente el lector lo relacione con alguna situación personal, lo interprete e incluso le llame la atención cierto tipo de texto y a raíz de ese interés su comprensión sea más efectiva. Como respuesta a esos intereses, existe a disposición una variedad de textos que en las prácticas educativas son incluidas e incluso el Currículo destaca la importancia de aprovechar la diversidad cultural y define a la lectura como sociocultural. El Ecuador, al ser un país plurinacional, está dotado de mitos, leyendas, y demás textos que con el transcurso del tiempo han sido compartidos de generación en generación. Las historias plasmadas y escritas constantemente tienen un trasfondo, pues depende del autor y su cultura. Estos aspectos están plasmados en las destrezas del Currículo Nacional (MINEDUC, 2016).

A continuación, la Tabla 3 presenta la clasificación de los tipos de lectura en relación con la cultura y el vínculo con la comprensión que representa cada una, de acuerdo con Cassany (2006).

**Tabla 3***Tipología textual: su relación autor-lector y la comprensión lectora*

<b>Tipología</b>	<b>Relación autor-lector</b>	<b>Comprensión</b>
<b>Lectura intra-cultural</b>	Comparten una misma cultura. Realidad común.	Facilidad de comprensión porque comparten el mismo contexto.
<b>Lectura intercultural</b>	Poseen culturas diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor complejidad, pues no requiere interpretar y situar el escrito.</li> <li>• Indagación en otras fuentes.</li> </ul>
<b>Multiliteracidad o multilectura</b>	Diversidad de estilos, géneros discursivos, contenidos y retóricas entre textos.	Es posible por el vínculo entre conocimientos previos, habilidades lectoras e interacción con el contexto.

**Fuente:** elaboración propia, según los criterios de Cassany (2006)

Leer abre las puertas a varios textos no sólo de forma física, sino también digital. Existen algunas características del texto que cautivan el interés del lector, desde la parte visual dada por las imágenes y luego por el contenido que unidos apoyarán al lector a tener una mejor comprensión de lo leído. No sería fácil comprender un texto argumentativo dirigido a especialistas del área de medicina cuando los lectores son niños, pues incluso para un adulto que desconozca del área puede resultarle complejo. Esto quiere decir, que la edad, los conocimientos e intereses de los educandos son determinantes. Por ejemplo, textos de género narrativo suelen ser usados frecuentemente en la edad escolar.

La lectura y la comprensión lectora son habilidades adquiridas en relación con el contexto. Los primeros años de la escuela son importantes para la adquisición y desarrollo de competencias lectoras. Las técnicas, métodos, estrategias y actividades a desarrollar en clase requieren innovación y creatividad. La incorporación de relatos o textos orales tiene el propósito de formar desde temprana edad un hábito natural para brindar experiencias significativas a los estudiantes; es decir, que los escolares desarrollen el gusto por la lectura por sí solos, sin obligación de un educador o familiar. Por ello, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura resulta pertinente establecer vínculos afectivos, para así dar sentido a lo que se hace respecto al desarrollo de las competencias lectoras y, en particular, para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura.

### **2.2.4.1 Trascendencia de la oralidad y su relación con la escolaridad**

La oralidad ha existido desde la aparición del ser humano en la Tierra y a lo largo de la historia ha alcanzado significación en el proceso educativo. Para entender la trascendencia de la oralidad es necesario reconocer que el tema ha generado constante análisis y que con el transcurso del tiempo está inmerso en el acto educativo. A continuación, en los siguientes subepígrafes, se profundiza en algunos aspectos clave que han incidido en el desarrollo de generaciones y que específicamente es preciso conocer cómo a través de la oralidad un sujeto aprende y se desarrolla previo a la educación formal y luego, mientras forma parte del proceso educativo.

Desde el punto de vista antropológico, la oralidad es considerada la primera forma en la que el ser humano tuvo relación con el mundo. Mediante ello, los antecesores pudieron establecer comunicación y proporcionar aquellos conocimientos a las demás generaciones. La definición del término ha proporcionado algunas directrices acerca de su esencia. Así, el lenguaje como función cultural dirige a la oralidad como base para acceder al conocimiento y a la cultura (Uribe et al., 2019). En los primeros años de vida los seres humanos no cuentan con un tipo de práctica escolar, pero las palabras y estructuras iniciales son aquellas que escuchan en su hogar; es decir, imitan y aprenden de las personas que lo cuidan.

La reproducción oral está compuesta tanto por lo aprendido, como por la experimentación que subyace de la curiosidad por algo. La etapa denominada prelingüística y la fase caracterizada por experimentar fortalecen el ejercicio de la oralidad y la llenan de sentido. De esta manera, es un ejercicio auténtico que radica en la experiencia lúdica de descubrimiento, asombro e interpretación del sujeto de una realidad. La relación con los otros no está exenta, pues la oralidad es aquella experiencia como resultado de lo intersubjetivo de la co-construcción del mundo social (Zemelman, 1992; García, 2014).

La manera de desarrollar, ampliar y potenciar el proceso para el desarrollo de habilidades comunicativas depende de lo educativo (considera elementos tanto pedagógicos como ontológicos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, axiológicos y epistemológicos) y lo pedagógico (parte de la finalidad de la educación). Cárdenas y Ardila (2009), expresan la necesidad de una educación que incorpore una relación dialógica, intersubjetiva, que considere la ideología y el lenguaje en la formación del educando. Por tanto, el estudiante no es una figura carente de sentido, ni aspiración, por el contrario, tiene su propia esencia. Al proceso educativo



le compete proporcionar los criterios necesarios para su formación, y para que el sujeto gradualmente asuma su rol en la sociedad.

La oralidad como acción y vínculo social atribuye su construcción en la interacción entre los sujetos, con los demás y no individualizada. También involucra la forma en la que las personas conciben el mundo, por ello su significado está en aquello que inscribe, porque hace visible la construcción de identidades y negociaciones frente al poder. Esto quiere decir que, va más allá del texto porque incorpora varios elementos discursivos que permiten conocer quienes intervienen, cual es la identidad del enunciador, identificar los discursos hegemónicos y supone imaginar (Rockwell, 2018).

La retórica en la oralidad significa que el discurso oral mantiene un propósito porque está vinculada a una estrategia de persuasión y uso intencional del lenguaje. Tuvo sus inicios en Grecia en el siglo V, donde las discusiones en el ágora adquirieron popularidad, cuyo tema fundamentalmente estaba entorno al desarrollo de la democracia. Por el contrario, en la tradición latina la oratoria consistía en discursos orales. Con el transcurso del tiempo, al unirse la oralidad con la filosofía apareció la retórica que para los griegos era la única lengua (Gutiérrez, 2017). Sin embargo, en la actualidad la retórica comprende el conjunto de recursos usados en el discurso con cierta intención.

Por lo descrito, la oralidad desde diversas aristas ha constituido análisis y reflexión académica para consolidarse. Con el paso del tiempo apareció en el escenario educativo con su principal característica como potenciador académico. Tanto, la oralidad como la escritura son procesos dialógicos. Así, la oralidad da lugar a los discursos tanto orales como escritos, con ello los textos narrativos permiten el desarrollo de intercambios de experiencias de las personas. A modo de ejemplo, sucedió algo particular durante la pandemia por Covid-19, que mantiene efecto latente, cada historia de confinamiento puede ser contada acorde a la experiencia que haya marcado o desee contarla un narrador específico. De similar manera, algunos tipos de textos de transmisión oral están plasmados de forma escrita y han sido incorporados con fines educativos. Ejemplos como: mitos, leyendas, cuentos, entre otros, actualmente adquieren relevancia y permiten fomentar la lectura por la cercanía contextual entre texto y lector.

### **2.2.4.2 Incidencia de los relatos de transmisión oral en la comprensión lectora**

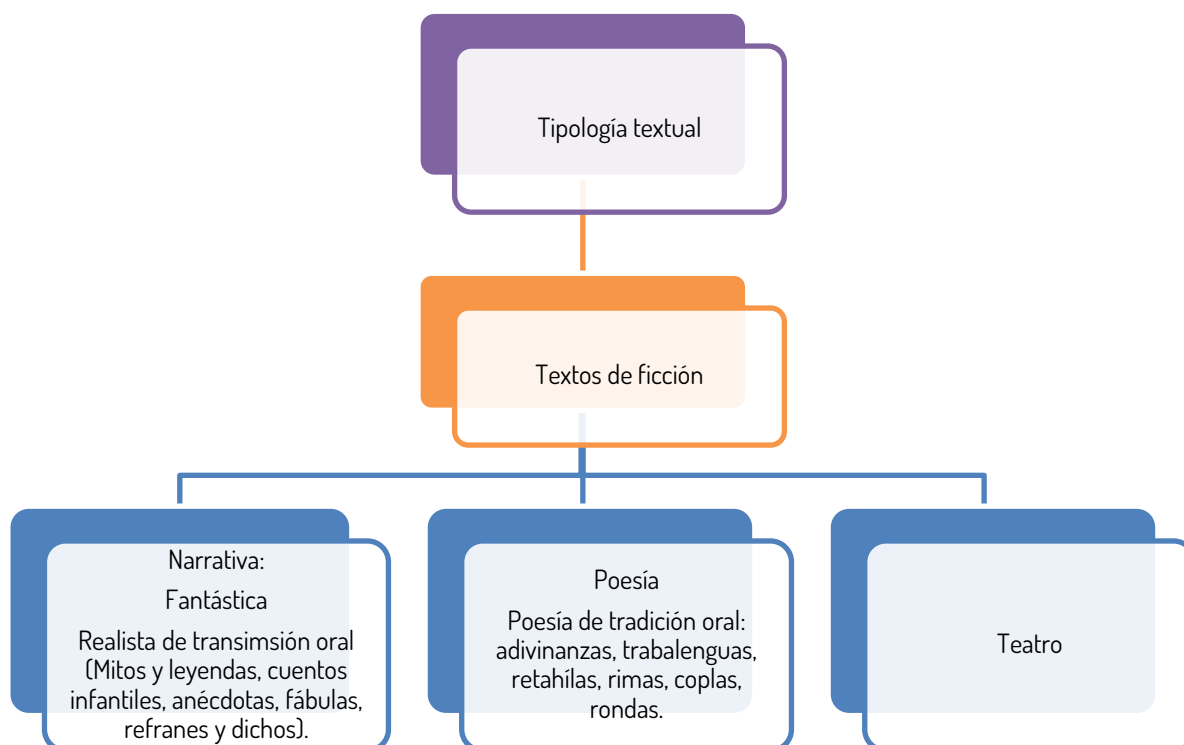
Los relatos de transmisión oral son textos que comunican las tradiciones de una sociedad, convirtiéndose en una narrativa oral y colectiva. Estos textos son producto de la imaginación de algún autor, basados en la vida real o en la ficción. Ejercen un poder de atracción hacia los educandos y se presentan de manera variada: los mitos, leyendas, cuentos infantiles, anécdotas, fábulas, refranes, poesía, trabalenguas, etc. Los objetivos de las lecturas de este tipo cumplen una función importante, pues se complementan y direccionan a que los educandos lean por placer, por practicar pronunciación de palabras y por comprender el mundo que les rodea (Valencia y Osorio, 2011).

Enseñar a leer o que el educando adquiera el hábito lector no es una tarea fácil, por tanto, es fundamental que el docente o el padre de familia, como principales mediadores del proceso lector, identifiquen y proporcionen con claridad y de forma adecuada las situaciones de la lectura, sus propósitos y los fines. La claridad del qué enseñar y cómo ejecutar las actividades para potenciar la comprensión lectora permitirá que los estudiantes desarrollen habilidades de producción, imaginación e identificación de espacios sociales y culturales. De ahí que se fomente una pedagogía centrada en lo lúdico, crítico y lo creativo. En suma, las prácticas de lectura y la comprensión de los textos leídos forman parte de una actividad de disfrute, en las que las interpretaciones e inferencias son producto de la autorreflexión y están acorde a los intereses de los escolares en correspondencia a sus conocimientos y experiencias previas.

De acuerdo al MINEDUC (2016), la lectura como competencia sociocultural, posibilita al lector la capacidad para vincular y construir significados sociales y culturales mencionados en un contenido textual. También, es pertinente entender que la diversidad de textos requiere ser explorada por los estudiantes, es por ello que en las prácticas escolares y en diferentes propuestas pedagógicas derivadas de trabajos investigativos, los autores coinciden en el uso del cuento infantil, pero ¿sólo existen los cuentos infantiles? o ¿existen más textos que pueden ser de interés para los estudiantes? Con anterioridad fueron mencionados algunos textos; sin embargo, para dar respuesta a estas interrogantes, a continuación, la Figura 2 presenta la tipología textual de acuerdo a Rosero et al. (2019).

## Figura 2

### Clasificación de los textos de ficción



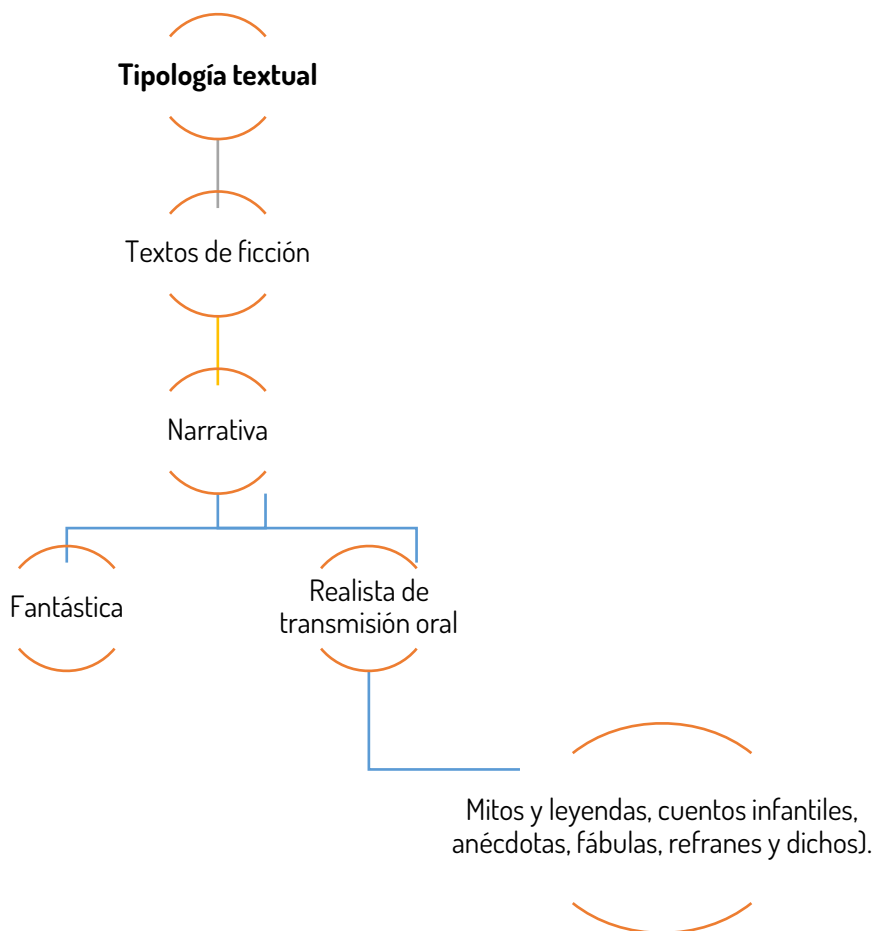
Fuente. Elaboración propia, de acuerdo a criterios de Rosero et al. (2019)

Esta clasificación, resulta más idónea para estudiantes del tercer año, porque lo narrativo es parte de las lecturas que plantea el Currículo. Existen algunos tipos de textos que muchas veces no son incorporados en los salones de clase. En ocasiones son usados de manera gradual; es decir, cuando los educandos alcanzan un subnivel de educación básica superior, pero cuán oportuno sería presentar la variedad de textos a los educandos, de modo que estos realicen lecturas diferentes desde los inicios de su escolaridad. Cada tipo de texto mantiene en sí una estructura característica. En relación con la extensión surgen maneras específicas para su tratamiento en el caso de escolares cuyas edades están entre los 8 y 9 años de edad, esto dependerá de las estrategias didácticas que el docente adopte y según su concepción de importancia que le dé a la incorporación de textos con vínculo en su realidad cotidiana. Tal es el caso de las anécdotas, mitos, leyendas e historias orales, entre otras.

Reiteramos que los tipos de textos narrativos resultan más cercanos a la edad de escolares del tercer año escolar y son clasificados tal como muestra la Figura Nro. 3.

### Figura 3

*Esquema de tipología textual.*



Fuente. Elaboración propia, según criterios de Rosero et al. (2019)

La narrativa de transmisión oral o de tradición oral se caracteriza por transmitirse de una generación a otra de forma oral. Muchas de las veces son anónimas y colectivas; dicho de otra manera, pertenecen a un determinado grupo, comunidad o cultura (Rosero et al., 2019). Como resultado existen los siguientes tipos de textos:

- Mitos y leyendas: son relatos populares, cuyos personajes que intervienen son seres sobrehumanos. Los protagonistas realizan acciones imaginarias con la finalidad de dar explicación al origen de algo. Además, pueden tratar sobre acontecimientos históricos o ficticios.
- Cuentos infantiles: son cortos y pueden ser inventados, basados en la ficción o en la realidad.
- Anécdotas: son aquellos relatos que se dan de forma espontánea y se refieren a una experiencia de la vida cotidiana.

- Fábulas: es uno de los géneros con más trascendencia que consiste en una narración corta. Su función es enseñar. Deja una moraleja siempre.
- Refranes y dichos: reflejan sabiduría popular a través de estos se transmiten valores y creencias.

Las actividades para la comprensión lectora que sean propuestas por un docente acorde a lo descrito por Solé (1998), pueden orientarse de acuerdo a los momentos o etapas de lectura. Esta idea refleja la factibilidad por hacer uso de diferentes técnicas y textos siempre y cuando exista coherencia entre el objetivo educativo y la intención por la cual sea realizada la lectura. Es por ello que conviene recordar que la lectura es un proceso y que leer es comprender. Para la consecución de esos objetivos existe una suma de actividades que permiten cumplirlos.

Derivado de los análisis realizados en este apartado, a los efectos del presente trabajo de integración curricular, resulta importante precisar la definición del proceso objeto de estudio, en este caso la enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura en el subnivel elemental, como proceso de formación de escolares (de segundo grado a cuarto grado). El educador como mediador del aprendizaje, tiene la responsabilidad de sentar bases para las competencias comunicativas antes referidas, en particular de la lectoescritura. En el presente trabajo, ese proceso didáctico conducido por el docente es el objeto en el que han de crearse las condiciones propicias para formar lectores que sean competentes, autónomos y críticos.

Es durante el desarrollo de la lectura que se manifiesta el problema de la presente investigación, cuya categoría es comprensión lectora, definida para este trabajo como: proceso complejo en el cual se relaciona al lector con sus conocimientos previos e intereses con la información presente en un texto. Dicho proceso consiste en la interpretación de nuevos significados del texto mediante habilidades y destrezas relacionadas a los conocimientos, sentimientos e intelectualidad del lector. Es decir, en la interacción del lector con el texto surge la capacidad de localizar, deducir y juzgar lo leído acorde a los tres niveles: literal, inferencial y crítico valorativo, respectivamente (Ortiz, 2018; Muñoz, 2019).

### **3. METODOLOGÍA**

La investigación se orientó a realizar una propuesta de intervención que contribuya a la transformación de la realidad educativa que se estudió. En particular, para apoyar las prácticas pedagógicas que transcurren en el objeto de estudio para lograr potenciar un proceso específico de dicha realidad en la institución en el que las autoras realizaron las prácticas preprofesionales, durante los últimos tres ciclos de formación académica de la Carrera de Educación Básica. Esos tres semestres corresponden a los años lectivos 2021-2022 y 2022-2023. La investigación contempló diversos momentos o fases de dichos períodos escolares, por lo que la participación de la pareja pedagógica practicante (PPP) se realizó en encuentros virtuales y presenciales.

La investigación contó con la participación del total de estudiantes pertenecientes al tercer año de EGB, paralelo A, de la Escuela de Educación Básica “Manuel Muñoz Cordero”; es decir, 24 estudiantes, diez de sexo masculino y catorce de sexo femenino. Además, participó la docente del paralelo (tutora profesional), lo que resultó de gran valor para: el diagnóstico de la situación, el análisis de la práctica, la reflexión sobre práctica y la mejora en virtud de potenciar la comprensión lectora. Los detalles que constituyen cada una de esas fases están explicados a continuación en el presente capítulo, lo que constituye el proceder metodológico que permite dar respuesta al objetivo específico relativo al diagnóstico de las particularidades del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y los niveles de comprensión lectora, que como resultado logran los estudiantes del año escolar antes mencionado. Las demás fases de la investigación se describen en el apartado de la propuesta de intervención de este trabajo de integración curricular.

#### **3.1. Paradigma de investigación y enfoque metodológico**

Este trabajo de investigación tiene su base en el paradigma socio-crítico porque, en principio, parte de un contexto socio educativo, específicamente el tercer año de EGB en el paralelo “A”. La situación investigativa particular está centrada en la comprensión lectora; la problemática identificada determinó el objetivo de potenciar ese proceso, cuya etapa previa es el diagnóstico de la situación de los educandos lo cual implica reconocer el proceso de recolección de los datos. Esta fase inicial resultó relevante porque, a partir de ello, surgió la proyección de contribuir mediante una estrategia didáctica para generar una transformación que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora durante el desarrollo didáctico de la asignatura Lengua y Literatura de ese grado y paralelo.

Lo anterior coincide con lo planteado por Arnal (1992, citado por Alvarado y García, 2008), en lo relativo al paradigma sociocrítico, en particular a sus bases derivadas de la teoría crítica y las ciencias sociales, orientadas a realizar contribuciones de carácter social desde estudios comunitarios y la investigación participante; tal como se desarrolló en el proceso investigativo realizado en la práctica preprofesional de los ciclos séptimo, octavo y noveno de la carrera en curso.

Adicionalmente este paradigma, al fundamentarse en la crítica social, tiene carácter autorreflexivo porque considera que el conocimiento es construido por la suma de intereses que radican en las necesidades de los grupos y no únicamente por interés de los investigadores. Lo antes planteado se cumple en el proceder metodológico de la investigación realizada, ya que, mediante una estrategia didáctica, con proyección en la elaboración y aplicación dentro del contexto educativo investigado, parte de la intención de desarrollar un proceso de construcción y reconstrucción continua de la teoría basada en actividades prácticas, pues el método de Investigación Acción lo posibilita. La revisión y análisis constante de la práctica educativa permitió reflexionar, bajo la intención de mejorarla en consideración de la realidad de los educandos, sus necesidades y mediante los aportes brindados por la tutora profesional.

Fomentar la participación de aquellos sujetos inmersos en la situación a investigar constituye un elemento de importancia porque potencia la perspectiva de la educación, vista como acción comprometida con valores sociales, morales y políticos. Este último debe propiciar las condiciones necesarias que ayuden a los educadores a cuestionar la práctica educativa. Cuestionar la práctica significa reflexionar de manera crítica la forma de enseñar (porqué lo realiza de esa manera, cuál es la utilidad), las teorías implícitas (qué concepción educativa está vigente en esa forma de realizar las cosas) y la organización de la clase. No obstante, esta investigación pudo haberse realizado por el paradigma etnográfico, pero por el valor transformador e incidencia en el proceso social de enseñanza aprendizaje de la lectura, en particular de la comprensión lectora se asumió el paradigma sociocrítico y en correspondencia se procedió metodológicamente.

La indagación que responde a la intención investigativa es la Investigación Acción, que más adelante será detallada. El enfoque que encamina el trabajo investigativo corresponde al cualitativo. Está en correspondencia con las características de la Investigación Acción porque implicó registrar y recopilar información, analizar juicios, reacciones e impresiones de lo que ocurrió mediante notas expresadas en el registro anecdótico. En términos de Pring (2000, citado

por Latorre, 2005), la investigación asume el enfoque cualitativo porque “trata más con el lenguaje que con los números” (p. 28). El enfoque permitió identificar la realidad de manera más amplia y profunda el proceso de comprensión lectora en el tercer año de EGB. Además, por la factibilidad para hacer uso de métodos para la recolección de datos que no son estandarizados; sino a través de perspectivas y puntos de vista de los estudiantes y tutora profesional. Es decir, existe consideración de las vivencias de los estudiantes, acerca de cómo perciben el proceso y cómo lo experimentan (Hernández et al., 2017).

Consecuentemente, el análisis de los datos también es de manera cualitativa a pesar del uso de gráficos estadísticos, porque su uso es moderado. Integra los resultados de las pruebas pedagógicas y como una manera de presentarlos, sin embargo, también integran significados o información proporcionada desde el punto de vista de los participantes e investigadoras. En suma, considerar la perspectiva del investigador resulta importante involucrarla en el análisis de la PPP en la presentación de resultados, así como pequeños fragmentos de narraciones y demás aspectos que emergen de la relación con los participantes (Hernández et al., 2017), en términos de Hernández et al. permiten que el análisis de los datos esté caracterizado por el “significado profundo de los significados” (2017, p. 15).

### **3.2. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación para la recolección de datos**

El presente trabajo está desarrollado mediante la lógica del método Investigación Acción (IA), dada la necesidad investigativa y el interés de realizar un proceso de reflexión constante de la práctica en dualidad con la tutora profesional. La reflexión es esencial y parte del proceso de formación de las autoras como docentes investigadoras en la carrera de Educación Básica. La importancia de la opinión docente en la IA coincide con lo expresado por Sirvent y Rigal quienes mencionan que “así surgen los profesores investigadores. La intención es investigar con los maestros y no acerca de los maestros” (2012, p. 6).

La IA requiere de procesos tales como: planificar, actuar, observar y, posteriormente, reflexionar con la intención de mejorar la práctica y obtener conocimientos. En definitiva, a través de procesos duales que inició con la observación participante desarrollada en las prácticas preprofesionales y de reflexión sobre el quehacer educativo, surgió el propósito de aprehender aspectos significativos; tanto desde el punto de vista teórico, como metodológico y práctico para, sobre su base, contribuir a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la IA, específicamente en lo que respecta a la comprensión lectora en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura.

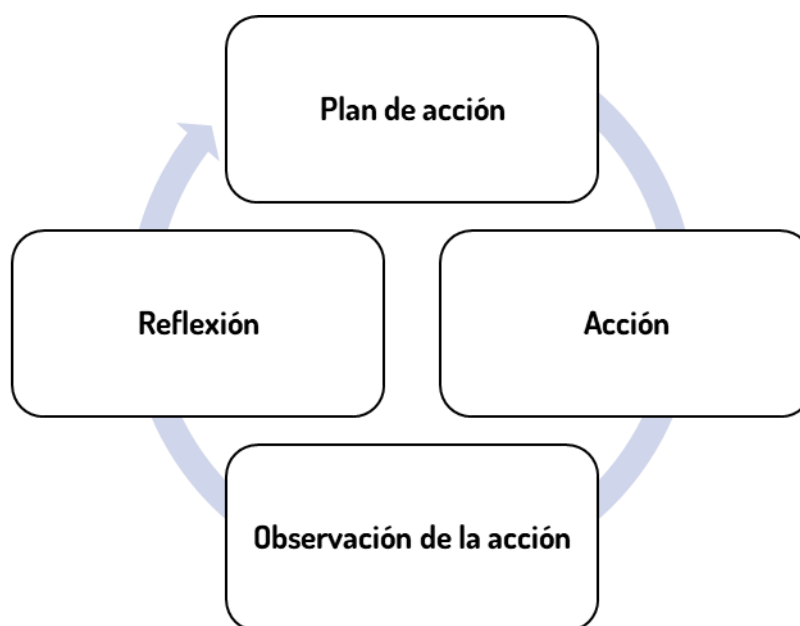


La Investigación Acción es caracterizada por incorporar a los sujetos de forma activa y desde la cotidianidad busca comprender, reflexionar y actuar. De acuerdo a fundamentos curriculares de Stenhouse (1993, citado por Ancizar y Quintero, s.f.), es conveniente aplicar en educación porque favorece el desarrollo profesional de educadores, puesto que reflexionar sobre la práctica supone comprender los problemas que lo rodean y, a su vez, que los estudiantes sean participantes activos. En adición, resulta idóneo frente a un contexto cambiante que incide en la enseñanza actual por las innovaciones tecnológicas y al considerar las realidades diversas. En consideración a lo expresado por el autor, este trabajo mantiene un diseño basado en este método caracterizado por la participación activa de la tutora y de los estudiantes considerados en la investigación.

La IA proporciona un abanico de ventajas para el profesorado como investigador, estas contribuciones son: “formación epistemológicamente, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica” (Latorre, 2005, p. 20). La Investigación Acción de este trabajo corresponde a la modalidad crítica por estar centrada en la praxis educativa, estar en relación con la acción contextualizada y al estar orientada a la transformación de la práctica educativa vinculada al objeto de estudio y al problema de investigación. A continuación, están descritos los momentos o fases de este método que considera los criterios de Latorre (2005).

#### **Figura 4**

*Fases de la Investigación Acción.*



Fuente. Elaboración propia, según los criterios de Latorre (2005)

El plan de acción es la planificación de las actividades a ejecutar en el salón de clases con los educandos. Consecuentemente, la acción hace referencia al momento en el que la estrategia didáctica fue ejecutada. La observación de la acción implicó determinar las reacciones y acciones de los educandos y aspectos característicos del desarrollo de la actividades propuestas y ejecutadas por el responsable (mediador). Finalmente, la reflexión de la práctica dio lugar a modificaciones con mira a la mejora. Este proceso fue repetido en secuencia similar, de ahí que sea cíclico. Adicionalmente, las técnicas usadas en los cuatro momentos son características para cada uno, y tanto la observación como la recogida de datos y el análisis fueron sistemáticos y rigurosos. En términos de Latorre (2005), se siguió un proceso sistemático de aprendizaje porque estuvo direccionado por la práctica como acción crítica informada.

Las fases reveladas fueron consolidadas bajo la lógica que propone Latorre (2005) para el desarrollo de todo el trabajo como Investigación Acción. De tal manera, la siguiente figura representa los pasos seguidos durante ese proceder metodológico.

### Figura 5

*Pasos del proceder metodológico en Investigación Acción.*



Fuente. Elaboración propia, de acuerdo a los criterios de Latorre (2005)

La Figura 5 representa el diseño de la investigación realizada, de este diseño derivan los siguientes aspectos específicos considerados en el proceder metodológico y que tienen en cuenta criterios de Latorre (2005):

- a) **Plan de acción:** Constituyó la primera fase del ciclo e inicio del trabajo investigativo. Esta etapa inicial estuvo centrada en el propósito de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, por las dificultades evidenciadas en la práctica preprofesional. En el proceso de acompañamiento, observación y experimentación surgieron las tres preguntas siguientes: ¿qué sucedía en la práctica preprofesional? ¿en qué sentido era problemático? y ¿qué era posible hacer al respecto? Estas preguntas, al responderlas y describir la problemática, dieron origen a la formulación del problema en consideración de los elementos constitutivos siguientes:
- Problema de investigación: hace referencia a las dificultades en comprensión lectora plasmadas en la pregunta de investigación ¿cómo potenciar la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado en la asignatura Lengua y Literatura?
  - Diagnóstico del problema: como segunda instancia resultó preciso hacer el diagnóstico del problema. Esto a través de técnicas de observación participante, resultados de tareas pedagógicas (registro de calificaciones) y la entrevista semi estructurada hacia la profesora del tercer año de EGB. Los datos al triangularlos dieron origen a la necesidad de potenciar la competencia lectora, pues los educandos, al estar próximos a culminar el subnivel elemental, requerían desarrollarla.
  - Revisión documental: recogida de información acerca del tema de investigación acorde a las categorías de análisis.
  - Hipótesis de acción estratégica: consistió en proponer la estrategia didáctica de acuerdo a los conocimientos previos de las autoras, los que fueron ratificados teóricamente y permitieron precisar la base de dicha estrategia en el empleo didáctico de los relatos orales, con énfasis en los textos narrativos, tomando en cuenta, además, la edad de los discentes, su interés, así como la intención y la acción para su desarrollo.
  - Formulación de la hipótesis de acción: es el enunciado que relaciona una idea con la acción. La hipótesis resultante plasmada en interrogante sería: ¿Cómo potenciar la comprensión lectora? Y su respuesta en esta investigación conllevó a realizarlo a través de los relatos de transmisión oral.

b) **Acción:** supuso llevar a la práctica la acción estratégica. En este momento el registro de la información resultó clave porque apoyó la reflexión. Acorde a lo expresado por McNiff et al. (1996, citado por Latorre, 2005), la acción abarcó tres métodos. El primero, denominado acción informada, es la realizada a través de la revisión de la literatura para conocer investigaciones sobre el tema y conocer los resultados a los que arribaron; el resultado de este paso es lo descrito en los antecedentes. El segundo corresponde a la acción comprometida; más que la aplicación de la estrategia estuvo orientada a la mejora de la situación. La última es la acción intencionada del deber ser, pues los procesos constitutivos de la elaboración del plan, la implementación y la evaluación significaron aspectos parte del proceso hacia la mejora de la práctica.

De acuerdo a Latorre (2005), la acción está vinculada al control de la acción; es un proceso sistemático que radicó en la recolección de los datos en las diferentes fases de la investigación. Las técnicas usadas abarcaron los registros anecdóticos, entrevistas, pruebas pedagógicas, trabajos del estudiantado y la observación participante. Con el fin de no reducir la autenticidad, los datos son de índole descriptivo y no explicativos. Es por ello que en el proceder de la investigación acción resultó de valor analizar los datos porcentualmente para lograr un nivel de información que tribute a la caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura.

- c) **Observación de la acción:** al ser la tercera fase del ciclo de la investigación acción proporcionó las directrices y procedimientos para documentar el proceso tras la supervisión de la práctica. La observación caracterizada por la autoobservación de la acción propia, permitió plasmar las intenciones y motivaciones en el registro anecdótico de investigación y datos sobre la acción grabadas en audio, video, fotografías y notas (revisar el Anexo 1). También, están inmersas notas de conversaciones con personas sobre la acción (supervisión de conversaciones críticas efectuadas con la tutora profesional) (Latorre, 2005).
- d) **Reflexión:** Esta fase cerró el ciclo con la elaboración de un informe y con el replanteamiento para iniciar un nuevo ciclo. La etapa consiste en el análisis de los datos. En concordancia con Latorre (2005), “la reflexión e interpretación nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma” (p. 81).

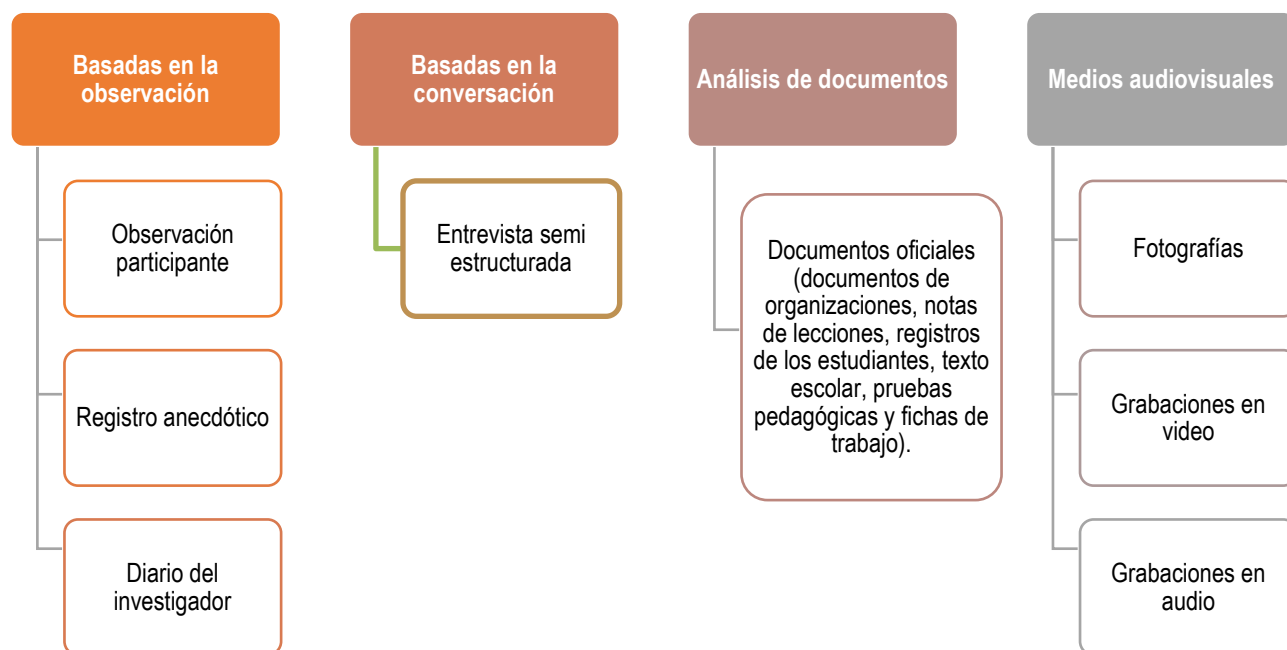
Lo referente a la evaluación del impacto de la acción que enuncia Latorre (2005), dependió de los criterios establecidos; es decir el alcance de la investigación estuvo determinada por los

indicadores que reflejan referentes teóricos que, a su vez, coinciden con los estándares de calidad educativa denominados estándares curriculares o de aprendizaje del área de Lengua y Literatura en el subnivel elemental (al término del cuarto año de Educación General Básica). El estándar de Lengua y Literatura que resulta afín a este trabajo es el E.LL.2.5. El resultado del dominio es específico para cada nivel de comprensión, sin embargo, de manera general, este estándar consiste en comprender significados implícitos, explícitos y crítico-valorativos en textos escritos, literarios y no literarios (MINEDUC, 2022). Por ello, el trabajo considera las especificidades de lo que los educandos requieren dominar en comprensión lectora al estar próximos a finalizar el último año del subnivel elemental.

En relación con la recolección de datos mediante técnicas está relacionado con el método Investigación Acción. De acuerdo a Latorre (2005), las técnicas en investigación acción son variadas. También, requiere considerar que las estrategias y medios audiovisuales son las más utilizadas. Para mayor comprensión a continuación, presentamos la clasificación que está acorde a la observación, conversación, al análisis de documentos y medios audiovisuales que comprende a las técnicas utilizadas en esta investigación.

### Figura 6

*Técnicas de investigación según la forma de recolección de la información.*



Fuente. Elaboración propia, según Latorre (2005)

Una vez, revelado las técnicas es preciso describir cada una de ellas. Por tanto, las técnicas inmersas en la investigación basadas en la observación son:

- a) Observación participante: Constituye una técnica característica de la investigación acción. Tienen que ver con la experiencia por el contacto existente con la realidad. Bernal (2010) la define como una técnica de la investigación científica. Resultó favorecedor realizar un proceso constante de observación y participación con el grupo de clase asignado, para conocer y reconocer sus necesidades y aspectos característicos; por ello la observación fue participante. Consistió en realizar una percepción directa del objeto de investigación para posteriormente describir y analizar las situaciones en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura.
- b) Registro anecdótico: es una técnica de observación directa que utiliza el profesor en las aulas para describir y dejar en constancia una situación o un acontecimiento significativo. Es necesario discutir la situación escolar sistematizando las descripciones realizadas (Ruiz, 2020). Su uso involucró aclarar y realizar una descripción detallada de los sucesos puntuales observados. Esto permitió valorar aspectos importantes como las actitudes, percepciones y detectar las dificultades respecto a comprensión lectora en primera instancia; así como en las sesiones de implementación. En definitiva, resultó de utilidad para conocer las diversas situaciones desarrolladas durante el periodo de implementación y con ello realizar una correcta reflexión e interpretación de la información recopilada.
- c) Diario del investigador: o diario de campo. Es un documento que permite tener información detallada de situaciones específicas de manera sencilla y concreta. Es una técnica que facilita la implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de las diversas observaciones realizadas en un aula de clase (Ríos y Espinoza, 2017). Esta técnica favoreció el análisis del problema planteado para estructurarlo, tener un acercamiento al tema y plantear posibles soluciones o, en este caso, su posible estudio e influencia. El formato de diario de campo utilizado para nuestra praxis tuvo una estructura con un objetivo específico: la descripción de sucesos e interpretación de las diversas acciones de los sujetos observados. El sostener una clara perspectiva de cada clase implicó un paso para poder interpretarla y posteriormente calificarla como influyente.

Las principales técnicas basadas en la conversación usadas fueron:

- a) Entrevistas semiestructuradas: definidas como una técnica conveniente para propiciar ambientes de conversación que favorezca la expresión natural de percepciones y

perspectivas. Esta técnica facilitó conocer cuáles eran las opiniones de los estudiantes y docente respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de comprensión lectora, pues según Flick (2012 citado por Mata, 2020), esta técnica permite a los entrevistados expresar sus puntos de vista de manera abierta.

La técnica de análisis de los documentos facilitó, por un lado, recabar información relevante como guía y como referentes teóricos; y, por otro lado, tenerlos como datos necesarios para el diagnóstico y para la reflexión crítica sobre la práctica. A continuación, una breve descripción.

- a) Documentos oficiales: “son documentos emitidos por organizaciones o instituciones y pueden tener carácter privado o público” (Berenguera et al, 2014, p. 126). Los documentos oficiales de una institución educativa, al igual que los planes vigentes del Ministerio de Educación (Currículum y estándares de calidad) permitieron la identificación y recogida de información relacionado con el hecho estudiado. La revisión de este documento aportó valiosa información complementada con otras miradas establecidas como: las notas de lecciones (calificaciones), registro de los estudiantes (tareas), el texto escolar y las fichas de trabajo (actividades). Estos materiales formaron una parte importante dentro de la investigación porque cada una contribuyó con aspectos relevantes.
- b) Pruebas pedagógicas: conocidas también como test. Consisten en un procedimiento que contiene un conjunto de ítems (preguntas) que son puntuadas. Su finalidad es examinar y evaluar diferencias individuales ya sea en aptitudes, habilidades, competencias, actitudes, disposiciones o emociones (Comisión Internacional de Tests, 2014). Las pruebas pedagógicas fueron aplicadas a lo largo de la implementación; es decir, al finalizar cada sesión a modo de evaluación. Estas pruebas constan de preguntas específicas que sugieren el dominio acorde a cada nivel de lectura comprensiva (literal, inferencial y crítico valorativo).

Finalmente, existen otras técnicas que giran en torno a los medios audiovisuales que fueron sustanciales para obtener información en el preciso momento de la práctica y con factibilidad para realizar su posterior revisión y análisis. Estas técnicas son:

- Fotografías: consiste en un registro visual de los sucesos que ocurren en un determinado momento y tiempo. La fotografía conserva y transmite las actividades que un investigador o una persona utiliza para evidenciar acciones de otros sujetos o de su propia existencia (Verdugo, 2011). La técnica posibilitó captar detalles durante las actividades propuestas para la

potenciación de la comprensión lectora. Al caracterizarse por captar en escena favoreció realizar un proceso de análisis basado en la comparación y observación detenida de cada detalle expuesto. Para adquirir este tipo de información requirió pedir la autorización de los padres de familia a través de un documento físico para la respectiva participación.

- Grabaciones en video: es una exposición de imágenes recopiladas por medio del movimiento y sonido (Sánchez, 2018). Razón por la cual, la autoobservación de una clase fomentó la toma de conciencia de la propia actuación docente. En primer lugar, benefició el desarrollo de las habilidades comunicativas de la pareja pedagógica. En segundo lugar, fue útil para el desarrollo de autoconciencia y autoconcepto. La identificación de las diversas situaciones presentes en la clase promovió a que la PPP observe de forma repetida su actuación, analice la grabación sin la presión de la acción del aula y trabaje autónomamente sobre aquellos aspectos susceptibles de mejora.
- Grabaciones en audio: técnica popular en el aula que permite captar la interacción verbal y registrarlas con precisión (Latorre, 2005). Fue de relevancia, porque además de usarlo para identificar situaciones concretas estuvo apoyado por fotografías que posibilitaron el análisis de lo ocurrido en clases. También, usado para registrar datos de las entrevistas.

Con respecto a los métodos de análisis de la información teóricos usados está el método inductivo deductivo. El inductivo porque explicamos las dificultades académicas en comprensión lectora después de la observación, lo cual genera una forma de razonamiento que pasa del conocimiento particular de la práctica a uno general basado en teoría (Cerezal y Fiallo, 2005). El deductivo porque parte de ideas teóricas, para luego interpretar el caso específico; en otras palabras, va desde un conocimiento general a uno particular (Rodríguez y Pérez, 2017). La inducción y la deducción son complementarias en el conocimiento científico, pues mediante el método inductivo es posible hacer generalizaciones.

El enfoque en sistemas a lo largo de la investigación está presente. Al considerar a Cerezal y Fiallo (2005) el enfoque de sistemas “proporciona la orientación general para el estudio de los fenómenos educativos como una realidad integral” (p. 60). Cabe destacar que, la estructura del sistema organiza y muestra la interacción entre los diferentes componentes que lo integran. Además, las relaciones son de coordinación y de subordinación. Las relaciones funcionales de coordinación muestran el vínculo entre los componentes; mientras que, las relaciones funcionales de subordinación muestran los grados de jerarquía que conforman los subsistemas (partes). Esto es el producto de un proceso de análisis y síntesis.



El método que corresponde a la presentación de la propuesta es la modelación, que representa la estructura y la dinámica de las lecturas denominadas relatos de transmisión oral. De acuerdo a los criterios de Pérez (1996), en Cerezal y Fiallo (2005), la modelación “es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría” (p. 58). Esto significa que, el modelo ofrece información acerca de la estructura y las relaciones existentes con el objeto de estudio. Es decir, en este trabajo el modelo de la estrategia didáctica proporciona la estructura con sus respectivos elementos tales como: los momentos de clase y los diferentes tipos de textos usados para potenciar la comprensión lectora en sus tres niveles (literal, inferencial y crítico valorativo).

### **3.3. Operacionalización del objeto de estudio para la determinación de las categorías de análisis**

En el proceso metodológico seguido fue valioso considerar la definición asumida acerca de comprensión lectora, como categoría de análisis del problema que se investiga, según las particularidades didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en la asignatura de Lengua y Literatura, tal como se analizó en el capítulo teórico, para, según sus características esenciales, lograr un nivel de concreción que posibilitara su estudio mediante los instrumentos referidos anteriormente. El proceso y elemento fundamental para parametrizar o hacer operativo el estudio de esa categoría, suele considerarse como operacionalización.

La operacionalización de una categoría de análisis o variable de investigación, según el tipo de investigación y enfoque que se asuma, puede ser considerado como el proceso en el que la categoría del problema -en este caso, comprensión lectora- trata de llevar a un nivel más concreto que posibilite precisar en toda su extensión el significado con que ha sido considerado en la presente investigación y trabajo de integración curricular. En este sentido, se asume el criterio de Pineda et al. (1994), que reconoce el criterio de Hermida, que considera la operacionalizar de una categoría en estudio como un momento importante con repercusiones en todos los momentos posteriores de la investigación.

Siguiendo estos criterios, se presenta la Tabla 4 que refleja el resultado de la operacionalización realizada.

**Tabla 4**

*Operacionalización del objeto de estudio para la determinación de las categorías de análisis.*

<b>Operacionalización del objeto de estudio para la determinación de las categorías de análisis</b>				
<b>Problema</b>	<b>Definición</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
Necesidad de potenciar la comprensión lectora en los estudiantes	Proceso complejo en donde se pone en relación al lector con sus conocimientos previos e intereses con la información expuesta en un texto. Además, interviene la interpretación y nuevos significados del texto mediante habilidades y destrezas con relación a los conocimientos, sentimientos e intelectualidad del lector, es decir, en la interacción del lector con el texto surge la capacidad de localizar, deducir y juzgar lo leído acorde a los tres niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo respectivamente (Ortiz, 2018; Muñoz, 2019).	Habilidades lectoras	Decodificación del texto Contextualización	Leer el texto sugerido o propuesto. Participar en interpretaciones del texto. Relacionar con situaciones cotidianas o experiencias personales. Realiza predicciones.
<b>Categoría de análisis:</b> Comprensión lectora		Niveles de comprensión	Nivel literal  Nivel inferencial  Nivel crítico valorativo	Capacidad para localizar situaciones específicas que se enuncian explícitamente en el texto leído. Posibilidad de secuenciar temporalmente. Capacidad para describir personajes y escenarios.  Posibilidad para deducir ideas haciendo uso de referencias y causa-efecto. Capacidad para formular hipótesis y proponer ideas. Capacidad para reorganizar hechos del texto asumiendo diferentes detalles. Posibilidad para determinar el sentido global del texto.  Posibilidad para juzgar el texto y la actuación de los personajes del texto. Capacidad para realizar juicios de aceptación o rechazo. Capacidad para expresar una argumentación razonada basada en la realidad.

## 4. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. Análisis de datos

El análisis de los datos está organizado acorde a las fases de la Investigación Acción. Sin embargo, la fase tres (observación) y la fase cuatro (reflexión) son resultados que fueron posibles realizar posterior a la observación de la aplicación de actividades (fase dos-acción). Por ello, la Figura 7 representa la dinámica del proceso en cuanto al análisis de la información, aunque en este apartado estará presente únicamente de la primera fase que corresponde al diagnóstico, pues los siguientes estarán descritos y analizados en el apartado denominado “propuesta de carácter práctico”.

#### Figura 7

*Análisis de los datos de acuerdo a las fases de la Investigación Acción.*



Fuente. Elaboración propia

**Fase plan de acción (diagnóstico del problema):** para formular la hipótesis resultó necesario el diagnóstico de las particularidades del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y los niveles de comprensión lectora que poseían los estudiantes. Por ende, los resultados obtenidos en esta fase están descritos a continuación.

Durante el proceso de prácticas preprofesionales existieron dos momentos que proporcionaron orientaciones para determinar las dificultades que los educandos presentaban en comprensión lectora. Un primer momento corresponde a las actividades bajo modalidad virtual; mientras que el segundo momento corresponde a las actividades realizadas en modalidad presencial. El análisis de los tipos de textos usados, las preguntas realizadas, situaciones y registro de calificaciones son las que permitieron caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, en particular de las acciones didácticas relativas a la comprensión lectora y, en consecuencia, valorar los niveles de comprensión de los estudiantes.

Todo lo anterior posibilitó ratificar la necesidad de potenciar la comprensión de textos, tal como sugiere el Currículo Nacional de Educación para el subnivel elemental, que es al que pertenece el tercer año de EGB. A la vez, son el resultado de la observación participante y de los registros realizados que incorpora documentos vinculados a información proporcionada por los participantes. Para mayor comprensión de estos elementos, a continuación, en la Tabla 5 se resume el diagnóstico de la situación, según aspectos derivados de la operacionalización de la categoría problema de la presente investigación.

**Tabla 5**

*Comprensión lectora en la modalidad presencial y virtual del tercero “A”.*

<b>Aspectos</b>	<b>Modalidad virtual</b>	<b>Modalidad presencial</b>
Extensión	- Textos cortos	- Textos cortos y extensos
Tipos de textos	- Descriptivos y narrativos	- Textos descriptivos e informativos
Frecuencia	- Diariamente	- Dos veces a la semana
Proceso	- Lectura sincrónica y asincrónica. - Evidencia digital de la lectura asíncrona.	- Lectura compartida (durante la jornada de clases). - Lectura como tarea (hogar).
Finalidad-Evaluación	- Fluidez - Preguntas de comprensión.	- Fluidez - Preguntas de comprensión.

Fuente. Elaboración propia

El primer aspecto de la tabla hace mención a la extensión de los textos usados. El contraste entre las modalidades radicaba en el tipo de texto, en la primera modalidad el uso de textos cortos descriptivos predominaba, pero en la presencialidad mayoritariamente esos textos eran combinados con lecturas más extensas. Referente al segundo aspecto que consiste en el tipo de texto, en la presencialidad se seguía fielmente las lecturas presentadas por el libro de la asignatura Lengua y Literatura y en menor frecuencia estaban involucrados textos descriptivos o narrativos. Un cambio en la práctica refleja el proceso de enseñanza aprendizaje en cuanto al uso de los textos entre lo virtual y presencial, pues pasó de temas titulados “un viaje al zoológico” (texto de un párrafo conformado por tres oraciones) a lecturas informativas como “el semáforo dañado” (con extensión mayor a cinco párrafos). Las lecturas realizadas en la presencialidad involucraron textos de mayor extensión que contenían diez oraciones o más.

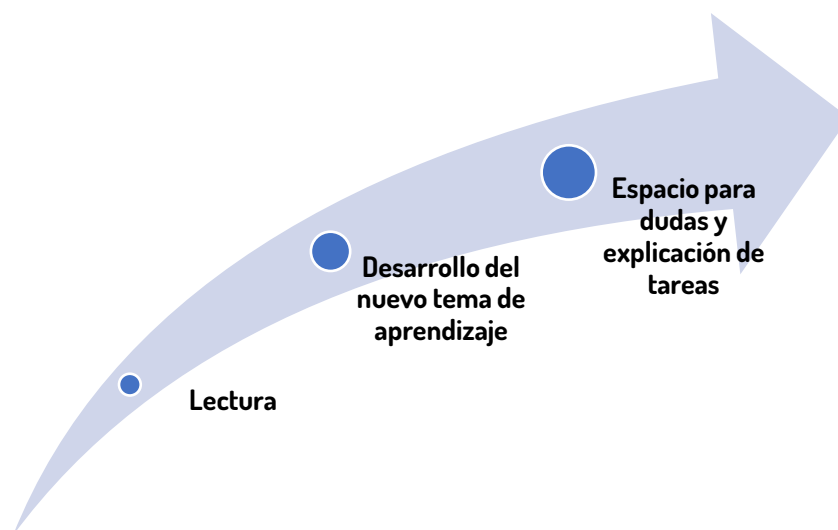
La frecuencia de actividades lectoras durante las prácticas analizadas desde la modalidad varía. En primera instancia, la virtualidad se caracterizó por realizar lecturas a diario. La docente al final de la sesión sincrónica recurría al grupo de WhatsApp y compartía una imagen o un documento en el que estaba descrito la tarea. Contenía la fecha de la tarea, espacio para que el estudiante escriba su nombre, la instrucción o enunciado de la actividad y el texto (para ver un ejemplo de esta tarea, revisar Anexo 2). Esta etapa también contó con sesiones sincrónicas de acompañamiento por parte de la pareja pedagógica, prioritariamente a los educandos que acorde al registro de calificaciones presentaban mayor dificultad. Las sesiones eran desarrolladas posterior a las clases impartidas por la tutora profesional.

El tercer criterio, respecto a la frecuencia determina que las actividades lectoras de la presencialidad fueron menos regulares. Las clases priorizaban contenidos presentes en el texto de la asignatura y preparación para eventos a realizar dentro de la institución como parte de los proyectos escolares. De la carga horaria para la semana de la asignatura existió alrededor de dos ocasiones en las que los estudiantes leían algún texto. Sin embargo, la lectura desarrollada en un proceso para la comprensión de los textos era una cuestión fragmentada. Por ejemplo, los educandos realizaban la lectura y en algunas ocasiones lo hacían al inicio de la clase con el propósito de identificar la fluidez, mientras en otras ocasiones como, por ejemplo, la lectura de un texto informativo (noticia), tuvo espacio para responder preguntas de comprensión tanto literal, inferencial y crítica valorativa, algunas de esas fueron respondidas en el texto escolar (revisar Anexo 3).

El cuarto aspecto, acerca del desarrollo de la práctica o proceso de enseñanza aprendizaje también tenía características particulares que dependía de la modalidad. Durante la virtualidad el tiempo de los encuentros sincrónicos comprendía una hora en horario 7:30 a. m. a 8:30 a. m. Para situar de mejor manera cuál fue la dinámica del proceso enseñanza aprendizaje de la lectura y la comprensión de textos, resulta necesario analizar a rasgos generales, las etapas fundamentales de la clase en modalidad virtual, lo que está representado en la Figura 8.

## Figura 8

*Etapas de una clase durante la virtualidad.*



Fuente. Elaboración propia

La docente planteaba preguntas sobre la lectura de manera verbal y orientadas hacia un estudiante específico. Posteriormente, la tutora asignaba a un estudiante para leer la lectura previamente compartida. Repetía la lectura del mismo texto hasta que la mayoría de estudiantes lo hayan realizado. La tutora profesional efectuaba las retroalimentaciones en ese mismo instante y a aquellos estudiantes que más dificultoso les resultaba (omitían encender el micrófono, no leían o para leer una palabra repetían los sonidos de las consonantes hasta alcanzar la lectura de la palabra completa), pedía asistir a las sesiones sincrónicas de acompañamiento con la pareja pedagógica. Durante la sesión sincrónica, la docente desarrollaba la clase acorde a su planificación y al finalizar explicaba las tareas y entre ellas incluía una lectura que debía ser practicada asincrónicamente. Adicionalmente, los educandos debían enviar un video como parte de la tarea.

El proceso en la presencialidad variaba porque el horario era más extenso de 7:10 a. m. a 12:30 p. m. Las actividades regresaron al horario habitual que caracteriza a las escuelas y su carga horaria distribuida semanalmente acorde a las asignaturas. Los días que correspondían a Lengua y Literatura no siempre incorporaban lecturas, sino dictados, revisión de tareas y temas de aprendizaje nuevos. En el proceso de lectura realizado era característico presentar el título, realizar predicciones, leer el texto del libro de la asignatura y responder las preguntas propuestas al finalizar. Al comparar el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura en lo relativo a la lectura, a través la virtualidad y la modalidad presencial denotan que, en general,

existen similitudes. En ambos casos la docente recurría a pedir que cada estudiante leyese hasta donde ella le solicitaba para proseguir con otro educando. Esta acción era consecutiva hasta que todos los educandos lean y que el texto finalice.

El quinto y último aspecto de la tabla corresponden a la finalidad y a los aspectos que evaluaba la tutora profesional. Durante las clases virtuales, al ser al inicio del año escolar, la docente mencionó la aplicación de la evaluación diagnóstica en la que los resultados reflejaron que los educandos tenían dificultades en la decodificación y, por ende, en la comprensión lectora. Este último fue evidente en mayor medida en la modalidad presencial, que para entonces los escolares cursaban el segundo quimestre del año escolar y los problemas en decodificación eran menos frecuente. Al inicio del año escolar la evaluación estaba orientada a fluidez lectora (virtualidad) y la comprensión en los niveles inferencial y crítico valorativo quedaba exenta en muchas ocasiones, pues de manera oral eran planteadas preguntas sobre información explícita (literal). Las respuestas no siempre estaban acorde a los datos de la lectura. En ocasiones existía el apoyo de familiares y compañeros que intervenían a pesar de no haber sido asignados.

En la presencialidad la evaluación era focalizada en el estudiante, pues ya no existía apoyo con respuestas o dictados realizados por familiares. Los únicos involucrados eran los estudiantes. La participación voluntaria que impedía en ocasiones apreciar la intervención de cierto estudiante no ocurrió con frecuencia como en la virtualidad, sin embargo, el desconocimiento por información literal, inferencial y crítico valorativo de un texto predominaba en las respuestas que poco tenían relación con la información del texto. En algunos casos, los estudiantes daban una respuesta y explícitamente lo decían, mientras que en otros casos la información era incorrecta con excepciones, tanto en preguntas como del estudiante que respondía. Por tanto, la tutora profesional expresó su preocupación por los niveles desfavorables de comprensión de los discentes, identificadas tras el proceso continuo de acompañamiento y, en suma, por el análisis del registro de calificaciones (revisar anexo 4).

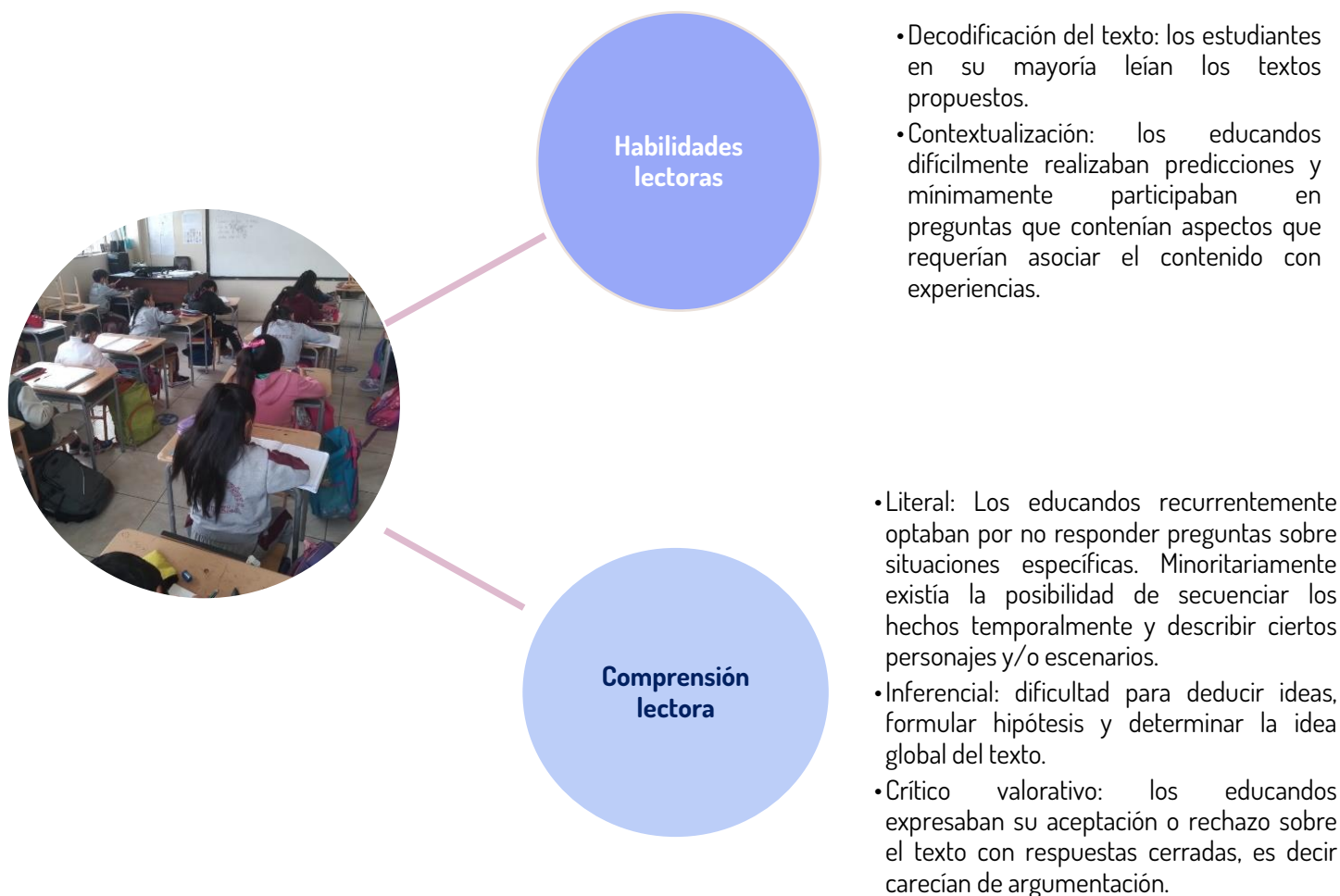
En adición a lo expuesto, el diagnóstico expresado estuvo en concordancia con los indicadores presentes en la operacionalización y que son el resultado de consideraciones tomadas del documento “Estándares curriculares o de aprendizaje” de Educación General Básica en el Subnivel Elemental. La comprensión de textos escritos corresponde al estándar E.LL.2.5. Este estándar está en concordancia con el criterio de evaluación C.E.LL.2.5, lo cual involucra que el educando adquiere lo siguiente: “comprende contenidos implícitos y explícitos,

emite criterios, opiniones y juicios de valor sobre textos literarios y no literarios, mediante el uso de diferentes estrategias para construir significados” (MINEDUC, 2022, p. 15)

Basado en esta información de índole curricular y evidenciado en la práctica preprofesional, el diagnóstico tiene su base en el análisis de indicadores derivados de la operacionalización, complementados con información proporcionados por la entrevista semi estructurada, registro de calificaciones y la observación participante. En este sentido, los resultados fueron los siguientes:

### **Figura 9**

*Resultados del diagnóstico en relación a los indicadores en el tercer año EGB, paralelo “A”.*



Fuente. Elaboración propia.

Estos datos concuerdan con el cuadro de calificaciones, cuyas notas de lecciones cuantitativas registradas por la docente varían entre estudiantes. En algunos casos la calificación estaba por debajo de la nota mínima (7). La experiencia en la virtualidad basada



en el acompañamiento, realizado por la pareja pedagógica a los educandos, resultó una experiencia clave para evidenciar la existencia de la situación mencionada. Cabe destacar la relación entre la calificación cualitativa y cuantitativa para determinar los indicadores de logro. A continuación, la Tabla 6 representa la escala de calificaciones que se muestra en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017).

**Tabla 6**

*Escala de calificaciones cualitativa y cuantitativa.*

<b>Escala de calificaciones cualitativa y cuantitativa</b>	
<b>Escala de calificaciones-cualitativa</b>	<b>Escala de calificaciones-cuantitativa</b>
• Domina los aprendizajes requeridos	9,00 – 10,00
• Alcanza los aprendizajes requeridos	7,00 – 8,99
• Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	4,01 – 6,99
• No alcanza los aprendizajes requeridos	$\leq 4$

Fuente. Elaboración propia, con criterios del Ministerio de Educación (2017)

De acuerdo a esta información, se aprecia que los estudiantes que han obtenido una nota superior e igual al mínimo requerido que corresponde a siete (7) son la mayoría; trece estudiantes que representan el 54%; mientras que el 46% representado por 11 estudiantes está en la escala cuantitativa igual o menor a cuatro ( $\leq 4$ ). Esto refleja que, por un lado, un poco más de la mitad de educandos alcanzan los aprendizajes requeridos; frente a un porcentaje significativo que denota que los escolares no alcanzan los aprendizajes requeridos. Todo lo anterior, dio lugar a la necesidad de potenciar el proceso de comprensión lectora, en lugar de enfatizar el proceso únicamente en la decodificación del código.

Con base en los resultados de la fase diagnóstica surge el plan de acción con la hipótesis y con ello el diseño de la estrategia didáctica resultante del proceso investigativo, en correspondencia con el objetivo general. El paso de la elaboración de la estrategia didáctica conllevó a explicitar la esencia de las actividades propuestas, desde la justificación, recabar información referente a la estrategia hasta determinar los componentes: actividades, objetivo, métodos, entre otros. Esta información está detallada en el apartado siguiente en el que se presenta la propuesta de intervención educativa que constituye el aporte práctico del presente trabajo de integración curricular.

## **5. PROPUESTA DE APORTE PRÁCTICO: Estrategia didáctica para la comprensión lectora “Leo y comprendo a través de relatos de transmisión oral”**

La propuesta que se detalla a continuación está planteada con el objetivo de potenciar el proceso de comprensión lectora en los educandos del tercer año de Educación General Básica, específicamente para el paralelo A de la Escuela de Educación Básica que constituye el contexto de la presente investigación. De acuerdo a lo planteado, en este contexto los estudiantes, durante los períodos de observación e interacción evidenciaron un mínimo nivel de comprensión en los tres niveles: literal, inferencial y crítico valorativo.

El diagnóstico de los niveles de comprensión lectora mediante los datos de la entrevista semiestructurada a la docente, el análisis de registro de calificaciones y la observación participante a los estudiantes no coincidían con los resultados esperados que los estudiantes requieren desarrollar. Por un lado, la entrevista destacó la percepción de la educadora con respecto al nivel de comprensión quién enfatizó las dificultades existentes en el proceso. Por otro lado, los resultados de la observación fueron corroborados mediante la evaluación formativa registrada por la tutora profesional (registro de calificaciones).

Bajo esta situación, se diseñó una estrategia didáctica conformada por actividades de lectura que considera diversos textos; es decir, una estrategia cuyas actividades organizadas según diferentes tipos de textos que recaen en actividades de comprensión que den respuesta al objetivo de la propuesta, de acuerdo a lo proyectado en el objetivo general de la investigación; planteado en la Introducción del presente trabajo. Esta idea, toma en cuenta que la pandemia conllevó a efectuar prácticas educativas de lectura y comprensión lectora de manera digital, lo cual incidió en el desarrollo de esos procesos.

Con antelación al periodo pandémico, el proceso de lectura y el desarrollo de la comprensión lectora ya demostraba la necesidad de priorizar y avanzar hacia el fortalecimiento de prácticas lectoras, que incidieran en el desarrollo de criterios más juiciosos. Sin embargo, la realidad en los salones de clase, tal como fue identificado en el tercer año, demostró que la competencia lectora está débilmente presente en los educandos a pesar de las lecturas diarias o, en su defecto, cada que la docente proponía realizar prácticas lectoras, pues podían variar la frecuencia de las actividades desarrolladas.

### **5.1. Acercamiento a la definición de estrategia didáctica para su construcción basada en los relatos de transmisión oral**

Diseñar una estrategia didáctica requiere fundamentar y conocer qué elementos la conforman. La estrategia didáctica es un proceso que constituye un conjunto de actividades o acciones didácticas para favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Está orientado a objetivos o fines determinados en el que el docente elige diversas actividades, métodos, técnicas, instrumentos y recursos para alcanzar dichos propósitos de manera reflexiva y consciente. Esta definición puede complementarse con los criterios de Feo (2015), quien afirma que una estrategia didáctica es un conjunto de procedimientos, en la que están planteadas las metas y objetivos del proceso de enseñanza. En este sentido, el principal factor es el diseño. Los elementos de una estrategia están orientados a un aprendizaje más significativo. En la práctica diaria, las actividades de aprendizaje deben estar entrelazadas para que el escolar participe activamente y relacione la información con sus expectativas y conocimientos previos.

Una estrategia didáctica, entendida por Valle (2010) como una actividad educativa consiste en un proceso lógico, secuencial e interrelacionado; pero flexible y planificado por un educador de manera intencional y programada para cierto tiempo. El punto de partida tiene su base en una duda y reflexión con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes durante la escolaridad para lograr construir y reconstruir el conocimiento, de tal manera que el aprendizaje sea único y original dentro del contexto educativo. En concordancia con la situación de los estudiantes del tercer grado, la estrategia didáctica propuesta es de carácter didáctico e incluye la planificación de actividades orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora que prioriza las lecturas de relatos de transmisión oral.

El fin del proceso educativo es lograr el conocimiento amplio y profundo de diversos temas. Cada persona tiene un conocimiento básico de alguna información y al momento de aprender nuevos conceptos lo asocia con lo que ya conoce. De tal forma que, para lograr mejores resultados en el aprendizaje, el diseño de una estrategia debe incluir: acciones, actividades y tareas que faciliten llevar a cabo un ambiente activo (Valle, 2010). Existen ciertas características que una estrategia didáctica posee, estas son:

- Coherencia con la concepción pedagógica y con los componentes de la planificación curricular. Este último alude a los objetivos de aprendizaje y contenido.

- La guía de acción orienta a la obtención de resultados para llegar al desarrollo de competencias estudiantiles.
- Es el resultado de seleccionar actividades oportunas y eficaces para el proceso de enseñanza aprendizaje.

En ese marco, al reconocer la relevancia de la planificación, es oportuno que la estrategia didáctica considere un proceso de comprensión lectora centrado en el aprendizaje del estudiante, de modo que el discente sea un sujeto activo y participativo. El docente, por su parte, debe ejercer un rol de mediador para realizar orientaciones y desarrollar las actividades con la participación del sujeto que aprende. También, es imperante situar esas acciones organizándolas en secuencias didácticas, pues permiten plasmar las actividades bajo la dinámica de: anticipación, construcción, consolidación y evaluación (Díaz-Barriga, 2010). Cabe destacar que hay un tercer elemento que contribuye a pensar en las actividades idóneas que conforman la estrategia; corresponde a la lectura y sus momentos: prelectura, lectura y poslectura.

En consecuencia, ante lo mencionado en el párrafo anterior Feo (2015) especifica los componentes a considerar para la elaboración de una estrategia didáctica, estos son: nombre de la estrategia, contexto, duración total, objetivos, construcción de competencias, sustentación teórica, contenidos, secuencia didáctica, recursos/medios y estrategias de evaluación. En función de estos componentes se diseñó la estrategia didáctica basada en los relatos de transmisión oral para la comprensión lectora. El diseño consistió en realizar una serie de planificaciones microcurriculares. Cada planificación está caracterizada por el uso de un texto diferente basado en la clasificación de textos narrativos, precisamente en su subclasificación relatos de transmisión oral. Los textos propuestos que constituyen esta estrategia didáctica son: mitos y leyendas, cuentos infantiles, fábulas y anécdotas. A continuación, la descripción de cada componente en relación con el trabajo desarrollado y en consideración que su diseño tiene el modelo de planificación de clase.

1. Nombre de la estrategia: Leo y comprendo a través de relatos de transmisión oral.
2. Contexto. Considera el salón de clases del tercer grado “A” de la Escuela de Educación Básica “Manuel Muñoz Cordero”. Las actividades propuestas están caracterizadas por ser factibles ejecutarlas dentro del salón de clases en un proceso dinámico docente-estudiantes-lectura, (en caso de ser posible, también son adaptables a lugares abiertos).

3. Duración total. 5h 20 min. La duración marcada comprende a dos semanas, pero está distribuido en cuatro sesiones cada semana. A su vez, una sesión tiene una duración de 40 minutos.

4. Objetivos. Leer y comprender diversos textos para potenciar la comprensión lectora. Este objetivo tiene variabilidad a medida que el tipo de texto cambia. Los objetivos acordes a los textos propuestos son:

- Leer y comprender una leyenda para potenciar la comprensión lectora.
- Leer y comprender un mito para potenciar la comprensión lectora.
- Leer y comprender un cuento infantil para potenciar la comprensión lectora.
- Leer y comprender una fábula para potenciar la comprensión lectora.
- Leer y comprender una anécdota para potenciar la comprensión lectora.

Estos objetivos están vinculados a la destreza desagregada del subnivel elemental siguiente: desarrollar estrategias cognitivas para autorregular la comprensión de textos (Ref. LL.2.3.5.).

5. Construcción de competencias: corresponde a los logros o aprendizajes que están relacionados al criterio de evaluación CE.LL.2.5. “Comprende contenidos implícitos y explícitos, emite criterios, opiniones y juicios de valor sobre textos literarios y no literarios, mediante el uso de diferentes estrategias para construir significados” (MINEDUC, 2022, p. 58). Con ello, los indicadores de logro están propuestos de acuerdo a cada sesión basada en los textos: leyendas y mitos, cuentos infantiles, fábulas y anécdotas. A continuación, los indicadores de logro de cada planificación según los relatos de transmisión oral implementados.

### Tabla 7

*Indicadores de logro de las sesiones de clase que componen la estrategia didáctica.*

Nombre y número de sesión	Indicadores de logro. El estudiante:
Mitos y leyendas de mi país (Sesión 1 y 5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Predice el título de la lectura leída.</li> <li>➤ Lee la lectura propuesta.</li> <li>➤ Realiza predicciones de lo que ocurrirá.</li> <li>➤ Identifica al personaje principal.</li> <li>➤ Realiza la secuenciación de los hechos de la lectura leída.</li> <li>➤ Propone un final diferente a la leyenda/mito.</li> <li>➤ Juzga la actuación del personaje principal de la leyenda leída.</li> </ul>
Sesión 2. Érase una vez...	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Predice el tema/contenido de la lectura y lo contrasta.</li> <li>➤ Lee la lectura propuesta.</li> <li>➤ Identifica el tema del texto.</li> <li>➤ Describe al personaje principal.</li> <li>➤ Formula hipótesis.</li> </ul>

			➤ Expresa una argumentación razonada basada en la realidad.
Sesión aprenderemos hoy?	3.	¿Qué	➤ Lee la lectura propuesta. ➤ Predice el contenido del texto. ➤ Localiza situaciones específicas (personajes principales, secuencia e identifica la trama de la fábula leída). ➤ Deduce ideas tras realizar la lectura. ➤ Expresa su opinión sobre la lectura realizada.
Sesión recuerdos	4.	Buscando	➤ Lee la anécdota propuesta. ➤ Predice los sucesos/trama del texto. ➤ Localiza situaciones específicas de la anécdota leída. ➤ Secuencia temporalmente los sucesos del texto leído. ➤ Determina el sentido global de la anécdota. ➤ Propone un título nuevo a la anécdota leída. ➤ Realiza juicios de aceptación o rechazo sobre la anécdota trabajada.

Fuente. Elaboración propia

#### 6. Sustentación teórica:

La concepción pedagógica de la lectura y comprensión lectora están relacionadas con el enfoque constructivista que establece el MINEDUC en los fundamentos curriculares. La lectura tiene la finalidad de que se comprenda lo leído y realizar la interpretación del conjunto de palabras relacionándolas con un contexto significativo. A su vez, como postula Freire (1997), citado por Remolina (2013), la lectura configura la búsqueda hacia la comprensión de contexto social mediante la experiencia cotidiana escolar del estudiante. En este proceso, el educador constituye la base en la formación de destrezas de los estudiantes, que incluye la lectura, por lo que el docente orienta el proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de “impulsar y potenciar el desarrollo de lectores, hablantes y escritores capaces de usar las herramientas necesarias para lograr comunicar ideas” (MINEDUC, 2016, p. 43).

La forma de trabajar las actividades que el Currículo propone para lectura es hacerlo en dualidad entre lo colectivo e individual. La esencia consiste en el aprendizaje en contacto con los demás a través de situaciones compartidas por los compañeros. A diferencia del subnivel preparatoria existen actividades individuales de lectura, pues en preparatoria el mediador ejerce un rol importante al leer textos; pero cuando los educandos alcanzan el siguiente subnivel deberán ser capaces de desarrollar actividades que sitúan al estudiante a participar y que esas intervenciones sean justificadas con la intención de dar sentido a lo que expresan (MINEDUC, 2016).

7. Contenidos: el contenido que plantea esta estrategia didáctica da cuenta a la lectura de diferentes textos para la comprensión. Incluye técnicas de lectura, modos y la relación del tipo de lectura con la comprensión.

8. Secuencia didáctica: de acuerdo a lo expresado con anterioridad, cada actividad está estructurada u organizada de acuerdo a los siguientes aspectos:

- El primero hace referencia a la relación de la secuencia que ciertos autores las conocen como: pre-instruccional, co-instruccional y post-instruccional (Feo, 2015), conocidas también en una planificación microcurricular como anticipación (conocimientos previos), construcción (desarrollo del tema), consolidación (aprendizajes alcanzados) e incluye la evaluación.
- El segundo está en relación con los momentos de lectura: prelectura, durante la lectura y poslectura.
- El último, es afín a los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico valorativo.

Tanto el diseño de la estrategia didáctica como las actividades que lo componen están organizadas en relación a los tres aspectos descritos. A modo de aclaración, engloba estos aspectos en un solo diseño; esta forma de organización, de conjunto con los recursos y de formas de evaluación, constituyen las características esenciales de esta estrategia didáctica que se propone.

9. Recursos y medios. Existen diferentes recursos y medios que permiten la ejecución de las actividades. En este trabajo los recursos usados son: visuales (carteleros), auditivos (parlantes) e impresos (hojas de trabajo e imágenes).

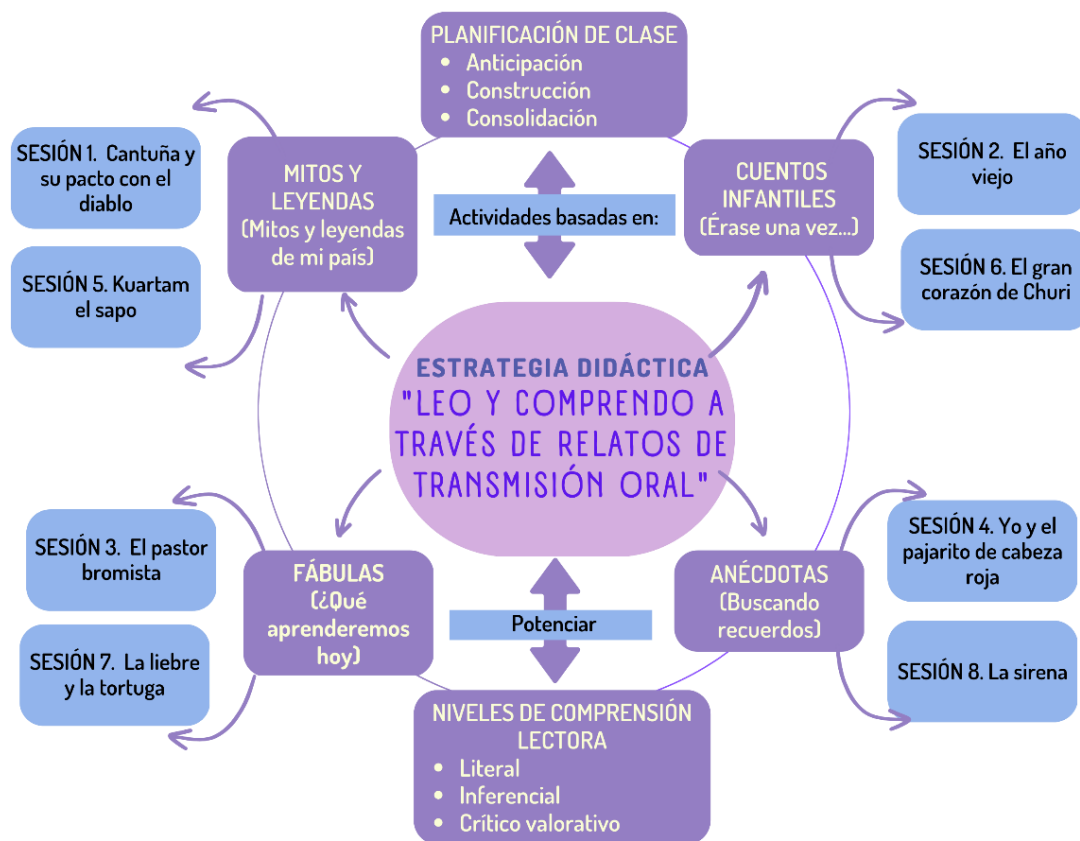
10. Estrategias de evaluación. En todas las sesiones es aplicada la técnica de observación y el instrumento es la lista de cotejo.

Para representar la organización sistémica de los textos constitutivos de la estrategia didáctica del presente trabajo investigativo, la Figura 10 indica la relación y coordinación existente entre los textos de transmisión oral y sus respectivas actividades que corresponden a los momentos de clase. De similar manera, indica el vínculo existente de las actividades con

su objetivo que es leer y comprender, que a su vez considera los tres niveles de comprensión lectora.

### Figura 10

Modelo de la estrategia didáctica titulada "Leo y comprendo a través de relatos de transmisión oral".



Fuente. Elaboración propia

Como parte de esta estrategia, la figura muestra los títulos de cada sesión de la planificación de clase. Los títulos mantienen relación con el texto propuesto que a grandes rasgos revela la estructura de los textos usados. Seguidamente, la Figura 11 especifica únicamente los nombres en función de los tipos de textos usados.



## Figura 11

*Sesiones de clase acorde a los tipos de textos de la estrategia didáctica.*



Fuente. Elaboración propia

### 5.2. Descripción de la estrategia didáctica: “Leo y comprendo a través de relatos de transmisión oral”

Tras considerar los elementos que caracterizan la estrategia didáctica que se propone en el presente trabajo, a continuación, se describen las actividades que cada una de las sesiones de clases previstas para el desarrollo de la estrategia “Leo y comprendo a través de relatos de transmisión oral”. Cabe indicar que, cada sesión corresponde a una planificación de clase. Además, las planificaciones de la sesión 1 a la sesión 4 las encontramos en el anexo 5 -se incluyó como anexo porque contienen tablas que requieren el uso de líneas verticales-, mientras que las sesiones de la 5 a la 8 corresponden al anexo 6.

#### Sesión 1. Mitos y leyendas de mi país

La leyenda planteada titula “Cantuña y su pacto con el diablo”. Con una duración de 40 minutos. La técnica de lectura de acuerdo a la manera que los discentes lo realizan, consiste en guiada e individual. Esta leyenda seleccionada por su trascendencia popular en la región abarca actividades que incorpora los dichos populares como actividad de anticipación. Previamente, es necesario establecer las normas a aplicarlas a lo largo de las clases.

Anticipación. En relación a la prelectura y a los conocimientos previos. La técnica es un interrogatorio que conlleva a explicitar el tema de la lectura y dar una breve explicación conceptualizando qué es una leyenda. Adicionalmente, mediante lluvia de ideas los estudiantes requieren realizar predicciones e hipótesis acerca del título y tema, respectivamente. Para esta primera fase los escolares conforman grupos de trabajo, observan imágenes y las describen.

Construcción. Durante la lectura, este momento consiste en realizar una primera lectura de manera compartida. Para realizar predicciones durante la lectura se realiza una pausa con la finalidad de que los estudiantes expresen ideas sobre acciones futuras. Una segunda lectura la efectúan los discentes de manera silenciosa.

Consolidación. Poslectura, a través de preguntas el mediador indaga en respuestas acorde a los tres niveles de comprensión lectora. Las preguntas están ligadas a los indicadores.

Evaluación: los estudiantes desarrollan una ficha de trabajo con actividades desde identificar el tipo de texto leído (leyenda), determinar la secuencia mediante enumeración de las imágenes, proponer otro final, hasta realizar juicios de aceptación o rechazo argumentando su respuesta.

#### **a) Sesión 2. Érase una vez...**

La lectura de cuento infantil “El año viejo” está planteada para una duración de cuarenta minutos. La lectura refleja una tradición que anualmente es celebrada en los diferentes lugares a nivel mundial, pero con ciertas particularidades en el Ecuador. La quema de un monigote es característico y parte de la tradición ecuatoriana. Por un lado, la lectura aborda una temática conocida por los educados, y, por otro lado, permite resaltar valores e importancia de cumplir con los propósitos personales. La actividad lúdica retoma aspectos de la primera sesión, es decir reiterar las normas. También, los dichos populares fueron incorporados para que los escolares los completen.

Anticipación. Las técnicas son: la lluvia de ideas, preguntas y el uso de imágenes. Inicialmente, las preguntas y lluvia de ideas están orientadas a conocer los gustos y saber los cuentos que han leído los discentes. El trabajo en equipos es incorporado para que los escolares realicen predicciones luego de armar un rompecabezas que corresponde a la imagen del cuento a leer. Esta actividad está orientada por el mediador con preguntas: ¿qué figura encontraron? ¿qué tradición se realiza el 31 de diciembre? ¿lo han celebrado? ¿cómo y con quiénes? Las preguntas direccionan a adentrar en el tema de lectura.

Construcción. Durante la lectura están inmersas las técnicas de lectura modelada e individual. La primera realizada por el mediador y en la segunda cada estudiante lo realiza en función de su fluidez.

Consolidación. Consiste en preguntas que son respondidas de manera oral por los estudiantes. Las interrogantes permiten profundizar en detalles explícitos de la lectura, así

como impulsar a reflexionar y pensar (detalles implícitos). Describir al personaje forma parte de la comprensión literal, dar su criterio en torno a predecir qué ocurrirá basándose en lo leído corresponde a la comprensión inferencial. El criterio justificado sobre sí mismos sugiere pensar y reflexionar, por ende, está inmersa la comprensión en el nivel crítico valorativo.

Evaluación: consiste en preguntas que varía entre dar una respuesta de manera abierta, pero vinculadas a la información del texto leído; es decir el cuento. Dibujar, pues mediante este ejercicio los estudiantes pueden plasmar características del personaje leído. Selección, es necesario porque los escolares previamente realizan un ejercicio de observación, discriminación y selección de la imagen que consideran correcta. La respuesta abierta planteada para la evaluación está justificada por la necesidad de conocer el porqué de un criterio emitido por los educandos de acuerdo a información que presenta el cuento.

### **Sesión 3. ¿Qué aprenderemos hoy?**

La lectura para esta sesión es la fábula “El pastor bromista”. En Ecuador la actividad ganadera es reconocida, cuya actividad característica es la crianza de ovejas. Además, tradicionalmente la vestimenta cañari está diseñada con la lana de ovejas. Esto quiere decir que, de cierta manera el tema de la fábula establece relación entre el contexto (Cañar), cultura (Cañari) y con aspectos morales; como la importancia de decir la verdad por la repercusión que emerge al no hacerlo. La actividad lúdica: la dinámica el cartero tiene la finalidad de conformar grupos de trabajo para la actividad posterior.

Anticipación. La lluvia de ideas es la técnica central de este momento de la clase con esta, es posible identificar el grado de conocimiento sobre las fábulas y determinar cuáles han sido leídas. Con las respuestas, a modo de aclaración el mediador brinda el concepto de fábula y su principal característica; poseen una moraleja al final. Otra de las actividades está dirigida a la predicción a través del título fragmentado, para conocer el título de la lectura los escolares en grupos de tres deberán organizarlo de manera que obtengan una propuesta. Con la lluvia de ideas, los discentes mencionarán aspectos de lo que se tratará la fábula. Las preguntas orientadoras son de este tipo: ¿Qué es un pastor? ¿Qué creen que significa la palabra bromista? ¿Por qué creen que la lectura titula así?

Construcción. Es el momento de la lectura, para entonces algunos términos como pastor y bromista han sido abordados y aclarados. Los estudiantes conocen el título y con las predicciones realizadas ejecutan dos lecturas. La primera usa la técnica de lectura individual.

La segunda es compartida y comentada, es decir diferentes estudiantes leen, pero existen pausas posteriores a hechos relevantes que son comentados, recordados y que sugieren incorporar preguntas predictivas. Culminada la lectura, se emplea un audio, que tiene similitud con la lectura modelada. La última actividad es el resumen, de manera oral, realizado por los estudiantes.

**Consolidación.** La técnica del interrogatorio es ideal para recabar en información, inferencias y criticidad de los educandos. A través de las preguntas realizadas al conjunto de estudiantes y direccionado a ciertos discentes es posible realizar aclaraciones en caso de ser necesario, pero en general la construcción de respuestas radica de la participación del educando. Así, están las interrogantes que sugieren distinguir entre el tipo de texto con el título de la lectura, recordar y plantear la moraleja de la fábula y reflexionar sobre la enseñanza que la lectura proporciona posterior a leerla.

**Evaluación.** Para conocer si el estudiante identifica la información literal del texto está la siguiente pregunta: ¿qué animal atacó al pastor? La interrogante de selección sobre el lugar de desarrollo de lo narrado implica que el escolar recuerde los detalles de la lectura, relacione de manera lógica en concordancia con las opciones y seleccione la respuesta correcta. Finalmente, la reflexión y justificación la reflejan como respuesta a la pregunta basada en un aspecto central de la fábula: la verdad.

#### **Sesión 4. Buscando recuerdos**

El título de esta sesión tiene su base en las anécdotas. La anécdota denominada “Yo y el pajarito de cabeza roja” permite tocar temáticas como la biodiversidad y el cuidado que requieren, tanto plantas como animales. El pájaro carpintero es el animal que en esta lectura adquiere relevancia, sin embargo, permite traer a discusión y análisis los animales endémicos de una región específica. La actividad lúdica de la clase radica en la dinámica “tingo tango” con la finalidad de contar con la participación que parte del ejemplo del mediador al contar una experiencia. La dinámica permite el desarrollo de las actividades posteriores.

**Anticipación.** El diálogo para conocer experiencias estudiantiles permite aclarar y explicar qué es una anécdota. Posterior a dar a conocer el título de la anécdota y con la observación de imágenes como técnica, es posible que los escolares realicen predicciones, pues la actividad que requieren desarrollar es colocar de manera secuencial cómo consideran que se desarrollará

la anécdota. La observación es clave, pues involucra un ejercicio mental para atribuir hechos con lo que observan y con ello proponer una secuencia de los sucesos a través de las imágenes.

**Construcción.** Inicia al contar de manera oral la anécdota apropiándose de la historia. Están incorporadas interrogantes para que el escolar recuerde lo escuchado y pueda responderlas. De similar manera, además de las preguntas que recoge información exacta de lo expuesto (literal) y el resumen contado por los estudiantes, también incluye un espacio reflexivo sobre qué sentimientos les produciría en cada uno al estar en una situación similar a la escuchada. La técnica es la lectura silenciosa. Los estudiantes conocen la historia, pero realizan el ejercicio de lectura individual porque todos escuchan la narración previa.

**Consolidación.** El tiempo destinado a este momento consiste en realizar la segunda lectura. La técnica de lectura compartida y comentada propicia la participación de los escolares, pues demuestran e identifican información del texto, imaginan y realizan inferencias sobre cuál sería su actitud al situarse en un hecho similar y argumentan su opinión con respecto al actuar del personaje que aparece en la lectura.

**Evaluación.** Consiste en el desarrollo de la ficha de trabajo. Las actividades consisten en la resolución de un crucigrama con preguntas de información que están explícitas en la lectura. Otra de las actividades es enumerar en orden secuencial cómo ocurrieron los hechos. La segunda actividad establece un contraste con lo desarrollado inicialmente en una de las actividades de anticipación. Las demás preguntas son abiertas, por eso los escolares proponen un nuevo título, identifican sentimientos no explícitos y comentan de manera argumentada si están de acuerdo con respetar a los animales.

Hasta aquí cada sesión incorpora un texto diferente, pero la estrategia al estar afín a un modelo de IA requiere de un análisis. Además, al considerar la variedad de lecturas que existen en cada tipo de texto emergen las cuatro sesiones siguientes que constituyen un momento 2, por la repetición del tipo de texto; más no de las lecturas para cada una. Por lo tanto, la dinámica similar de las siguientes sesiones engloba ajustes que surgen por el análisis y por la singularidad de la lectura a abordar. A continuación, la descripción de las sesiones 5 a la 8 (para conocer la dinámica de cada clase, revisar las planificaciones momento 2 en el Anexo 6).

## Sesión 5. Mitos y leyendas

El texto es un mito ecuatoriano, su título “Kuartam el sapo”. Este mito en primer lugar, como previamente está denominado es de Ecuador y existen ciertos elementos que atribuyen al país. Por ejemplo, está desarrollado en la selva y la característica de la especie del sapo que habita en el lugar es la ferocidad que emanaba cuando se burlaban de él, porque inmediatamente adquiriría la figura de un tigre y atacaba sin piedad. Otro elemento más contextual de Ecuador es la aparición de un cazador shuar.

La actividad inicial consiste en escuchar una canción que vincule aspectos característicos del país, pues la música revela especificidades de un pueblo. Su uso puede resultar educativo al seleccionar el idóneo para el grupo al que está dirigido. Muchas veces, al hacerlo los estudiantes inmediatamente bailan, cantan o simplemente comentan si lo han escuchado y tienen algún tipo de preferencia. En consideración de esos aspectos la canción selecta es Juyayay interpretado por los Jayac.

Anticipación. El video musical permite discutir acerca de lo observado, de quiénes aparecen y sobre la vestimenta para luego establecer semejanzas o contraste con sí mismos. También, da lugar a pensar, recordar o deducir el lugar/región en la que viven. La actividad conlleva a vincular las tradiciones y cómo están presentes en mitos y leyendas. La leyenda al ser abordada con una lectura en la sesión 1, es el soporte para incorporar el mito y explicar cuál es su principal característica. Las imágenes tomadas de escenas de la lectura requieren que los escolares desarrollen las actividades de observación y descripción. Concluye este momento con la predicción del contenido, por ello el escolar imagina hechos del mito para luego realizar una comparación entre lo imaginado y lo que leerán.

Construcción. Inicia con explicitar el título del mito. La lectura es efectuada con las técnicas compartida y comentada. La dinámica de ser comentada es la incorporación de preguntas orientadoras acerca de lo que se ha leído y con la información conocida impulsar a que los escolares realicen predicciones sobre sucesos y de manera más específica imaginar un final. La segunda lectura bajo la técnica modelada está caracterizada por la intervención docente. La atención de los escolares en la segunda lectura es clave.

Consolidación. A través de las preguntas de discusión existe un proceso de identificación de información de lo leído. Las interrogantes son dirigidas a todo el grupo de clase. Las respuestas indicarán si localizan detalles como el nombre del personaje principal, atribuyen el

significado a una expresión por el sentido de la oración, argumentan inferencias, deducen un hecho y expresan lo relevante de la lectura. La actividad permite aclarar cierta información que no estaba profundizada.

Evaluación. Las actividades a completar por parte de los estudiantes involucran recordar qué es un mito, enumerar de manera secuencial cómo ocurrieron los hechos, cambiar el título del mito leído y en lo referente a la comprensión crítica valorativa los estudiantes pueden escribir lo aprendido como un ejercicio de metacognición y plasmar su criterio respecto a si les ha gustado la lectura. En lo último (gusto o disgusto por el mito) el discente argumenta su respuesta.

### **Sesión 6. Érase una vez...**

El cuento para esta sesión es el denominado “El gran corazón de Churi”. Retoma características particulares de la región de los Andes, pues en este lugar está desarrollada la historia. Además, los temas vinculados apoyan a conocer al cóndor andino, valores de la familia y valorar la gratitud familiar. Por ello, para incorporar el tema del cuento del cóndor está el juego de mímicas que consiste en la participación de un grupo de estudiantes que luego de observar las imágenes deben realizar mímicas con la finalidad que el resto del grupo de clase establezca a qué animal o acción hace referencia.

Anticipación. Parte de preguntas sobre lo abordado en sesiones anteriores; por ejemplo, los tipos de textos, hasta dar con el título del cuento leído. Luego, presentar el título del cuento y con el apoyo de la imagen de portada del cuento los escolares realizan la predicción de cuál será el contenido de la lectura. La actividad de predecir no sólo implica imaginar sino compartir ante la clase los detalles e historia imaginada.

Construcción. La lectura individual es la base para que los escolares realicen la comparación entre la versión imaginada con la leída. Mientras que la lectura modelada por parte del mediador y a la vez comentada fortalece la comprensión, incluso favorece el entendimiento de palabras que los escolares desconocen, porque también existe espacio para subrayar las palabras que desconocen y con el apoyo de compañeros dar el significado pertinente. Es decir, la construcción de significados y la comprensión es mediada por el educador, pero las respuestas surgen de los estudiantes. Preguntas orientadoras sobre cuáles son las cualidades del personaje principal, el inferir qué ocurrió en determinado momento de la historia y la reflexión basándose en su experiencia permiten profundizar en la comprensión

del texto leído. Un último elemento que apoya es la enunciación del mensaje de manera personal.

**Consolidación.** Consiste en llevar a cabo un interrogatorio caracterizado por la participación de los estudiantes, en relación al sentir que vincula emociones con el texto leído. La lluvia de ideas, recuerda las cualidades del personaje principal y permite establecer lo contrario de lo que presentaba el texto. La reflexión final está entorno a la enseñanza dejada posterior a la lectura del cuento, es un espacio en el que de manera oral el discente expresa y comparte lo apreciado en su proceso lector.

**Evaluación.** Las preguntas que plantea la hoja de trabajo son similares a lo que desarrollan a lo largo del encuentro, porque el estudiante identifica el texto leído, dibuja al personaje principal. Graficar al personaje ayuda a identificar qué características han reconocido de la lectura y lo evidencian mediante el dibujo. La pregunta de selección usa imágenes, pues el estudiante desarrolla la destreza de discriminar o comparar entre imágenes con el propósito de dar con la respuesta correcta, dicha respuesta involucra recordar y deducir cómo representar el texto escrito en una imagen. Finalmente, la pregunta de relación directa con el nivel crítico valorativo es acerca de la reciprocidad en el cuidado de los padres, misma que requiere de argumentación.

### **Sesión 7. ¿Qué aprenderemos hoy?**

La fábula propuesta es “La liebre y la tortuga”. Es una fábula popular, por ende, favorece abordar valores como la solidaridad y la igualdad. La canción “Tú no tienes nada” está orientada al análisis de la letra, pues desde ahí se puede destacar la necesidad de respetar y considerar que las personas, aunque presenten diferencias de distinto índole igualmente merecen ser respetadas.

**Anticipación.** A través de lluvia de ideas es posible realizar el análisis de la canción escuchada y destacar si lo que menciona es correcto o les resulta incorrecto a los discentes. Con la imagen y el título los estudiantes realizan predicciones de lo que trata la fábula, o en su defecto aquellos estudiantes que ya lo hayan leído recuerden información. Para la actividad existen preguntas orientadoras sobre el texto y relacionadas con el contexto en el que podría desarrollarse. Por ejemplo, al ser uno de los personajes la tortuga es posible establecer relación con un galápagos existente en las Islas Galápagos pertenecientes a Ecuador.



**Construcción.** La visualización del video de la fábula constituye la parte introductoria a la lectura. Leer individualmente conlleva a que los escolares subrayen las palabras que desconocen. El significado es compartido y explicado por el educando que conozca; es decir los significados son contruidos de manera complementaria y conjunta. Únicamente, al ser una palabra desconocida por todos los estudiantes y para aclarar algún detalle o significado existe explicación total por parte del mediador. La segunda lectura compartida y comentada resalta información de los niveles literal e inferencial.

**Consolidación.** Las actividades postlectura consisten en preguntas a través del interrogatorio. Están orientadas a expresar de manera oral los personajes principales, el título, deducir ciertas acciones, emociones, además de expresar la enseñanza ya sea en relación con la moraleja o según considere el estudiante. También, la actividad de dramatización en la que los estudiantes de manera voluntaria asumen roles acordes a los personajes (liebre, tortuga y narrador) favorece la identificación de la acción y expresiones de los personajes de un fragmento de la fábula. Esta actividad no únicamente permite actuar, sino recordar e inferir la manera en la que un personaje actúa, es decir involucra no sólo la comprensión del texto para que exista coherencia entre el personaje y lo leído, sino también con asumir expresiones que no están presentes explícitamente en la lectura y son deducidos por el escolar.

**Evaluación.** La ficha de trabajo para la comprensión lectora requiere que los discentes recuerden la información literal y seleccionen aquella respuesta que no forma parte del texto leído. La selección del lugar en el que se desarrolla la fábula es posible al realizar inferencias de manera lógica. Finalmente, pensar en un consejo para el personaje principal implica que el estudiante reflexione sobre el actuar del personaje, lo acepte o rechace.

### **Sesión 8. Buscando recuerdos**

Lo descrito en la sesión cuatro coincide con esta última, porque el texto consiste en la anécdota. El título de la anécdota es “La sirena” y es narrada por un niño. Es una historia que podría ser aceptada o rechazada según el criterio del estudiante. Al igual que el resto de sesiones, la duración es de cuarenta minutos. La actividad inicial implica realizar cierto tipo de gesto de acuerdo a la palabra, esto quiere decir que al aparecer emociones tales como: alegría, tristeza, enojo y otras el estudiante lo debe representar. Para ello, el uso de la canción da una idea de la dinámica de la actividad.

**Anticipación.** A través de lluvia de ideas de las actividades realizadas por el estudiante el mediador establece el vínculo para recordar el tema y el concepto de la anécdota. Al presentar el título de la anécdota se desprende un abanico de predicciones para la trama de la anécdota. La manera en la que evidencian a lo que atribuyen el título, porque es una palabra homógrafa, es a través de un dibujo. Los estudiantes, también exponen a la clase qué dibujan y qué hace su personaje u objeto en la historia que imaginaron.

**Construcción.** Antes de introducir a los educandos al ejercicio de la lectura escuchan la anécdota y lo contrastan con lo plasmado en el dibujo. Ellos determinan si existe relación o no. La lectura individual, la lectura compartida y comentada son parte del proceso de comprensión, pues las preguntas que los estudiantes responden permiten identificar qué información fue entendida y aquella en la que es necesario dar mayor enfoque. De esta manera, la pausa durante la lectura permite determinar información sobre las características del personaje, el lugar y la reflexión al argumentar si consideran que uno de los personajes (sirena) es real o ficticio.

**Consolidación.** A través de las preguntas de discusión existe profundización en la información de lo leído y el análisis. Estas preguntas son respondidas de forma oral. Las interrogantes involucran identificar los tres niveles de comprensión. Estas preguntas son complementadas con las que el estudiante desarrolla en la ficha de trabajo que es parte de la evaluación.

**Evaluación.** La resolución del crucigrama engloba datos explícitos de la lectura. Inferir el porqué de la acción de uno de los personajes y dar el criterio de aceptación o rechazo de manera argumentada son plasmadas en las respuestas de manera abierta y escrita.

La estrategia didáctica analizada, como se puede apreciar, está organizada en función del logro del objetivo dirigido a potenciar la comprensión lectora durante el proceso lector, propio del desarrollo didáctico de la asignatura Lengua y Literatura. Según los criterios considerados, la estrategia parte de un diseño coordinado y sistémico, que, aunque es flexible, su organización considera los criterios didácticos que mantienen correspondencia con los fundamentos teóricos analizados en el Marco teórico y las precisiones del Ministerio de Educación en el Currículo 2016 para el tercer grado de EGB, y, en particular, considera las necesidades que presenten los estudiantes del paralelo A de ese grado en la institución contexto de investigación.

## 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados considera las fases 2 y 3 del proceder metodológico seguido según el método de IA. La fase 2, denominada como acción, implicó la puesta en práctica de lo planificado. La dinámica de las actividades de la estrategia didáctica basada en los relatos de transmisión oral está caracterizada por la repetición del proceso de acción, observación y reflexión que lo denominaremos como momento 1 a la primera aplicación, y como momento 2 a la segunda ronda. Los aspectos que variaron en el momento 2 han surgido luego de ejecutar la observación y reflexión del momento 1. La aplicación de las actividades propias de la estrategia fue organizada según cuatro sesiones. También, las sesiones estaban constituidas por los textos a utilizar según los propósitos de las actividades.

De manera general, las actividades se plantean en correspondencia al objetivo “leer y comprender diversos textos”. Cabe reiterar que las actividades de la estrategia estuvieron organizadas en concordancia con la estructura de una planificación de clase, a los momentos de lectura; es decir, anticipación (prelectura), construcción (lectura) y consolidación (poslectura) y, sobre todo, dirigidas a potenciar la comprensión lectora en los niveles: literal, inferencial y crítico valorativo.

La fase 3, determinada como observación, conllevó precisamente al análisis de la práctica para mejorarla como mediadores. La aplicación de la estrategia didáctica estuvo conformada por ocho sesiones de cuarenta minutos de duración. Los resultados mantienen lógica con el método de la investigación. La IA, tal como en las fases correspondientes al diagnóstico y que compete a la fase 1 de dicho método, requirió desarrollar un proceso de acción, observación y reflexión cíclica. Este proceso fue desarrollado al finalizar cada sesión, pues a través de las recomendaciones proporcionadas por la docente fue posible realizar las modificaciones pertinentes.

El actuar de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades y de toda la estrategia, así como de los resultados que fueron obteniéndose; determinaron la necesidad de incorporar ciertos ajustes en las actividades o cambiarlas por aquellas que resultaran más afines al grupo de clase. Las fichas de trabajo, denominadas como pruebas pedagógicas, también indicaron qué comprendieron y en qué nivel requerían mayor énfasis. Otro aspecto característico de apoyo para contrastar lo comprendido es lo reflejado en las listas de cotejo como resultado de las fichas de observación del proceso de enseñanza aprendizaje de lectura, la participación y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. La aplicación de instrumentos con audio y

video durante la intervención con la estrategia didáctica fue de gran relevancia porque están inmersos en la recolección de datos y con los que resultó posible destacar aspectos que se muestran a continuación en la Figura 12.

Para reflejar de mejor manera los resultados usaremos la secuencia siguiente:

### **Figura 12**

*Resultados de la aplicación de la estrategia didáctica.*



Fuente. Elaboración propia

#### **6.1. Resultados por sesión/clase**

La estrategia didáctica está conformada por actividades organizadas en ocho sesiones, cada una de ellas en una clase en particular. En cada clase/sesión se explican los datos obtenidos según los resultados de las pruebas pedagógicas; es decir, de las calificaciones obtenidas por los estudiantes que consideran la escala planteada por el MINEDUC (2017). El resultado de las observaciones registradas en la ficha de observación, tanto al mediador y sobre todo a los escolares son parte de estos resultados; así como el registro anecdótico de la clase. En suma, con la información recopilada en video fue posible realizar el análisis de las sesiones planteadas a continuación. El primer análisis es el resultado de las pruebas pedagógicas aplicadas al final de cada clase.

Los datos obtenidos fueron establecidos a partir de gráficas estadísticas que están en función de los indicadores de logro en los tres niveles de comprensión lectora. Cabe destacar que, en concordancia con lo referido al explicar el enfoque de investigación asumido, las valoraciones porcentuales y sus representaciones gráficas resultaron necesarias en el proceso de reflexión permanente de cada sesión y con una intención meramente interpretativa de los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica, en particular, de sus actividades según

cada sesión o clase. Del mismo modo, los gráficos están adjuntos como anexos por cuestiones de formato.

### **Sesión 1: Leyenda “Cantuña y su pacto con el diablo”**

En la primera sesión los estudiantes que participaron eran veintidós. Al finalizar la clase se aplicó la prueba pedagógica bajo el nombre de ficha de trabajo que está inmersa dentro de la planificación de cada sesión. Esta primera prueba reflejó que la mayoría de estudiantes obtuvieron una calificación entre siete (7) y ocho noventa y nueve (8,99), lo que corresponde al cincuenta por ciento, constituido por once estudiantes. La siguiente mitad está subdividida en el 36% (8 educandos) que obtuvo un puntaje entre 4,01 y 6,99; mientras el 14% conformado por 3 escolares, obtuvo la calificación máxima, es decir, diez. La pregunta con menos aciertos corresponde a la pregunta de enumeración de los hechos de manera secuencial y en la de proponer un final diferente (el gráfico estadístico de la prueba uno corresponde al Anexo 7.a.).

Al realizar la revisión respectiva en los datos de la ficha de observación y la prueba en función de los niveles de comprensión lectora para profundizar el análisis resultó lo siguiente:

**Nivel literal.** Las preguntas que responde a los indicadores de logro en comprensión literal son dos: identificar al personaje principal y secuenciar los hechos de la leyenda “Cantuña y su pacto con el diablo” (este gráfico está adjunto en el Anexo 7.b.). Por un lado, el 95% de los estudiantes, que corresponde a veintiún, respondió correctamente. Por otro lado, el 5% compuesto por un estudiante respondió una de las preguntas de manera incorrecta. Esto significa que las preguntas que requieren información de manera explícita han sido resueltas por la mayoría. El estudiante que no respondió correctamente las dos preguntas tuvo dificultad en identificar al personaje principal de manera escrita; sin embargo, al preguntarle de manera oral lo hizo correctamente.

**Nivel inferencial.** En el nivel inferencial existieron tres indicadores que están orientados a este nivel (revisar Anexo 7.c.). El 46% (10 estudiantes) respondió las tres actividades correctamente. Las actividades consistían en: predecir el título (prelectura), predecir el contenido (durante la lectura) y proponer un final diferente (postlectura). El 27% (6 educandos) respondió dos de las tres preguntas correctamente. Cuatro estudiantes, que representan el 18% contestaron únicamente una pregunta de forma correcta. Finalmente, dos estudiantes, que representan el 9% no respondió ninguna de las preguntas de este nivel de comprensión lectora de manera adecuada. La principal dificultad estuvo en la actividad que requería proponer un final

diferente, pues el estudiante optó por transcribir el final ya otorgado en la misma lectura. En la anticipación realizaron la predicción del título y propusieron tres:

- El diablo que quiere a un señor.
- El diablo con el niño son amigos.
- El diablo se apodera del mundo.

**Nivel crítico valorativo.** Consistía en argumentar porqué le gustó o le disgustó la leyenda leída. El 75% de los estudiantes (18 de ellos) respondieron dicha pregunta, pero el 25% (6 discentes) no lo hicieron. Los escolares que respondieron o lo realizaron parcialmente dieron como respuestas lo siguiente: “estaba el diablo” “bonita”, entre otras (para visualizar el gráfico, revisar Anexo 7.d.). Sin embargo, de acuerdo a los registros de video y observación, los educandos sí realizaron juicios de aceptación y rechazo sobre el texto, pero la justificación razonada y basada en la realidad no se evidenció en su totalidad. Únicamente un estudiante lo expresó con lo siguiente “no es bueno, porque si se queda sin alma no tendría nada; no tendría vida”. Esto significa que, al contrastar las participaciones orales en clases con la prueba, resultó más idóneo analizar las intervenciones.

De manera general, las actividades basadas en la leyenda (ver anexo 7.e.) posibilitaron incorporar pausas durante la lectura, para así proporcionar al educando el espacio para predecir hechos futuros. Con lo referente a la labor del mediador: antes de la lectura, realizó actividades previas de hipótesis y conocimientos previos. Durante la lectura tomó un fragmento y realizó el modelado de la lectura. En el desarrollo de actividades los estudiantes trabajaron cooperativamente, pues la mediadora fue guía. También, solventó las dudas de los educandos, aunque su énfasis por explicarlos provocó cuidar de dejar la respuesta evidente en futuras clases. Los estudiantes participaron activamente al compartir datos que conocían sobre el tipo de texto “leyenda”. En su mayoría, mencionaron no haber escuchado previamente, mientras otro estudiante lo confundió con las historias de terror; películas. Por tanto, inicialmente ellos reconocían la leyenda de manera parcial.

## **Sesión 2: Cuento infantil “El año viejo”**

La segunda sesión corresponde a la lectura del cuento infantil, llamado “Érase una vez...”, el título de la lectura es “El año viejo”. Los estudiantes que participaron fueron veintiún, pues tres de ellos contaron con permiso por situaciones de salud. Los resultados obtenidos en la prueba pedagógica al final de la clase (Anexo 8.a.) reflejaron que el

67% compuesto por 14 estudiantes, obtuvo la calificación entre 7,00 – 8,99. El 28% (6 educandos) está entre 9,00 – 10,00 como calificación. Un estudiante representa el 5% tiene una calificación entre 4,01 – 6,99. Por el contrario, ningún estudiante (0%) obtuvo una nota  $\leq 4$ . Las preguntas consistieron en: características del personaje de la lectura, seleccionar la imagen que represente de mejor manera un valor moral tratado en el texto leído y otra de índole argumentativa. El error en el mayor porcentaje de estudiantes estuvo en la pregunta que incorpora imágenes para su selección, pues al considerar que existe un gran número de estudiantes que coincide refleja que las imágenes no fueron lo suficientemente claras.

Para conocer cómo estuvieron distribuidos los aciertos referentes a los niveles de comprensión lectora en función de los indicadores de logro, es preciso explicitar los detalles. Los indicadores de logro estuvieron compuestos por cinco. En el nivel literal existieron dos, el inferencial también contó con dos y el crítico valorativo con uno.

**Nivel Literal.** El 62% constituido por 13 estudiantes, respondió correctamente a los dos indicadores de este nivel de comprensión lectora. Ocho estudiantes (38%) respondieron a uno solo. Por el contrario, ningún estudiante evidenció ausencia en respuestas (para visualizar la gráfica, revisar Anexo 8.b.). El escolar debía predecir el tema de lectura y describir al personaje principal. El mayor inconveniente aparece en la predicción, pues los discentes mínimamente expusieron cuál sería el tema de lectura hasta que el medidor lo hizo explícito.

**Nivel inferencial.** El 62% correspondiente a 13 discentes, respondió a uno de los dos indicadores del nivel. Por un lado, el 33% representado por 7 estudiantes, a los dos indicadores contestó correctamente y, por otro lado, el 5% constituido por un estudiante, no respondió a ninguno (Revisar Anexo 8.c. para visualizar la gráfica de estos datos). El estudiante que no obtuvo los aciertos está valorado desde la participación, pues al preguntar no respondió, pero en la hoja de trabajo sí lo hizo correctamente. En este caso, para identificar lo entendido favoreció la actividad de selección de manera escrita, más no preguntarle oralmente como sucedía en otros casos. Las actividades que todos debían desarrollar consistían en la predicción del tema y formular hipótesis. En la segunda, formulación de hipótesis respecto a si las personas del cuento cambiarían al iniciar un nuevo año, recae en la ausencia de ideas por parte de los escolares.

**Nivel crítico valorativo.** En su mayoría, el 76% que corresponde a 16 estudiantes, respondió de manera argumentada a las preguntas efectuadas durante la clase sobre el conflicto del cuento

(¿por qué crees que las personas no cambian? ¿ustedes se proponen a ser buenos con los demás? ¿por qué?). La minoría, con el 24% compuesto por 5 discentes, no respondió en su totalidad, esto estimado por la limitación al momento de argumentar (Anexo 8.d.). De manera escrita existen ejemplos como: *perdóname, no te vi* y de forma oral esos estudiantes no respondieron de manera justificada; sino con “sí” o “no”. En la prueba es evidente que las respuestas no están en relación al tema, por el contrario, está vinculada a la pregunta que antecede a dicha actividad.

Por lo descrito en los subniveles y con información recopilada a través de sugerencias por parte de la docente radicó la idea de realizar una lectura compartida y comentada. Es decir, mientras se lee cada párrafo realizar pausas e incorporar preguntas de predicción y comprensión. Además, fue notorio que los trabajos grupales resultan idóneos, sin embargo, conformarlos con mayor diversidad y agilidad está limitado por el espacio físico y tiempo. Respecto a las imágenes usadas en la ficha para la evaluación requieren ser más claras y precisas que representen de forma precisa la acción de los sujetos y de esa manera permitir que los escolares identifiquen lo solicitado en las consignas. Finalmente, para fomentar la participación de todos los escolares y evitar que no participen, la tutora sugirió solicitar la participación de cierto estudiante; en especial hacerlo con aquellos que les resulta más complejo hacerlo voluntariamente. Para revisar evidencias de esta sesión revisar Anexo 8.e.

### **Sesión 3: Fábula “El pastor bromista”**

El tipo de texto usado es la fábula, lo cual fue nombrado como “¿Qué aprenderemos hoy?”. La lectura propuesta es la titulada El pastor bromista. Existió la participación de veintidós educandos. Los resultados de la prueba aplicada al final la clase (Anexo 9.a.) evidenciaron que las calificaciones en la que recae el mayor porcentaje se sitúan entre 7,00 – 8,99 (50%) con once estudiantes. Mientras el 41% que corresponde a 9 escolares, obtuvo un puntaje entre 9,00 – 10,00. Un mínimo porcentaje (9%) que involucra a dos estudiantes, alcanzaron una nota entre 4,01 – 6,99. El 0% obtuvo una calificación igual o inferior a 4. Con respecto a los discentes que componen el 9% denotan inconvenientes en la resolución de las preguntas orientadas a la comprensión inferencial y crítico valorativo. En el inferencial debían seleccionar la imagen que mejor represente al escenario en el que se desarrolló los hechos de la lectura. En el crítico valorativo el estudiante debía justificar la importancia de decir la verdad. En la última pregunta no existió justificación.

Los indicadores propuestos para la clase son cuatro distribuidos de la siguiente manera: uno en el nivel literal, dos en el inferencial y uno en el crítico valorativo.



**Nivel literal.** El 95% compuesto por 21 escolares, respondió de forma correcta las preguntas orientadas al nivel literal. El 5% que lo compone un educando no respondió. Para visualizar la gráfica de estos resultados, revisar Anexo 9.b. Las preguntas a responder fueron: ¿Quién gritaba con desesperación ¡Socorro! ¡Auxilio! ¡Me ataca el lobo!? ¿Qué hacía el pastor bromista cuando los demás llegaban a ayudarlo? y ¿Cuál fue la moraleja de la fábula? No representó mayor complejidad, con excepción del estudiante que no respondió en su totalidad a las preguntas.

**Nivel inferencial.** Trece estudiantes (59%) respondieron completamente a las preguntas, ya sea de manera escrita u oral. El 27% (6 estudiantes) no lo efectuó en su totalidad. Además, tres educandos (14%) no respondieron a ninguna. Estos resultados pueden ser revisados en el Anexo 9.c. Las preguntas a responder consistían en predecir el contenido de la fábula a partir del conocimiento del título, deducir posibles razones por las que cierto hecho provocó una acción (¿por qué creen que los pastores no le creyeron cuando el pastor bromista dijo la verdad?) y seleccionar la imagen que represente mejor el escenario de desarrollo de la fábula. En la que menor respuesta existió fue en la de selección de una de las imágenes que represente el escenario más idóneo.

**Nivel crítico valorativo.** Trece estudiantes representan el 59% de la totalidad, que respondieron de manera argumentada a interrogantes como: ¿Creen que está bien ayudar a alguien que grita pidiendo ayuda? ¿por qué? y ¿por qué es importante decir la verdad? Sin embargo, un número considerable de escolares (9) cuyo porcentaje es 41 no lo hizo (Gráfica adjunta en el Anexo 9.d.). Las respuestas por las que es considerado que no cumplen se debe a enunciar frases textuales de la misma lectura; es decir la justificación personal no era incorporada. Ejemplos de lo mencionado son: *porque te puede pasar lo mismo, porque puede aparecer el lobo, puede aparecer la verdad.* En los ejemplos de las respuestas proporcionadas existe cierto vínculo con la lectura, mientras que el último está desvinculado con lo que solicita la consigna.

Al finalizar la clase y con los resultados obtenidos (Anexo 9.e.), la reflexión de la práctica dejó a consideración lo siguiente: relevancia de incorporar estrategias vinculadas a la disciplina. Con frecuencia los estudiantes se dedican a conversar y omitir la escucha activa hacia mediador y compañeros/as. Por otro lado, resultó necesario vincular la comprensión de textos con apoyo de actividades de expresión oral y escritura, por ello surgió la idea de variar el espacio de desarrollo de la clase en concordancia con el texto siguiente: anécdota. La

coordinación con la tutora profesional para el uso de espacios fuera del aula surgió en conjunto, pues la finalidad consistía en involucrar la actividad de diálogo en un espacio abierto (patio) como previo acercamiento al tema de las anécdotas y posteriormente presentar el texto escrito. Es decir, una experiencia de escucha y habla fuera del salón de clases.

Entre las observaciones efectuadas por la tutora profesional, también resaltó que puede incluirse la actividad de solicitar que verbalmente los escolares den a conocer el mensaje de la lectura e incluso realizar el resumen.

#### **Sesión 4. Anécdota “Yo y el pajarito de cabeza roja”**

La lectura “Yo y el pajarito de cabeza roja” es una anécdota, cuyo nombre denominado para este tipo de textos es “Buscando recuerdos”. Esta clase contó con la participación de todos los estudiantes; veinte y cuatro.

La resolución de la hoja de trabajo (Anexo 10.a.) reflejó que el 67% de los estudiantes (16 de ellos) obtuvo la calificación entre 9,00 – 10, 00. El 17% (4 escolares) tuvo una calificación situada en el rango de 7,00 – 8,99. También, existieron estudiantes cuya nota forma parte de la escala entre 4,01 – 6, 99; ellos representan el 8%. Finalmente, existieron dos escolares (8%) que sus notas son igual o están por debajo de cuatro. El total de preguntas eran cinco. La primera pregunta consistía en la resolución de la sopa de letras con información explícita que mostraba la lectura, para lo cual el escolar debía responder a tres preguntas. La segunda pregunta consistía en enumerar las imágenes de acuerdo al orden en el que sucedieron los hechos. La tercera estuvo vinculada al nivel inferencial, pues el estudiante debía proponer otro título para la anécdota. De similar forma, la cuarta es afín a la capacidad para deducir una situación en función de lo leído, por ello es inferencial. Finalmente, la pregunta cinco requería de una respuesta afirmativa o negativa, pero debía ser justificada.

Cuatro estudiantes obtuvieron una calificación inferior a siete (7). Las dificultades de estos estudiantes estuvieron en la pregunta cuatro y cinco, pues las respuestas carecían de ideas deductivas (pregunta 4) en relación a lo que la consigna pide; por el contrario, sus respuestas estaban relacionadas de manera literal a lo que describe el texto. En la quinta pregunta no hay un comentario adicional que justifique la respuesta afirmativa o negativa. Ejemplos de la respuesta en la pregunta 4 son: “estoy feliz” y en la pregunta 5: “sí” o “sí me gusta”. Esta segunda respuesta no responde en su totalidad a la interrogante, porque hacía falta argumentar. La consigna era: Comento ¿está de acuerdo con respetar a los animales? Sí o no y por qué.

La clase, en general, estaba compuesta por siete indicadores de logro en relación a los niveles de comprensión lectora. De los siete, dos de ellos orientadas al literal, cuatro para el inferencial y uno dirigido al nivel crítico valorativo. El Anexo 10.b., Anexo 10.c. y Anexo 10.d. corresponden a las gráficas de los resultados de los niveles literal, inferencial y crítico valorativo respectivamente.

**Nivel literal.** En este nivel el 62% de los estudiantes (15) respondió a las preguntas que determinan este nivel. Sin embargo, el 38% (9 discentes) realizó de manera parcialmente correcta las preguntas que permiten identificar el nivel de comprensión literal. Las preguntas además de las presentes en la prueba estaban otras inmersas a lo largo de la clase, tanto en la prelectura, lectura y postlectura. Las preguntas correspondían a información del lugar, datos de la lectura e incluso el resumen de lo contado y leído. La dificultad en la mayoría correspondió a identificar datos del personaje principal.

**Nivel inferencial.** El nivel contó con cuatro indicadores, por lo que el 59% (14 estudiantes) respondió a todos. El 33% compuesto por 8 discentes, respondió oportunamente a tres de los indicadores. El 4% conformado por un estudiante, hizo correctamente la mitad de preguntas. Asimismo, un estudiante tuvo menor aciertos por su respuesta a uno de los cuatro indicadores. Las preguntas correspondían a determinar el sentido global del texto (pregunta de mayor incidencia en equivocación), proponer un nuevo título y sobre todo realizar predicciones. En la última, no existió conflicto, porque en su totalidad los educandos lo escribieron. Los estudiantes con dos y un indicador alcanzado son determinados a partir del contraste entre lo escrito y participado oralmente; pues carecen de respuesta en una o ambas situaciones.

**Nivel crítico valorativo.** En el último nivel el porcentaje es favorable, porque el 92% corresponde a los veintidós discentes de la clase, respondió de manera argumentada a las preguntas. Únicamente dos escolares (8%) no lo hicieron justificando su respuesta. Esto en comparación con las clases anteriores implica un cambio. La otra pregunta, adicional al de la prueba, estaba orientada a asumir el rol del personaje principal y responder cómo se sentiría al estar en una situación similar. Esto significa que los educandos sí realizaron juicios de aceptación y rechazo sobre el texto, algunos participaron en las preguntas orales y de manera escrita la mayoría lo reflejó, siendo pocos los escolares que no justificaron.

Las consideraciones que proporcionó la reflexión dejaron claro que los estudiantes participaron en las diferentes actividades (vea anexo 10.e.). En cuanto a la mediadora: antes de

la lectura, realizó actividades previas de hipótesis (sucesos secuenciales de la anécdota contada) y conocimientos previos (historias de sí mismos). La lectura fue modelada. En el desarrollo de actividades los estudiantes trabajaron de manera colectiva, pues la mediadora fue guía. También solventó las dudas de los educandos, aunque su énfasis era evidente por dejar que los educandos resuelvan las actividades evaluativas de manera individual.

### **Sesión 5. Mito “Kuartam el sapo”**

La sesión cinco corresponde al momento 2, debido a que existe una repetición en cuanto a los textos usados. La implementación de las siguientes cuatro clases consideró las observaciones de la tutora respecto a la mejora de actividades y sobre todo a la participación dirigida a los educandos con la finalidad de mantener su atención en las actividades. Específicamente, esta clase denominada como “Mitos y leyendas de mi país” usa la lectura de un mito. Tal como han sido desarrolladas las sesiones anteriores, la aplicación de la hoja de evaluación a los veintidós estudiantes fue realizada al finalizar la clase.

Los resultados obtenidos en la prueba pedagógica (Anexo 11.a.) reflejaron que la mayoría de los estudiantes (18), correspondiente al 82% resolvieron las preguntas de manera satisfactoria, por ende, sus calificaciones están ubicadas entre 9,00 y 10,00. También, dos estudiantes obtuvieron una calificación entre 7,00 – 8,99; estos representan el 9%. Finalmente, dos estudiantes (9%) obtuvieron una calificación entre 4,01 – 6,99. Aquellos estudiantes que no obtuvieron la nota máxima varían, pues en dos casos existió error en enumerar los hechos de acuerdo a lo relatado en la lectura; mientras en el otro caso además de la pregunta indicada no escribió la argumentación de aceptación e interés por el mito leído.

Los indicadores de logro de clase estuvieron constituidos por: dos para el nivel literal, tres para el inferencial y uno para el crítico valorativo. A continuación, el alcance en cada nivel de comprensión lectora que reflejaron los estudiantes al leer el mito propuesto:

**Nivel literal.** La gráfica corresponde al Anexo 11.b. y los resultados demostró que el 91% de los discentes (20) respondió correctamente; es decir, en su totalidad a las preguntas y actividades del nivel literal. El 9% (dos estudiantes) lo realizó de manera parcial a las preguntas orientadas a identificar la información del mito de forma explícita. Información como el nombre del personaje principal (sapo) y ordenar según ocurrieron los hechos del mito son las actividades desarrolladas

**Nivel inferencial.** De acuerdo a los resultados obtenidos (Anexo 11.c.), el 82% compuesto por 18 estudiantes, respondió de manera total a las preguntas en este nivel. Existieron dos escolares (9%) que evidenciaron el logro de dos indicadores, mientras que dos escolares (9%) lo hicieron en un solo indicador. Las actividades que debían responder consistían en predicciones (los cuatro estudiantes coincidieron en no proporcionar una respuesta clara) e inferir el significado de una expresión para dar sentido al texto. Estas fueron las interrogantes planteadas: ¿A qué hace referencia la expresión “no hacer burla”? ¿Por qué crees que le devoró el sapo al cazador? Actividades adicionales fueron: la predicción del contenido posterior a visualizar imágenes de la portada del cuento, plantear otro título y deducir hechos. Estas actividades fueron completadas satisfactoriamente.

**Nivel crítico valorativo.** El 95% de educandos (21 estudiantes) respondió de forma argumentada a las preguntas de reflexión y que demuestra el criterio del educando acerca de la lectura leída. Por el contrario, un estudiante que representa al 5% no respondió. Para visualizar la gráfica de resultados revisar Anexo 11.d. La ausencia de la justificación caracterizada por mencionar con sí o no sitúan al escolar en no denotar el alcance del logro correspondiente al nivel crítico valorativo. Las preguntas que componen este nivel de comprensión fueron: ¿Crees que la señora hizo bien al vengar la muerte del cazador? Sí o no y por qué, ¿cuál es el mensaje que nos deja la lectura?

La reflexión que surgió de esta clase dejó los siguientes aspectos:

Con respecto a los escolares: existió participación más orientada en las diferentes actividades; es decir, al dirigir la pregunta a un estudiante en específico resultó más eficiente identificar el avance de aquellos estudiantes que en el transcurso de las clases anteriores no lo hacía (ver anexo 11.e.).

En cuanto a la mediadora: antes de la lectura, realizó actividades previas de hipótesis (contenido) y conocimientos previos (mitos). Durante la lectura realizó dos lecturas modeladas e involucró preguntas a las que los estudiantes respondieron. Una observación a mejorar es la idoneidad de las imágenes. Es decir, la imagen usada para predecir debería ser más grande para que los educandos visualicen correctamente. La mediadora, también solventó las dudas de los educandos priorizando su autonomía en la resolución de las actividades evaluativas. Por lo tanto, en el nivel literal, los estudiantes identificaron información explícita del mito. En el inferencial, los discentes en su mayoría predijeron e imaginaron el contenido a través de la imagen y título. Finalmente, en el nivel crítico valorativo los educandos emitieron comentarios

acerca de la actuación de uno de los personajes. Las respuestas a este último fueron plasmadas de manera oral y escrita.

### **Sesión 6. Cuento infantil “El gran corazón de Churi”**

El gran corazón de Churi corresponde al tipo de texto denominado cuento infantil. En la clase participaron los veinticuatro estudiantes. En primera instancia, están los resultados de acuerdo a la escala de calificaciones cuantitativa. La prueba consistió en cinco preguntas, de las cuáles cuatro de ellas estuvieron orientadas a la comprensión lectora del cuento. Seguidamente, el análisis de las pruebas pedagógicas revela en qué pregunta existió mayor dificultad, lo cual constituye el porqué de esa calificación. Esos datos, a su vez concuerdan con la información descrita en cada uno de los niveles de comprensión.

El resultado de la aplicación de la prueba al finalizar la clase (Anexo 12.a.) reveló que el 96% de los estudiantes (23) resolvió las preguntas sin mayor problema. La calificación de la mayoría está entre 9,00 – 10,00. El 4% de la clase, representado por un estudiante, mostró inconveniente en una de las preguntas; exactamente en aquella cuya consigna indicaba realizar la gráfica del personaje principal del cuento considerando las características mencionadas. Las dos escalas de calificaciones adicionales no marcaron ningún porcentaje, porque ningún estudiante obtuvo tal puntaje.

Los indicadores de logro de la sesión estuvieron compuestos por cinco que concuerda con la sesión 2 del momento 1. En el literal están dos indicadores, seguido de dos y un indicador para el inferencial y crítico valorativo, respectivamente.

**Nivel literal.** La gráfica (Anexo 12.b.) reveló que el 96% (23 estudiantes) desarrolló las actividades planteadas, lo que muestra el logro de los indicadores. El 4% (1 escolar), por el contrario, respondió de manera parcial aquellas actividades que requerían identificar la información explícita del texto. Las preguntas que desarrollaron los estudiantes, ya sea de manera oral o escrita fueron: cualidades y características del personaje. En la segunda actividad el estudiante no reflejó una respuesta favorable, pues no realizó el dibujo solicitado.

**Nivel inferencial.** Los resultados en el nivel inferencial (Anexo 12.c.) reflejaron que los veinticuatro estudiantes, que representan el 100% de la clase, desarrollaron las actividades de manera adecuada. Actividades tales como: predicción del tema, formulación de hipótesis durante las pausas en la lectura comentada y dar cualidades contrarias a las presentadas en el texto fueron ejecutadas en distintos momentos de la clase.

**Nivel crítico valorativo.** El gráfico (Anexo 12.d.) mostró que la totalidad de escolares (100%) realizó las actividades que requerían brindar una argumentación razonada basada en la realidad. Las interrogantes planteadas a los escolares consistieron en argumentar porqué ellos cuidarían a sus padres y si consideran importante hacerlo. La primera fue respondida de manera oral y la siguiente la escribieron en la hoja de trabajo al finalizar la clase.

De la reflexión de la clase en general surgen ciertas consideraciones. La primera, en relación a la parte inicial de la clase, ya no se usó carteles mientras se enunció cuál es el tema, objetivo y evaluación pues ya han transcurrido cinco clases y la dinámica era constante. La segunda cuestión es acerca de la actividad usada para intervenciones; resultó oportuna, pues al desarrollar la clase posterior al receso los estudiantes estaban activos. Considerada esa situación y por recomendaciones previas por parte de la tutora, surgió el uso del lápiz como un mecanismo para llamar la atención. De ese modo, los discentes se centraron en visualizar el lápiz y paulatinamente adquirieron mayor atención en el desarrollo de las actividades e intervenciones. Ellos reconocieron que aquel que era tocado con el lápiz era seleccionada/o para efectuar su participación.

El tercer aspecto, corresponde a las actividades. En la anticipación, la actividad consistía en adivinar los gestos realizados por un grupo de estudiantes voluntarios. Esta acción fue planteada para que los niños empezaran a familiarizarse con ideas y/o personajes de la lectura que posteriormente leerían. Con la actividad los escolares indagaron en las características del cóndor (personaje principal) e imaginaron una historia a partir de lo observado en la imagen proporcionada a todos los estudiantes. Esta acción fue evidenciada con la socialización de la historia imaginada realizada por los discentes de manera voluntaria.

Por lo tanto, las lecturas permitieron, por un lado, contrastar versiones que los estudiantes realizaron en un inicio con lo leído. También, favoreció la comprensión evidenciada en las participaciones de todos los escolares. La comprensión del cuento fue reflejada en las respuestas a las preguntas que forman parte de los indicadores plasmados en la lista de cotejo como instrumento de la observación. Además, la tutora expresó la idoneidad de las actividades y manejo de los recursos para orientar a los escolares en las actividades para la comprensión del texto reflejado en el desarrollo de la clase (revisar anexo 12.e).

## Sesión 7: Fábula “La liebre y la tortuga”

La lectura pertenece a una fábula (¿Qué aprenderemos hoy?). Veintidós discentes participaron en la clase, pues dos no asistieron a lo largo de la jornada. Las calificaciones que obtuvieron los escolares y las preguntas que contenía la prueba aplicada al final se describen a continuación:

Mayoritariamente los estudiantes realizaron las actividades según lo solicitado, esto reflejó el gráfico, adjunto en el Anexo 13.a. El 91% compuesto por 20 escolares, obtuvo una calificación entre 9,00 y 10,00. Mientras que dos de ellos, que constituye el 9% alcanzaron un puntaje en la escala de 7,00 a 8,99. La pregunta de seleccionar la imagen de la respuesta correcta respecto a una característica proporcionada en la lectura es en la que recae el error de los dos estudiantes. Por el contrario, en las preguntas de selección del escenario adecuado como resultado lo infirieron en su totalidad correctamente. La escritura de consejos a uno de los personajes principales lo evidenciaron con ejemplos como: *no debes burlarte de los demás, no debes ser mala con la tortuga porque es lenta, no es bueno burlarse de los demás*, entre otros. Para complementar, en la pregunta qué aprendiste los discentes demostraron diversidad de criterios, por un lado, algunos estudiantes lo relacionaron con la importancia del respeto hacia los demás y, por otro lado, existieron escolares que enfocaron su aprendizaje en la lectura y comprensión de esa fábula.

El análisis en cuanto a los niveles de comprensión está conformado por un indicador de logro en el nivel literal, dos en el inferencial y uno en el crítico valorativo.

**Nivel literal.** Los resultados obtenidos al determinar el alcance de logro de los indicadores (Anexo 13.b) reflejaron que, el 100% de los estudiantes participantes lo desarrolló. Esto varía, pues a lo largo de la clase existieron preguntas que fueron respondidas de manera oral, aunque en la prueba dos estudiantes marcaron de forma incorrecta. Por ende, el contraste entre las dos formas de evidenciar lo comprendido marcó diferencia. Priorizar la expresión oral en algunos casos resultó favorable, pues permitió identificar el proceso del estudiante y no sólo el resultado reflejado en la prueba al finalizar la clase. En la mayoría de casos coincidía lo expresado con lo escrito, sin embargo, existían casos en los que verbalizar predominaba como factible. Las preguntas que los escolares respondieron en clases consistían en mencionar los personajes principales, identificar el título y determinar qué animal no forma parte de la fábula.



**Nivel inferencial.** El gráfico (Anexo 13.c.) mostró que en su totalidad los estudiantes resolvieron las actividades satisfactoriamente. Actividades tales como: predicción de hechos y deducción de ideas. Por ejemplo: ¿por qué la tortuga le ganó a la liebre? y ¿cómo crees que se sintió la liebre al perder la carrera? Otra de las actividades es la realizada en la prueba al final de la clase, pues el escolar debía seleccionar la imagen que represente el lugar más idóneo para el desarrollo de los hechos presentados en la fábula.

**Nivel crítico valorativo.** De similar manera, los resultados del indicador de logro (Anexo 13.d.) reflejaron que todos los escolares (100%) que participaron emitieron opiniones argumentadas sobre los hechos de la lectura. Preguntas como la importancia del esfuerzo para la consecución de objetivos y revelar qué aprendieron dejan evidencia de los criterios realizados por parte de los escolares.

Reflexionar sobre la práctica implicó analizar lo ocurrido en toda la clase. Inicialmente, al ser una lectura que algunos habían leído y para evitar redundar en la información que al parecer poseían algunos estudiantes no se realizó la predicción mediante preguntas, sino a través de un resumen. Una de las actividades planificadas para la construcción que consistía en la visualización del video de la fábula no fue desarrollada a cabalidad por las condiciones de los recursos; es decir por carecer de proyector. En la consolidación no existió mayor inconveniente con la participación y respuestas a las preguntas. Con la actividad mediante el uso del cubo para responder preguntas fue evidente que los educandos comprendieron la fábula. Una de las ventajas es que el texto la conocían algunos escolares, porque la lectura en comparación con las precedentes era más extensa y contenía diálogos.

Los guiones (conversaciones) fueron el punto importante para desarrollar la actividad de roles. Cada estudiante asumió uno de ellos y actuó en función del personaje. En la evaluación no existió inconveniente alguno. Las respuestas estaban acordes a lo leído. En cuanto a lo aprendido los estudiantes orientaron su respuesta a la lectura, comprensión y mensaje que les dejó lo cual contribuye a evidenciar su comprensión lectora (para visualizar la ejecución de las actividades, revisar anexo 13.e.).

### **Sesión 8: Anécdota “La sirena”**

La lectura titulada “La sirena” es una anécdota, cuyo nombre denominado para este tipo de textos es “Buscando recuerdos”. Para esta clase la participación de los estudiantes estuvo

conformada por veintidós. La gráfica adjunta en el anexo 14.a. reflejó los resultados de la prueba resuelta por los escolares.

Los resultados revelan que, por un lado, el 95% de los estudiantes, constituido por veintiún escolares, obtuvo la nota entre 9,00 y 10,00. Por otro lado, el 5% de los estudiantes que lo representa un escolar obtuvo una calificación entre 7,00 y 8,99. Las preguntas a desarrollar estaban entorno a un crucigrama (características de los personajes), contestar acorde a información implícita (el porqué de cierto hecho) y de argumentación (crees que existen sirenas, porqué). Los estudiantes que presentaron alguna información incorrecta fue por la ausencia de respuestas a preguntas pertenecientes al nivel literal -inmersas en la actividad de resolución del crucigrama-. En el caso particular del escolar con una calificación diferente a los demás, obtuvo dicha nota porque no argumentó su respuesta.

Los indicadores para esta sesión estuvieron constituidos por tres, uno por cada nivel de comprensión lectora. A continuación, los detalles en función de cada nivel.

**Nivel literal.** En su totalidad (100%), los estudiantes presentes realizaron las actividades según correspondían. Los resultados obtenidos respecto a la consecución de los indicadores de logro (Anexo 14.b.) reflejados en preguntas durante la clase y en la prueba fueron contrastados. Por ello, al efectuar preguntas de manera oral los estudiantes reflejaron concordancia con lo expresado de forma explícita en el texto. Parte de este ejercicio fue realizar la predicción, pero sobre todo contrastar con lo imaginado luego de leer la anécdota. Otras preguntas como identificar hechos y personajes constituyen el alcance del indicador.

**Nivel inferencial.** Los resultados (Anexo 14.c.) indicaron que el 100% de participantes (22 escolares) identificó la información implícita. El indicador determinante consistía en realizar predicciones, aunque adicionalmente dedujeron razones para cierto hecho. En relación con la predicción y la complementariedad con el contraste de versiones antes de la lectura y posterior a realizarla, surgieron opiniones respecto al hecho del por qué no lo creyó el padre del personaje principal. La mayoría de estudiantes coincidieron al justificar que era porque no lo vio.

**Nivel crítico valorativo.** El 100% de los estudiantes (22) realizó juicios de aceptación o rechazo sobre el texto leído (para visualizar la gráfica, revisar Anexo 14.d.). Específicamente, sobre el tema de sirenas. Algunos mencionaron que sí creen que el personaje vio una sirena y está en relación con lo que ellos consideran, pues reflejaron que esas criaturas existen. En oposición a ese criterio, existieron estudiantes que consideran que no existen. De esta manera,

los criterios estaban basados en las creencias de cada estudiante. También, situarse en el lugar del personaje y argumentar cómo se sentirían es parte de las actividades en las que los discentes justificaron con lo siguiente: alegres/asustados por ver una sirena, otros mencionaron tristes porque su padre no les creería.

La reflexión de la clase (ver Anexo 14.e. que muestra evidencias del desarrollo de la clase), consideró que los estudiantes participaron activamente. En cuanto a la mediadora: antes de la lectura, realizó actividades previas de hipótesis (contenido) y conocimientos previos (anécdota) reiterando la definición que proporcionaron los mismos estudiantes. Durante la lectura: primero, consistió en el uso del audio por dos ocasiones dado que en la primera reproducción los educandos estaban distraídos por la actividad de finalizar el dibujo. Con el segundo audio era evidente la atención. Esta actividad resultó idónea pues, los discentes realizaron un análisis de lo dibujado con lo escuchado. La actividad permitió que los niños identificaran de manera implícita la palabra homógrafa. Aunque la actividad no consideró esa posibilidad, los niños lo entendieron. Luego, realizó dos lecturas modeladas e involucró preguntas a las que los estudiantes respondieron sin inconveniente alguno. Para finalizar, el resumen de la estudiante permitió identificar la capacidad para proporcionar detalles de la lectura de manera autónoma y en base a lo entendido. En definitiva, los educandos lograron lo siguiente:

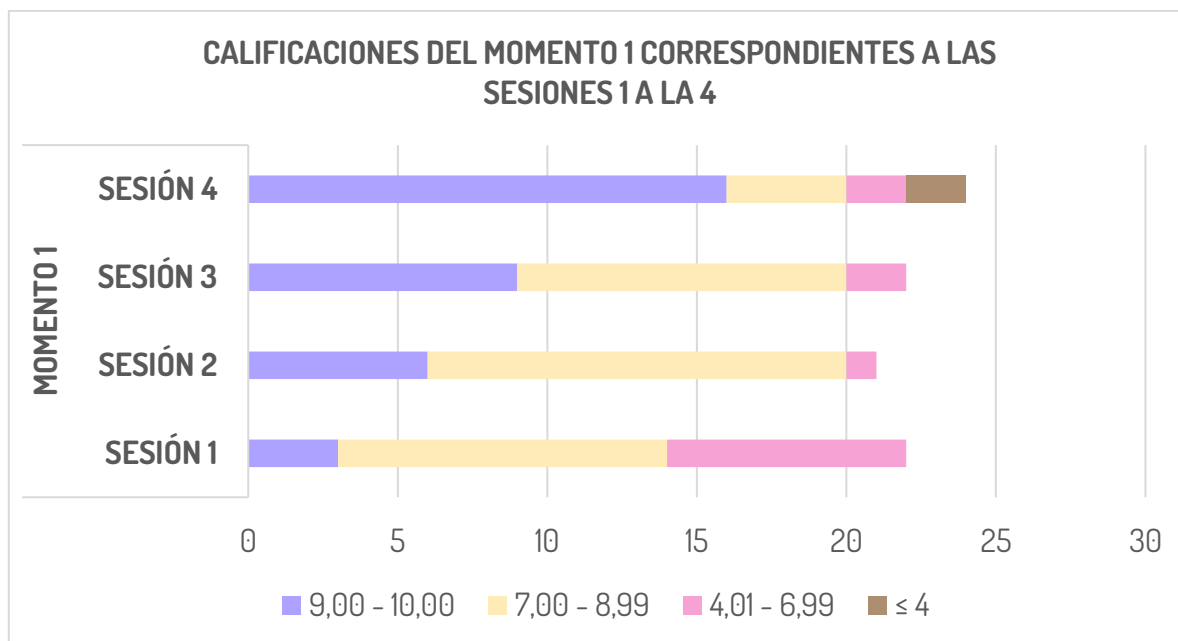
**Nivel literal:** los estudiantes identificaron información explícita de la anécdota.

**Nivel inferencial:** los escolares predijeron sentimientos de los personajes e imaginaron el contenido en su mayoría a través del dibujo y en general de manera oral a través de las preguntas orientadoras.

**Nivel crítico valorativo:** los educandos emitieron comentarios acerca de cómo se sentirían al estar en una situación similar a la leída.

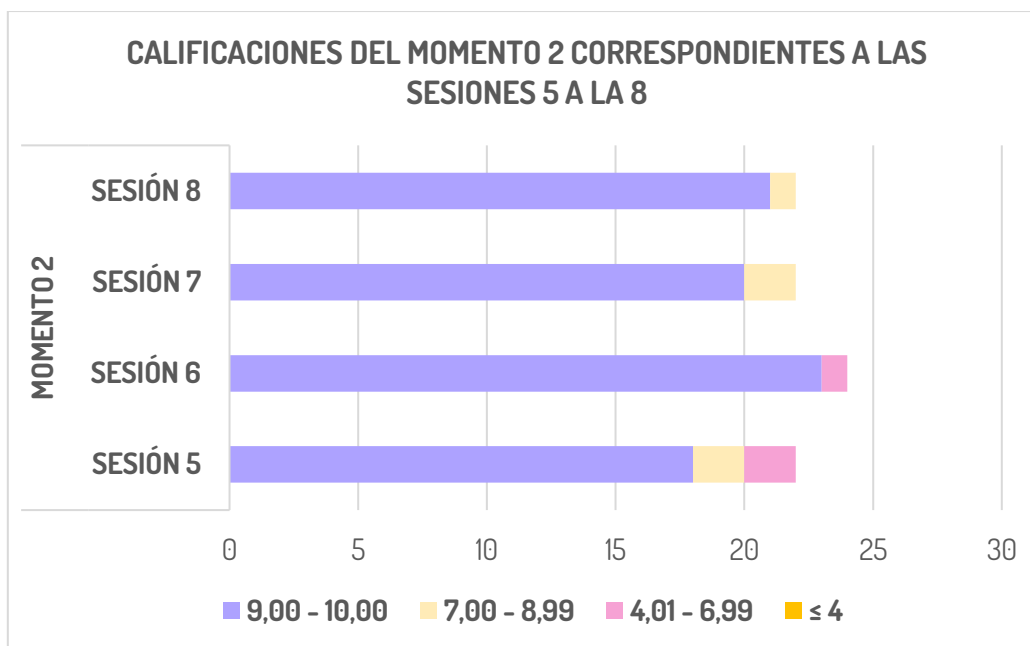
## 6.2. Análisis de resultados de acuerdo a los momentos de la estrategia “Leo y comprendo a través relatos de transmisión oral”

Para conocer cuáles fueron las variantes a lo largo de la implementación de cada una de las sesiones, a continuación, se presentan dos gráficos que resumen los datos al considerar los resultados de las pruebas al finalizar cada una de las clases.

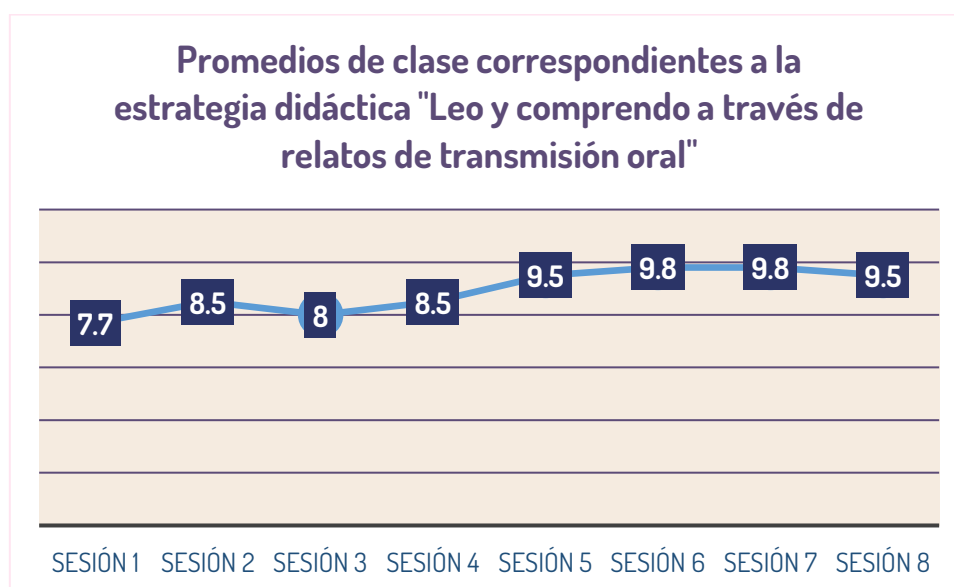


Los resultados de las pruebas reflejan que en la primera sesión existió un número amplio de escolares que se ubican en la calificación inferior a 6,99. Sin embargo, a medida que se incorporaron los demás procesos de lectura y comprensión de textos, según las actividades planificadas para las diferentes sesiones/clases, se obtuvo una tendencia de cambio favorable. Lo reflejaron tanto en esta prueba, como también en las actividades durante la clase. En la sesión 4, sucede algo contrario que no evidencia la primera clase y es que aparecen escolares con una calificación igual a 4 o menor a ese puntaje, esto tal como fue explicitado en el análisis correspondiente a la sesión 4 se debió a la carencia de respuesta argumentada (nivel crítico valorativo) y por escribir información del texto en lugar de deducir la emoción de los personajes (inferencial).

Seguidamente, el gráfico denota los resultados en las siguientes cuatro sesiones. Su principal característica es la repetición del tipo de texto con diferentes lecturas.



Los estudiantes muestran un progreso significativo, pues sus calificaciones reflejan mayor dominio en la ejecución de actividades que revelan la comprensión lectora. Aunado a las actividades en clases se obtiene una visión más amplia de lo efectuado y el alcance de los logros para cada nivel. En comparación con el gráfico que antecede a este, en la última clase no existen estudiantes con una calificación menor a 6,99. El proceso es gradual, porque existe avance entre cada clase; es decir, desde la primera a la última. Al realizar la comparación entre los textos, resulta evidente que existieron resultados más favorables en las segundas lecturas categorizadas por el tipo de texto. A continuación, el gráfico representa esa variabilidad al considerar el promedio por clase.



Este gráfico representa el promedio de la clase al considerar las pruebas pedagógicas al finalizar cada una. En este sentido, la primera sesión tuvo como resultado un promedio de 7,7 y al finalizar el primer momento el promedio tuvo un alcance de 8,5. Los textos usados en los promedios menores son los denominados “Mitos y leyendas de mi país” (leyenda) y “¿Qué aprenderemos? (fábula). Estos tipos de textos variaron en el promedio, pues en el momento dos; las sesiones cinco y siete se situaron con un promedio de 9,5 y 9,8, respectivamente. Incluso, el educando que recurrentemente tenía mayor dificultad al finalizar su cambio fue evidente. Este mismo estudiante expresó que las lecturas realizadas fueron interesantes y, además, las actividades le resultaron agradables porque engloban sopa de letras, crucigramas y sobre todo imágenes.

Con respecto al promedio general entre el momento 1 y 2, corresponde a 8,2 en la primera fase de aplicación; mientras que la segunda el promedio ascendió a 9,65. Cabe destacar que, desde la perspectiva estudiantil, las actividades y textos leídos resultaron de su interés por la diversidad y por las actividades ejecutadas durante las clases. En la entrevista a una estudiante, indicó que tanto las lecturas como las actividades le resultaron interesantes, por ejemplo, la que más le agradó es de selección múltiple. También agregó que, le agradó más las lecturas compartidas y comentadas sobre las individuales. Finalmente, referente a las preguntas comentadas o que requieren un argumento, expresó que son sugestivas porque requieren pensar hasta tener clara la respuesta.

Desde la perspectiva docente, a medida que finalizaba cada clase orientó las actividades a través de recomendaciones. Por ejemplo, involucrar la lectura modelada para proporcionar una idea global de la lectura leída y como aporte para preguntas de comprensión lectora. En clases posteriores llegó a admitir que le había agradado las clases. Indicó que era evidente el fortalecimiento de la comprensión lectora a través de las diferentes actividades desarrolladas. También resaltó que las sesiones resultaron favorables inclusive en el manejo de participaciones que a su vez está vinculada con la disciplina. Esos detalles, de acuerdo a la tutora eran relevantes, pues afirmaba la importancia del proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora por la incidencia en el ámbito académico. Otra de las razones para enfatizar la potenciación del proceso estaba vinculado a las actividades internas de la institución; es decir, por eventos a desarrollar dentro de la institución como el concurso de lectura denominada como expresiva y comprensiva -las estudiantes participantes obtuvieron el

primer y tercer lugar; ver Anexo 16- y también la exposición de proyectos de lectura durante la semana cultural desarrollada por la institución.

En el último evento enunciado existió participación con las lecturas desarrolladas que conforman la estrategia didáctica. Este espacio proporcionó el vínculo entre la memoria de los estudiantes al observar y recordar las actividades tras visualizar las lecturas que estuvieron plasmadas en un cartel. Expresiones como: *todas estas leímos, aquí está la leyenda/mito, etc.*, determinan la relación entre lo evidenciado y con lo que enunciaban (para mostrar la participación en este evento, revisar el anexo 15).

Finalmente, existe una evidente diferencia en relación con los resultados del diagnóstico, cuyos datos situaban a 13 escolares que representaban al 54% en una calificación entre 7 - 8,99 (alcanza los aprendizajes requeridos) y los demás (11 estudiantes- 46%) estaban en la escala de calificaciones cualitativas “no alcanza los aprendizajes requeridos”. Por lo tanto, como se ha analizado, los datos muestran una diferencia entre el estado inicial diagnosticado y los resultados derivados de la aplicación de la propuesta de estrategia didáctica que se propone como resultado del presente trabajo, ya sea al considerar la última sesión o el promedio del segundo momento.

## 7. CONCLUSIONES

El trabajo logró fundamentar las bases teóricas de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura y de la incidencia que pueden tener los relatos de transmisión oral en el desarrollo de competencias lectoras. En este sentido, se profundizó en la incidencia de la comprensión lectora en los diferentes ámbitos de la vida del sujeto, como base del desarrollo educativo y social; ya que permite al estudiante fortalecer sus habilidades comunicativas, reflexionar críticamente y dar sentido a la información presente en los diferentes textos. El proceso de desarrollo de la comprensión lectora puede ser fortalecido mediante la implementación de estrategias contextualizadas y activas que promuevan la participación en un ambiente confiable y motivador, que desarrolle el razonamiento crítico y que puede ser favorecido si las estrategias tienen en cuenta el empleo de diversos textos. Además, este trabajo profundizó en las bases teóricas que demuestran el valor de los relatos de transmisión oral para fortalecer prácticas lectoras autónomas y, en consecuencia, el desarrollo de la comprensión lectora.

El diagnóstico de las particularidades del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y los niveles de comprensión lectora, en la asignatura de Lengua y Literatura del tercer grado, paralelo A, de la Escuela de Educación Básica “Manuel Muñoz Cordero”, determinó que los estudiantes, en cuanto a los niveles de comprensión lectora, presentaban dificultades al expresar una opinión y responder preguntas al finalizar una lectura (información explícita, implícita y correspondiente al nivel crítico valorativo). Proporcionar ideas claras y precisas sobre el tema propuesto no eran evidentes; es decir las destrezas que requerían alcanzar de acuerdo al año de EGB no estaban en correspondencia con lo identificado.

La estrategia didáctica diseñada se enfoca en potenciar los niveles literal, inferencial y sobre todo el crítico valorativo para la comprensión lectora, mediante actividades organizadas sistémicamente de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y según los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en el desarrollo didáctico de la asignatura Lengua y Literatura. Además, las actividades están organizadas, a partir de la utilización de lecturas relativas a textos de transmisión oral como cuentos, leyendas, mitos, fábulas y anécdotas dirigidas a la construcción de conocimientos, la formulación de hipótesis, la deducción, la crítica y la generación de ideas.



La estrategia didáctica basada en relatos de transmisión oral que se propone como aporte práctico del presente trabajo, fue aplicada y se evaluó su incidencia en el desarrollo de las competencias lectoras, en especial, de la comprensión lectora. Como resultado se pudo demostrar su incidencia en la potenciación de estas competencias en los educandos del tercer año de EGB en el contexto investigado.

De manera general, se logró el objetivo general propuesto para el desarrollo de la investigación y del presente trabajo, en tanto que se pudo potenciar la comprensión lectora de los estudiantes del tercer año de EGB, paralelo “A”, de la Escuela de Educación Básica “Manuel Muñoz Cordero”. El desarrollo de las habilidades lectoras de los educandos y su disposición para la lectura, denotó un cambio acorde a lo esperado. La docente y los educandos demostraron buena aceptación de las lecturas, considerándolas como interesantes, atractivas y de gran significación para ofrecer juicios de valor y desarrollar la criticidad personal. Esta conclusión está sustentada, por los resultados positivos evidenciados en los distintos gráficos presentados anteriormente de las diferentes sesiones.

## 8. RECOMENDACIONES

El desarrollo del trabajo investigativo proporcionó las recomendaciones siguientes para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en el tercer grado y otros del subnivel elemental:

- La aplicación de los relatos de transmisión oral, pueden formar parte de las actividades de estrategias didácticas que se elaboren para que potencien la comprensión lectora. El uso de los textos como el cuento, leyenda, fábulas, anécdotas y el mito son un nexo entre un tema y el desarrollo de las destrezas de los estudiantes del subnivel elemental, pues involucran temas ligados a la cultura, la tradición y los valores morales.
- Realizar las adecuaciones didácticas necesarias y la selección de las lecturas de textos de relatos orales, de modo que la estrategia didáctica que se propone pueda ser utilizada en otros grados del subnivel elemental de la institución en que se desarrolló la investigación u otras de la Educación General Básica.
- Dar continuidad al presente estudio mediante la aplicación de la propuesta en otros contextos educativos, tras realizar los ajustes que se requieran de acuerdo a las particularidades y necesidades de los estudiantes.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (2), 187-202.  
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Ancizar, M. y Quintero, J. (s.f.). *Investigación pedagógica y formación del profesorado* [Archivo PDF]. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Anilema, J., Moreta, R. y Mayorga, M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24 (100), 56-65.  
[https://www.researchgate.net/publication/341600352\\_Diagnostico\\_de\\_la\\_compreension\\_lectora\\_en\\_estudiantes\\_del\\_canton\\_Colta\\_Ecuador](https://www.researchgate.net/publication/341600352_Diagnostico_de_la_compreension_lectora_en_estudiantes_del_canton_Colta_Ecuador)
- Avedaño, M. (2019). *Promoviendo la comprensión lectora en textos narrativos a través de estrategias creativas* [Tesis de grado, Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación PUCP]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15285>
- Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 95-105.  
<https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Ayala, A. y Arcos, J. (2021). Motivación a la lectura en niños de tempranas edades. *Retos de la ciencia*. 05(e). 42-51. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.04>
- Berenguera, A., Fernández de Sanmamed, M., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D. y Saura S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Barcelona: Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol).  
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://saludcomunitaria.files.wordpress.com/2014/12/escucharobservarcomprender.pdf&ved=2ahUKEwibzNjDhZb7AhXltTEKHSjSBPYQFnoECAsQAQ&usq=AOvVaw3JEs57-8IhanUvzmK9NGC>
- Bermeo, D. e Illescas, Z. (2018). *Estrategias Didácticas para fomentar la comprensión lectora en estudiantes de un aula multigrado (segundo, tercero y cuarto de básica)* [Tesis de grado, Universidad de Cuenca].  
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/30497>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. (3ª ed.).  
<http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0061.pdf>
- Briones, M. (2018). *Procesos de enseñanza del cuento ecuatoriano contemporáneo, con estudiantes del 10mo año de educación general básica de la escuela "Capitán Edundo Chiriboga" del cantón Mocache, provincia- Los Ríos* [Tesis de Maestría,

- Universidad Nacional de Educación].  
<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/739/1/TFM-ELL-64.pdf>
- Burbano, M. y Yagual, I. (2018). *Técnicas de lectura en la comprensión lectora en los estudiantes del sub-nivel elemental. Guía de técnicas para la lectura comprensiva* [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil].  
<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/30085/1/BFILO-PD-LP1-19-192.pdf>
- Cachumba, R. (2018). *Niveles de Compresión Lectora de los estudiantes de quinto, sexto y séptimo de Educación General Básica de la Escuela Fiscal Mixta “Cristóbal Colón” del cantón Quito, durante el año 2017* [Trabajo de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/14164/1/T-UCE-0010-PEO038-2018.pdf>
- Campoverde, N. (2022). Sistema de actividades lúdicas con enfoque neuropsicopedagógico para fortalecer habilidades de lectoescritura en tercer grado [Tesis de Maestría no publicada, Universidad Técnica de Machala].
- Cassany, D. (2004a). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23. <http://hdl.handle.net/10230/21237>
- Cassany, D. (2004b). Ideas para leer y escribir en el siglo XXI. *Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de Educación Primaria*. Editorial Planeta Grandes Publicaciones.  
<http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/83041>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Grao.  
[https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0525/documentos/Ensenar\\_lengua-Daniel\\_Cassanyetal.pdf](https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0525/documentos/Ensenar_lengua-Daniel_Cassanyetal.pdf)
- Castillo, Y. y Bastardo, X. (2021). Estrategias metodológicas de comprensión lectora para estudiantes de bachillerato, contexto ecuatoriano en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 63(6), 1084-1105.  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3426/7702>
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2005). *¿Cómo investigar en Pedagogía?*. La Habana, Cuba.
- Cervantes, R., Pérez, J. y Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema conalep: caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 28(2). 73-114.  
<https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/>
- Chávez, T., Zambrano, J. y Quiroz, L. (2021). Estrategia didáctica y el empleo de TIC para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de 6to año de la Educación Básica General en Ecuador. *Revista Sinapsis*, 2 (20), 1-19.  
[https://www.researchgate.net/publication/357471062\\_Estrategia\\_didactica\\_y\\_el\\_empl](https://www.researchgate.net/publication/357471062_Estrategia_didactica_y_el_empl)

[eo de TIC para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de 6 to ano de la Educacion Basica General en Ecuador](#)

- Comisión Internacional de Tests (2014). *El uso de los Tests y otros instrumentos de Evaluación en Investigación*.  
[https://www.intestcom.org/files/statement\\_using\\_tests\\_for\\_research\\_spanish.pdf](https://www.intestcom.org/files/statement_using_tests_for_research_spanish.pdf)
- Coronel, X. y Nugra, C. (2019). *Comprensión lectora: estrategias lúdicas para mejorar el nivel crítico en el noveno de EGB* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1039>
- Cuello, Y. (2019). *Fortaleciendo la capacidad de comprensión lectora* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Emilio Valdizán]. <https://hdl.handle.net/20.500.13080/5164>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1). 37-57.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Espinosa, A. (2016). *La competencia lectora en la universidad: Una intervención didáctica como base de alfabetización académica*. Colombia: Editorial Redipe. [https://www.researchgate.net/profile/Aidee-Espinosa-Pulido/publication/306833145\\_La\\_Competencia\\_Lectora\\_en\\_la\\_Universidad\\_Una\\_Intervencion\\_Didactica\\_como\\_Base\\_de\\_Alfabetizacion\\_Academica/links/57bf9efd08aeb95224d11bb3/La-Competencia-Lectora-en-la-Universidad-Una-Intervencion-Didactica-como-Base-de-Alfabetizacion-Academica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Aidee-Espinosa-Pulido/publication/306833145_La_Competencia_Lectora_en_la_Universidad_Una_Intervencion_Didactica_como_Base_de_Alfabetizacion_Academica/links/57bf9efd08aeb95224d11bb3/La-Competencia-Lectora-en-la-Universidad-Una-Intervencion-Didactica-como-Base-de-Alfabetizacion-Academica.pdf)
- Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221–236.  
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Fernández, J. (2021). *Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Atenas del Ecuador, año lectivo 2019-2020* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20186>
- Fernández, M. y Cruz, J. (2019). *Plan de intervención de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de sexto año* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Educación].  
<http://repositorio.unae.edu.ec.ezproxy.unae.edu.ec/bitstream/56000/1132/1/5.%20Tesis%20Fernandez%20-%20De%20la%20Cruz.pdf>
- Fernández, M. y Zambrano, M. (2022). Comprensión lectora en estudiantes del segundo año de Bachillerato General Unificado en una institución educativa de Ecuador. *Consensus (Santiago)- Revista Interdisciplinaria De Investigación*, 6 (2), 26-44.  
<http://www.pragmatika.cl/review/index.php/consensus/article/view/128>
- Flores-Gómez, C. (2018). Estrategias motivacionales en el proceso de lectura comprensiva en los alumnos de tercer año de educación general básica de la Unidad Educativa Atanasio Viteri [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación].  
<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1005/1/TFM-OE-120.pdf>

- Gallego, J., Figueroa, S. y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112019000200187&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112019000200187&script=sci_arttext)
- Gallegos, D. (2019). *La comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto año de la escuela de educación Básica Dr. Vicente León Picón, Ricaurte, Cantón Cuenca, año Lectivo 2018-2019* [Trabajo de grado, Universidad Politécnica Salesiana].  
<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/18141>
- García, M. (2014). De lo interpersonal a lo intersubjetivo. Algunas claves teóricas y conceptuales para definir la comunicación intersubjetiva. *Quórum Académico*, 11(2), 290-307. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/quorum/article/view/29331>
- Gutiérrez, M. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 15-47. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss69/2/>
- Hernández, R., Fernández, C., y Bapista, L. (2017). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). McGRAW-HILL. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7795812>
- Ibarra, A. (2019). *Tipos de lectura* [Archivo PDF].  
[http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/108462/secme-4155\\_1.pdf?sequence=1](http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/108462/secme-4155_1.pdf?sequence=1)
- Imbaquingo, H. (2018) *Fomento de la lectura con leyendas basadas en las costumbres y tradiciones ecuatorianas* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación].  
<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/741/1/TFM-ELL-66.pdf>
- La Hora (15 de diciembre de 2021). *Cuatro de cada 10 niños entiende lo que lee*.  
<https://www.lahora.com.ec/pais/evaluacion-baja-lectura-estudiantes/>
- Lara, E. y Salazar, E. (2019). Competencia Lectora de los Estudiantes que Ingresan a la Secundaria en la Unidad Educativa Fiscomisional Sagrado Corazón. *Revista Científica Hallazgos21*, 4(3), 240-249.  
<https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/362>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. (3ª ed.). Editorial Graó, de IRIF, S.L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Llorens, E. (2015). *La comprensión lectora e Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos* [Tesis de grado, Universidad Internacional de la Rioja].  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%2c%20RUBEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lozano, M. (2018). Comprensión lectora e inferencia en los textos [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/792>
- Mata, L. (19 de mayo de 2020). *Entrevistas semiestructuradas en investigación cualitativa*. <https://investigaliacr.com/investigacion/entrevistas-semiestructuradas-en-investigacion-cualitativa-entrevista-focalizada-y-entrevista-semiestandarizada/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria*. Quito. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Estándares curriculares o de aprendizaje. Área de Lengua y Literatura*. Quito. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/05/Estandares-Aprendizaje-Lengua-y-Literatura.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Política Educativa para el fomento de la lectura “Juntos Leemos”*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/politica\\_educativa\\_de\\_fomento\\_de\\_la\\_lectura\\_juntos\\_leemos.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/politica_educativa_de_fomento_de_la_lectura_juntos_leemos.pdf)
- Molina, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9 (1), 121-131. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/900/819>
- Montesdeoca, D., Gómez, M. y Espejo, R. (2020). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador. *Investigaciones sobre lectura*, 14, 165-180. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaISL/article/view/12238/12679>
- Muñoz, K. (2019). *Estrategia de aprendizaje para la comprensión lectora en los niños de tercero de la Unidad Río Amazonas Naranjito, Ecuador, 2018* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38555/Mu%c3%b1oz\\_AKM.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38555/Mu%c3%b1oz_AKM.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Olvera, X. y Pesántez, F. (2021). *Los cuentos ancestrales como recurso didáctico para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los alumnos de séptimo año de educación básica paralelo “A” de la Unidad Educativa SAYAUSÍ de la ciudad de Cuenca-Ecuador* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/ezproxy.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1978/1/TIC44EB-Olvera-Pezantez.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (26 de marzo de 2021). COVID-19: El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2021/03/1490142>
- Ortiz, M. (2018). La importancia del hábito por la lectura en niños de primaria menor. *Revista Glosa de Divulgación*, (9), 1-10  
<https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5b2d7ded6d2a73e5fb52addb/1529708015031/Ens+3+Miriam+Ortiz.pdf>
- Peralta, S. y Martínez, S. (2019). Incidencia de la Lectura y Escritura en el Rendimiento Escolar. Caso: Centro Educativo Señorita Graciela Reyes Tineo, Provincia Valverde. *Educación Superior*, (26).  
<https://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/178>
- Pernía, H. y Méndez, G. (2017). Estrategias de comprensión lectora: Experiencia en educación primaria. *Educare*, 22(71), 107-115.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/html/index.html>
- Pillajo, M. (2018). *Comprensión lectora a través de viajes a mundos desconocidos “Relatos de ciencia ficción” para octavo año de educación general básica de la escuela “Francisco Andrade Marín”* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/703>
- Pineda, B., Canales, F. y Alvarado, E. (1994). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). Organización Panamericana de la Salud.  
<http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%20Manual%20para%20el%20Desarrollo%20de%20Personal%20de%20Salud.pdf>
- Quinto, D. (2018). *Mitos y leyendas como patrimonio folklórico cultural* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación].  
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2555>
- Ramírez, L. (2022, 10 de octubre). *La Lectura de Comprensión: afectaciones a causa de la pandemia*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/la-lectura-de-comprension-y-sus-afectaciones-por-la-pandemia/>
- Remolina, J. (2013). La lectura de Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36 (2), 223-231. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Ríos, E. (2021). Cuentos con imágenes para mejorar los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 5 años de la institución educativa inicial N° 022 Mariano Bonin, Tingo María 2019 [Trabajo de fin de grado, Universidad de Huanuco].  
<http://repositorio.udh.edu.pe/handle/123456789/3086>
- Ríos, S. y Espinoza, A. (2017). *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva* [Archivo PDF].  
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf&ved=2ahUKewiSvP2gsJX7AhWPZTABHY-7AuM4ChAWegQIERAB&usq=AOvVaw2EfZqFG1sYwqENLdcAZfH>



- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: Clacso.
- Rodríguez, A., Briones, N., Cedeño R. y Ponce C. (2019). La enseñanza de la lectura en el currículo de la carrera de educación básica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/ensenanza-lectura-educacion.html>
- Rodríguez, A., y Pérez, O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20652069006>
- Rojas, G. (2022). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en los y las estudiantes de séptimo año de EGB del paralelo "B" de la Unidad Educativa "Sayausí" 2020-2021* [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22046/1/UPS-CT009616.pdf>
- Rojas, M. y Cruzata, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, (9), 337-356. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/1916/1854](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916/1854)
- Rosero, D., Martínez, A. y Ayala J. (2019). *Tradición oral y educación: proyecto recuperación de la tradición oral a través de lectura en el grado cuarto de primaria de la institución educativa los Andes de Cuaical del resguardo indígena del gran Cumba* [Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26551/jeyalar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, G. (2020). *La técnica del registro anecdótico* [Archivo PDF]. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.scribd.com/document/472310364/Z23-BV-REGISTRO-ANECDO-TICO&ved=2ahUKEwidq-WRo5X7AhUrQzABHS6BBnwQFnoECEQQAQ&usg=AOvVaw0XM5leSZpFJtjgHyKJ0nb>
- Sánchez, E. (2018). El video como herramienta de apoyo en la educación superior [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/27391>
- Sánchez, M. (2018). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de dos escuelas públicas del distrito San Juan de Lurigancho, 2018* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22413>
- Sirvent, M. y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa*. Flacso Andes. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482#:~:text=La%20Investigaci%C3%B3n%20Acci%C3%B3n%20Participativa%20posibilita,habitantes%20de%20las%20comunidades%20parameras.>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39(40), 1-13. Universidad de Barcelona.

- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Tejada, C. (2018). *Mejoramiento de la comprensión lectora por medio de cuentos cortos ecuatorianos en décimo año de Educación Básica* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/727/1/TFM-ELL-52.pdf>
- Uribe, R., Montoya, J. y García, J. (2019). Oralidad: fundamentos de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educ.educ*, 3(22), 471-486.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942019000300471](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942019000300471)
- Valencia, C y Osorio, D. (2011). *Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo*. [Tesis de grado, Facultad de ciencias de la educación departamento de lenguas, programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas].  
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6039/TESIS%20IMPRIMR.pdf>
- Valle, A. (2010). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Instituto central de Ciencias Pedagógicas.
- Vásquez, E. (2021). La pandemia y la comprensión y estrategias lectoras en alumnos de quinto de primaria. *INFAD*, 2(2), 227-236.  
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2229/1906>
- Verdugo, J. (2011). *Los documentos personales como Herramientas analíticas en el estudio de los Movimientos sociales: El caso de la Universidad de Sonora (México)*.  
[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.tdx.cat/bitstream/10803/34767/1/Tesis.pdf&ved=2ahUKewjL7rGFtpj7AhU\\_ZzABHffoC-4QFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw1Jacei2g61gOPcJ9GbKLUt](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.tdx.cat/bitstream/10803/34767/1/Tesis.pdf&ved=2ahUKewjL7rGFtpj7AhU_ZzABHffoC-4QFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw1Jacei2g61gOPcJ9GbKLUt)
- Zemelman, H. (1992). La educación en la construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 7, 12-18.

## 10. ANEXOS

### Anexo 1

Registro de clase del 15 de noviembre de 2022, “Mitos y leyendas de mi país” trabajada con la leyenda “Cantuña y su pacto con el diablo”



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN  
INFORME SEMANAL DE PRÁCTICA PROFESIONAL  
CICLO OCTUBRE 2022-FEBRERO 2023

1. DATOS INFORMATIVOS						
FECHA DEL DÍA DE CLASE:	Martes 15 de noviembre	INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	Unidad Educativa Manuel Muñoz			
ESTUDIANTE PRACTICANTE 1:	Gabriela Mishell Morocho Cajilema	ESTUDIANTE PRACTICANTE 2:	Maritza Jacqueline Carchipulla Pandi			
FECHA DE ENTREGA:	Sábado, 11 de noviembre de 2022	TUTOR PROFESIONAL:	Lcda. Blanca Reinoso			
2. OBJETIVO						
Participar y registrar información durante la implementación de la estrategia didáctica, “Mitos y leyendas de mi país” orientada a la comprensión de textos.						
3. PRÁCTICA PREPROFESIONAL						
DÍA	FECHA	NRO. DE ACT.	ACTIVIDADES ELABORADAS	RESULTADO/PRODUCTO	TIEMPO EMPLEADO (Minutos)	ANÁLISIS Y REFLEXIÓN
MARTES	15/11/2022	2	Clase por parte de la pareja pedagógica Tema: Mitos y Leyendas Objetivo: leer y comprender para potenciar la comprensión de textos Actividades: preguntas acerca de qué es leyenda, si han escuchado el término o si han leído. Explicación y exposición del concepto leyenda. Actividad grupal en la que predicen el título y proponen uno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura y comprensión de la leyenda “Cantuña y su pacto con el diablo”.</li> </ul>	40 min	Los estudiantes participaron en las diferentes actividades. En cuanto a la mediadora: antes de la lectura, realizó actividades previas de hipótesis y conocimientos previos. Durante la lectura realizó un pequeño fragmento del modelado de la lectura. En el desarrollo de actividades los estudiantes trabajaron cooperativamente pues la mediadora fue guía. También solventó las dudas

Lectura compartida y silenciosa.  
Preguntas orales.  
Ficha de trabajo escrita.

de los educandos, aunque su énfasis por ello generó dejar la respuesta explícita.

Con respecto a los educandos, ellos trabajaron de manera cooperativa en las actividades propuestas. Realizaron la predicción del título y propusieron tres:

- El diablo que quiere a un señor.
- El diablo con el niño son amigos
- El diablo se apodera del mundo

Participaron acerca de lo que conocían de leyenda, aunque en su mayoría mencionaron no haber escuchado previamente alguna, mientras otro estudiante lo confundió con las historias de terror; películas. Por tanto, parcialmente reconocieron que el tipo de texto era la leyenda. Los educandos realizaron la lectura. La fluidez varía entre estudiante.

Nivel literal: los estudiantes identificaron información explícita de la leyenda.

Nivel inferencial: los estudiantes no dedujeron que sucederá más adelante, porque no existió una pausa durante la lectura.

Nivel crítico valorativo: los educandos sí realizaron juicios de aceptación y rechazo sobre el texto, pero la justificación razonada y basada en la realidad no se evidenció. Únicamente un estudiante lo expresó con lo siguiente *“no es bueno, porque si se queda sin alma no tendría nada”*

#### 4. APRENDIZAJES Y CONCLUSIONES


Constantemente se mantuvo comunicación con la tutora con respecto a planificaciones y actividades de mejora de la práctica de la pareja pedagógica.

Las actividades realizadas por la docente permitieron identificar potenciales acciones y estrategias para mejorar la propia práctica.

Los estudiantes han mostrado diversas actitudes que conllevan a reflexionar. Por un lado, han permitido incorporar y descartar actividades que habían sido planificadas con antelación, pero que al aplicarlas demostraron que debían ser más precisas, instruccionales y claras. Por otro lado, el aspecto de disciplina requiere mayor enfoque, porque sugiere implementar estrategias que generen un ambiente dinámico y activo, pero a su vez armónico y apto para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Anexo 2

Tarea del tercero “A” enviada mediante el grupo de WhatsApp sobre lectura y comprensión lectora titulada “A dormir”, 01 de octubre de 2021- modalidad virtual.

TAREA VIERNES 1 DE OCTUBRE DEL 2021	
NOMBRE: _____	
COPIAR LA LECTURITA EN SU CUADERNO DE LENGUA, LEER VARIAS VECES (VIDEO DE LA LECTURA) Y RESPONDA LAS PREGUNTAS	
<h2 style="margin: 0;">A dormir</h2>	
<p>Juana está lista para ir a dormir. Ella tiene mucho sueño. Juana se dormirá con su muñeco .</p>	
¿ Quién está lista para dormir?	<input type="radio"/> María <input type="radio"/> Juana
¿Cómo se siente?	<input type="radio"/> Contenta <input type="radio"/> Con sueño
¿Con quién se dormirá?	<input type="radio"/> Con una torta <input type="radio"/> Con su muñeco


Anexo 3

Tarea de preguntas de comprensión lectora realizada por un estudiante en su texto escolar de Lengua y Literatura, 26 de abril de 2022- Modalidad presencial.

23. Leo y converso con mis compañeros y compañeras sobre la noticia.

EL DIARIO B LA CIUDAD  
 La noticia al día  
 Lunes 27 de mayo de 2022

### EL MAYOR EMBOTELLAMIENTO DE LA HISTORIA



Una foto aérea del embotellamiento en la ciudad de Ambato.

En la ciudad de Ambato aconteció el mayor embotellamiento de la historia el pasado sábado 25 de mayo.

¿Dónde sucedió? En la ciudad de Ambato.

¿Qué pasó? Todos los semáforos del centro de la ciudad se volvieron locos de repente por un corte de energía eléctrica. Millares de carros quedaron atrapados sin ninguna posibilidad de salir del gigantesco embotellamiento, que duró más de doce horas. Algunos automovilistas abandonaron sus carros en medio de la calle y se fueron a dormir.

¿Cuándo sucedió?

¿Por qué?

Gracias al trabajo de los bomberos y de las grúas se pudo volver a la normalidad.

¿Quiénes intervinieron?

24. Pinto las palabras con las que puedo reemplazar las palabras destacadas.

embotellamiento: botellón, atolladero, atropellamiento, bombona, atasco, inmovilización

aconteció: cumplió, sucedió, aumentó, ocurrió, realizó, pasó

25. Organizo los hechos de la noticia en el siguiente gráfico.

- ¿Qué pasó? El mayor embotellamiento de la historia!
- ¿Cuándo sucedió? El pasado sábado 25 de mayo.
- ¿Dónde sucedió? En la ciudad de Ambato.

26. Señalo la razón por la que los automovilistas abandonaron sus carros en medio de la calle. Argumento mi decisión.

Estaban enfadados y querían ir a sus casas.

No deseaban pasar la noche en sus carros.

No sabían qué iba a ocurrir.

Bajar a irme a la casa.

27. Escribo cómo terminó la noticia.

Finalizó el trabajo de los bomberos y de las grúas se pudo volver a la normalidad.

Anexo 4

Registro de calificaciones de la asignatura Lengua y Literatura que incluye evaluación en comprensión lectora.

**NOMINA**

Lengua y Literatura

Evaluación 01/01  
x 50/50 cada uno

Nº	Nombre	10	10	10	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
1	ALAO TENECELA ERIKA ESTEFANA																			
2	ARGUDO SIGUENCIA JOSE XAVIER																			
3	ASITIMBAY GUAMAN MARIA JOSE																			
4	BAEZ CAJAMARCA CESAR RICARDO																			
5	BAUTISTA SOTAMBA JOSHIN RICARDO																			
6	BERMEJO VIZHINAY MISHIEL ELY																			
7	CABRERA PEÑAFIEL MISHIEL NUBE																			
8	CAJAMARCA CALLE STALYN ISMAEL																			
9	CALLE FERNANDEZ WALTER MATIAS																			
10	CELLERI CAJAMARCA BARBARA MARGARITA																			
11	CHACON GONZALEZ JHOSNEYDI VALENTINA																			
12	CUZCO CALLE ALISON ABIGAIL																			
13	CUZCO CUENCA ALAN SAID																			
14	ESTRADA BONI ESTEPHANIE CAMILA																			
15	JARA SAETEROS WALTER JAVIER																			
16	LLIBRI GUAMAN JOSELYN ANAHI																			
17	MOROCHO LUDIZACA ALISSON VALERIA																			
18	MOROCHO LUDIZACA ALISSON VALERIA																			
19	PULI GANZHI JEYDI VIVIANA																			
20	TENECELA PAREDES MELANI ELIZABETH																			
21	TENEMPAGUAY CAJAMARCA WILSON RICARDO																			
	UYAGUARI ESTRADA ADRIAN ALEJANDRO																			





		<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes observan las imágenes de manera grupal (5 estudiantes por grupo). Cada grupo analiza dos imágenes.</li> <li>El grupo describe las imágenes: preguntas orientadoras: ¿Qué elementos observan? ¿qué o quién/quiénes aparecen en la imagen? ¿qué están haciendo?</li> <li>Lluvia de ideas: predicción del título.</li> </ul> <p><b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de la leyenda denominada “Cantuña y su pacto con el diablo”.</li> <li>Entrega de hojas de lectura.</li> <li>Lectura compartida en voz alta de la leyenda (¿qué creen que ocurrirá? ¿cómo terminará la leyenda?)</li> <li>Lectura individual silenciosa.</li> </ul> <p><b>CONSOLIDACIÓN (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas de discusión <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es el nombre del personaje principal?</li> <li>¿Qué hubiese sucedido si Cantuña no terminaba la obra?</li> <li>¿Están de acuerdo con el pacto que Cantuña hizo con el diablo? Si o no y por qué.</li> </ol> </li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN (5 minutos)</b> Desarrollar la ficha de trabajo con las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es la leyenda?</li> <li>Colocar los números de acuerdo a los hechos ocurridos en la leyenda “Cantuña y su pacto con el diablo”</li> <li>¿Qué otro final le pondrías a la leyenda?</li> <li>¿Te gustó la leyenda? Si o No y por qué</li> </ol>	<p>Imágenes (Anexo A.1) Cartel con título</p> <p>Hojas de lectura (Anexo A.2)</p> <p>Cartel con preguntas</p> <p>Hojas de trabajo (Anexo A.3) Lápiz</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>El estudiante realiza predicciones de lo que ocurrirá a través de las imágenes analizadas grupalmente.</li> <li>El estudiante secuencía los hechos de la leyenda.</li> <li>El estudiante identifica al personaje principal de la leyenda “Cantuña y su pacto con el diablo”.</li> <li>El estudiante propone un final diferente a la leyenda “Cantuña y su pacto con el diablo”.</li> <li>El estudiante juzga la actuación del personaje principal de la leyenda leída.</li> </ol> <p>Técnicas e instrumentos: <b>Observación (Lista de cotejo-Anexo A.4)</b></p>
<p><b>Bibliografía:</b> Ministerio de Educación, Currículo Nacional, 2016, Ministerio de Educación, Quito.</p> <p><b>Linkografía:</b> Cinco mitos y leyendas del Ecuador: <a href="https://es.slideshare.net/CaleroRonal/los-5-mitos-y-leyendas-del-ecuador">https://es.slideshare.net/CaleroRonal/los-5-mitos-y-leyendas-del-ecuador</a></p>				
<p><b>ELABORADO: Gabriela Morocho y Maritza Carchipulla</b> <b>Fecha: 06 de noviembre de 2022</b></p>				

### Anexo A.1





## Anexo A.2

### Cantuña y su pacto con el diablo



En tiempos coloniales, un Indio de Quito (Ecuador) prometió construir el "Atrio de San Francisco", pero debido a la complejidad de la construcción, no tenía el tiempo suficiente para terminarla a tiempo, y si no cumplía su promesa, iría a la cárcel. Desesperado por el poco tiempo que cada vez menos tenía, se hizo presente de la nada un Hombre vestido de rojo con una curiosa barba que de pronto, se acercó a él y dijo con un tono contento:

"No tengas miedo mi amigo. Soy Lucifer y vengo a ayudarte. Te prometo terminar aquella construcción antes del amanecer, pero, quiero como paga tu alma." El Indio ante la necesidad de ayuda, no lo pensó mucho, y viendo lo imposible que era terminar, decidió aceptar con la condición de que si falta una piedra, se cancelaba el trato.

Aceptado el trato, el Hombre invocó de pronto a miles de diablitos que salían de las oscuridades de la ciudad y se pusieron a construir a gran velocidad. Cuando estaba por salir el sol, la Iglesia estaba ya casi lista, el Indio por miedo de perder ahora su alma, rezó a Dios pidiendo ayuda. Los diablitos ya por acabar, no encontraban una piedra que necesitaban para poner en el atrio, porque el indio lo escondió y como ya había amanecido, se rompió el trato. De este modo, el Indio de Cantuña se salvó de perder su alma.

**Anexo A.3**  
**Ficha de trabajo**  
**Compruebo lo que entendí**

Nombre: \_\_\_\_\_

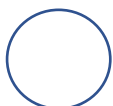
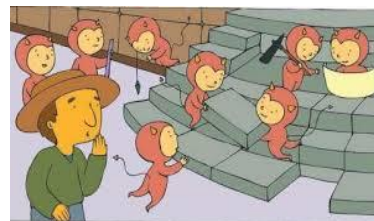
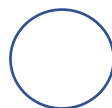
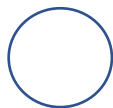
Curso: \_\_\_\_\_

Desarrollar la ficha de trabajo con las siguientes preguntas:

1. **¿Qué es la leyenda?**

- a. Una leyenda es una narración escrita u oral que pasa de generación en generación.
- b. Una leyenda es una historia basada en hechos ficticios.
- c. Una leyenda es un texto fantástico.

2. **Colocar los números de acuerdo a los hechos ocurridos en la leyenda “Cantuña y su pacto con el diablo”**



3. **¿Qué otro final le pondrías a la leyenda?**

---



---



---

4. **¿Te gustó la leyenda? Si o No y por qué**

---



---



---

---

### Anexo A.4



#### INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO PARA COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Indicadores de evaluación	SÍ	NO
1. El estudiante predice el título de la lectura leída.		
2. El estudiante lee la lectura propuesta.		
3. El estudiante realiza predicciones de lo que ocurrirá a través de las imágenes analizadas grupalmente.		
4. El estudiante secuencia los hechos de la leyenda.		
5. El estudiante identifica al personaje principal de la leyenda "Cantuña y su pacto con el diablo".		
6. El estudiante propone un final diferente a la leyenda "Cantuña y su pacto con el diablo".		
7. El estudiante juzga la actuación del personaje principal de la leyenda leída.		

## B. Érase una vez...

		<h1>ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “MANUEL MUÑOZ CORDERO”</h1>		 <p>Ministerio de <b>Educación</b></p>	
Nro. de planificación	2	Fecha:	16 de noviembre de 2022		
Nivel Educativo:	Elemental	Número de niños:	24		
Tiempo estimado:	40 minutos	Fecha de inicio:	16 de noviembre de 2022		
<b>Objetivo de la clase</b>	Leer y comprender un cuento infantil para potenciar la comprensión lectora.				
ÁREA o COMPONENTE	DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	INDICADORES PARA EVALUAR	
Lengua y Literatura	Desarrollar estrategias cognitivas para autorregular la comprensión de cuentos infantiles (Ref. LL.2.3.5.)	<p>Presentación del tema, objetivo y evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar las normas.</li> </ul> <p>Dinámica: adivina, adivinador</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ojo por ojo... (diente por diente)</li> <li>- A buen entendedor... (pocas palabras)</li> <li>- Caras vemos... (corazones no sabemos)</li> </ul> <p><b>ANTICIPACIÓN (8 minutos)</b></p> <p>Interrogatorio, uso de imágenes y lluvia de ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Han leído cuentos? ¿Qué cuentos han leído?</li> <li>• Explicación por parte del mediador sobre la definición.</li> <li>• Los estudiantes arman de manera grupal un rompecabezas con la imagen del cuento a leer (5 estudiantes por grupo conformados por color de una prenda vestir).</li> </ul>	<p>Cartel</p> <p>Carteles con los refranes</p> <p>Marcadores</p> <p>Cartel con la definición de cuento.</p> <p>Anexo B.1 (imagen)</p> <p>Cartel con título</p>	<p>Lee y construye criterios, opiniones y emite juicios acerca del contenido de un texto. (Ref. LL.2.5.3.)</p> <p>Indicadores de logro:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El estudiante predice el tema de la lectura “El año viejo”</li> <li>2. El estudiante lee la lectura propuesta.</li> </ol>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>El grupo identifica y predice de qué tratará la lectura: preguntas orientadoras a través de mesa redonda: ¿Qué figura encontraron? ¿qué tradición se realiza el 31 de diciembre; es decir cuando se termina el año? ¿lo han celebrado? ¿cómo y con quiénes?</li> </ul> <p><b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación del cuento infantil llamado “El año viejo”.</li> <li>Entrega de hojas de lectura.</li> <li>Lectura modelada por parte del mediador.</li> <li>Lectura individual silenciosa.</li> </ul> <p><b>CONSOLIDACIÓN (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interrogatorio <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo era el año viejo?</li> <li>¿Creen que con el nuevo año las personas cambiarán?</li> <li>¿En este nuevo año ustedes se proponen a ser buenos con los demás? ¿por qué?</li> </ol> </li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN (5 minutos)</b> Desarrollar las actividades de la ficha de trabajo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Qué tipo de lectura leíste hoy?</li> <li>Dibuje el año viejo de acuerdo a las características del texto leído.</li> <li>Selecciona la imagen que represente que las personas son buenas con los demás.</li> <li>¿Por qué crees que las personas no cambian?</li> </ol>	<p>Hojas de lectura (Anexo B.2)</p> <p>Cartel con preguntas</p> <p>Hojas de trabajo (Anexo B.3) Lápiz Pinturas</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>El estudiante identifica el tema del texto “El año viejo”.</li> <li>El estudiante describe al personaje principal del cuento leído.</li> <li>El estudiante formula hipótesis a partir de la lectura del título del cuento.</li> <li>El estudiante expresa una argumentación razonada basada en la realidad.</li> </ol> <p>Técnicas e instrumentos: <b>Lista de cotejo (Anexo B.4)</b></p>
<p><b>Bibliografía:</b> Ministerio de Educación, Currículo Nacional, 2016, Ministerio de Educación, Quito.</p> <p><b>Linkografía:</b> Mis cuentos- El año viejo: <a href="http://rafaelcarmonajimenez-miscuentos.blogspot.com/2012/12/el-ano-viejo.html">http://rafaelcarmonajimenez-miscuentos.blogspot.com/2012/12/el-ano-viejo.html</a></p>				
<p style="text-align: center;"><b>ELABORADO: Gabriela Morocho y Maritza Carchipulla</b> <b>Fecha: 06 de noviembre de 2022</b></p>				

ANEXO B.1





## Anexo B.2

### El año viejo

Toda la humanidad se preparaba para celebrar la muerte del año, pero el año no había muerto. Estaba viejo, pero, ¡que muy viejo! Y entró en la sala del mundo descontento y con las barbas muy blancas, con un bastón y bastante melancólico pues sabía que al día siguiente moriría. No estaba el año viejo muy contento, pues durante su reinado hubo guerras, destrucción y llantos. Más ya venía el año nuevo con la piel limpia y ¡claro! Era muy joven y, por lo tanto, debido a su arrogante juventud le dijo al año viejo

- ¡Yo haré que el mundo cambie! Pues mi juventud y mi alegría se la comunicaré a todo el mundo.

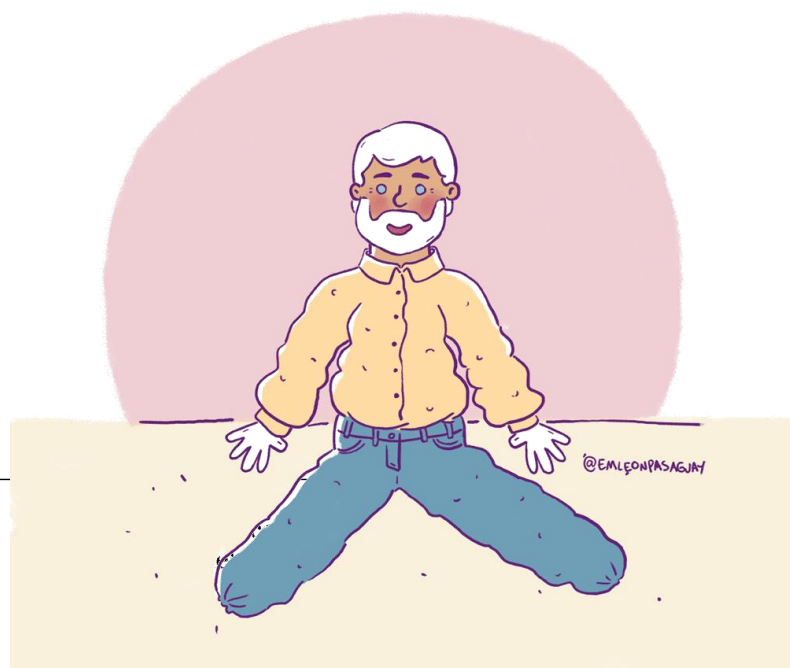
La humanidad al ver aquella esperanza celebró primero la muerte del año viejo y después la llegada del año nuevo. Lo hicieron emborrachándose y bailando. El año nuevo sentado en su trono contempló tranquilo la muerte del año viejo. La humanidad abrazaba y besaba con mucha alegría al año nuevo.

Empezó el año nuevo, empezó otra vez a nacer la juventud y la esperanza. Todo el mundo se propuso a cambiar de vida y ser buenos con los demás, pero el mundo a pesar del esfuerzo del año nuevo: ¡no cambió en nada! Pasó un día y empezaron a matarse uno a otros y pasados unos meses el año nuevo se fue haciendo viejo ¡y vuelta a empezar!



Autor: Rafael Carmona (2012), adaptado.

Trabajo de Integración Curricular



Anexo B.3  
Ficha de trabajo  
**Comprendo el cuento**

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

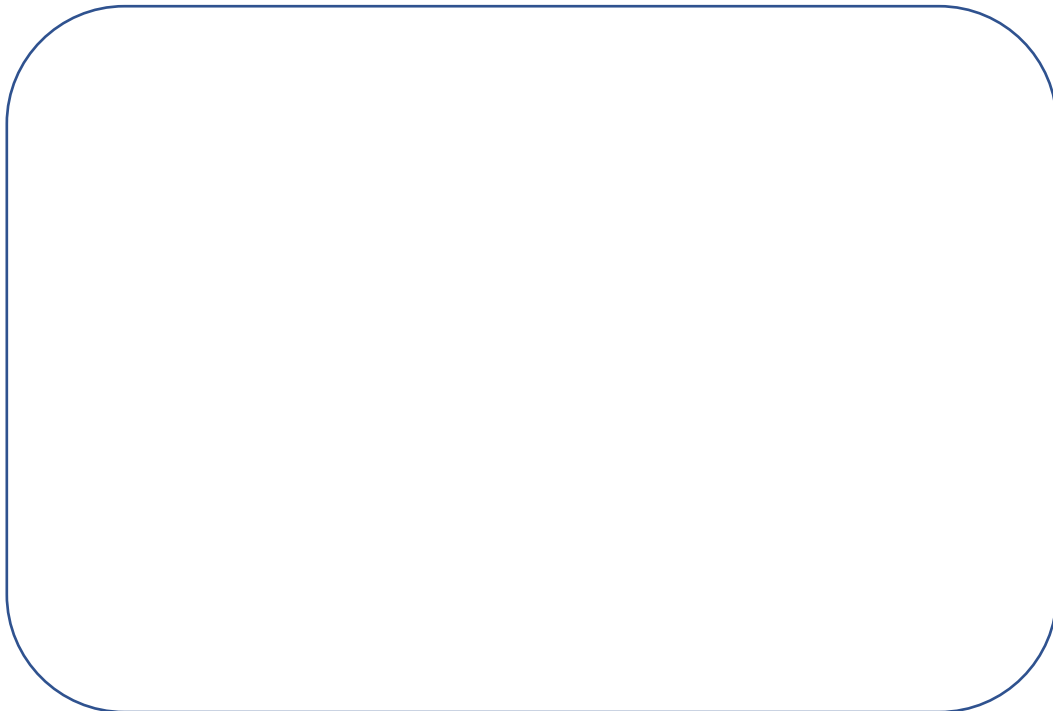
Desarrollar las actividades de la ficha de trabajo.

1. ¿Qué tipo de lectura leíste hoy?

---

---

2. Dibuja el año viejo de acuerdo a las características del texto leído.



3. Selecciona la imagen que represente que las personas son buenas con los demás.





4. ¿Por qué crees que las personas no cambian?

---

---

### Anexo B.4



#### INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO PARA COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Indicadores de evaluación	SI	NO
1. El estudiante predice de tema de lectura "El año viejo".		
2. El estudiante lee la lectura propuesta.		
3. El estudiante indica el tema del texto "El año viejo".		
4. El estudiante describe al personaje principal del cuento leído.		
5. El estudiante formula hipótesis a partir del cuento leído.		
6. El estudiante expresa una argumentación razonada basada en la realidad.		

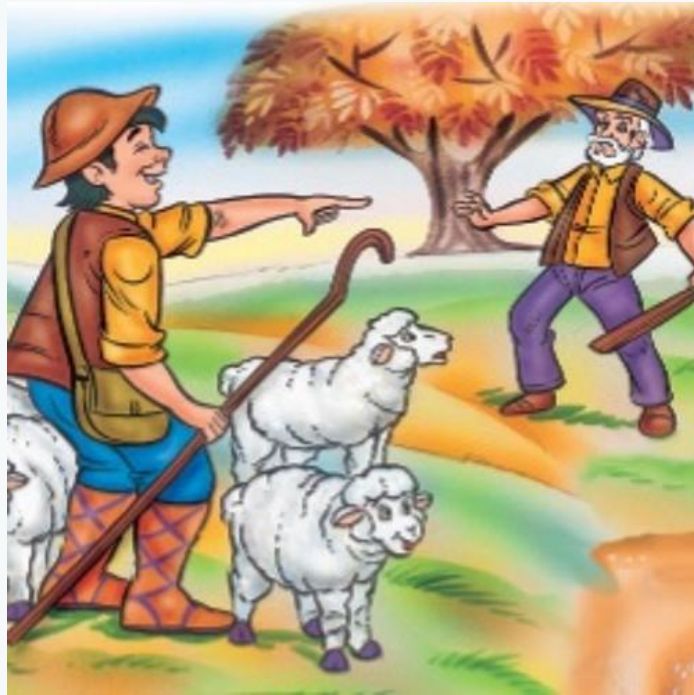
### C. ¿Qué aprenderemos hoy?

		<h1>ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “MANUEL MUÑOZ CORDERO”</h1>			
Nro. de planificación	3	Fecha:	17 de noviembre de 2022		
Nivel Educativo:	Elemental	Número de niños:	24		
Tiempo estimado:	40 minutos	Fecha de inicio:	17 de noviembre de 2022		
Objetivo de la clase	Leer y comprender una fábula para potenciar la comprensión lectora.				
ÁREA o COMPONENTE	DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	INDICADORES PARA EVALUAR	
Lengua y Literatura	Desarrollar competencias para autorregulación de la comprensión de fábulas (Ref. LL.2.3.5.).	<p>Presentación del tema, objetivo y evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar las normas.</li> </ul> <p>Dinámica: “el cartero” (conformación de grupos de trabajo)</p> <p><b>ANTICIPACIÓN (8 minutos)</b></p> <p>Lluvia de ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Recuerdan cómo se llaman las lecturas que nos dejan una moraleja al finalizar la lectura? ¿Cómo se llaman?</li> <li>• Explicación por parte del mediador sobre la definición.</li> <li>• Los estudiantes forman el título de la lectura con tres palabras. (3 estudiantes por grupo conformados previamente en la dinámica)</li> <li>• Los estudiantes predicen de qué tratará la lectura a través de lluvia de ideas.</li> <li>• Preguntas orientadoras: ¿Qué es un pastor? ¿Qué creen que significa la palabra bromista? ¿Por qué creen la lectura titula así?</li> </ul>	<p>Cartel</p> <p>Cartel con la definición de fábula. Palabras fragmentadas con el título: El pastor bromista. Cartel con título</p>	<p>Lee y construye criterios, opiniones y emite juicios acerca del contenido de un texto (Ref. LL.2.5.3.).</p> <p>Indicadores de logro:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El estudiante lee y escucha la lectura propuesta.</li> <li>2. El estudiante predice el contenido del texto</li> </ol>	

		<p><b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de la fábula llamada “El pastor bromista”.</li> <li>• Entrega de hojas de lectura.</li> <li>• Lectura individual.</li> <li>• Lectura compartida y comentada: ¿Quién gritaba con desesperación ¡Socorro! ¡Auxilio! ¡Me ataca el lobo!? ¿Creen que está bien ayudar a alguien que grita pidiendo ayuda? ¿Por qué? ¿Qué hacía el pastor bromista cuando los demás llegaban a ayudarlo? ¿Por qué creen que los pastores no le creyeron cuando el pastor bromista dijo la verdad?</li> <li>• Escuchar el audio de la fábula.</li> <li>• Resumen oral por parte de estudiantes.</li> </ul> <p><b>CONSOLIDACIÓN (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrogatorio <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de lectura leímos hoy? Contraste con ¿Cuál es el título de la fábula que leímos hoy?</li> <li>2. ¿Cuál fue la moraleja de la fábula?</li> <li>3. ¿Qué enseñanza nos dejó la lectura?</li> </ol> </li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN (5 minutos)</b></p> <p>Desarrollar las actividades de la ficha de trabajo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué animal atacó al pastor?</li> <li>2. Selecciona la imagen que represente el lugar en el que se desarrolló la lectura.</li> <li>3. ¿Por qué es necesario decir siempre la verdad?</li> </ol>	<p>Hojas de lectura (Anexo C.1) Celular Parlante</p> <p>Cartel con preguntas</p> <p>Hojas de trabajo (Anexo C.2) Lápiz Borrador</p>	<p>denominado “El pastor bromista”.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. El estudiante localiza situaciones específicas de la fábula leída.</li> <li>4. El estudiante deduce ideas tras la lectura de la fábula.</li> <li>5. El estudiante expresa su opinión sobre la lectura realizada.</li> </ol> <p>Técnicas e instrumentos: <b>Observación (Lista de cotejo-Anexo C.3)</b></p>
<p><b>Bibliografía:</b> Ministerio de Educación, Currículo Nacional, 2016, Ministerio de Educación, Quito.</p> <p><b>Linkografía:</b> Fábulas cortas con moraleja para niños: <a href="https://www.pinterest.com/pin/859835753840350486/">https://www.pinterest.com/pin/859835753840350486/</a></p>				
<p style="text-align: center;"><b>ELABORADO: Gabriela Morocho y Maritza Carchipulla</b> <b>Fecha: 06 de noviembre de 2022</b></p>				

## Anexo C.1

### El pastor bromista



Cada vez que salía con su rebaño, un pastor gritaba con desesperación:

- ¡Socorro! ¡Ayuda! ¡Me ataca el lobo!

Al escucharlo, los otros pastores acudían en su ayuda. Pero siempre era una falsa alarma y el pastor bromista se burlaba de ellos.

Un día oyeron en el campo los gritos de costumbre, pero los pastores, cansados de acudir en vano, no hicieron nada. Sin embargo, esta vez la desesperación era real: el lobo había aparecido y, al no tener la ayuda de sus compañeros, el bromista acabó bajo las garras del animal.

#### **Moraleja:**

**En boca del mentiroso, lo cierto se hace dudoso.**



## Anexo C.2

## ¿Qué aprendí hoy?

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Luego de leer la fábula “El pastor bromista” respondo a las siguientes preguntas.

1. Marque con una X en el cuadro de la respuesta correcta a la siguiente pregunta: ¿Qué animal atacó al pastor?



Tigre

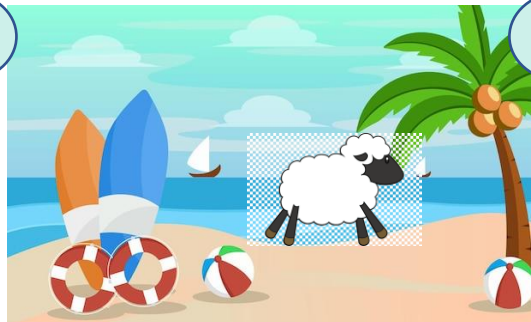


Lobo



León

2. Selecciona y marca con una X la imagen que represente el lugar en el que se desarrolló la lectura.



3. ¿Por qué es necesario decir siempre la verdad?

---



---



---



## Anexo C.3



**INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO PARA COMPRENSIÓN LECTORA**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

<b>Indicadores de evaluación</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. El estudiante lee y escucha la lectura propuesta.		
2. El estudiante predice el contenido del texto denominado "El pastor bromista".		
3. El estudiante localiza situaciones específicas de la fábula leída.		
4. El estudiante deduce ideas tras la lectura de la fábula.		
5. El estudiante expresa su opinión sobre la lectura.		

## D. Buscando recuerdos

		<h1>ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “MANUEL MUÑOZ CORDERO”</h1>			
Nro. de planificación	4	Fecha:	18 de noviembre de 2022		
Nivel Educativo:	Elemental	Número de niños:	24		
Tiempo estimado:	1 hora 20 minutos	Fecha de inicio:	18 de noviembre de 2022		
Objetivo de la clase	Leer y comprender una anécdota para potenciar la comprensión lectora.				
ÁREA o COMPONENTE	DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	INDICADORES PARA EVALUAR	
Lengua y Literatura	Desarrollar estrategias cognitivas para autorregular la comprensión de anécdotas (Ref. LL.2.3.5.)	<p>Presentación del tema, objetivo y evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recordar las normas.</li> </ul> <p>Dinámica: tingo tango. La mediadora cuenta una experiencia como ejemplificación y los estudiantes mediante la dinámica deben contar una experiencia.</p> <p><b>ANTICIPACIÓN (8 minutos)</b> Uso de imágenes, expresión oral mediante mesa redonda.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es la experiencia más linda que te ha sucedido?</li> <li>Explicación por parte del mediador sobre la definición las historias contadas en la dinámica (estas experiencias se llaman...).</li> <li>Presentación del título de la anécdota “Yo y el pajarito de cabeza roja”.</li> <li>Los estudiantes tras observar las imágenes proponen y predicen una secuencia de hechos de la anécdota que se contará.</li> </ul> <p><b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contar la anécdota.</li> </ul>	<p>Pelota</p> <p>Imágenes (Anexo D.1)</p>	<p>Lee, construye criterios, opiniones y emite juicios acerca del contenido de un texto (Ref. LL.2.5.3.).</p> <p>Indicadores de logro:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El estudiante lee la anécdota propuesta.</li> <li>El estudiante predice los sucesos del texto a través de secuenciar las imágenes de manera conjunta.</li> <li>El estudiante localiza y expresa situaciones específicas de la anécdota leída.</li> </ol>	

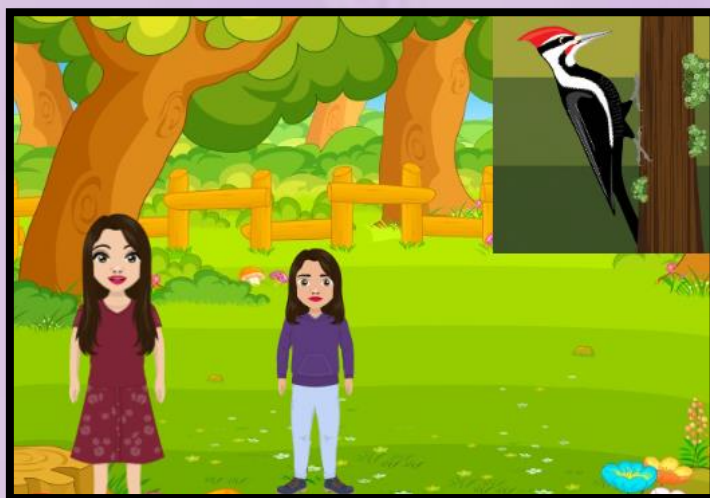
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas de discusión</li> <li>• ¿Qué es una anécdota?</li> <li>• ¿A qué animal miré en el parque? ¿Con quién estaba caminando en el parque?</li> <li>• ¿Alguien voluntario que me cuente la anécdota? (resumen)</li> <li>• ¿Crees que ver animales que sólo has visto en libros te cause felicidad? ¿Por qué?</li> <li>• Entrega de hojas de lectura.</li> <li>• Lectura silenciosa.</li> </ul> <p><b>CONSOLIDACIÓN (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura compartida y comentada.</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de ficha de trabajo.</li> </ul> <p>- Desarrollar la sopa de letras de la ficha de trabajo respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Quién contó la anécdota?</li> <li>➤ ¿Qué animal vio la profe Gabriela mientras caminaba en el parque?</li> <li>➤ ¿La mamá de Gabriela estaba feliz o triste al haber visto al ave?</li> </ul> <p>- Enumero las imágenes según el orden de los hechos.</p> <p>- ¿Qué otro título le pondrías a la anécdota?</p> <p>- ¿Cómo crees que se sintió el resto de la familia de Gabriela al escuchar a la mamá de Gabriela decir que había visto un pájaro carpintero?</p> <p>- Comento: ¿Estás de acuerdo con respetar a los animales? Si o No y ¿Por qué?</p>	<p>Hojas de lectura (Anexo D.2)</p> <p>Hojas de trabajo (Anexo D.3) Lápiz Borrador</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. El estudiante secuencia temporalmente los sucesos del texto leído.</li> <li>5. El estudiante determina el sentido global de la anécdota “Yo y el pajarito de cabeza roja”.</li> <li>6. El estudiante deduce ideas implícitas.</li> <li>7. El estudiante propone un título nuevo a la anécdota leída.</li> <li>8. El estudiante realiza juicios de aceptación o rechazo sobre la anécdota trabajada.</li> </ol> <p>Técnicas e instrumentos: <b>Observación (Lista de cotejo- Anexo D.4)</b></p>
<p><b>Bibliografía:</b> Ministerio de Educación, Currículo Nacional, 2016, Ministerio de Educación, Quito.</p> <p><b>Linkografía:</b> Ana y el pajarito de cabeza roja: <a href="https://brainly.lat/tarea/28010668">https://brainly.lat/tarea/28010668</a></p>				
<p><b>ELABORADO: Gabriela Morocho y Maritza Carchipulla</b> <b>Fecha: 06 de noviembre de 2022</b></p>				

### Anexo D.1



## Anexo D.2

### Yo y el pajarito de cabeza roja



Un día domingo durante una caminata que hacía con mi mamá en el parque, cerca de mi casa, escuché unos ruidos: "toc, toc, toc...". Miré hacia uno de los árboles y observé un pajarito de cabeza roja, que daba golpes muy rápido con su pico a la rama del árbol donde se encontraba

Sorprendida dije: "¡Mira, mamá! ¿Qué pájaro es ese?" Resulta que mi mamá fue la más sorprendida al ver a la hermosa ave y me dijo en voz bajita: "No hagas ruido, ¡es un pájaro carpintero!" y de inmediato el ave levantó su vuelo...

Después lo gracioso vino al regresar a casa. Mi mamá muy contenta comentó a todos que por primera vez había visto o conocido un pájaro carpintero en vivo y directo, ya que solo lo conocía a través de las revistas de cómics que leyó cuando era niña; esto lo repitió varias veces. A mi me dio mucho gusto ver feliz a mi mamá.



Anexo D.3

¿Qué entendí?

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Luego de leer la fábula “Yo y el pajarito de cabeza roja” respondo a las siguientes preguntas.

1. Escribo las respuestas a las preguntas y encuentro las respuestas en la siguiente sopa de letras.

A	J	K	O	P	F	T	D	G	S	R	G	M	S	M	C
Q	Ñ	L	M	Z	V	B	N	J	L	E	N	M	W	E	W
W	O	J	B	E	R	Y	J	K	P	F	B	B	R	E	E
E	A	N	A	Q	D	L	S	F	O	E	V	A	T	C	R
R	P	T	X	D	K	J	D	G	K	L	C	S	Y	G	Y
P	Á	J	A	R	O	C	A	R	P	I	N	T	E	R	O
T	I	R	D	V	K	Q	D	J	H	Z	C	P	U	J	J
Y	U	R	E	M	T	G	G	D	F	O	X	O	W	W	Q
G	A	B	R	I	E	L	A	C	V	B	N	M	E	R	U

a. ¿Cuál era el nombre de la persona que contó la anécdota?

\_\_\_\_\_

b. ¿Qué animal vio Gabriela mientras caminaba en el parque?

\_\_\_\_\_

c. ¿La mamá de Gabriela estaba feliz o triste al haber visto al ave?

\_\_\_\_\_

2. Enumero las imágenes según el orden de los hechos.



Curricul

tza J briel

**3. ¿Qué otro título le pondrías a la anécdota?**

---

---

**4. ¿Cómo crees que se sintieron el resto de la familia al escuchar a la mamá de Gabriela decir que había visto un pájaro carpintero?**

---

---

**5. Comento: ¿Estás de acuerdo con respetar a los animales? Si o No y ¿por qué?**

---

---

---

## Anexo D.4

**INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO PARA COMPRENSIÓN LECTORA**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

<b>Indicadores de evaluación</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. El estudiante lee la anécdota propuesta.		
2. El estudiante predice los sucesos del texto a través de secuenciar las imágenes de manera conjunta.		
3. El estudiante localiza y expresa situaciones específicas de la anécdota leída.		
4. El estudiante secuencia temporalmente los sucesos del texto leído.		
5. El estudiante determina el sentido global de la anécdota "Yo y el pajarito de cabeza roja".		
6. El estudiante deduce ideas implícitas.		
7. El estudiante propone un título nuevo a la anécdota leída.		
8. El estudiante realiza juicios de aceptación o rechazo sobre la anécdota trabajada		





## Anexo 6

Planificaciones del momento 2\_ Estrategia didáctica “Leo y comprendo a través de relatos de transmisión oral”.

## Desarrollo de la estrategia didáctica denominada “Leo y comprendo a través de relatos de transmisión oral”

### MOMENTO 2

#### a. Mitos y leyendas de mi país

	<b>ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “MANUEL MUÑOZ CORDERO”</b>		 Ministerio de Educación	
Nro. de planificación	5	Fecha:	23 de noviembre de 2022	
Nivel Educativo:	Elemental	Número de niños:	24	
Tiempo estimado:	40 minutos	Fecha de inicio:	15 de noviembre de 2022	
Objetivo de la clase	Leer y comprender un mito para potenciar la comprensión lectora.			
ÁREA o COMPONENTE	DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	INDICADORES PARA EVALUAR
Lengua y Literatura	Desarrollar estrategias cognitivas para autorregular la comprensión de mitos (Ref. LL.2.3.5.).	Presentación del tema, objetivo y evaluación. - Recordar las normas acordadas. Actividad inicial: bailar la canción “Juyayay”  <b>ANTICIPACIÓN (8 minutos)</b> Uso de imágenes y discusión. • Visualización de video: preguntas ¿Quiénes aparecen el video? ¿Cómo están vestidas? ¿Se parece su vestimenta a la de nosotros? ¿Dónde creen que viven?	Canción (YouTube)- Juyayay <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CL4USCKmHE">https://www.youtube.com/watch?v=CL4USCKmHE</a>  Video – Danza Shuar (YouTube) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Y6xdCntad4o">https://www.youtube.com/watch?v=Y6xdCntad4o</a>	Lee y construye criterios, opiniones y emite juicios acerca del contenido de un texto. (Ref. LL.2.5.3.)  Indicadores de logro: 1. El estudiante predice el título.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Alguna vez han escuchado la palabra mito? ¿Saben qué tipo de historias se cuentan? Explicación.</li> <li>• Los estudiantes observan las imágenes.</li> <li>• El grupo describe las imágenes: preguntas orientadoras: ¿Qué pueden observar en las imágenes? ¿qué o quién/quienes aparecen en la imagen? ¿qué están haciendo?</li> <li>• Predicción del contenido: estudiantes mencionan la historia que imaginan tras la visualización de imágenes.</li> </ul> <p><b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del mito denominado “Kuartam el sapo”.</li> <li>• Entrega de hojas de lectura.</li> <li>• Lectura compartida de forma oral del mito. Se realiza una pausa para responder a las preguntas: ¿qué creen que ocurrirá? ¿cómo terminará el mito?</li> <li>• Segunda lectura usando sonidos de los personajes y acciones (sapo, puma, disparo, grito).</li> </ul> <p><b>CONSOLIDACIÓN (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas de discusión</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es el nombre del sapo?</li> <li>2. ¿A qué hace referencia la expresión “no hacer burla”?</li> <li>3. ¿Crees que la señora hizo bien al vengar la muerte del cazador? Si o no y por qué.</li> <li>4. ¿Por qué crees que le devoró el sapo al cazador?</li> <li>5. ¿Cuál es el mensaje que nos deja la lectura?</li> </ol> <p><b>EVALUACIÓN (5 minutos)</b></p> <p>Desarrollar la ficha de trabajo con las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es el mito?</li> <li>2. Colocar los números de acuerdo a los hechos ocurridos del mito “Kuartam el sapo”</li> <li>3. ¿Qué otro título le darías al mito?</li> <li>4. ¿Qué aprendiste hoy?</li> <li>5. ¿Te gustó el mito? Si o No y por qué</li> </ol>	<p>Marcadores Anexo a.1 (imagen)</p> <p>Hojas de lectura (Anexo a.2)</p> <p>Hojas de trabajo (Anexo a.3) Lápiz</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. El estudiante lee la lectura propuesta.</li> <li>3. El estudiante realiza predicciones de lo que ocurrirá.</li> <li>4. El estudiante identifica al personaje principal.</li> <li>5. El estudiante realiza la secuenciación de los hechos del mito leído.</li> <li>6. El estudiante propone un final diferente.</li> <li>7. El estudiante juzga la actuación del personaje.</li> </ol> <p>Técnicas e instrumentos: <b>Observación</b> <b>Lista de cotejo</b> <b>Ficha de trabajo (Anexo a.4)</b></p>
<p><b>Bibliografía:</b> Ministerio de Educación, Currículo Nacional Priorizado, 2021, Ministerio de Educación, Quito.</p> <p><b>Linkografía:</b></p>				

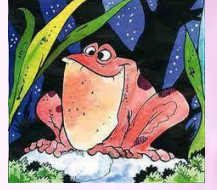
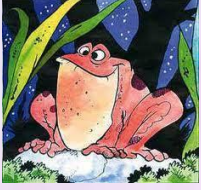
15 leyendas y mitos más conocidos ecuatorianos: <https://www.lifeder.com/leyendas-ecuatorianas/>  
Danza Shuar: <https://www.youtube.com/watch?v=Y6xdCntad4o>

**ELABORADO: Gabriela Morocho y Maritza Carchipulla**  
**Fecha: 19 de noviembre de 2022**

ANEXO a.1



## ANEXO a.2



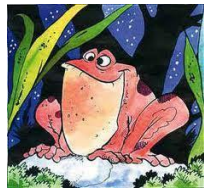
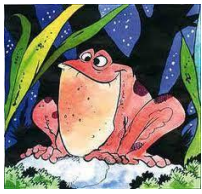
### Kuartam el sapo



Este mito cuenta la historia de un cazador de la cultura Shuar que se internó en el bosque. Su esposa le había advertido que no hiciera burla del sonido que emitiera un sapo porque se podía llegar a encontrar con frente a frente con el responsable.

Efectivamente el cazador en su rutina se topó con el particular sonido y no reparó en comenzar a imitarlo en tono de burla. El sapo molesto se transformó en un puma y se comió parte del cuerpo del hombre.

La esposa de éste, al enterarse de lo que sucedió, decidió tomar venganza y encontrar al sapo. Una vez que lo halló, tumbó el árbol en el que se encontraba causando la muerte del animal. En su interior la mujer pudo encontrar los restos de su marido.



ANEXO a.3

Ficha de trabajo

Compruebo lo que entendí

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué es el mito?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Colocar los números de acuerdo a los hechos ocurridos del mito "Kuartam el sapo"



3. **¿Qué otro título le darías al mito?**

---

---

4. **¿Qué aprendiste hoy?**

---

---

5. **¿Te gustó el mito? Si o No y por qué**

---

---

## ANEXO a.4

**INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO PARA COMPRENSIÓN LECTORA**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
1. El estudiante predice el contenido.		
2. El estudiante lee la lectura propuesta.		
3. El estudiante realiza predicciones de lo que ocurrirá.		
4. El estudiante identifica al personaje principal.		
5. El estudiante realiza la secuenciación del mito leído.		
6. El estudiante propone un título diferente.		
7. El estudiante juzga la actuación del personaje.		





		<p><b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura individual silenciosa del cuento infantil llamado “El gran corazón de Churi”.</li> <li>Comparación entre la versión de lo leído con la versión imaginada.</li> <li>Lectura modelada por parte del mediador y comentada con los educandos.</li> <li>Señalar y significados de las palabras desconocidas.</li> <li>Ronda de preguntas y lluvia de ideas <ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas orientadoras: ¿Qué cualidades tiene Churi?</li> </ul> </li> </ul> <p>¿Por qué creen que Churi cuidó de sus padres se enfermaron? ¿Tú cuidarías de tus padres? ¿Por qué? ¿Cuál es el mensaje de la lectura?</p> <p><b>CONSOLIDACIÓN (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interrogatorio</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Qué sentiste al escuchar la historia de Churi, especialmente cuando decidió cuidar a sus padres?</li> <li>Cambio de las características del personaje: Lluvia de ideas.</li> <li>¿Qué enseñanza nos deja Churi?</li> </ol> <p><b>EVALUACIÓN (5 minutos)</b></p> <p>Desarrollar las actividades de la ficha de trabajo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Qué tipo de lectura leíste hoy?</li> <li>Dibuje el personaje principal del cuento.</li> <li>Selecciona la imagen que represente el final del cuento.</li> <li>¿Por qué crees que es importante cuidar de los padres?</li> </ol>	<p>Hojas de lectura (Anexo b.3)</p> <p>Papelógrafo Marcadores</p> <p>Hojas de trabajo (Anexo b.4) Lápiz Pinturas</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>El estudiante lee la lectura propuesta.</li> <li>El estudiante identifica el tema del texto.</li> <li>El estudiante describe al personaje principal.</li> <li>El estudiante formula hipótesis.</li> <li>El estudiante expresa una argumentación razonada basada en la realidad.</li> </ol> <p>Técnicas e instrumentos: <b>Observación</b> <b>Lista de cotejo</b> <b>Ficha de trabajo (Anexo b.5)</b></p>
<p><b>Bibliografía:</b> Ministerio de Educación, Currículo Nacional Priorizado, 2021, Ministerio de Educación, Quito.</p>				
<p><b>Linkografía:</b> Cuentos infantiles de la región interandina sur: <a href="https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2021/07/Cuentos-Animales-sierra-3.pdf">https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2021/07/Cuentos-Animales-sierra-3.pdf</a></p>				
<p style="text-align: center;"><b>ELABORADO: Gabriela Morocho y Maritza Carchipulla</b> <b>Fecha: 19 de noviembre de 2022</b></p>				

## ANEXO b.1

Imágenes de actividad inicial.



ANEXO b.2

El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



El gran corazón de Churi



### Anexo b.3

## El gran corazón de Churi

En una montaña de los Andes vivía una pareja solitaria de cóndores. Anhelaban, tener un hijo. Un buen día, la Señora Cóndor puso un huevo y ambos miembros de la pareja decidieron cuidarlo y acurrucarlo con mucho cariño.

Pasaron los días y, una mañana soleada, el huevo se rompió y asomó un hermoso bebé cóndor. La pareja estaba emocionada al verlo. Muy contentos, lo llamaron “Churi” y lo criaron con paciencia, responsabilidad y amor.

Con el pasar del tiempo Churi fue creciendo, se hizo grande, valiente y amoroso, como sus padres. Un día ellos se enfermaron y Churi necesitó poner en práctica todo lo que le habían enseñado.

Como en casa ya no existía comida para la familia, Churi se aventuró a volar por los altos cielos en busca de algo para consumir. Encontró alimentos y regresó a casa para cuidar y alimentar a sus progenitores. Gracias a ello, sus padres se curaron.

Días después, Mamá y Papá Cóndor le organizaron una fiesta sorpresa. Cuando Churi se enteró, se puso muy contento. Ese día la familia bailó, comió y decidió apoyarse y vivir unida y feliz para siempre.



## Anexo b.4

### COMPRENDO EL CUENTO

#### Ficha de trabajo

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

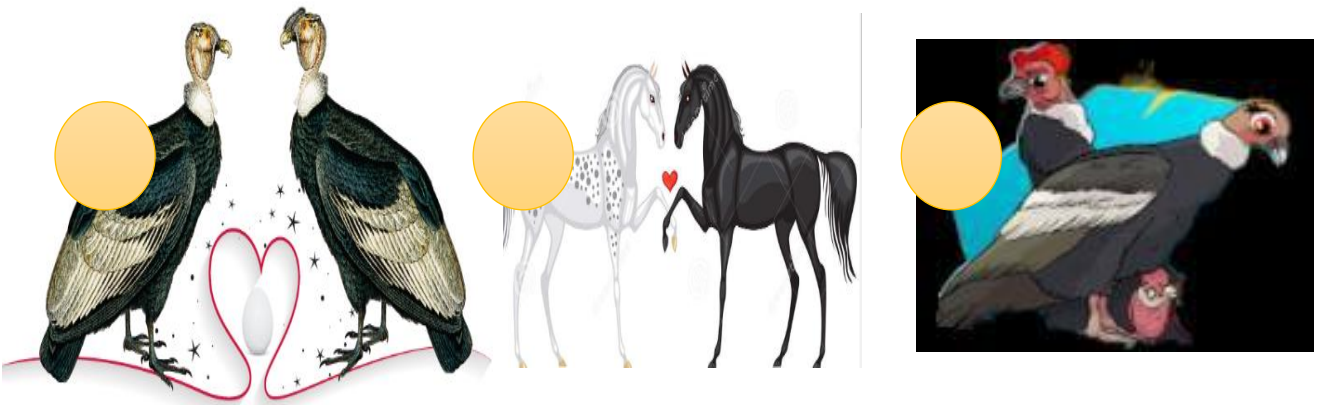
Desarrollar las actividades de la ficha de trabajo.

1. ¿Qué tipo de lectura leíste hoy?

\_\_\_\_\_

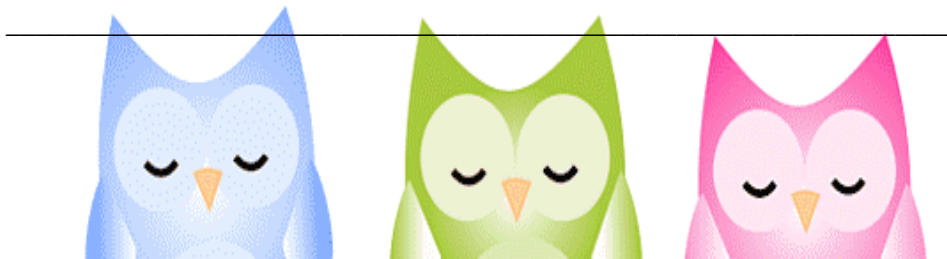
2. Dibuja al personaje principal del cuento "El gran corazón de Churi".

3. Selecciona y marca con una X la imagen que NO tiene relación con el cuento leído.



4. Respondo: ¿Por qué crees que es importante cuidar de los padres?

\_\_\_\_\_



### Anexo b.5



#### INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO PARA COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Indicadores de evaluación	SI	NO
1. El estudiante predice de tema de lectura.		
2. El estudiante lee la lectura propuesta.		
3. El estudiante indica el tema del texto.		
4. El estudiante describe al personaje principal.		
5. El estudiante formula hipótesis.		
6. El estudiante expresa una argumentación razonada basada en la realidad.		

## c. ¿Qué aprenderemos hoy?

		<h1 style="text-align: center;">ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “MANUEL MUÑOZ CORDERO”</h1>			
Nro. de planificación	7	Fecha:	30 de noviembre de 2022		
Nivel Educativo:	Elemental	Número de niños:	24		
Tiempo estimado:	40 minutos	Fecha de inicio:	15 de noviembre de 2022		
<b>Objetivo de la clase</b>	Leer y comprender una fábula para potenciar la comprensión lectora.				
ÁREA o COMPONENTE	DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	INDICADORES PARA EVALUAR	
Lengua y Literatura	Desarrollar estrategias cognitivas para autorregular la comprensión de fábulas (Ref. LL.2.3.5.).	<p>Presentación del tema, objetivo y evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recordar las normas y establecer dinámica de participación.</li> <li>Canción “Tú no tienes nada”</li> </ul> <p><b>ANTICIPACIÓN (8 minutos)</b> Lluvia de ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué dice la canción? ¿Creen que es correcto lo que dice la canción?</li> <li>Imagen: los estudiantes predicen de qué tratará la lectura a través de la lluvia de ideas.</li> </ul> <p>Preguntas orientadoras: ¿Han leído esta fábula? ¿Cuál es más rápida una tortuga o una liebre? ¿En qué región del Ecuador existen tortugas?</p> <p><b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ver video de la fábula “La liebre y la tortuga”</li> <li>Lectura individual de la fábula llamada “La liebre y la tortuga”.</li> </ul>	<p>Canción YouTube <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Q43M8fd_Y78">https://www.youtube.com/watch?v=Q43M8fd_Y78</a></p> <p>Imagen (Anexo c.1)</p> <p>Fábula en YouTube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WO9cR35xmeI">https://www.youtube.com/watch?v=WO9cR35xmeI</a></p>	<p>Lee y construye criterios, opiniones y emite juicios acerca del contenido de un texto (Ref. LL.2.5.3.).</p> <p>Indicadores de logro:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El estudiante lee la lectura propuesta.</li> <li>El estudiante predice el contenido del texto.</li> <li>El estudiante identifica los</li> </ol>	



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subrayado y explicación de palabras desconocidas.</li> <li>• Lectura compartida y comentada: ¿por qué la liebre perdió contra la tortuga? ¿creen que es correcto burlarse de los demás?</li> </ul> <p><b>CONSOLIDACIÓN (5 minutos)</b> Interrogatorio con el uso del cubo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los personajes principales de la fábula?</li> <li>• ¿Cuál es el título de la fábula?</li> <li>• ¿Por qué crees que la tortuga le ganó a la liebre?</li> <li>• ¿Cómo crees que se sintió la liebre al perder la carrera?</li> <li>• ¿Qué enseñanza te dejó la lectura?</li> <li>• ¿Por qué es necesario esforzarnos para conseguir nuestros objetivos?</li> </ul> <p>Dramatización: lo realizan en tríos. La preparación es acorde a la lectura cuyos roles que asumirán son los personajes: liebre, tortuga y narrador.</p> <p><b>EVALUACIÓN (5 minutos)</b> Desarrollar las actividades de la ficha de trabajo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué animal NO participó en la carrera?</li> <li>2. Selecciona la imagen que represente el lugar en el que se desarrolló la lectura.</li> <li>3. ¿Qué consejo le darías a la liebre?</li> <li>4. ¿Qué aprendiste hoy?</li> </ol>	<p>Hojas de lectura (Anexo c.2) Laptop Parlante</p> <p>Cubo de preguntas Marcadores</p> <p>Hojas de trabajo (Anexo c.3) Lápiz Borrador</p>	<p>personajes principales, secuencia e identifica la trama de la fábula leída.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. El estudiante deduce ideas.</li> <li>5. El estudiante expresa su opinión sobre la lectura.</li> </ol> <p>Técnicas e instrumentos: <b>Observación-Lista de cotejo (Anexo c.4)</b> <b>Autoevaluación</b></p>
<p><b>Bibliografía:</b> Ministerio de Educación, Currículo Nacional Priorizado, 2021, Ministerio de Educación, Quito.</p>				
<p><b>Linkografía:</b></p>				
<p>La liebre y la tortuga: <a href="https://www.google.com/search?q=la+tortuga+y+la.liebre+fabula&amp;tbm=isch&amp;ved=2ahUKEwiZI5L9q537AhWqxykDHTekAjQQ2-cCegQIABAC&amp;oq=la+tortuga+y+la.liebre+fabula&amp;gs_lcp=ChJtb2JpbGUtZ3dzLXdpei1pbWcQA1C8BVigB2C5B2gAcAB4AIABA1gBAJIBA1gBAKABAcABAQ&amp;sclient=mobile-gws-wiz-img&amp;ei=2aRPy9nGEaqPp8kPt8iKoAM&amp;bih=664&amp;biw=360&amp;client=ms-android-transsion-infinix-rev1&amp;prmd=ivbn&amp;hl=es#imgrc=H0PMjStU8boIIM">https://www.google.com/search?q=la+tortuga+y+la.liebre+fabula&amp;tbm=isch&amp;ved=2ahUKEwiZI5L9q537AhWqxykDHTekAjQQ2-cCegQIABAC&amp;oq=la+tortuga+y+la.liebre+fabula&amp;gs_lcp=ChJtb2JpbGUtZ3dzLXdpei1pbWcQA1C8BVigB2C5B2gAcAB4AIABA1gBAJIBA1gBAKABAcABAQ&amp;sclient=mobile-gws-wiz-img&amp;ei=2aRPy9nGEaqPp8kPt8iKoAM&amp;bih=664&amp;biw=360&amp;client=ms-android-transsion-infinix-rev1&amp;prmd=ivbn&amp;hl=es#imgrc=H0PMjStU8boIIM</a></p>				
<p><b>ELABORADO: Gabriela Morocho y Maritza Carchipulla</b></p>				
<p><b>Fecha: 26 de noviembre de 2022</b></p>				

Anexo c.1

# LA LIEBRE Y LA TORTUGA



## La liebre y la tortuga



Había una vez una liebre muy vanidosa que se pasaba todo el día presumiendo de lo rápido que podía correr.

Cansada de siempre escuchar sus alardes, la tortuga la retó a competir en una carrera.

—Qué chistosa que eres tortuga, debes estar bromeando—dijo la liebre mientras se reía a carcajadas.

—Ya veremos liebre, guarda tus palabras hasta después de la carrera— respondió la tortuga.

Al día siguiente, los animales del bosque se reunieron para presenciar la carrera. Todos querían ver si la tortuga en realidad podía vencer a la liebre.

El oso comenzó la carrera gritando:

—¡En sus marcas, listos, ya!

La liebre se adelantó inmediatamente, corrió y corrió más rápido que nunca. Luego, miró hacia atrás y vio que la tortuga se encontraba a unos pocos pasos de la línea de inicio.

—Tortuga lenta e ingenua—pensó la liebre—. ¿Por qué habrá querido competir, si no tiene ninguna oportunidad de ganar?

Confiada en que iba a ganar la carrera, la liebre decidió parar en medio del camino para descansar debajo de un árbol. La fresca y agradable sombra del árbol era muy relajante, tanto así que la liebre se quedó dormida.

Mientras tanto, la tortuga siguió caminando lento, pero sin pausa. Estaba decidida a no darse por vencida. Pronto, se encontró con la liebre durmiendo plácidamente. ¡La tortuga estaba ganando la carrera!

Cuando la tortuga se acercó a la meta, todos los animales del bosque comenzaron a gritar de emoción. Los gritos despertaron a la liebre, que no podía dar crédito a sus ojos: la tortuga estaba cruzando la meta y ella había perdido la carrera.

**Moraleja: Ten una buena actitud y no te burles de los demás. Puedes ser más exitoso haciendo las cosas con constancia y disciplina que actuando rápida y descuidadamente.**

## ANEXO c.3

## ¿Qué aprendí hoy?

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Luego de leer la fábula “La liebre y la tortuga” respondo a las siguientes preguntas en el cubo.

1. Marque con una X en el cuadro de la respuesta correcta a la siguiente pregunta: ¿Qué animal era vanidosa en la fábula de “La liebre y la tortuga”?

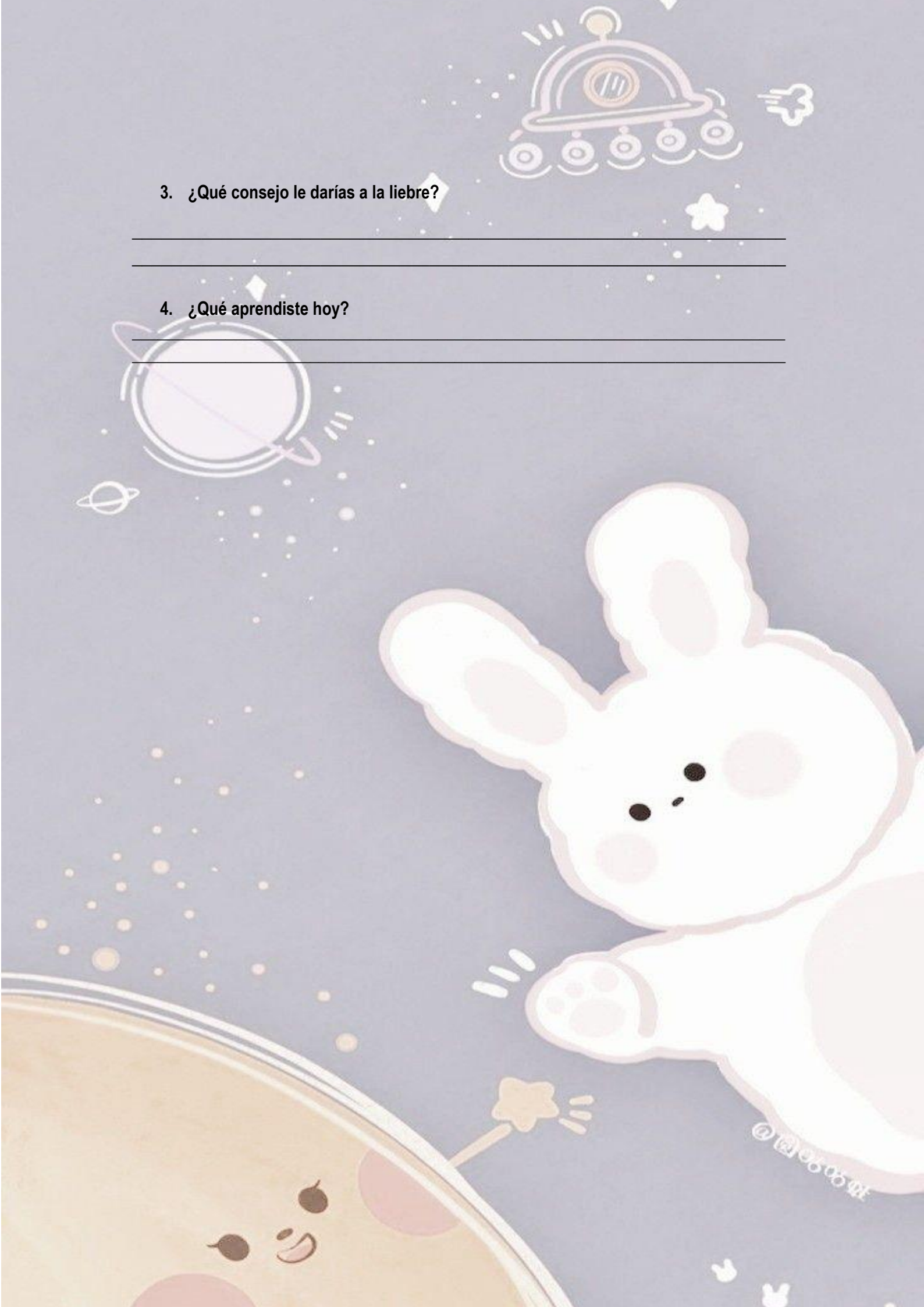







2. Marca con una X la imagen que represente el lugar en el que se desarrolló la lectura.





3. ¿Qué consejo le darías a la liebre?

---

4. ¿Qué aprendiste hoy?

---

## ANEXO c.4



## INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Indicadores de evaluación	SI	NO
1. El estudiante lee la lectura propuesta.		
2. El estudiante predice el contenido del texto.		
3. El estudiante identifica los personajes principales, secuencia e identifica la trama de la fábula leída.		
4. El estudiante deduce ideas.		
5. El estudiante expresa su opinión sobre la lectura.		

## d. Buscando recuerdos

		<h1 style="text-align: center;">ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “MANUEL MUÑOZ CORDERO”</h1>			
Nro. de planificación	8	Fecha:	01 de noviembre de 2022		
Nivel Educativo:	Elemental	Número de niños:	24		
Tiempo estimado:	40 minutos	Fecha de inicio:	31 de noviembre de 2022		
<b>Objetivo de la clase</b>	Leer y comprender una anécdota para potenciar la comprensión lectora.				
ÁREA o COMPONENTE	DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	INDICADORES PARA EVALUAR	
Lengua y Literatura	Desarrollar estrategias cognitivas para autorregular la comprensión de anécdotas (Ref. LL.2.3.5.)	Presentación del tema, objetivo y evaluación. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar las normas.</li> <li>- Ver video y responder a: ¿qué observaron en el video? ¿Qué pasó en el video?</li> </ul> <b>ANTICIPACIÓN (8 minutos)</b> Uso de imágenes y lluvia de ideas <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué hicieron ayer?</li> <li>• Presentación del título de la anécdota “La sirena”.</li> <li>• Los estudiantes predicen la trama de la anécdota mediante un dibujo.</li> </ul> <b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (20 minutos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes escuchan la anécdota y contrastan con el dibujo realizado.</li> <li>• Lectura individual.</li> </ul>	Video- YouTube <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CEzpBtGO5Os">https://www.youtube.com/watch?v=CEzpBtGO5Os</a>  Hojas de papel Bond  Hojas de lectura (Anexo d.1)	Lee y construye criterios, opiniones y emite juicios acerca del contenido de un texto. (Ref. LL.2.5.3.)  Indicadores de logro: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El estudiante lee la anécdota propuesta.</li> <li>2. El estudiante predice la trama del texto.</li> <li>3. El estudiante localiza situaciones</li> </ol>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura compartida y comentada. ¿En qué lugar estaban Francisco y su papá? ¿De qué color era el cabello de la mujer? ¿Crees que las sirenas existen?</li> </ul> <p><b>CONSOLIDACIÓN (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas de discusión             <ol style="list-style-type: none"> <li>¿A quién vio Francisco en el lago?</li> <li>¿Por qué crees que el papá de Francisco no le creyó que había una sirena en el agua?</li> <li>¿Cómo te sentirías si vieras una sirena?</li> </ol> </li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de ficha de trabajo.</li> </ul> <p>Resolver el crucigrama con las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Quién vio a la sirena?</li> <li>La mujer que vio Francisco era una...</li> <li>¿Cuántos años tenía Francisco?</li> <li>El cabello de la sirena era de color...</li> <li>¿Qué fueron a hacer Francisco y su papá en el lago?</li> </ol> <p>¿Por qué se asustó la sirena? ¿Tú crees que Francisco realmente vio una sirena?</p>	<p>Hojas de trabajo (Anexo d.2) Lápiz Borrador</p>	<p>específicas de la anécdota leída.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El estudiante realiza juicios de aceptación o rechazo.</li> <li>Técnicas e instrumentos:</li> <li><b>Observación Lista de cotejo (Anexo d.3)</b></li> </ol>
<p><b>Bibliografía:</b></p>				
<p>Ministerio de Educación, Currículo Nacional Priorizado, 2021, Ministerio de Educación, Quito.</p>				
<p><b>Linkografía:</b></p>				
<p>¿A dónde se fue la luna?: <a href="https://brainly.lat/tarea/28010668">https://brainly.lat/tarea/28010668</a></p>				
<p style="text-align: center;"><b>ELABORADO: Gabriela Morocho y Maritza Carchipulla</b> <b>Fecha: 06 de noviembre de 2022</b></p>				



Anexo d.1



## La sirena



Cuando Francisco tenía nueve años, estaba en el lago con su papá porque fueron a pescar juntos como cada verano.

Cuando entraron en el lago, Francisco se dió cuenta de que había una persona en el agua. Era una mujer con cabello rosado, eso le pareció genial.

Sin embargo, le impresionó lo rápido que nadaba, ¿y qué hacía a mitad del lago? No le pareció seguro nadar ahí.

Entonces, fue cuando Francisco descubrió que no era humana, ¡Tenía cola de pez! Era una sirena.

Gritó emocionado y se lo dijo a su papá. La sirena se asustó y se fue nadando, por lo que su papá no la vió, así que no le creyó.



## ANEXO d.2

## Compruebo lo que aprendí

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

a) Resolver el crucigrama con las siguientes preguntas:

## VERTICAL

1. ¿Quién vió a la sirena? \_\_\_\_\_

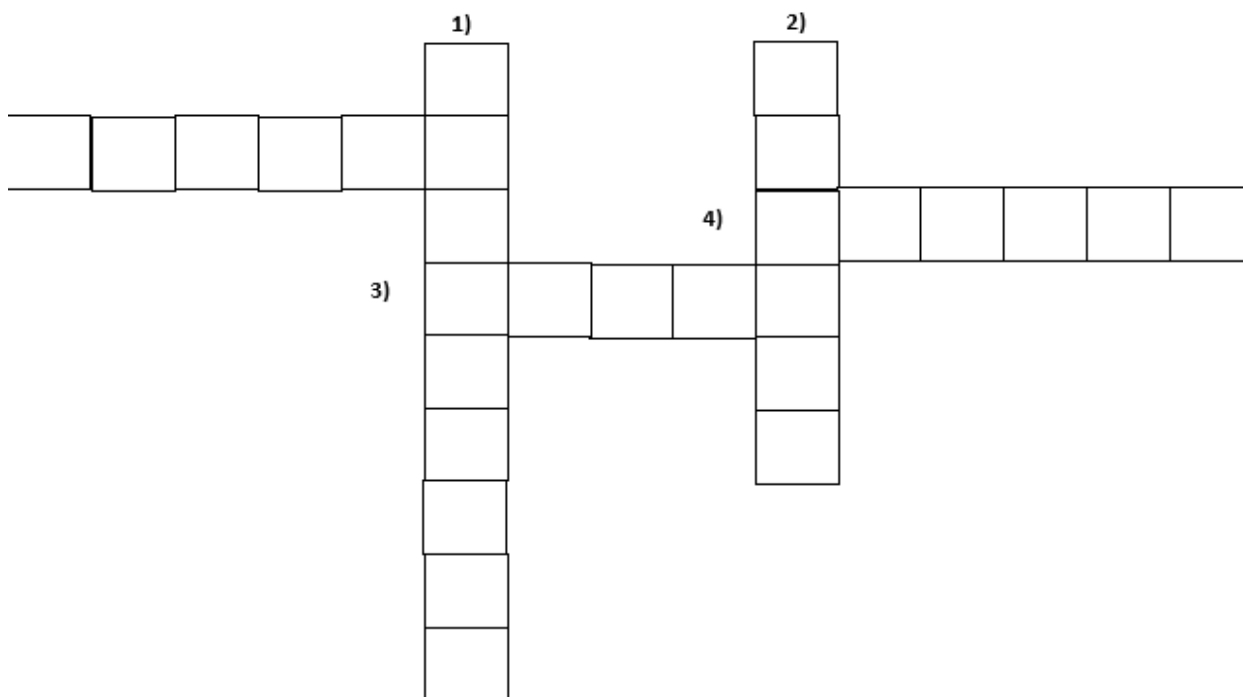
2. La mujer que vió Francisco era una \_\_\_\_\_

## HORIZONTAL

3. ¿Cuántos años tenía Francisco? \_\_\_\_\_

4. El cabello de la sirena era de color \_\_\_\_\_

5. ¿Qué fueron a hacer Francisco y su papá en el lago? \_\_\_\_\_



b) ¿Por qué se asustó la sirena?

\_\_\_\_\_

c) ¿Tú crees que Francisco realmente vió una sirena?

\_\_\_\_\_

### ANEXO d.3

#### INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO PARA COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

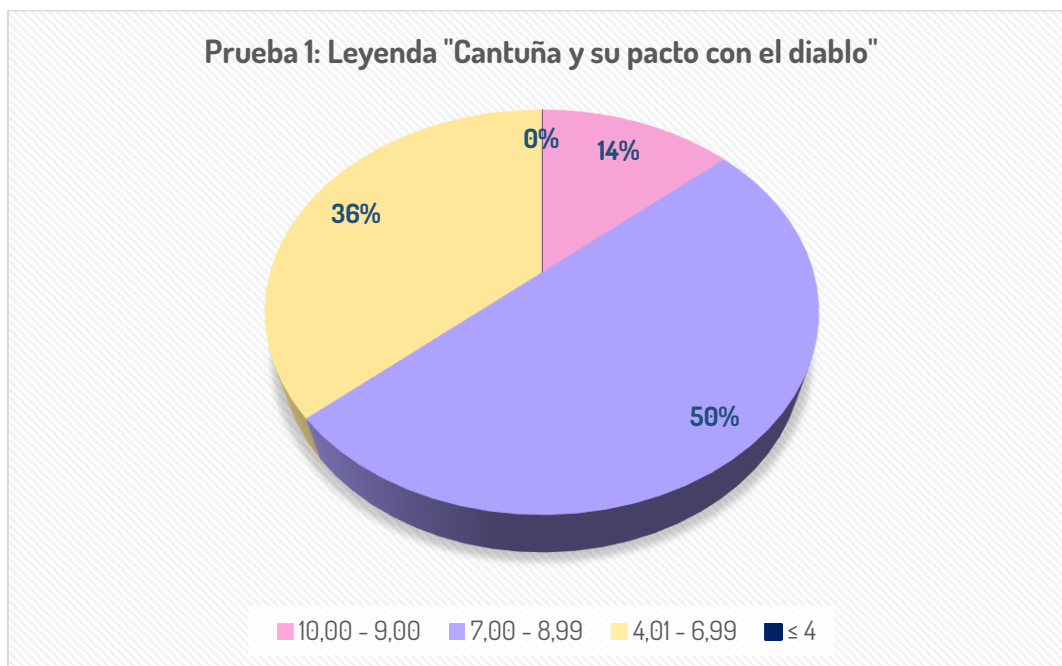
Fecha: \_\_\_\_\_

Indicadores de evaluación	SI	NO
1. El estudiante lee la anécdota propuesta.		
2. El estudiante predice el tema del texto.		
3. El estudiante localiza situaciones específicas de la anécdota leída.		
4. El estudiante realiza juicios de aceptación o rechazo.		

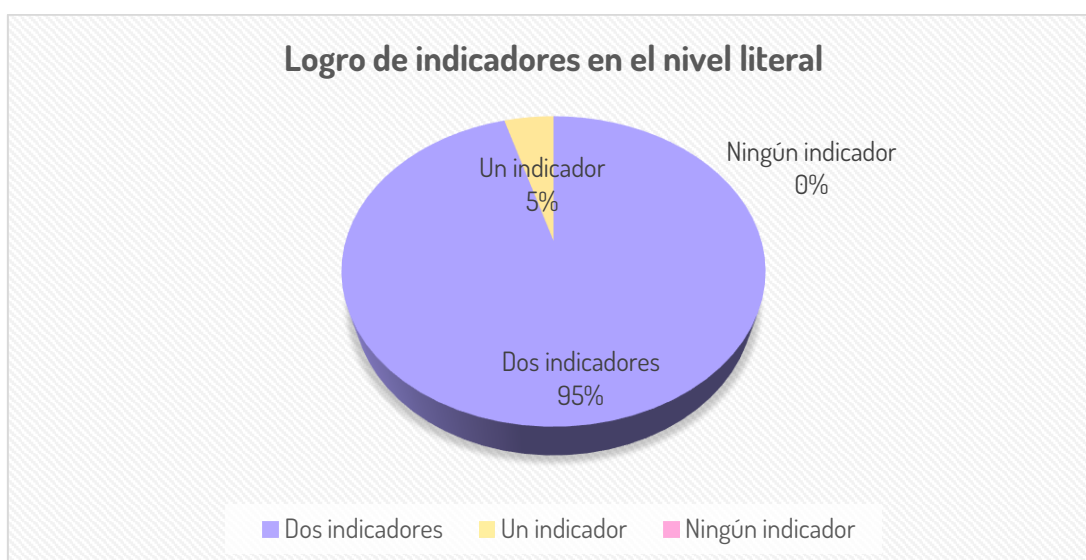
## Anexo 7

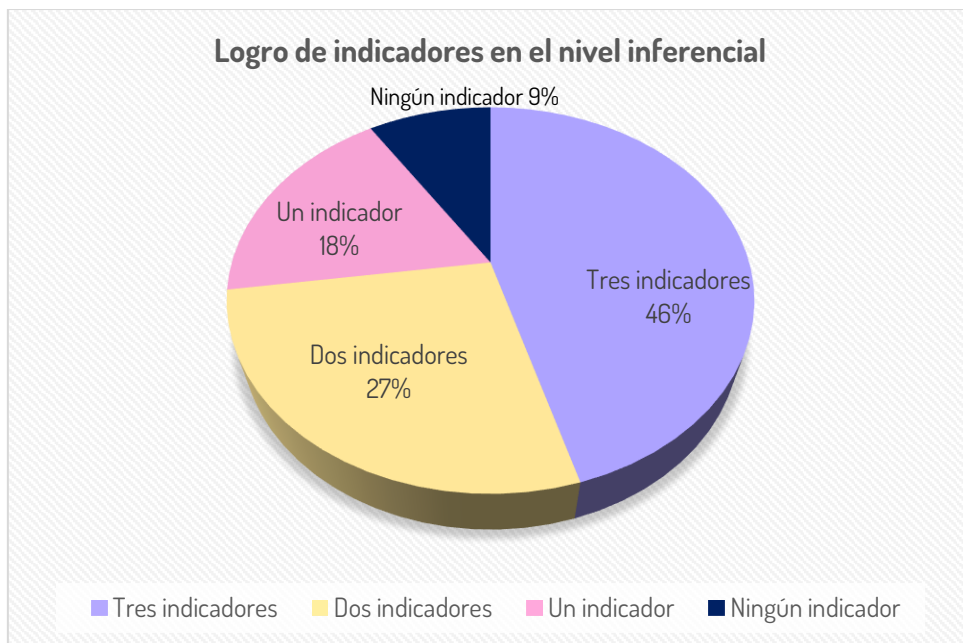
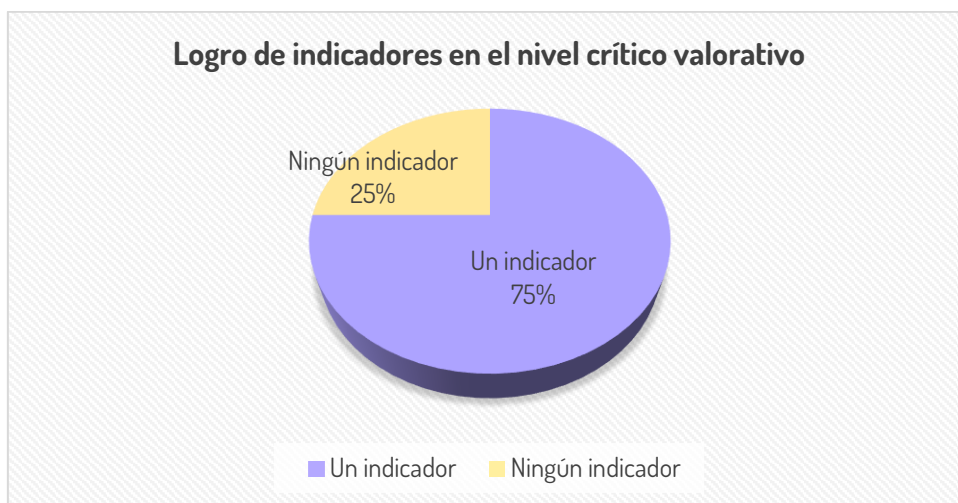
**Análisis de resultados apoyados en gráficos estadísticos correspondientes a la sesión 1 y evidencias de la clase.**

**Anexo 7.a. Resultado de la prueba pedagógica al finalizar la clase que incorporó la leyenda “Cantuña y su pacto con el diablo”**



**Anexo 7.b. Resultados del logro de indicadores en el nivel literal de la sesión 1.**



**Anexo 7.c. Resultados del logro de indicadores en el nivel inferencial de la sesión 1.****Anexo 7.d. Resultados del logro de indicadores en el nivel crítico valorativo de la sesión 1.**

**Anexo 7.e. Actividades realizadas con los escolares del tercero "A" en la sesión 1, perteneciente al Momento 1. Mitos y Leyendas de mi país: Cantuña y su pacto con el diablo.**



Ficha de trabajo


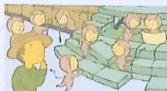


Compruebo lo que entendí

Nombre: Paula Patricia San Teresa

Curso: \_\_\_\_\_

Desarrollar la ficha de trabajo con las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la leyenda?
  - Una leyenda es una narración escrita u oral que pasa de generación en generación. 2/
  - Una leyenda es una historia basada en hechos ficticios.
  - Una leyenda es un texto fantástico.
- Colocar los números de acuerdo a los hechos ocurridos en la leyenda "Cantuña y su pacto con el diablo"
 

<p>(2) </p>	<p>(1) </p>
<p>(4) </p>	<p>(3) </p>
- ¿Qué otro final le pondrías a la leyenda?
 

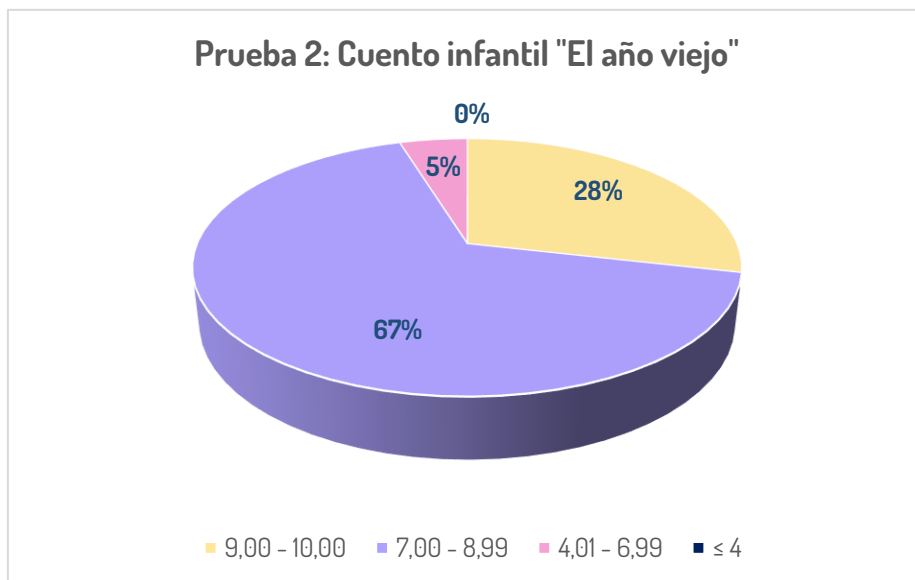
Que el diablo le encantó y le dijo dame la piraña 2/
- ¿Te gustó la leyenda? Si o No y por qué
 

Si me gusto porque era de miedo 2/

## Anexo 8

**Análisis de resultados apoyados en gráficos estadísticos correspondientes a la sesión 2 y evidencias de la clase.**

**Anexo 8.a. Resultado de la prueba pedagógica 2 al finalizar la clase que incorporó el cuento infantil “El año viejo”**



**Anexo 8.b. Resultados del logro de indicadores en el nivel literal de la sesión 2.**



**Anexo 8.c. Resultados del logro de indicadores en el nivel inferencial de la sesión 2****Anexo 8.d. Resultados del logro de indicadores en el nivel crítico valorativo de la sesión 2.**



**Anexo 8.e. Actividades realizadas con los escolares del tercero "A" en la sesión 2, perteneciente al Momento 1. Érase una vez...: El año viejo.**

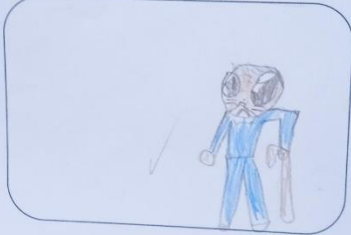






Ficha de trabajo  
Comprendo el cuento

Nombre: Monica Alexandra Boni 8/

Fecha: 16 de noviembre

Desarrollar las actividades de la ficha de trabajo.

- ¿Qué tipo de lectura leíste hoy?  
Cuento
- Dibuja el año viejo de acuerdo a las características del texto leído.  

- Selecciona la imagen que represente que las personas son buenas con los demás.  
   

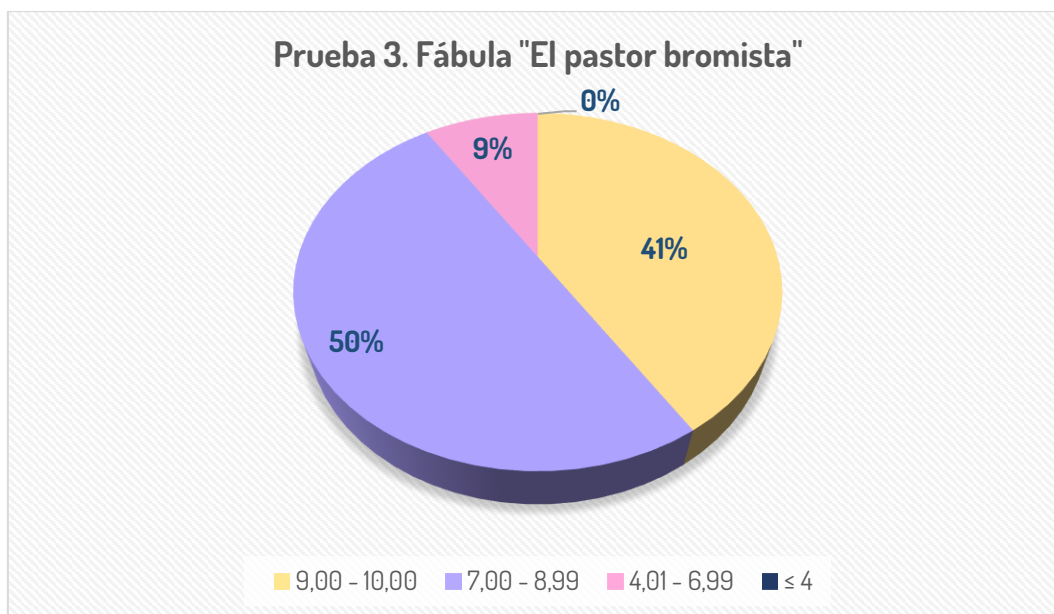
4. ¿Por qué crees que las personas no cambian?  
Porque se matan entre sí



## Anexo 9

**Análisis de resultados apoyados en gráficos estadísticos correspondientes a la sesión 3 y evidencias de la clase.**

**Anexo 9.a. Resultado de la prueba pedagógica 3 al finalizar la clase que incorporó la fábula “El pastor bromista”**



**Anexo 9.b. Resultados del logro de indicadores en el literal de la sesión 3.**



**Anexo 9.c. Resultados del logro de indicadores en el nivel inferencial de la sesión 3.****Anexo 9.d. Resultados del logro de indicadores en el nivel crítico valorativo de la sesión 3.**

**Anexo 9.e. Actividades realizadas con los escolares del tercero "A" en la sesión 3, perteneciente al Momento 1. ¿Qué aprenderemos hoy?: El pastor bromista.**



Ficha de trabajo




¿Qué aprendi hoy?

Nombre: Mishell Jordana Tamay P. Ilco




Fecha: Jueves 17 del 2022

Luego de leer la fábula "El pastor bromista" respondo a las siguientes preguntas.

1. Marque con una X en el cuadro de la respuesta correcta a la siguiente pregunta: ¿Qué animal atacó al pastor?

 Tigre 
 Lobo 
 León

2. Selecciona y marca con una X la imagen que represente el lugar en el que se desarrolló la lectura.

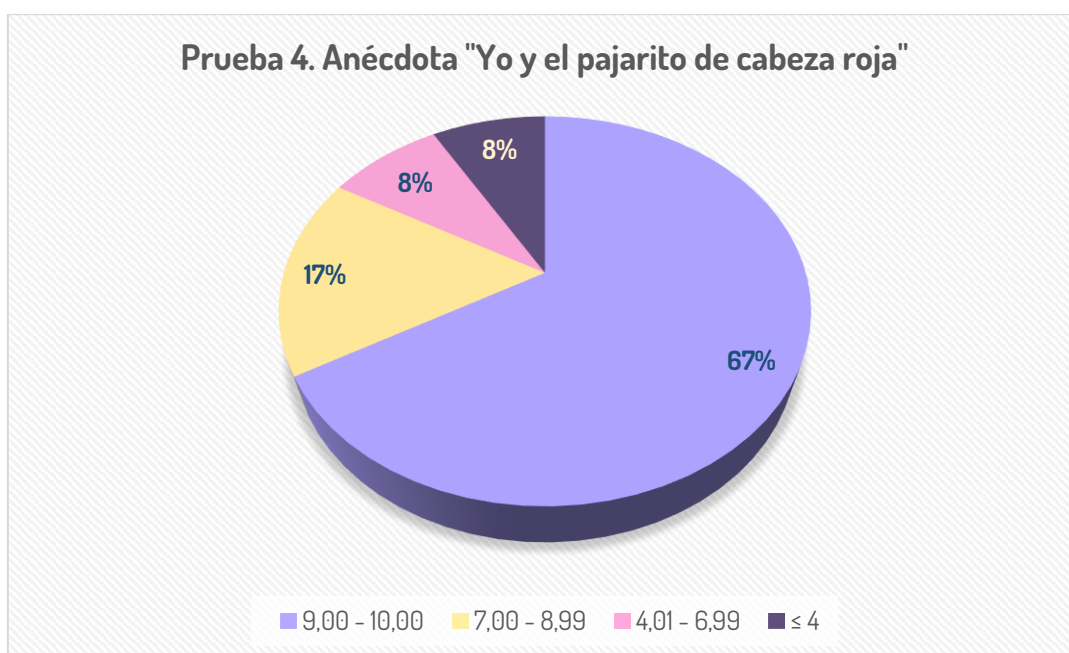
3. ¿Por qué es necesario decir siempre la verdad?

El pastor le mintió al Pueblo  
porque atacó el Lobo

## Anexo 10

**Análisis de resultados apoyados en gráficos estadísticos correspondientes a la sesión 4 y evidencias de la clase.**

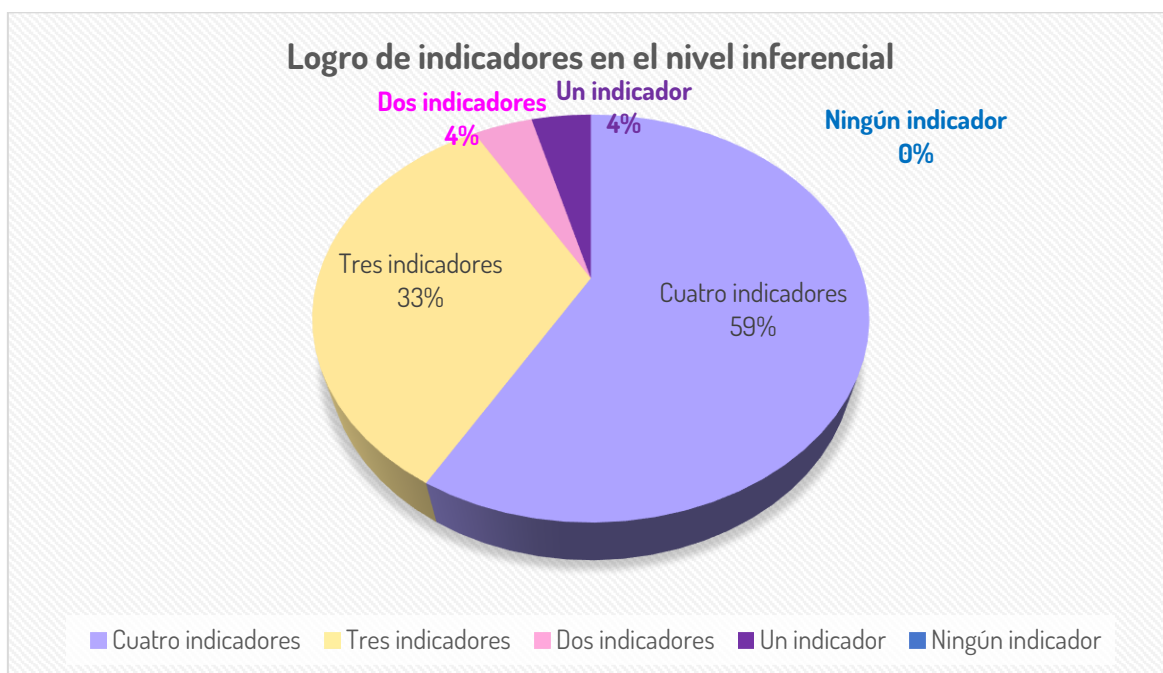
**Anexo 10.a. Resultado de la prueba pedagógica 4 al finalizar la clase que incorporó la anécdota “Yo y el pajarito de cabeza roja”**



**Anexo 10.b. Resultados del logro de indicadores en el nivel literal de la sesión 4.**



**Anexo 10.c. Resultados del logro de indicadores en el nivel inferencial de la sesión 4.**



**Anexo 10.d. Resultados del logro de indicadores en el nivel crítico valorativo de la sesión 4.**



**Anexo 10.e. Actividades realizadas con los escolares del tercero “A” en la sesión 4, perteneciente al Momento 1. Buscando recuerdos: Yo y el pajarito de cabeza roja.**



¿Qué entendí?

Nombre: Fátima Soledad Tipantay Ota  
 Fecha: Marzo 29 de noviembre

Luego de leer la fábula "Yo y el pajarito de cabeza roja" respondo a las siguientes preguntas.

1. Escribo las respuestas a las preguntas y encuentro las respuestas en la siguiente sopa de letras.

A	J	K	O	P	F	T	D	G	S	R	G	M	S	M	C
Q	N	L	M	Z	V	B	N	J	L	E	N	M	W	E	W
W	O	J	B	E	R	Y	J	K	P	F	B	B	R	E	E
E	A	N	A	Q	D	L	S	F	O	E	V	A	T	C	R
R	P	T	X	D	K	J	D	G	K	L	C	S	Y	G	Y
P	A	J	A	R	O	C	A	R	P	I	N	T	E	R	O
T	I	R	D	V	K	Q	D	J	H	Z	C	P	U	J	J
Y	U	R	E	M	T	G	G	D	F	O	X	O	W	W	Q
G	A	B	R	I	E	L	A	C	V	B	N	M	E	R	U

a. ¿Cuál era el nombre de la persona que contó la anécdota?  
GABRIELA

b. ¿Qué animal vio Gabriela mientras caminaba en el parque?  
Un pajarito carpintero

c. ¿La mamá de Gabriela estaba feliz o triste al haber visto al ave?  
feliz

2. Enumero las imágenes según el orden de los hechos.

1. ¿Qué otro título le pondrías a la anécdota?  
Yo caminando con mamá

2. ¿Cómo crees que se sintieron el resto de la familia al escuchar a la mamá de Ana decir que había visto un pájaro carpintero?  
feliz y alegre

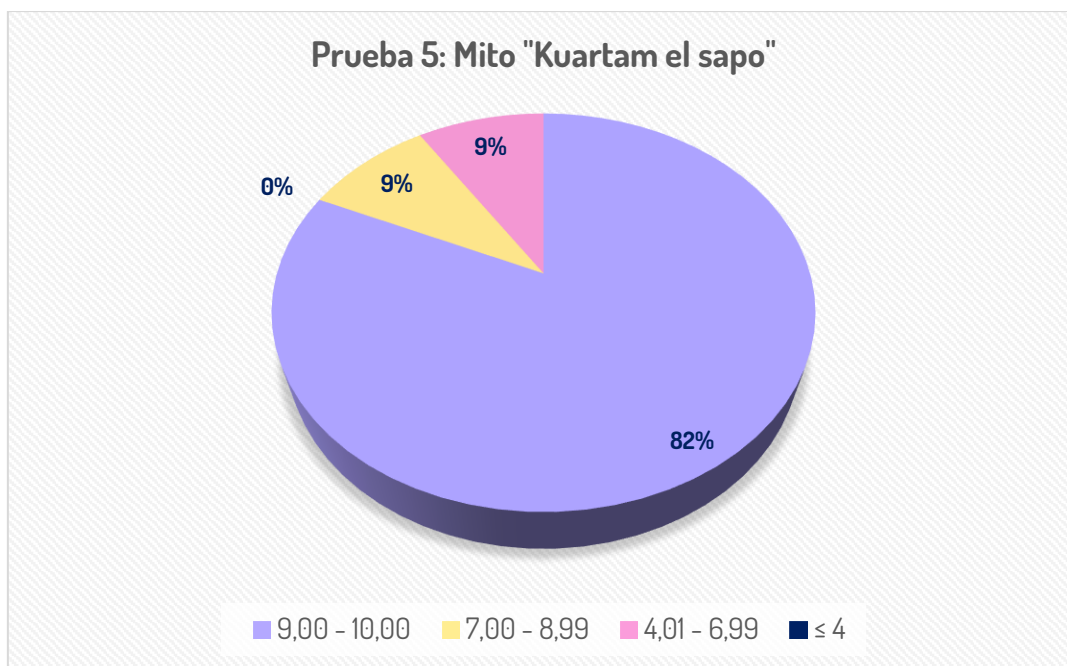
3. Comento: ¿Estás de acuerdo con respetar a los animales? Si o No y ¿por qué?  
si porque ya ki por primera vez



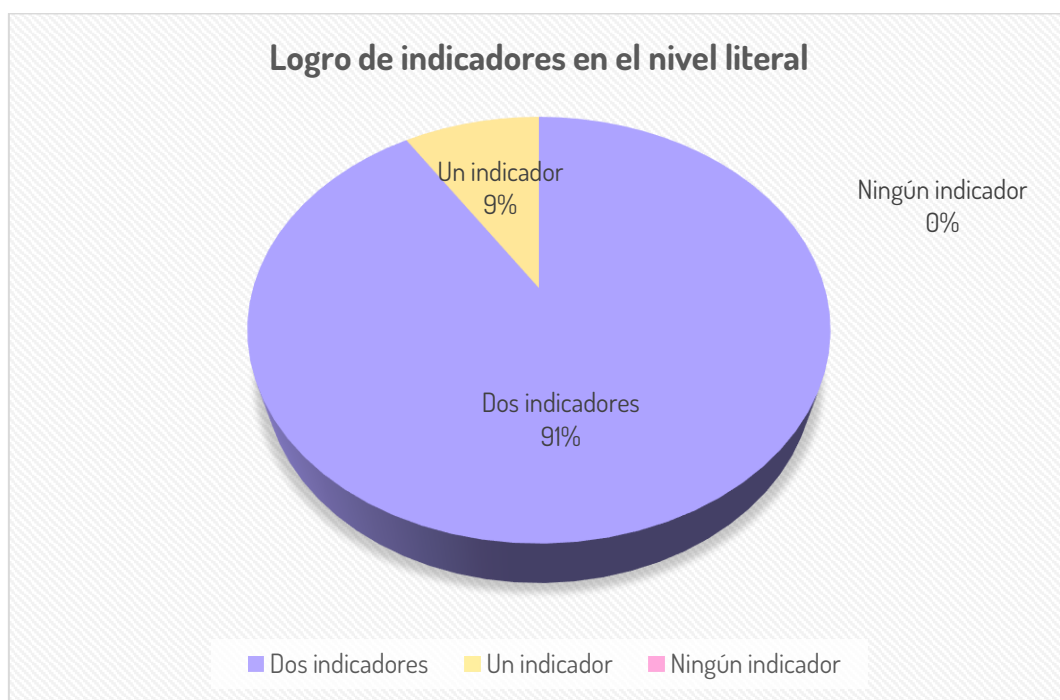
## Anexo 11

**Análisis de resultados apoyados en gráficos estadísticos correspondientes a la sesión 5 y evidencias de la clase.**

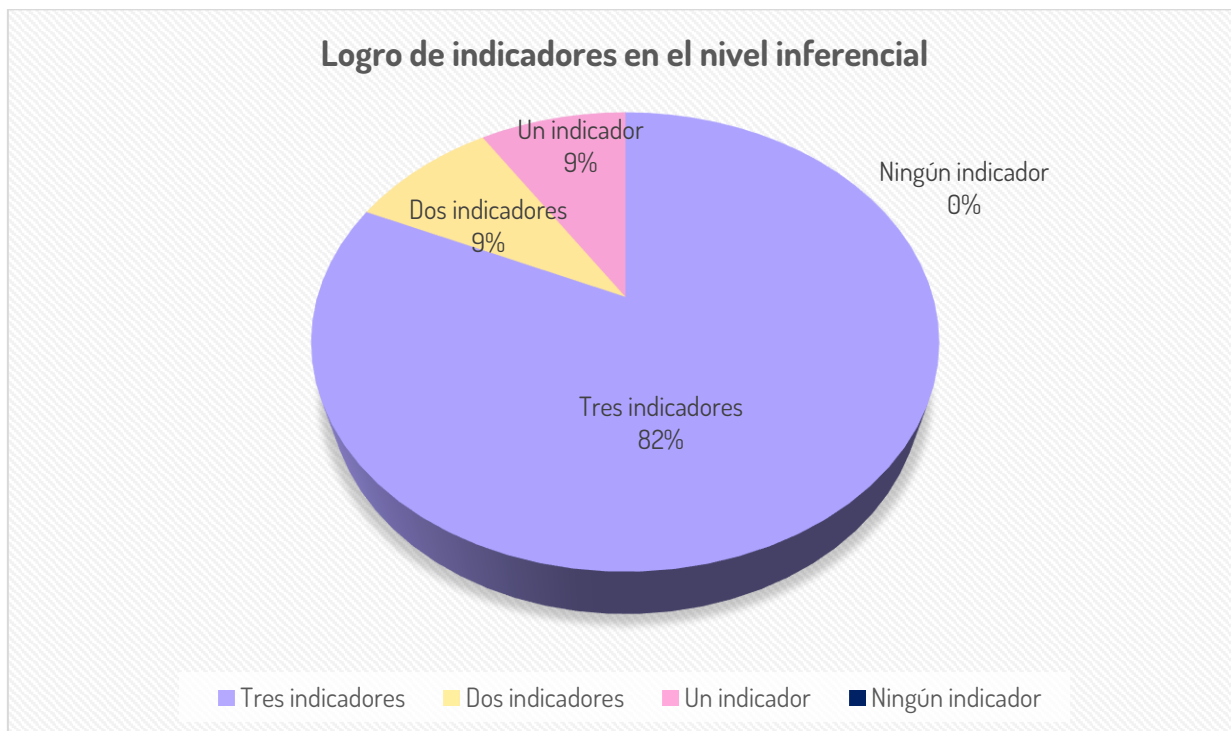
**Anexo 11.a. Resultado de la prueba pedagógica 5 al finalizar la clase que incorporó el mito “Kuartam el sapo”**



**Anexo 11.b. Resultados del logro de indicadores en el nivel literal de la sesión 5.**





**Anexo 11.c. Resultados del logro de indicadores en el nivel inferencial de la sesión 5.****Anexo 11.d. Resultados del logro de indicadores en el nivel crítico valorativo de la sesión 5.**

**Anexo 11.e. Actividades realizadas con los escolares del tercero "A" en la sesión 5, perteneciente al Momento 2. Mitos y Leyendas de mi país: Kuartam el sapo.**







Ficha de trabajo  
Compruebo lo que entendí

Nombre: María José Asimay Llanos  
Curso: Arequena lunes 22 de noviembre del 2022

1. ¿Cuál es el mito?  
Relato  
Inventado  
Imaginado

2. Colocar los números de acuerdo a los hechos ocurridos del mito "Kuartam el sapo"

1.  2. 

3.  4. 

3. ¿Qué otro título le darías al mito?  
El sopo feros y el casa-  
dor

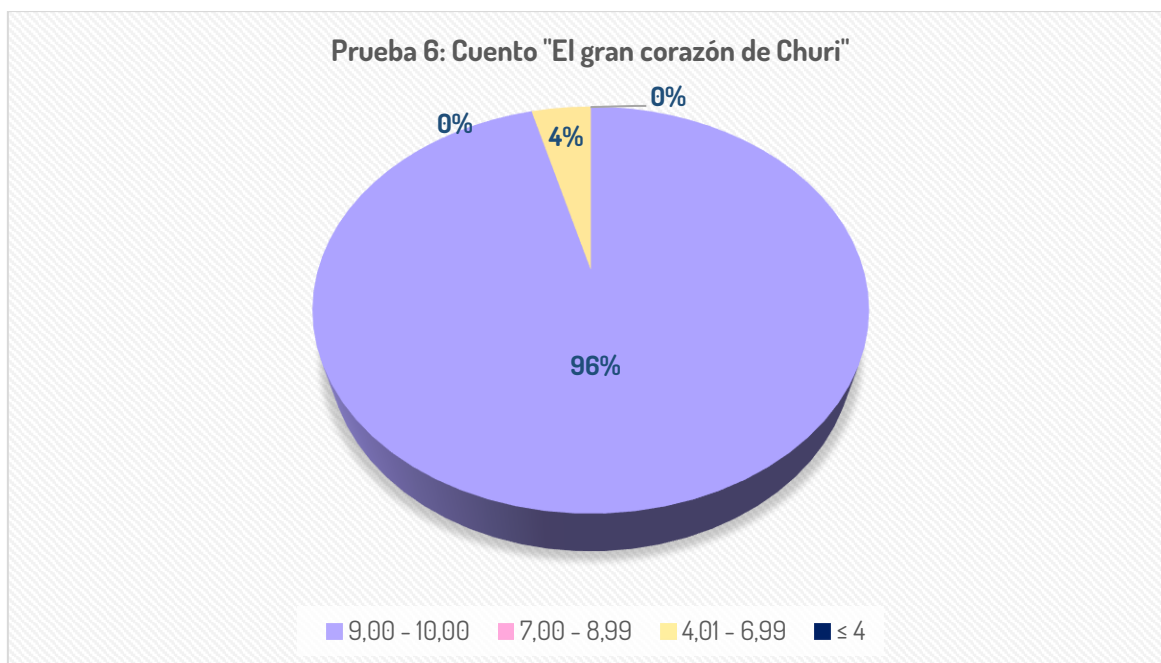
4. ¿Qué aprendiste hoy?  
un mito imaginado

5. ¿Te gustó el mito? Si o No y por qué  
No porque todos somos  
seres humanos y vivos

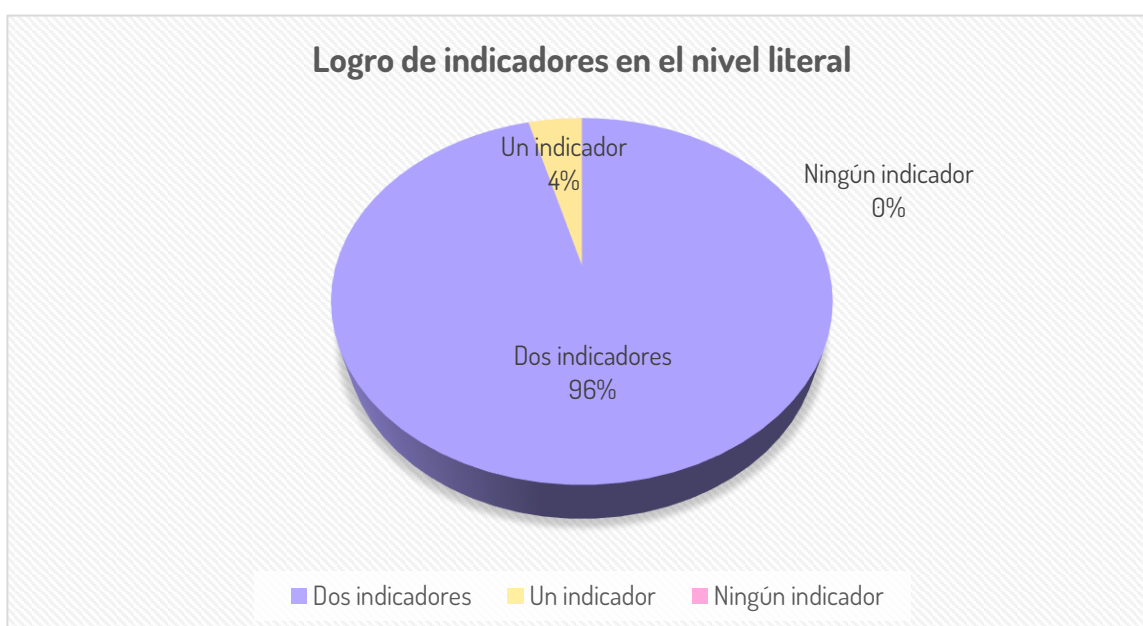
## Anexo 12

**Análisis de resultados apoyados en gráficos estadísticos correspondientes a la sesión 6 y evidencias de la clase.**

**Anexo 12.a. Resultado de la prueba pedagógica 6 al finalizar la clase que incorporó el cuento infantil “El gran corazón de Churi”**



**Anexo 12.b. Resultados del logro de indicadores en el nivel literal de la sesión 6.**



**Anexo 12.c. Resultados del logro de indicadores en el nivel inferencial de la sesión 6.**



**Anexo 12.d. Resultados del logro de indicadores en el nivel crítico valorativo de la sesión 6.**



**Anexo 12.e. Actividades realizadas con los escolares del tercero "A" en la sesión 6, perteneciente al Momento 2. Érase una vez...: El gran corazón de Churi.**



**COMPRENDO EL CUENTO**

Ficha de trabajo

Nombre: José Xavier Augusto Sigencia

Fecha: miércoles 23 de Noviembre del 2011

Describir las actividades de la ficha de trabajo.

- ¿Qué tipo de lectura leíste hoy?  
El gran corazón de Churi/ami
- Dibaja al personaje principal del cuento "El gran corazón de Churi".  

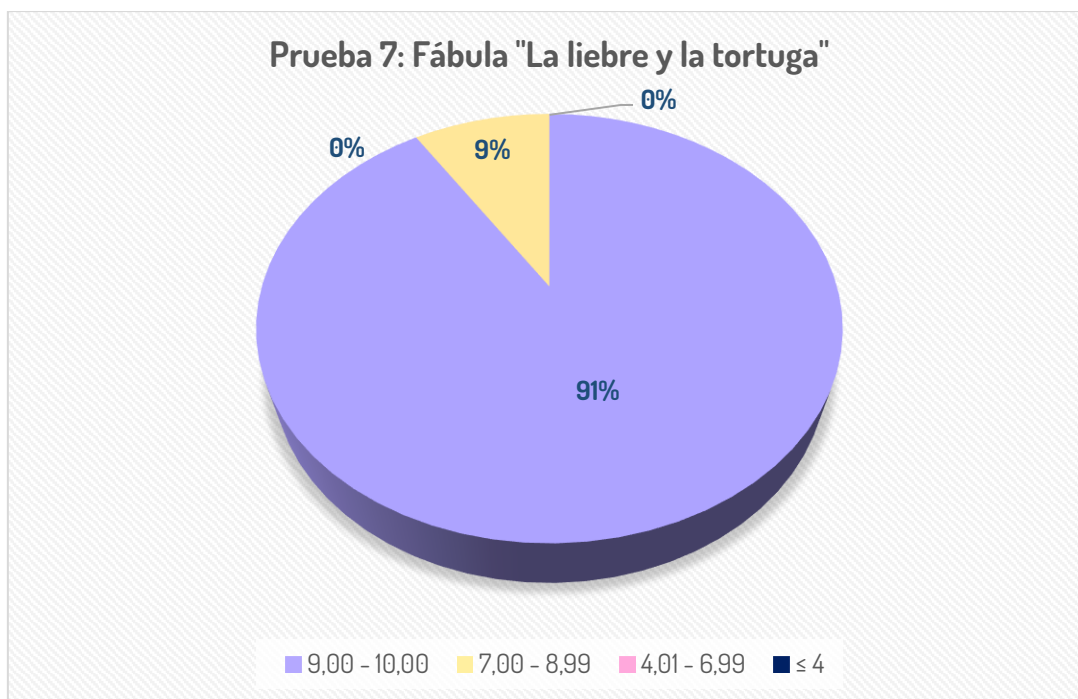
- Selecciona y marca con una X la imagen que NO tiene relación con el cuento:  
leído.  

- Responde: ¿Por qué crees que es importante cuidar de los padres?  
Ella nos amaron desde el principio

### Anexo 13

**Análisis de resultados apoyados en gráficos estadísticos correspondientes a la sesión 7 y evidencias de la clase.**

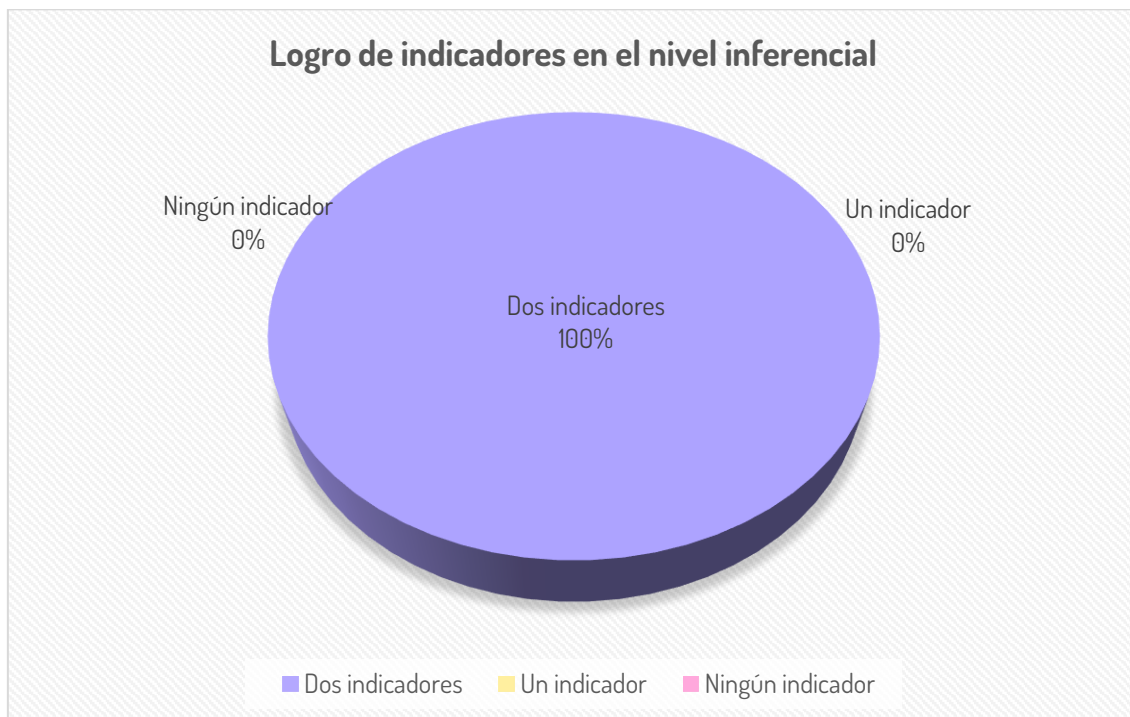
**Anexo 13.a. Resultado de la prueba pedagógica 7 al finalizar la clase que incorporó la fábula “La liebre y la tortuga”**



**Anexo 13.b. Resultados del logro de indicadores en el nivel literal de la sesión 7.**



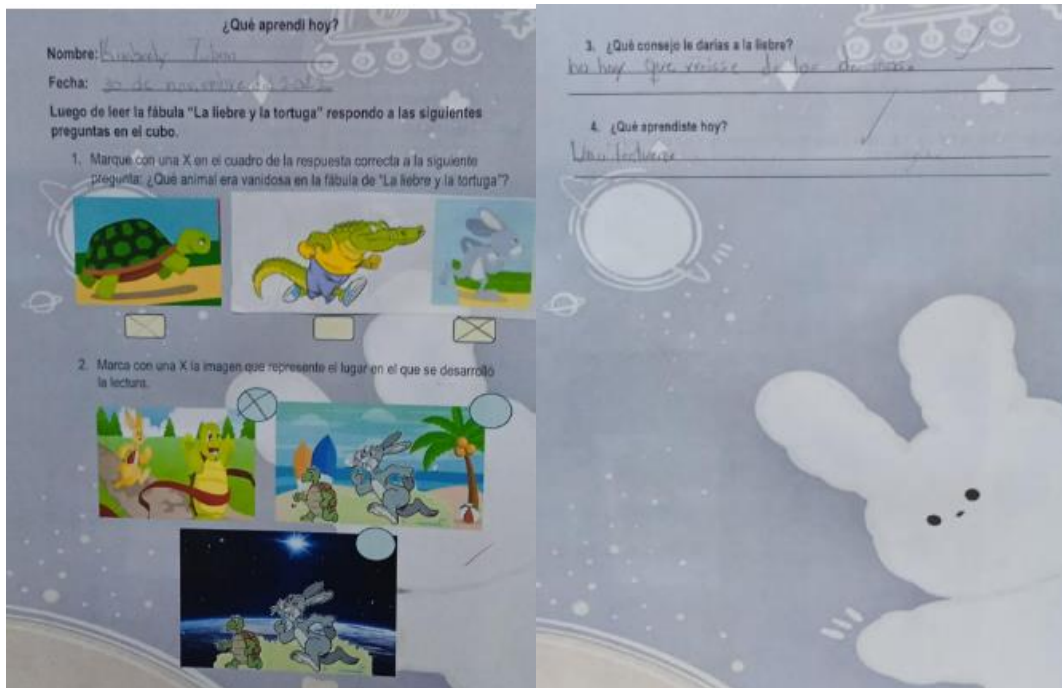
**Anexo 13.c. Resultados del logro de indicadores en el nivel inferencial de la sesión 7.**



**Anexo 13.d. Resultados del logro de indicadores en el nivel crítico valorativo de la sesión 7.**



**Anexo 13.e. Actividades realizadas con los escolares del tercero "A" en la sesión 7, perteneciente al Momento 2. ¿Qué aprenderemos hoy?: La tortuga y la liebre.**

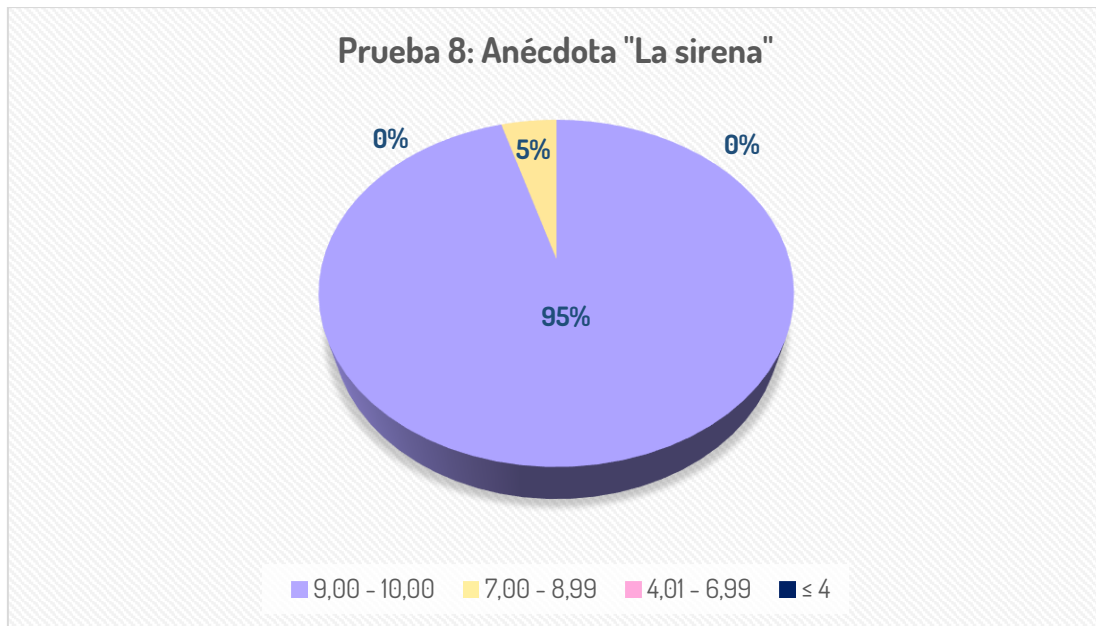




## Anexo 14

**Análisis de resultados apoyados en gráficos estadísticos correspondientes a la sesión 8 y evidencias de la clase.**

**Anexo 14.a. Resultado de la prueba pedagógica 8 al finalizar la clase que incorporó la anécdota “La sirena”.**



**Anexo 14.b. Resultados del logro de indicadores en el nivel literal de la sesión 8.**



**Anexo 14.c. Resultados del logro de indicadores en el nivel inferencial de la sesión 8.**



**Anexo 14.d. Resultados del logro de indicadores en el nivel crítico valorativo de la sesión 8.**



**Anexo 14.e. Actividades realizadas con los escolares del tercero “A” en la sesión 8, perteneciente al Momento 2. Buscando recuerdos: La sirena.**





Anexo 15

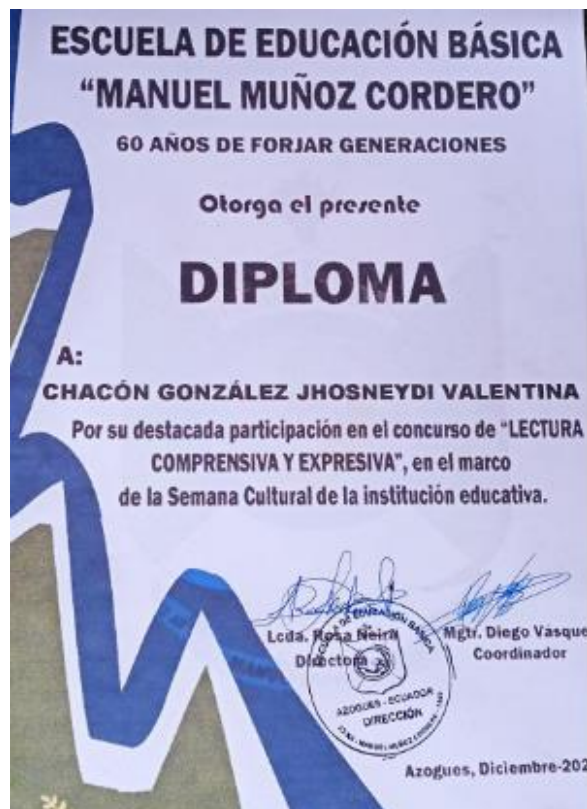
Proyecto escolar de Lengua y Literatura, denominado “Leo y comprendo” desarrollado presentado durante la semana cultural en la institución “Manuel Muñoz Cordero”.





Anexo 16

Participación y premiación de las estudiantes en el concurso de lectura denominado “Lectura comprensiva y expresiva”.





**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN  
DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR  
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

---

Yo, **Maritza Jacqueline Carchipulla Pandi**, portador de la cedula de ciudadanía nro. **0105280770**, estudiante de la carrera de Educación Básica Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada **Relatos de transmisión oral para potenciar la comprensión lectora en la asignatura Lengua y Literatura en estudiantes del tercer año de EGB** son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado **Relatos de transmisión oral para potenciar la comprensión lectora en la asignatura Lengua y Literatura en estudiantes del tercer año de EGB** en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 09 de marzo de 2023

**Maritza Jacqueline Carchipulla Pandi**  
C.I.: 0105280770



DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN  
DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR  
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

---

Yo, *Gabriela Mishell Morocho Cajilema*, portador de la cedula de ciudadanía nro. 0150014165, estudiante de la carrera de Educación Básica Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada *Relatos de transmisión oral para potenciar la comprensión lectora en la asignatura Lengua y Literatura en estudiantes del tercer año de EGB* son de exclusiva responsabilidad del suscriptor de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado *Relatos de transmisión oral para potenciar la comprensión lectora en la asignatura Lengua y Literatura en estudiantes del tercer año de EGB* en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 09 de marzo de 2023

Gabriela Morocho  
*Gabriela Mishell Morocho Cajilema*  
C.I.: 0150014165





UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

**CERTIFICACIÓN DEL TUTOR PARA  
TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR  
DIRECCIONES DE CARRERA DE GRADO PRESENCIALES**

---

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, **Rolando Juan Portela Falgueras**, tutor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado **“Relatos de transmisión oral para potenciar la comprensión lectora en la asignatura Lengua y Literatura en estudiantes del tercer año de EGB”** perteneciente a los estudiantes: **Maritza Jacqueline Carchipulla Pandi** con C.I. 0105280770, **Gabriela Mishell Morocho Cajilema** con C.I. 0150014165. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el **9 %** de coincidencia en fuentes de internet, apeándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 09 de marzo de 2023



Firmado electrónicamente por:  
**ROLANDO JUAN  
PORTELA FALGUERAS**

(firma del tutor)  
**Rolando Juan Portela Falgueras**

C.I: 0151131190