



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
VICERRECTORADO DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
INSTITUTO DE POSGRADO

**TRABAJO DE GRADUACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE MAGÍSTER
EN PEDAGOGÍA MENCIÓN DOCENCIA INTERCULTURAL**

TEMA:

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL GENERAL BÁSICA DEL CECIB
“NACIONES UNIDAS”, TIXÁN**

AUTOR:

SERGIO CAIZA DAQUILEMA

Riobamba

2020-2021

CERTIFICACIÓN

Que, Sergio Caiza Daquilema, con C. C. 0602915126, estudiante de la Maestría en Pedagogía, Mención Docencia Intercultural, ha trabajado su investigación titulada “Estrategias Metodológicas Activas y Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Intercultural General Básica del CECIB Naciones Unidas, Tixán”, con mi asesoramiento. Por lo expuesto, la investigación cumple con los requisitos exigidos por la normativa vigente en el Instituto de Posgrado de la Universidad Nacional de Chimborazo y, por consiguiente, avalo el trabajo realizado y recomiendo continuar con el proceso de graduación.

Riobamba, 30 de abril de 2021



.....
M. Sc. Liuvan Herrera Carpio

TUTOR

AUTORÍA

Yo, Sergio Caiza Daquilema con Cédula de Identidad N. 0602915126, soy el responsable de las ideas, doctrinas, resultados y propuesta realizadas en la presente investigación y el patrimonio intelectual del trabajo investigativo pertenece a la Universidad Nacional de Chimborazo.



Sergio Caiza Daquilema

C.I. 0602915126

DEDICATORIA

Con mucha satisfacción y alegría dedico este trabajo investigativo a mi amada esposa, quien me ha apoyado en todo momento, a mis padres que han sido los pilares fundamentales en mi crecimiento personal y profesional, a mis hermanos y hermanas por el apoyo incondicional, a mis amigos y amigas que de una u otra forma han motivado este proceso.

Sergio Caiza Daquilema

AGRADECIMIENTO

Agradezco sobremanera a la gloriosa Universidad Nacional de Chimborazo por ser el *alma mater* proveedora de ciencia y saber; y por su intermedio a los profesionales que cumplen el sagrado deber de la enseñanza y la formación; así como la contribución con la ciencia en aras de un porvenir educativo mejor.

Sergio Caiza Daquilema

ÍNDICE

Portada	1
CERTIFICACIÓN.....	I
AUTORÍA	II
DEDICATORIA.....	III
AGRADECIMIENTO	IV
Índice de tablas	IX
Índice de gráficos.....	X
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I.....	15
1. MARCO REFERENCIAL	15
1.1. Planteamiento del problema.....	15
1.2. Formulación del problema	18
1.3. Preguntas de investigación	18
1.4. Justificación	18
1.5. OBJETIVOS	20
1.5.1. Objetivo general	20
1.5.2. Objetivos específicos.....	20
1.6. Definición de términos básicos	20
1.6.1. Comprensión lectora	20
1.6.2. Estrategias metodológicas activas	20
1.6.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	20
1.7. Supuesto.....	21
CAPÍTULO II.....	22
2. MARCO TEÓRICO	22
2.1. Antecedentes	22

2.2. Fundamentación científica en que se sustenta el problema de investigación.....	24
2.2.1. Fundamento filosófico.....	24
2.2.2. Fundamento legal	25
2.2.3. Fundamento pedagógico	25
2.2.4. Fundamento psicológico	26
2.3. Estrategias Metodológicas Activas	27
2.3.1. Enfoque constructivista.....	27
2.3.2. Estrategias Metodológicas Activas	29
2.3.3. Tipos de estrategias metodológicas activas.....	30
2.3.3.1. Mapas mentales	31
2.3.3.2. Ejecución de proyectos.....	32
2.3.3.3. Juego de roles	32
2.3.3.4. Trabajo en grupos.....	33
2.3.3.5. Problematicación.....	34
2.3.4. Ventajas de las estrategias metodológicas activas en el aula	35
2.3.5 Rol del docente.....	36
2.3.6 Rol del estudiante	36
2.3.7. Evaluación.....	37
2.4. Comprensión lectora	38
2.4.1. Componentes de la lectura	39
2.4.1.1. La conciencia fonológica	40
2.4.1.2. Decodificación	40
2.4.1.3. Desarrollo de la fluidez	40
2.4.1.4. Desarrollo de vocabulario	41
2.4.2. Pasos de la lectura	41
2.4.3. Niveles de comprensión	42
2.4.3.1. Literal:	42

2.4.3.2. Inferencial:	42
2.4.3.3. Crítico:.....	42
2.4.4. Estrategias cognitivas de comprensión lectora	43
2.4.5. Procesos intervinientes en la comprensión lectora.....	44
CAPÍTULO III	45
3. MARCO METODOLÓGICO	45
3.1. Enfoque de la investigación	45
3.2. Diseño de la investigación	45
3.3. Modalidad de investigación	46
3.4. Tipo de investigación.....	46
3.5. Nivel o carácter de la investigación	46
3.6. Método de investigación	46
3.7. Población y muestra.....	46
3.7.1. Enfoque cualitativo:	47
3.7.2. Enfoque cuantitativo	47
3.8. Técnicas e instrumentos de recolección.....	47
3.9. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	47
3.10. Técnicas de análisis	48
3.10.1. Enfoque cualitativo:	48
3.10.2. Enfoque cuantitativo:	48
CAPÍTULO IV	49
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	49
4.1. Encuesta	49
4.2. Síntesis de la encuesta.....	61
4.3. Prueba de correlación de Pearson	62
4.4. Prueba de confiabilidad Alpha de Cronbach	62
4.5. Preexamen de comprensión lectora	63

4.6. Resultados generales	64
4.7. Nivel de comprensión lectora	65
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	67
5.1. Conclusiones	67
5.2. Recomendaciones	67
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
Anexos	76

Índice de tablas

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	47
Tabla 2. Encuesta - pregunta 1	49
Tabla 3. Encuesta - pregunta 2	50
Tabla 4. Encuesta - pregunta 3	51
Tabla 5. Encuesta – pregunta 4.....	52
Tabla 6. Encuesta - pregunta 5	54
Tabla 7. Encuesta - pregunta 6	55
Tabla 8. Encuesta - pregunta 7	56
Tabla 9. Encuesta – pregunta 8.....	57
Tabla 10. Encuesta - pregunta 9	59
Tabla 11. Encuesta – pregunta 10.....	60
Tabla 12. Prueba de correlación de Pearson.....	62
Tabla 13. Prueba de confiabilidad de la encuesta.....	62
Tabla 14. Escala de calificaciones	63
Tabla 15. Resultados generales por tipo de texto	64
Tabla 16. Nivel de comprensión lectora.....	65
Anexo 1.Tabla 17.Operacionalización de variables	76

Índice de gráficos

Gráfico 1. Rol del docente.....	36
Gráfico 2. Encuesta - pregunta 1	49
Gráfico 3. Encuesta - pregunta 2	50
Gráfico 4. Encuesta - pregunta 3	51
Gráfico 5. Encuesta - pregunta 4	53
Gráfico 6. Encuesta - pregunta 5	54
Gráfico 7. Encuesta - pregunta 6	55
Gráfico 8. Encuesta - pregunta 7	56
Gráfico 9. Encuesta - pregunta 8	58
Gráfico 10. Encuesta - pregunta 9	59
Gráfico 11. Encuesta - pregunta 10	60
Gráfico 12. Resultados generales por tipo de texto	64
Gráfico 13. Niveles de comprensión lectora	65

RESUMEN

La comprensión lectora se conceptualiza como la capacidad de decodificar textos escritos. En este contexto, la presente investigación se planteó como objetivo principal proponer a los docentes del CECIB “Naciones Unidas” de Tixán estrategias metodológicas activas para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica en el período 2020-2021. Esta investigación descriptiva tuvo un enfoque mixto con nivel propositivo y se desarrolló con una población de 15 niños. Luego de describir teóricamente las estrategias metodológicas activas, se procedió a la recolección de datos. Para este cometido se implementó una encuesta dirigida a los estudiantes en función de conocer su autopercepción relacionada con el nivel de comprensión lectora y las habilidades docentes en relación con el uso de estrategias metodológicas activas en el aula. Luego se tomó un preexamen para conocer de manera puntual el nivel de comprensión lectora. Tras el análisis e interpretación de los datos se evidencia un bajo nivel de comprensión lectora. Por consiguiente, se realiza el diseño de una propuesta didáctica denominada “Guía para la planificación curricular con estrategias metodológicas activas y comprensión lectora en estudiantes de Educación Intercultural General Básica del CECIB “Naciones Unidas”, Tixán”; la cual contiene planificaciones de clases enfocadas en la utilización de estrategias metodológicas activas combinadas con las etapas de la lectura como una herramienta de trabajo docente. De esta manera, se conmina a los docentes a su utilización para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: comprensión, lectura, estrategias, metodologías activas, texto

ABSTRACT

Reading comprehension is conceptualized as the ability to understand written texts. In this context, the main objective of this research was to propose active methodological strategies to strengthen the reading comprehension of the students in elementary school. This study worked with teachers at CECIB "Naciones Unidas" – Tixán during the 2020-2021 academic year. The study followed a mixed approach with a propositional level. The population of participants was 15 boys and girls. After theoretically describing the active methodological strategies, we proceeded with data collection. A survey was devised for data collection purposes aimed at students to know their self-perception related to their reading comprehension level and their teacher's skills concerning the use of active methodological strategies in the classroom. Then, a pre-test was taken to determine students' reading comprehension levels. The data obtained were analyzed and interpreted. Results suggested a low reading comprehension level. Therefore, a didactic proposal was designed named "Curriculum planning guide with active methodological strategies and reading comprehension." The guide contained class plans focused on using active methodological strategies combined with the reading stages as an innovative and motivating teaching tool. In this way, teachers are encouraged to use the strategy to improve children's learning.

Keywords: comprehension, reading, strategies, active methodologies, text

Reviewed by: MsC. Adriana Cundar Ruano, Ph.D.
ENGLISH PROFESSOR
c.c. 1709268534

INTRODUCCIÓN

Últimamente, términos como ciudadanos del mundo, conciencia cultural e intercultural se han vuelto más comunes en diferentes campos de la sociedad y la educación no es la excepción (Gutiérrez, 2018). Dentro de las aulas se puede encontrar diversidad cultural desde el primer día de clases. En el caso de Ecuador, los docentes trabajan con aulas llenas de diferencias culturales. Por eso, se deben aplicar estrategias metodológicas que propicien un efectivo aprendizaje y su inserción en la sociedad como entes activos que a su vez promuevan altos niveles de alfabetización mediante la mejora de la calidad de la instrucción en lectura, la difusión de investigaciones y el fomento del hábito de lectura de por vida.

Una herramienta clave para desarrollar esa competencia es la comprensión lectora. Sin embargo, está en detrimento y los estudiantes no son competentes en este campo (Arévalo y Guevara, 2018). Por lo tanto, este trabajo investigativo se centró en optimizar la comprensión lectora de los estudiantes del Centro de Educación Intercultural Bilingüe (CECIB) “Naciones Unidas”, de la parroquia Tixán.

Este trabajo investigativo, además, se encuentra estructurado bajo los parámetros de la normativa vigente de la Dirección de Posgrado de la Universidad Nacional de Chimborazo, la cual se compone de cinco capítulos.

Capítulo 1: Marco Referencial. Donde se describe el problema a investigar desde una perspectiva global hacia lo particular. Luego de la revisión bibliográfica se contextualiza a profundidad el problema, se justifica y se trazan los objetivos de la investigación.

Capítulo 2: Marco Teórico. En este capítulo se realiza un breve análisis del estado del arte; con lo cual se obtiene una base de investigación y se fundamenta el tema en varios aspectos. En el fundamento teórico se revisan los principales exponentes de la metodología activa y la comprensión lectora. Dichos conceptos claves sirven de base para realizar la propuesta de intervención.

Capítulo 3: Marco Metodológico. Esta investigación propone una metodología mixta y de nivel propositivo. Además, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Capítulo 4: Análisis e interpretación de resultados. En el cual se analizaron dos instrumentos utilizados: la encuesta y el preexamen. La primera arroja datos relacionados

con la autopercepción de los estudiantes en cuanto a su nivel de comprensión lectora y el trabajo docente, y el preexamen donde se recopilan datos del nivel de comprensión lectora de los niños.

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones. En base a todo el proceso realizado se enuncian las conclusiones de acuerdo a los objetivos trazados y también las recomendaciones para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

1. MARCO REFERENCIAL

1.1. Planteamiento del problema

Martínez (2000) afirma que los métodos constituyen alternativas de descubrimiento del conocimiento humano y su seguridad y confiabilidad facilitan la solución de problemas de la vida diaria. El campo de la metodología posibilita el cumplimiento de objetivos educativos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr una educación de calidad.

La necesidad de contar con una estrategia metodológica adecuada en aras de conseguir una eficaz comprensión lectora, obliga usualmente al docente a escoger la estrategia que considere más apropiada, y muchas veces en esa elección priman el área y tipo de contenido a enseñar; de manera que la estrategia metodológica usada permite además que el alumno diseñe sus propios aprendizajes de manera constructiva (Aragón y Caicedo, 2009).

La eficacia de los métodos activos depende de que el profesor incluya la participación del alumno en la organización y propuesta de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. El problema radica en el hecho de que esta metodología a menudo se aplica de manera inapropiada o simplemente no se aplica, por lo que su empleo solo está presente en la teoría. Si bien se han observado experiencias en la implementación de metodologías activas en diferentes materias y campos del conocimiento, muchos profesores, sean o no innovadores en este sentido, continúan basando sus clases en dictados, lecturas o presentaciones donde el estudiante se encuentra en estado de pasividad. Por lo tanto, no se logra un aprendizaje significativo y el aula se convierte en un espacio de aburrimiento y obligación, carente de un ambiente estimulante y saboteador del rendimiento académico (Crisol, 2017).

La falta de aplicación de las estrategias metodológicas conlleva a que los estudiantes no aprendan de manera adecuada y no puedan en consecuencia construir aprendizajes significativos (Rivas, 2015). Esta es una problemática que afecta todas las áreas de los niveles educativos, ya que sin una correcta comprensión lectora los resultados negativos resultan inminentes. Esto quiere decir que cuando los docentes no desarrollan estrategias metodológicas que promuevan la comprensión del contenido, difícilmente se podrá lograr aprendizajes positivos en cualquier área.

La lectura se define como una actividad que abre puertas a nuevos horizontes, pues permite enriquecer el acervo cultural y las cosmovisiones particulares. Según los reportes PISA publicados en SCHOOL IN (2019), China, Singapur, Macao, Hong Kong, Estonia, Canadá, Finlandia, Irlanda, Corea del Sur y Polonia están entre los primeros diez lugares en comprensión lectora. La educación es muy apreciada en el sentido donde se considera que el esfuerzo produce resultados. Esta mentalidad positiva crea la expectativa de que los niños puedan desempeñarse y superar sus habilidades con una voluntad enfocada en el aprendizaje memorístico, sesiones intensivas de enseñanza, entre otras herramientas pedagógicas o tecnológicas.

Por otro lado, según Schleicher (2019) los últimos resultados del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA), de la OCDE demuestran que el 19.6 % de los estudiantes de la Unión Europea no tienen un nivel de comprensión lectora suficiente. De la misma manera, en los países de Latinoamérica la escasa implementación de estrategias de comprensión lectora, hace que niños, jóvenes y adultos pierdan el interés por la lectura y sus consecuentes dificultades (Aragón y Caicedo, 2009). De acuerdo al estudio realizado un 84 % de los estudiantes no comprende adecuadamente lo que lee, por lo que resulta ingente tomar correctivos desde la edad escolar.

En Ecuador se lee poco, evidencia de que no se presenta una atención adecuada a la lectura desde la política educativa, cultural y de comunicación (INEVAL, 2019). La población no da valor a las bibliotecas, además, se mantienen viejos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura en el medio escolar (Arévalo y Guevara, 2018). La situación ha ocasionado bajos resultados de aprendizaje, en las evaluaciones internacionales realizadas se puede evidenciar un bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Se indica, también, que el 65 % de estos se encuentran en el nivel 0, es decir, que no saben obtener información, interpretar y reflexionar sobre el texto, de igual manera en la evaluación de la calidad de educación, se expresa que el 75 % de los estudiantes de cuarto grado se ubican en el nivel 0, o sea, no tienen comprensión lectora ni práctica metalingüística (INEVAL, 2019).

En la sociedad actual, la mayoría de estudiantes se desenvuelven en condiciones económicas precarias, lo que da como resultado que no dispongan en sus hogares de los bienes materiales adecuados de información y su único acceso a la cultura dominante se produce a través de los medios masivos de comunicación, especialmente la radio y la televisión (Arévalo y Guevara, 2018). El Estado, por su parte, no ha hecho los suficientes esfuerzos por dotar a la población estudiantil de medios de lectura y de información

suficientes y de buena calidad. El consumo de bienes culturales como textos y libros es de los más bajos en el continente y en el mundo (Anilema, Moreta y Mayorga, 2020).

Por otra parte, los docentes, aun cuando están interesados en aprender nuevas prácticas de enseñanza, encuentran múltiples desafíos para su implementación efectiva (Turpen & Finkelstein, 2010). Primero, existe una falta de claridad en cuanto a qué es el aprendizaje activo (O'Donnell, 2008) que conduce a una escasa fidelidad en la implementación de la técnica de enseñanza (Borrego, Cutler, Prince, Henderson & Froyd, 2013). Muchos de ellos definen al aprendizaje activo como usar movimiento o trabajo en grupo para enfatizar las habilidades de orden superior. Esta complejidad en sí misma es una barrera: los cambios en la práctica docente pueden resultar abrumadores por la cantidad de aspectos que se deben considerar, y esto puede llevar a la inacción (Borrego et al., 2013). Con tantas demandas contradictorias sobre su tiempo, pocos docentes tienen espacio para sumergirse en la literatura de investigación educativa. Además, la literatura de investigación en educación con frecuencia no proporciona suficientes detalles para la implementación adecuada de las innovaciones educativas (Borrego et al., 2013).

En la provincia de Chimborazo los resultados de las pruebas SER, al igual que en el resto del país, fueron muy bajos en lo que respecta a la comprensión lectora. Muchos estudiantes de Educación General Básica que fueron evaluados dieron como resultado una deficiente lectura fonológica y más aún una pésima comprensión lectora (Tamayo, 2019); es decir, más del 40 % de los niños evaluados no supera el nivel inicial de lectura (Anilema, Moreta y Mayorga, 2020). En el proceso educativo se ha evidenciado deficiencias y carencias en la comprensión lectora tales como carecer de gusto, distracción producida por diversos pasatiempos, las redes sociales, los vicios, la televisión y otros (Sánchez, 2017).

En el CECIB “Naciones Unidas”, situado en la Comunidad Sanganao de la parroquia Tixán, cantón Alausí, los docentes han registrado algunos problemas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; entre ellos, el de mayor prioridad, la comprensión lectora que incide directamente en el rendimiento escolar de los estudiantes, ya que un número considerable manifiesta una deficiente comprensión lectora, lo que ocasiona que los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean de baja calidad.

Por otra parte, el docente en las aulas no incentiva la participación activa de los estudiantes en actividades lectoras, lo que produce una falta de hábitos hacia la lectura, que a la postre incide en que estos no desarrollen un léxico adecuado, por tanto, su vocabulario es restringido e insuficiente para el desarrollo de actividades como la elaboración de cuadros

sinópticos, identificación de ideas principales y secundarias (Arévalo y Guevara, 2018). En sus consultas el aporte personal es mínimo, no existe análisis y síntesis, por lo que la desmotivación por la lectura en general es ampliamente visible.

De ahí la necesidad de brindar a la comprensión lectora una aplicación adecuada de estrategias metodológicas de manera que la lectura forme parte de sus vidas y se tome conciencia que esta es el alimento de la mente, de la sabiduría y del alma (Álvarez, 2000).

1.2. Formulación del problema

¿Cómo inciden las estrategias metodológicas activas en el mejoramiento de la comprensión lectora de los niños del CECIB “Naciones Unidas” en el período escolar 2020-2021?

1.3. Preguntas de investigación

1. ¿Qué estrategias metodológicas activas mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica del CECIB “Naciones Unidas” de Tixán en el período 2020-2021?
2. ¿Cuáles son las características de las estrategias metodológicas para trabajar la comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica del CECIB “Naciones Unidas” de Tixán en el período 2020-2021?
3. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica del CECIB “Naciones Unidas” de Tixán en el período 2020-2021?
4. ¿Qué estrategias metodológicas debe considerar la propuesta para la comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica del CECIB “Naciones Unidas” de Tixán en el período 2020-2021?

1.4. Justificación

Tras la revisión de los niveles de comprensión lectora en la educación ecuatoriana y en particular en el CECIB “Naciones Unidas”, esta investigación está ampliamente justificada ya que es innovadora, beneficiosa y goza de factibilidad.

Así también, tiene importancia porque permitirá conocer la influencia de las estrategias metodológicas activas en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica del centro mencionado. El elevado número de

alumnos que reprueban exámenes por falta de un adecuado nivel de comprensión textual resulta otro de los motivos por los cuales se realiza el presente trabajo.

Así mismo, la investigación resulta significativa porque pretende conocer la realidad del uso de las estrategias metodológicas activas y cómo generan resultados en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la comprensión lectora del alumnado. Además, se considera que la práctica pedagógica no debe ser solo avanzar con los contenidos programados, sino hacer que sus alumnos aprendan a través de su propia actividad.

Por otra parte, esta investigación es innovadora. En el CECIB “Naciones Unidas” existe la presencia de una corriente tradicional de enseñanza, y se ha observado que muchos docentes no aplican estrategias de enseñanza activa, lo que implica la inexistencia de aprendizajes significativos que no favorecen la comprensión lectora. Por ello, el desarrollo de este trabajo se orienta a establecer cómo la ausencia o presencia de las estrategias metodológicas activas, permiten que los alumnos al usar textos diversos en clase logren asimilar y comprender los contenidos y con ello favorezcan sus aprendizajes significativos. Se cree que la aplicación de adecuadas estrategias metodológicas permitirá a los docentes de la institución promover que los estudiantes lean y comprendan los textos y con ello se generará un mejor rendimiento académico en las diversas áreas curriculares.

Esta investigación es factible porque se cuenta con la autorización de los actores educativos: autoridades, docentes y padres de familia, quienes están conscientes de la necesidad de mejorar la calidad educativa de los niños que asisten a este plantel. Se cuenta con el tiempo, los recursos tecnológicos y de información disponibles como herramientas necesarias para el trabajo investigativo.

Además, se cree que el abordaje de la problemática de esta investigación permitirá poner en práctica los conocimientos metodológicos y didácticos que todo docente debe poseer como formación, en aras de contribuir al conocimiento de la práctica pedagógica a nivel áulico.

Los beneficiarios directos serán los docentes y estudiantes del plantel, los primeros porque contarán con herramientas básicas para aplicar en cada una de sus clases, y los segundos porque se solventarán sus necesidades de aprendizaje y su formación integral con la calidad que ofrece la institución educativa.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo general

Proponer estrategias metodológicas activas para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica del CECIB “Naciones Unidas” de Tixán en el período 2020-2021.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Describir las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para trabajar la comprensión lectora en los estudiantes de Educación General Básica del CECIB “Naciones Unidas” de Tixán en el período 2020-2021.
2. Analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica del CECIB “Naciones Unidas” de Tixán en el período 2020-2021.
3. Diseñar una propuesta de estrategias metodológicas activas para la comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica del CECIB “Naciones Unidas” de Tixán en el período 2020-2021.

1.6. Definición de términos básicos

1.6.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora se determina como un proceso complejo que impulsa al lector a responder al texto. Implica mucha interacción entre el lector y su conocimiento previo; así como las variables relacionadas con el texto en sí (Jiménez, 2014). Es decir, la comprensión lectora busca la información sugerida del texto o del lenguaje escrito mediante estrategias que conllevan a entenderla.

1.6.2. Estrategias metodológicas activas

Las estrategias metodológicas activas están orientadas a cambiar la actitud de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo. Estas precisan la participación activa y dinámica de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moya, 2017).

1.6.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

La enseñanza-aprendizaje es un proceso que incluye muchas variables que interactúan a medida que los alumnos trabajan hacia sus metas e incorporan nuevos conocimientos, comportamientos y habilidades que se suman a su variedad de experiencias

de aprendizaje de la mano de aquella persona que les ofrece, a su vez, su experiencia y conocimiento (Álvarez, 2000).

1.7. Supuesto

Las estrategias metodológicas activas inciden significativamente en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de quinto, sexto y séptimo años del CECIB “Naciones Unidas” durante el año lectivo 2020-2021.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

En las últimas décadas la educación ha dado giros importantes y ha contribuido cada vez más al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así que aparecen las estrategias metodológicas activas. Por consiguiente, existen numerosos estudios que preceden a esta investigación, los cuales servirán de base y aportarán para que este proceso sea enriquecedor.

Balladares, Mendieta y Vargas (2018) en su investigación, *Estrategias Metodológicas Activas en el Desarrollo de la Comprensión Lectora*, determinaron el impacto de dichas estrategias en la comprensión lectora de niños. Esta investigación exploratoria, descriptiva y correlacional utilizó como técnicas de investigación encuestas para los estudiantes y entrevistas para los padres de familia y profesores. Así mismo, los estudiantes tomaron dos pruebas: una antes de la intervención y otra después de la misma. Las estrategias metodológicas activas aplicadas fueron la narración, síntesis y opinión de los textos leídos. Los autores concluyen que la utilización de estrategias metodológicas activas ayuda a la comprensión lectora.

Esta investigación es muy importante para el diseño de las técnicas e instrumentos de investigación que se pretenden realizar. Además, tiene el título muy semejante al de la presente, por lo tanto, se cuenta con una imagen de la cual se obtendrá una propuesta diferente.

Jiménez, López, Freire y Cabrera (2020) firman el estudio, *Importancia de las estrategias didácticas y metodológicas en las dificultades de comprensión lectora, el lenguaje y comunicación*. Este trabajo se debió a la reducida utilización de estrategias metodológicas para paliar los problemas de comprensión lectora como son: la deficiente decodificación, vocabulario limitado, poco conocimiento previo y problemas de memoria. Esta investigación se enfocó en el constructivismo con el objetivo de determinar la incidencia de problemas de lectura en la baja autoestima de los estudiantes. El estudio mixto y de campo aplicó la encuesta como técnica de recolección de datos. Los investigadores concluyen que las metodologías usadas por los docentes influyen en el aprendizaje de los niños; por lo tanto, se acarrean problemas de lectura tales como falta de comprensión, deteriorándose de esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación influye positivamente en la presente, puesto que se pretende resolver el problema que se ocasiona por la falta de estrategias metodológicas que propicien la motivación para leer. Por lo tanto, es preciso aplicar metodologías activas para este fin.

De la misma forma, Posso (2018) presenta su investigación titulada: Propuesta de estrategias metodológicas activas aplicadas a la Educación Física, la cual tuvo como meta diseñar una propuesta de intervención basada en el aprendizaje cooperativo como metodología activa para niños en edad escolar dentro de la asignatura mencionada. La metodología aplicada en la consecución de este proyecto fue de carácter constructivista, se enmarcó en el aprendizaje cooperativo durante clases basadas en retos. El autor concluye que en Ecuador no se incluyen estrategias metodológicas activas, por lo tanto, son necesarias para dar a los estudiantes una herramienta que puedan utilizar en el futuro.

En este sentido, resulta muy notable el aporte de Posso (2018), ya que incluye el aprendizaje cooperativo como estrategia activa para la enseñanza de niños. Esto se relaciona grandemente con los objetivos que se desean cumplir, ya que la colaboración entre estudiantes se propiciará dentro del diseño de la propuesta que se pretende realizar.

En tanto, Farach (2017) en su artículo Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora, tuvo como objetivo determinar estrategias metodológicas para promover la comprensión lectora. Esta investigación de carácter descriptivo y con enfoque fenomenológico utilizó las siguientes estrategias: grupos de discusión, foro, lluvia de ideas, juego de roles, aprendizaje cooperativo y preguntas. Además, describió conceptos como prelectura, iniciación a la lectura, lectura comprensiva y estrategias para corregir los problemas de lectura. La principal conclusión a la que llega la autora es que las estrategias metodológicas participativas aportan positivamente en la comprensión de textos y fortalecen las capacidades tanto de docentes como de estudiantes.

La investigación que precede ha sido tomada debido a que tiene semejanzas con la presente, pues pretende mejorar las habilidades de lectura comprensiva. De esta manera sirve de guía para proponer estrategias que coadyuven a la participación activa de los niños.

Por su parte, Arosteguí (2016) en su artículo Estrategias metodológicas activas en la asignatura de Bases de la Escuela Inclusiva de la E. U. de Magisterio de Bilbao tuvo como objetivo desarrollar una innovación en el aula de carácter activa y dialogada para docentes en formación. Esta investigación empleó como metodología el trabajo colaborativo, determinado por la ejecución de tres fases importantes en el proceso: planificación, aplicación y evaluación. El autor concluye que la utilización del portafolio grupal como

estrategia activa tanto de aprendizaje como de evaluación resulta de gran ayuda para mejorar la calidad de la educación.

Esta investigación es vital para los objetivos de la presente, ya que se pretenden buscar estrategias metodológicas activas que contribuyan a un mejor desenvolvimiento del docente.

Así mismo, Verdezoto (2015) en su estudio: Influencia de las estrategias metodológicas activas en el desempeño académico, pretendió, a través de una indagación bibliográfica, describir cómo afectan las estrategias metodológicas activas en el desenvolvimiento académico mediante el diseño de una guía. El autor realizó una descripción bibliográfica de las estrategias metodológicas activas que propenden al desenvolvimiento activo de los estudiantes tales como: aprendizaje invertido, aprendizaje basado en proyectos, simulación, aprendizaje cooperativo, estudio de caso y aprendizaje basado en problemas. Se concluye que los diferentes procesos abordados son de gran utilidad para el docente, ya que permiten la participación activa de los estudiantes, logrando de esta forma un cambio en la manera de enseñar.

Esta investigación ha sido citada, ya que también aporta con temas importantes que serán discutidos en la presente, debido a que se pretende cambiar el paradigma tradicional de enseñanza por uno más activo y motivador para los niños.

En resumen, estas investigaciones han aportado conceptos que serán abordados ampliamente en el transcurso de este trabajo investigativo y que servirán de referencia.

2.2. Fundamentación científica en que se sustenta el problema de investigación

2.2.1. Fundamento filosófico

El problema de investigación se sustenta filosóficamente en el instrumentalismo y la escuela activa de John Dewey, quien se refirió a su filosofía como constructivismo, en lugar de pragmatismo, aunque los dos están relacionados. Su constructivismo ve el valor de una idea o herramienta en su uso como instrumento para obtener resultados. Teniendo esto en cuenta, el aprendizaje debe ser relevante y gratificante, y no solo teórico. De esta manera se conceptualiza a la educación como una institución que debe equipar a los estudiantes para que participen plena y activamente en la configuración de su sociedad futura (Dewey, 1926).

Dewey (1934) consideraba que la educación tradicional veía a los niños como receptáculos vacíos y pasivos para ser llenados de ideas, lo cual ayudó a mantener el orden existente. La educación progresiva, por la que se hizo conocido, vio en la escuela una

oportunidad para que los niños se desarrollaran como individuos y ciudadanos, quienes podían incluso encontrar su verdadera vocación. Descubrir lo que las personas están capacitadas para hacer y tener la oportunidad de hacerlo era la clave de la felicidad.

La escuela debía representar la vida presente y real para el niño. Es decir, no debía separarse de aquellas experiencias que el niño protagonizaba en su ambiente cotidiano y familiar: hogar, comunidad o sitios de recreo. Así mismo, los maestros debían ofrecer retos a sus estudiantes con problemas de la vida real, para resolverlos de una manera práctica a través de un requisito indispensable: leer de manera correcta (Dewey, 1926).

2.2.2. Fundamento legal

La presente investigación se sustenta en los preceptos de la Ley de Educación Intercultural del Ecuador y de la Constitución del Ecuador. Esta última, en su Art. 26 se refiere al derecho de los individuos a la educación como área prioritaria y al derecho a las familias de ser partícipes en este proceso. Así también, el mismo artículo indica que el ser humano es el centro de la educación, con lo que se garantiza un desarrollo integral tomando en cuenta normas de convivencia humana como el respeto a los derechos, al medio ambiente y a la democracia. La educación, a su vez, debe ser participativa, preceptiva, democrática, intercultural y debe propender a la inclusión en todo momento. Además, la educación debe ser de calidad y calidez; la cual garantice la equidad de género y valores como la justicia, la paz y la solidaridad (Asamblea Constituyente, 2008).

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en su Art. 2, de los principios de la educación ecuatoriana, indica en su literal d que se garantizan los derechos de los niños, niñas y adolescentes que son de interés superior. Además, en el mismo artículo; literal n, se enfatiza en el principio de la comunidad de aprendizaje. Aquí se visualiza a la sociedad como un ente donde se aprende, se enseña y se fomenta una comunidad de la cual tanto docentes como estudiantes forman parte sustancial, y donde se puedan abrir oportunidades de diálogo en el marco de la interculturalidad e intercambio de saberes (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2016).

2.2.3. Fundamento pedagógico

En el contexto de esta investigación, la fundamentación pedagógica obedece a los preceptos sustentados por Paulo Freire, quien señala que un enfoque crítico de la enseñanza de la lectura implica la búsqueda de múltiples interpretaciones posibles y requiere que los profesores estimulen las diferencias en la forma en que los lectores se relacionan con un texto. Resulta igualmente importante el hecho de que leer un texto de manera crítica requiere

desarrollar una conciencia de cómo los temas que los estudiantes leen pueden conducir a una transformación individual y colectiva.

Freire (1970) elaboró su teoría sobre la dicotomía de los estudiantes como sujetos frente a objetos de su propio proceso de aprendizaje. En contraste con los enfoques de educación más tradicionales o conservadores que se basan en el aprendizaje de memoria y que no fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico o creatividad en el aula, la idea de que los estudiantes deben tomar una postura y expresar sus propios puntos de vista hacia el material estudiado era de carácter revolucionario. Los enfoques memorísticos entienden al estudiante como un objeto y le niegan la oportunidad de participar en su propio aprendizaje. Los maestros silencian cualquier otra voz que no sea la suya, y la lectura se convierte en una actividad de encontrar los significados que el maestro espera: las respuestas correctas, la única interpretación aceptada (Freire, 1992).

Un enfoque crítico de la educación, por otro lado, destaca la importancia de que los alumnos participen activamente en su proceso de aprendizaje y sean capaces de encontrar y desarrollar sus opiniones y posiciones (Freire, 2005). Sin embargo, incluso para los profesores, todavía parece haber una distancia entre esta orientación filosófica y la práctica real en el aula. Freire (1992) creía que para que el alumno se moviera de un objeto a otro, tenía que participar en una acción dialógica con el profesor y los materiales que se estaban estudiando.

La acción dialógica tiene dos dimensiones básicas: reflexión y acción. La vista de Freire es visualmente expresada a través de la siguiente función: Acción + Reflexión = palabra = trabajo = praxis (Freire, 1992).

2.2.4. Fundamento psicológico

Esta investigación encuentra su fundamento psicológico en los conceptos de Jean Piaget. Los experimentos de conservación clásicos propuestos por este autor revelaron que los niños perciben los objetos y las relaciones entre ellos de manera diferente a los adultos. Adicionalmente, el sistema de Piaget puede proporcionar una forma de determinar el nivel de pensamiento de un niño y, en consecuencia, su preparación para la lectura (Piaget, 1972).

Durante las tareas de clasificación, Piaget observó que los niños pequeños organizaban objetos en su entorno de particular a especial. Piaget también reconoció la independencia de la cognición y el lenguaje en las primeras etapas de desarrollo. Se consideró que el tipo de pensamiento sensoriomotor estaba separado de la traducción del pensamiento simbólico en signos, las palabras del lenguaje. A diferencia de Vygotsky, Piaget

enfaticaba que el desarrollo de las estructuras cognitivas precedió al surgimiento del lenguaje y sentó las bases para su desarrollo (Piaget, 1972).

Además, propuso que el niño construye esquemas sensoriomotores y organiza la realidad en términos de estructuras espaciales, temporales y causales con la ayuda del movimiento y la percepción. Para que el niño descubra su propio significado, se deben formar estructuras simbólicas antes de la introducción de términos y definiciones adultos. Aunque el lenguaje depende en gran medida de estructuras cognitivas previas en las etapas iniciales del desarrollo, la dirección de la dependencia cambia a una dependencia recíproca.

Piaget (1972) explicó que un concepto lingüístico basado en supuestos lógicos puede facilitar el desarrollo continuo de esos y otros conceptos lógicos. Existen tres diferencias principales entre la conducta verbal y la conducta sensorial. Los patrones verbales pueden representar una larga cadena de acciones más rápidamente que los patrones sensoriomotores. El lenguaje libera al pensamiento de las ataduras de la situación inmediata. Finalmente, el lenguaje puede representar todos los aspectos de una estructura organizada simultáneamente, pero el pensamiento sensoriomotor debe progresar paso a paso (Piaget & Inhelder, 1964).

2.3. Estrategias Metodológicas Activas

2.3.1. Enfoque constructivista

De acuerdo a Elliot et al. (2000), el constructivismo es un enfoque del aprendizaje que indica que el ser humano construye o crea activamente su propio conocimiento y que la realidad está determinada por sus experiencias. En el ámbito educativo, el constructivismo se enfoca en la construcción personal del significado por parte del estudiante a través de la experiencia, ya que el significado está influenciado por la interacción del conocimiento previo y los nuevos eventos (Araya et al., 2007).

La idea central del constructivismo es que el aprendizaje humano se construye, que los alumnos edifican nuevos conocimientos sobre la base del aprendizaje previo. Dicho conocimiento influye en el conocimiento nuevo o modificado que un individuo construirá a partir de nuevas experiencias de aprendizaje (Flores, 1994).

El concepto de que el aprendizaje debe adaptarse al nivel del individuo para que la educación sea eficaz es un tema recurrente en la psicología de la educación. En la década de 1960, el constructivismo de Piaget sentó las bases de lo que entonces se conocía como educación progresiva. De acuerdo con los principios del constructivismo, a los niños se les debe permitir explorar y descubrir cómo funciona el mundo por sí mismos; la instrucción

directa podría inhibir el aprendizaje si interfiere en este proceso exploratorio (Piaget, 1972). Sin embargo, también se enfatizaba que estas experiencias educativas eran efectivas si se ajustan apropiadamente al nivel de conocimiento y comprensión del niño (Freire, 2005).

Por lo tanto, los profesores deben ser sensibles a las necesidades de sus alumnos y estar preparados para ser flexibles en su manera de trabajar. La influencia del constructivismo y la idea de aprender a través del descubrimiento todavía se puede ver en los entornos educativos hoy día, sobre todo en las aulas de primaria (Ortiz, 2015). Así, se ha sugerido que la educación secundaria debería otorgar un papel más prominente a los enfoques piagetianos, especialmente en áreas curriculares más débiles, como matemáticas y ciencias (Tigse, 2019).

Si bien no se debe negar el valor de la indagación individual y el aprendizaje por descubrimiento, los maestros deben ser conscientes de que habrá momentos en los que se requerirá más instrucción, lo que conlleva a otros procesos educativos. No obstante, existen diferentes formas de instruir, algunas más esclarecedoras para los alumnos que otras. La investigación contemporánea basada en el enfoque constructivista social de Vygotsky proporciona una guía útil para métodos eficaces de instrucción en el aula (Ortiz, 2015).

Por ejemplo, se han investigado las formas en que los profesores guían el aprendizaje de sus alumnos a través de debates en el aula (Montoya y Acosta, 2019). Según Piaget (1972), las técnicas de instrucción más efectivas son las que animan a los alumnos a aportar lo que ya saben sobre un tema, desarrollando así un cuerpo de información basado en la colaboración alumno-profesor. Mediante esta construcción conjunta del conocimiento, los profesores permiten a los alumnos cierta propiedad del conocimiento, incluso dentro de los confines de un plan de estudios establecido (Reyero, 2019). En dicho escenario aparece una forma de educación que va más allá de la investigación social-constructivista temprana, que se concentraba en la transmisión unidireccional del conocimiento del experto (el maestro) al novato (el alumno) (Vygotsky, 1978).

La investigación desde perspectivas constructivistas sociales ha subrayado la importancia del trabajo en grupo para el aprendizaje de los niños. Varios estudios aplicaron una perspectiva piagetiana a las interacciones entre pares: (Montoya y Acosta, 2019); (Ortiz, 2015); (Tigse, 2019) o (Reyero, 2019). Según estos autores, al colaborar en una tarea los compañeros pueden facilitar el aprendizaje de los demás de una manera que no se lograría trabajando solos. Sin embargo, para que la facilitación entre pares sea eficaz, es importante

que los niños trabajen con un compañero de diferente capacidad, pero no demasiado dispar (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Lo expuesto anteriormente asegura que inicialmente los niños brinden diferentes soluciones a un problema (Richards, 2001). Enfrentarse a ideas contradictorias sobre una tarea provoca un desequilibrio cognitivo (Piaget & Inhelder, 1964), que solo puede resolverse mediante un análisis del problema, la asimilación de nueva información y la generación de una nueva solución. En tal virtud, sucede a menudo que el niño con la capacidad más baja resulta quien más se da cuenta en términos de ganancia cognitiva de este “conflicto socio-cognitivo” (Vygotsky, 1978).

Si la diferencia entre los niños en términos de su conocimiento y una habilidad es demasiado grande, es poco probable que se produzca un conflicto socio-cognitivo, ya que el niño más preparado es capaz de imponer su solución a la tarea, que no resultará en ganancias cognitivas para ninguno de los compañeros (Vygotsky, 1978). Se deben considerar la colaboración de grupos de pares desde una perspectiva social constructivista. El análisis del habla de los niños durante las sesiones de trabajo en grupo ha sugerido que la situación de aprendizaje en grupo resulta más útil cuando los niños participan en la denominada charla exploratoria (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

El conocimiento y la comprensión de estos y otros enfoques psicológicos proporcionan una base para que los maestros planifiquen y organicen las actividades del aula y manejen eficazmente el comportamiento de los estudiantes. La mayor habilidad del maestro será saber en qué momento aplicar cada estrategia y es aquí cuando la experiencia personal puede, por supuesto, ser de gran valor.

2.3.2. Estrategias Metodológicas Activas

Las metodologías activas, también llamadas metodologías participativas (López, 2005), involucran a los estudiantes en el proceso de aprendizaje a través de actividades y/o debates en el aula, en lugar de escuchar pasivamente al profesor. Enfatizan el pensamiento de orden superior y, a menudo, involucran el trabajo en equipo (Bloom, 1986).

Las lecciones tradicionales, que se centran en el profesor, se han utilizado como estrategia educativa dominante (Dewey, 1934). No obstante, estudios recientes han cuestionado la efectividad de este modelo de enseñanza y, al mismo tiempo, han discutido la necesidad de la construcción del conocimiento por parte de los propios estudiantes (Anilema, Moreta y Mayorga, 2020), (Aróstegui, 2016). En consecuencia, hace falta aplicar

las estrategias basadas en metodologías activas como corriente principal de una educación centrada en el estudiante (Freire, 2005).

Analizando los preceptos anteriores surgen varias interrogantes dentro del quehacer educativo. Por ejemplo, los profesores, cuando realizan su plan educativo y toman decisiones de qué hacer en clase, se preguntan si las técnicas de enseñanza utilizadas están coherentemente coordinadas con la propuesta pedagógica o no. O a su vez, se eligen o no los procedimientos de enseñanza en función de su modernidad, o más bien, porque son fáciles, o porque significan menos trabajo para el docente. Además, se debería saber si se seleccionan los procedimientos de enseñanza sin ningún criterio específico. En todo caso, se deberían preparar y planificar iniciativas positivas para la búsqueda de prácticas escolares innovadoras.

Por otro lado, las metodologías de aprendizaje activo han llamado fuertemente la atención de los profesores que se preocupan por despertar y mantener el interés y la creatividad de sus alumnos, a través de la búsqueda de alternativas interactivas y motivadoras complementarias a los métodos de enseñanza tradicionales (Aróstegui, 2016). Incluso cuando los maestros están interesados en aprender nuevas prácticas de enseñanza, existen varios desafíos para su implementación efectiva, con la consecuente falta de claridad en cuanto a la definición de aprendizaje activo (Dewey, 1895). Dado este contexto y las dificultades existentes, la mayoría de los docentes prefieren seguir el modelo de enseñanza tradicional (Balladares, Mendieta y Vargas, 2018).

Sin embargo, los actores educativos, en especial los docentes, deben aplicar las estrategias metodológicas activas aun cuando estas representen una mayor dedicación del tiempo de planificación de clases. De este modo, se logrará mayor efectividad en el aprendizaje de los niños y en especial lo que ocupa a la presente investigación: la utilización de estrategias metodológicas activas para mejorar la comprensión lectora de los niños (Zambrano, Sisa y Velásquez, 2015).

2.3.3. Tipos de estrategias metodológicas activas

De acuerdo con Meyers y Johnes (1993), el aprendizaje activo se deriva de dos supuestos básicos:

- (1) que el aprendizaje es por naturaleza un esfuerzo activo y
- (2) diferentes personas aprenden de diferentes maneras.

A continuación, se describen varias estrategias metodológicas activas:

2.3.3.1. Mapas mentales

Los mapas mentales modernos han existido desde mediados de la década de 1970 y fueron desarrollados en su forma actual por Tony Buzan; toman información de varias fuentes y la muestran como palabras clave de una manera brillante y colorida. Los mapas mentales se han descrito como una técnica de estudio eficaz cuando se aplica a materiales escritos. Conforman un diagrama que se utiliza para representar palabras, ideas, tareas u otros elementos (en diferentes colores e imágenes) vinculados y organizados en torno a una palabra o idea clave central. Esta estrategia es una forma de visualizar un concepto, una ayuda para estudiar, organizar, resumir información y escribir. Es una manera extremadamente eficaz para tomar notas y también ayuda a la memoria (Caffaro, 2017).

En un mapa mental el tema principal de estudio se dibuja en el centro con las palabras clave que se ramifican en un patrón divergente y que corresponden a subtemas. Luego se proyectan ramas más pequeñas a partir de los subtemas con más detalles sobre el tema que se incluye en un patrón de ramificación progresiva. Estas subramas de palabras clave o imágenes se pueden vincular entre sí, lo que da como resultado la integración de diferentes partes del mapa mental. Al someterse a este proceso, la información contenida inicialmente dentro de los pasajes de texto se organiza jerárquicamente (Pizarro, 2008).

Los estudiantes pueden comenzar dibujando una imagen en el centro del papel que refleje el tema central del mapa mental que se va a crear, lo que le permite 360 grados de libertad (Pizarro, 2008). A continuación, deben dibujar las ramas principales con palabras clave que se extienden desde esta imagen central. Las ramas representan diferentes categorías percibidas como relevantes para el contenido del concepto clave del mapa mental. A partir de estas ramas principales, se crean ramas secundarias (Guzmán, 2018). Un principio clave del mapa mental es que cada una de las ramas y subramas deben contener imágenes para ayudar a recordar la información (Caffaro, 2017).

Los mapas mentales son útiles para:

- Lluvia de ideas, ya sea individualmente o en grupo.
- Resumir información y tomar notas.
- Consolidar información de diferentes fuentes de investigación.
- Pensar en problemas complejos.
- Presentar información en un formato que muestre la estructura general del tema.
- Estudiar y memorizar información (Anilema, Moreta y Mayorga, 2020).

2.3.3.2. Ejecución de proyectos

La ejecución de proyectos de enseñanza es una estrategia donde los estudiantes aprenden al participar activamente en proyectos del mundo real y personalmente significativos. Los profesores, por su parte, hacen que el aprendizaje cobre vida para los estudiantes, quienes trabajan en un proyecto durante un período, en el cual participan activamente en la resolución de un problema del mundo real o en la respuesta a una pregunta compleja. Demuestran sus conocimientos y habilidades creando un producto público o una presentación para una audiencia real (Fernandes, Mesquita, Flores y Lima, 2014).

Como resultado desarrollan un conocimiento profundo del contenido, así como habilidades de pensamiento crítico, colaboración, creatividad y comunicación (Bloom, 1986). Las actividades educativas centradas en la ejecución de proyectos desatan una energía creativa y contagiosa entre estudiantes y profesores.

2.3.3.3. Juego de roles

El juego de roles es una estrategia activa que permite a los estudiantes explorar situaciones realistas interactuando con otras personas de una manera controlada para desarrollar experiencia y probar diferentes estrategias en un entorno apoyado (Carrillo et al., 2018). Dependiendo del papel que desempeñen los estudiantes, el juego de roles brinda la posibilidad de un aprendizaje significativo (Vygotsky, 1978); ya que les permite adquirir experiencia y los anima a desarrollar una comprensión de la situación desde el punto de vista dinámico y enriquecedor.

Existen varios tipos de actividades educativas con las cuales los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje (Melgarejo, 2018):

Entrevista: los estudiantes pueden asumir el papel de entrevistador y/o entrevistado.

Debates: como ejercicio espontáneo, el instructor hace que los estudiantes preparen brevemente argumentos a favor y en contra de posiciones sobre un tema polémico.

Marketing: los estudiantes pueden asumir el puesto de un representante de ventas y vender un producto.

Profesiones: los estudiantes pueden representar a todo tipo de profesionales.

Enseñanza: los estudiantes pueden representar al maestro y al estudiante, o al administrador y al estudiante, o al maestro y a un padre.

2.3.3.4. Trabajo en grupos

Al hablar de estrategias metodológicas activas, también se incluyen los trabajos grupales (Posso, 2018). Es aquí donde los estudiantes cooperan y trabajan juntos para lograr objetivos comunes/compartidos. Todos los miembros se benefician cuando se alcanza la meta. Contamos con apoyo, aliento y ayuda en el camino. La cooperación constituye la base de una construcción comunitaria eficaz (Freire, 2005). El aprendizaje cooperativo utiliza pequeños equipos con fines didácticos. Los estudiantes trabajan juntos para ayudarse unos a otros y maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, utilizando de manera óptima su pensamiento crítico (Bloom, 1986).

Con el trabajo en grupo las lecciones se estructuran de tal manera que los estudiantes se necesitan unos a otros para completar las tareas asignadas. Se establece una cultura/espíritu de cooperación en la clase y se desarrolla una amplia gama de técnicas y actividades para desarrollar este espíritu (Kagan, 1985), que conduce a mejoras significativas en el rendimiento, el comportamiento, la autoestima y la asistencia (Dewey, 1934).

Finalmente, está centrado en el estudiante que incluye el logro de metas educativas más allá de la transferencia de información, como el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y las habilidades interpersonales (Kadry & Safieddine, 2016). La agrupación de los estudiantes deberá ser planificada por el docente en función de las actividades escolares planificadas (Kagan, 1985).

Se pueden mencionar varias maneras de ejecutar el trabajo en grupo como una estrategia metodológica activa, por ejemplo: *Jigsaw* o rompecabezas, desarrollado por Elliot Aronson y sus colegas en 1978. Según Slavin (1995), el enfoque del rompecabezas enfatiza una forma de ayudar a construir un aula como una comunidad de estudiantes donde todos son valorados. Los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos en los que deben depender unos de otros. Cada miembro del grupo se especializa en un tema asignado y, por lo tanto, posee información crítica para contribuir y socializar a sus compañeros de clase. Aquí, la cooperación y la confianza mutua se vuelven valiosas y necesarias para el logro académico (Yuhananik, 2018).

El propósito principal de *Jigsaw* o rompecabezas es que cada miembro del equipo se convierta en responsable de un aprendizaje específico para luego compartirlo con sus compañeros (Stone, 1990). Se presentan cinco pasos del grupo de expertos y socios *Jigsaw*. Primero, a cada estudiante se le asigna un compañero de tema similar de otro equipo. Luego, los compañeros “socios” se reúnen para dominar el material. En tercer lugar, la pareja de

socios se convierte en grupos de “expertos” para discutir el material, verificando que esté completo y esté de acuerdo. Más tarde, los socios se reencuentran para preparar y practicar la presentación que harán a sus equipos. En quinto lugar, los equipos se reúnen y los miembros hacen su presentación (Yuhananik, 2018).

2.3.3.5. Problematización

El Aprendizaje Basado en Problemas puede considerarse como una modalidad efectiva a través de la cual se puede ayudar a los estudiantes a adquirir competencias básicas en las áreas curriculares (Duch, 1995). La enseñanza tradicional (a veces basada excesivamente en métodos expositivos) genera pasividad entre los alumnos que se colocan en la hipóstasis de ser meros consumidores de conocimientos ya fabricados. Su único esfuerzo es reconocerlos, memorizarlos (a menudo de manera mecánica) y posteriormente reproducirlos en un contexto evaluativo (Freire, 1970). Obviamente, tales prácticas de enseñanza no pueden tener un efecto, sino un aprendizaje superficial, cuyos resultados son inconsistentes y utilizables solo en contextos de instrucción inmediatos (Harmer, 2007).

La formación del espíritu científico de los alumnos y de habilidades de aprendizaje es para toda la vida. Esta implica un cambio del tipo de actividad intelectual, del método utilizado por el que aprende; y, por supuesto, un problema de enseñanza, que ofrezca la posibilidad de hacer una especie de aprendizaje científico o un aprendizaje de descubrimiento, comportarse como un alumno-investigador, que es capaz de mirar la realidad con ojo de investigador. Es decir, hacer preguntas (plantear problemas), formular hipótesis, imaginar estrategias; participar en una actividad de búsqueda, prueba, investigación, redescubrimiento de lo que se supone saber (Bloom, 1986).

Las prácticas de enseñanza activadas por los profesores deben, por tanto, ser pensadas, seleccionadas y utilizadas de acuerdo con su capacidad para desencadenar un auténtico aprendizaje, basado en la comprensión, sobre los mecanismos del pensamiento lógico. El maestro-experto construye su gestión didáctica respetando los principios del constructivismo pedagógico e informando constantemente sobre la edad de los alumnos y las particularidades psicológicas individuales (Piaget, 1972). Crea un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes pueden valorizar sus propios conocimientos, incluso si son adquiridos en contextos no formales. Así también, pueden verificar la validez, pueden confrontarlos con los de otros colegas, pueden compartirlos con otros; un entorno de aprendizaje vivencial basado en la acción, en la investigación científica y la

experimentación, en el descubrimiento de nuevas verdades que serán fuente generadora de reestructuraciones en estructuras cognitivas previamente construidas (Richards, 2001).

En una sociedad convulsionada por el cambio y por la diversidad de situaciones complejas en los entornos escolares, familiares o laborales, una de las prioridades del proceso educativo es capacitar a los alumnos para afrontar la problemática situacional a la que se enfrentan (Duch, 1995). Un problema se asocia más frecuentemente con la barrera, el obstáculo, el signo de interrogación, la dificultad teórica o práctica, la laguna cognitiva - todos ellos intervenidos mientras se piensa- que deben ser removidos, superados o resueltos.

El aprendizaje basado en la problematización representa una estrategia educativa que utiliza problemas del mundo real como un contexto importante, para que los estudiantes piensen críticamente y adquieran habilidades para resolver el problema propuesto (Balladares, Mendieta y Vargas, 2018).

2.3.4. Ventajas de las estrategias metodológicas activas en el aula

Como se ha mencionado anteriormente, las estrategias metodológicas activas propenden un proceso de enseñanza-aprendizaje que, para el mundo actual, tiene varias ventajas:

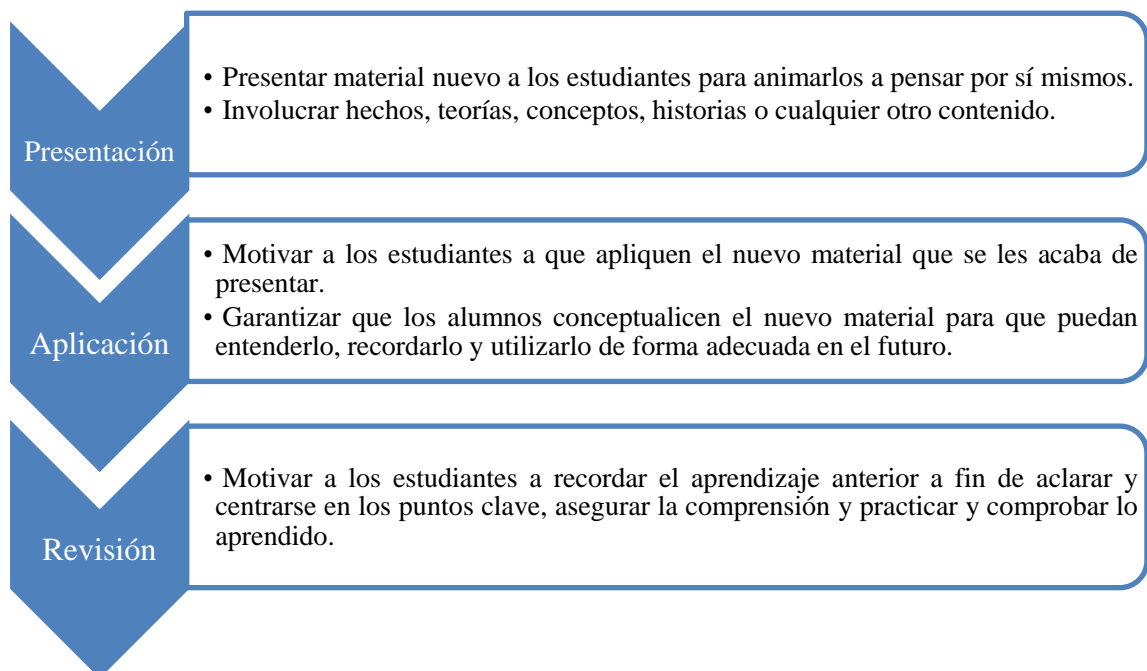
1. Centradas en el estudiante, parte activa de cada paso del proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando su edad e intereses (Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers, 2000).
2. Existe gran cantidad de motivación y estimulación para los estudiantes en cuanto al cumplimiento de sus metas (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).
3. El aprendizaje se basa en situaciones de la vida real; por lo tanto, se convierte en algo importante para los estudiantes dentro del contexto de su diario vivir (Bownel & Eison, 1991).
4. Los estudiantes no realizan su aprendizaje en un contexto pasivo, por el contrario, existe mucha actividad motivante y vivencial; ya que buscan, investigan, analizan, experimentan, toman sus decisiones y desarrollan sus propias competencias. Es decir, se basa en la construcción y desarrollo del pensamiento crítico (Bloom, 1986).
5. El conocimiento previo de los estudiantes es muy valorado, sirve para promover la cooperación y colaboración de unos a otros (Kagan, 1985).
6. Se enfatiza en las relaciones interpersonales de los estudiantes, por lo cual se desenvuelven en actividades voluntarias (Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers, 2000).

7. Promueven un aprendizaje auténtico relacionado con actividades cognitivas y metacognitivas que van más allá del contexto del aula y que conducen a sobrellevar situaciones de la vida real. De esta manera, los estudiantes construyen sus competencias (Duch, 1995).
8. La retroalimentación por parte del docente es preponderante, ya que la comprensión de los temas no se debe abordar superficialmente (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

2.3.5 Rol del docente

El rol del docente se centra en:

Gráfico 1. Rol del docente



Fuente: elaboración propia a partir de Duch (1995).

El docente juega un rol muy importante ya que se considera un compañero más, quien actúa activamente durante todo el proceso. Es quien presta atención a todos los pormenores, señala las metas claras, el desafío intelectual, la independencia, el control y participación para el aprendizaje de los estudiantes con su respectiva retroalimentación, con la finalidad de servir de soporte para que se logren los resultados académicos esperados (Duch, 1995).

2.3.6 Rol del estudiante

La metodología activa trae consigo una concepción de renovación pedagógica que propone también de un rol del estudiante preponderante (Crisol, 2017).

- Es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se requiere la participación activa para intercambiar conocimientos e ideas basadas en la vida real (León y Crisol, 2011).
- Es un ente cooperador y colaborador en la construcción del conocimiento que se ve reflejado en un eficiente trabajo en equipo (López, 2005).
- Se inserta en un proceso cognitivo basado en la comunicación permanente tanto con el docente como con los demás compañeros, de esta manera se desarrolla la autonomía deseada para afrontar eficientemente los problemas (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).
- Trabaja cooperativa y autónomamente para alcanzar sus objetivos como ente activo en el desarrollo de destrezas y competencias (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007) mediante un aprendizaje significativo (Dewey, 1934).
- Es creativo, reflexivo, analítico, está dispuesto a aprender en todo momento para lo cual debe utilizar sus habilidades de comunicación (Álvarez, 2000).
- Siempre estará dispuesto al cambio tanto en sus aptitudes como en sus actitudes, ya que es partícipe activo del proceso (Crisol, 2017).

2.3.7. Evaluación

Para la evaluación, el docente que trabaja con estrategias metodológicas activas debe tener en cuenta que cada estudiante es diferente. El modelo de Gardner (1999) se basa en la inteligencia representada como verbal-lingüística, lógica-matemática, musical-rítmica, corporal-cinestésica, visual-espacial, interpersonal e intrapersonal. Además, se deben tomar en cuenta las implicaciones del constructivismo para la práctica docente, cuatro de las cuales son: construir sobre lo que ya se sabe (previo conocimiento), fomentar el descubrimiento activo y el aprendizaje independiente, dar retroalimentación oportuna y alinear objetivos, estrategias y evaluación (Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers, 2000).

El principio más importante que subyace al aprendizaje activo es que los estudiantes aprenden mejor cuando construyen activamente su propio conocimiento (Dewey, 1934). Como ya se ha explicado anteriormente, muchas estrategias metodológicas pueden utilizarse para fomentar esto, como proyectos individuales y grupales, mapas mentales, lluvia de ideas, entre otras (Bownel & Eison, 1991); las cuales deben ser evaluadas de la siguiente manera:

- La forma en que se implementan las actividades en el aula puede ser clave para que el estudiante aprenda. Por lo tanto, reconocer la ciencia cognitiva que sustenta la

actividad es un primer paso importante para una implementación exitosa (Aróstegui, 2016). Existen herramientas de observación fáciles de usar para evaluar la implementación del aprendizaje activo, entre ellas la rúbrica y la hoja de observación.

- Rúbrica: es un documento que enumera los criterios y describe los diferentes niveles de calidad, de excelente a pobre o limitado, para una tarea específica (Andrade, 2000). Muchos profesores usan rúbricas para calificar el trabajo de los estudiantes, pero las rúbricas pueden hacer mucho más. Una buena rúbrica puede orientar a los estudiantes hacia el concepto de calidad tal como lo definen los expertos en un campo, informar la autoevaluación y la evaluación de pares, y guiar la revisión y la mejora. Las rúbricas pueden ser tanto informativas como evaluativas (Sadler, 1989). Cuando se diseñan cuidadosamente, tal vez en colaboración con los estudiantes, las buenas rúbricas pueden proporcionar pautas importantes sin restringir la creatividad y pueden ser de gran ayuda para la hetero-evaluación y autoevaluación (Andrade, 2000).

Para efectos de la presente investigación dentro del proceso de diseño de la propuesta de intervención se ha utilizado la rúbrica como principal herramienta de evaluación, ya que resulta muy útil para la evaluación y para la posterior toma de decisiones.

2.4. Comprensión lectora

La comprensión lectora se define como el proceso de extraer y construir significado simultáneamente a través de la interacción y la participación con el lenguaje escrito (Real Academia de la Lengua Española, 2020). Según Donald (1991), la comprensión implica tres elementos:

- El lector que realiza la comprensión
- El texto que se va a comprender
- La actividad de la que forma parte la comprensión.

Al considerar al lector, se incluyen todas las capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias que aporta al acto de leer. El texto se interpreta en términos generales a cualquier texto impreso o electrónico. Al considerar la actividad, se involucran los propósitos, procesos y consecuencias asociados con el acto de leer (Balladares, Mendieta y Vargas, 2018).

Estas tres dimensiones definen un fenómeno que ocurre dentro de un contexto sociocultural más amplio moldeado por el lector y que interactúa con cada uno de los tres elementos. Las identidades y capacidades de los lectores, los textos que están disponibles y valorados, y las actividades en las que los lectores se involucran con esos textos están todos

influenciados y, en algunos casos, determinados por el contexto sociocultural, quien media las experiencias de los estudiantes que influyen en el contexto (Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, 2001).

El proceso de comprensión también posee un aspecto relacionado con el macrodesarrollo (Piaget, 1972). Cambia con el tiempo, a medida que el lector madura y se desarrolla cognitivamente, adquiere una experiencia cada vez mayor con textos más desafiantes y se beneficia de la instrucción. De entre los muchos factores que influyen en el macrodesarrollo de la comprensión, se encuentran la instrucción, en particular la instrucción en el aula, para que se preste especial atención al diseñar la planificación curricular (Aragón y Caicedo, 2009).

2.4.1. Componentes de la lectura

Entre los componentes de la lectura se encuentran:

1. La conciencia fonológica
2. Decodificación
3. Fluidez
4. Vocabulario
5. Comprensión

Cada uno de los primeros cuatro componentes juega un papel importante para facilitar la comprensión, que es el objetivo final (Aróstegui, 2016).

Paralelamente a los componentes de lectura se encuentran los de instrucción de la lectura, a saber:

1. Formación en conciencia fonémica
2. Instrucción fonética
3. Desarrollo de la fluidez
4. Desarrollo de vocabulario
5. Instrucción de estrategias de comprensión

La comprensión es el objetivo de la instrucción de lectura (Balladares, Mendieta y Vargas, 2018). Por lo tanto, todos los componentes de la lectura contribuyen al desarrollo de la comprensión.

Además, los estudiantes necesitan entrenamiento en conciencia fonémica e instrucción fonética (Bravslavsky, 2005). Tomando en cuenta que la base de la lectura es la capacidad de identificar palabras impresas. Las habilidades de identificación de palabras a

menudo se denominan alfabéticas. El término alfabético se refiere a la conciencia fonémica, la decodificación y el reconocimiento de palabras reconocibles a primera vista (Logsdon, 2019).

2.4.1.1. La conciencia fonológica

La conciencia fonémica es la capacidad de detectar los sonidos individuales del habla dentro de las palabras. Se requiere conciencia fonémica para desarrollar habilidades de decodificación precisas. Algunos lectores con dificultades no han adquirido esta capacidad, por lo que es posible que sea necesario enseñar directamente la conciencia fonémica (Pisanie, 2020).

2.4.1.2. Decodificación

La decodificación es una habilidad de identificación de palabras que implica el uso de correspondencias entre letras y sonidos para reconocer palabras impresas. La decodificación en niveles de habilidad más altos también incluye el uso de partes de palabras más grandes, como sílabas, prefijos y sufijos. Las personas con habilidades de decodificación débiles necesitan instrucción fonética explícita y sistemática (Anilema, Moreta y Mayorga, 2020).

Por otra parte, las palabras a la vista son aquellas que un lector reconoce automáticamente y lee rápidamente. Algunas palabras que se encuentran con frecuencia, especialmente aquellas que tienen ortografía fonética irregular, se enseñan inicialmente para que se reconozcan a simple vista, para mejorar la velocidad y la fluidez de la lectura. Pero incluso si un lector identifica inicialmente una palabra mediante la decodificación, después de muchas exposiciones la palabra se almacena en la memoria y se puede reconocer rápidamente. De esta manera, todas las palabras eventualmente se convierten en palabras de uso frecuente (Aragón y Caicedo, 2009).

De acuerdo con Bravslavsky (2005), las habilidades alfabéticas de conciencia fonémica y decodificación son necesarias, pero no suficientes para la comprensión lectora.

2.4.1.3. Desarrollo de la fluidez

La fluidez resulta vital para la comprensión. Un lector que tiene fluidez identifica palabras con rapidez y precisión con poco esfuerzo y, por lo tanto, puede concentrarse en el significado. Un lector fluido también tiene la habilidad de interpretar mientras lee para determinar el fraseo y la expresión apropiados. Este aspecto de la fluidez indica la comprensión del mensaje del escritor (Rodríguez, 2016).

Se requieren habilidades alfabéticas para desarrollar la fluidez, destreza necesaria pero insuficiente para asegurar la comprensión lectora (Bravslavsky, 2005).

2.4.1.4. Desarrollo de vocabulario

El vocabulario es importante para la comprensión lectora. El lector principiante usa las habilidades de decodificación para traducir la letra impresa en palabras que ya están en su vocabulario oral (Aragón y Caicedo, 2009). En los niveles más altos de lectura, el conocimiento del vocabulario deviene fundamental para comprender materiales cada vez más difíciles. Los alumnos no solo necesitan aprender nuevas palabras sino profundizar su conocimiento de las que ya conocen. La instrucción de vocabulario debe incluir enseñanza directa y enfoques basados en el contexto (Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, 2001).

2.4.2. Pasos de la lectura

La lectura no ocurre por sí sola, sino que posee un propósito determinado (Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, 2001). Implica uno o más fines, algunas operaciones para procesar el texto en cuestión y las consecuencias de realizarla. Por lo tanto, se puede resumir como un proceso compuesto por tres pasos importantes:

- a) Antes de leer un lector tiene un propósito, que puede ser impuesto externamente (por ejemplo, completar una tarea de clase) o generado internamente (querer programar una videograbadora). El propósito está influenciado por un conjunto de variables motivacionales, incluido el interés y el conocimiento previo (Donald, 1991). Los propósitos iniciales pueden cambiar a medida que el lector realiza los procesos para la comprensión lectora (Harmer, 2007). Es decir, un lector puede encontrar información que plantee nuevas preguntas que hagan que el propósito original sea incompleto o irrelevante.

Cuando el objetivo es un mandato externo, como en la instrucción, el lector puede aceptarlo y completar la actividad; por ejemplo, si la tarea es leer un párrafo para escribir un resumen. En este caso, el estudiante aceptará ese propósito y participará en operaciones de lectura diseñadas para abordarlo. Si el lector no lo acepta completamente como obligatorio, el propósito generado internamente puede entrar en conflicto con el establecido externamente. Tales conflictos pueden llevar a una comprensión incompleta. Por ejemplo, si los estudiantes no ven la relevancia de una tarea, es posible que no lean intencionalmente, comprometiendo así su comprensión del texto (Franco, Cárdenas y Santrich, 2018).

- b) Durante la lectura, el lector procesa el texto con respecto al propósito. El procesamiento del texto implica, más allá de la decodificación, un procesamiento y un seguimiento lingüístico y semántico de alto nivel (Richards, 2001). Cada proceso es más o menos importante en diferentes tipos de lectura, incluido el *skimming* (obtener solo la esencia del texto) y *scanning* o estudiar (leer un texto con la intención de retener la información durante un período) (Harmer, 2007).
- c) Finalmente, después de la lectura, existen algunas consecuencias de la actividad. Algunas actividades de lectura conducen a un aumento en el conocimiento que tiene el lector (Balladares, Mendieta y Vargas, 2018). Otra consecuencia de las actividades de lectura es descubrir cómo hacer algo (Bravslavsky, 2005). Estas consecuencias de la aplicación suelen estar relacionadas con el objetivo del lector o con los propósitos originales. Finalmente, otras actividades de lectura tienen como consecuencia el compromiso (Jiménez, 2014). El conocimiento, la aplicación y la participación pueden verse como consecuencias directas de la actividad de lectura. Cualquier conocimiento (o aplicación) adquirido durante la lectura para disfrutarlo también se convierte en parte del conocimiento que el lector aporta a la próxima experiencia de lectura. Aprender nuevo vocabulario, adquirir conocimientos incidentales, o descubrir un nuevo interés, pueden ser consecuencias de la lectura con comprensión (Bravslavsky, 2005).

2.4.3. Niveles de comprensión

De acuerdo con Cotto et al. (2017) existen tres niveles principales de comprensión lectora:

2.4.3.1. Literal: este nivel de comprensión acentúa los hechos que se encuentran en el texto de manera fáctica tales como fechas, datos específicos, detalles y entorno de la lectura. Este nivel de comprensión permite al lector decodificar el texto sobre la base de información presentada de forma global y obtener datos correctos (Balladares, Mendieta y Vargas, 2018).

2.4.3.2. Inferencial: en este nivel el lector realiza la interpretación del texto y usa su propio conocimiento del mundo que lo rodea para reflexionar sobre la información que no se encuentra (Cotto et al., 2017).

2.4.3.3. Crítico: sobre la base de lo que se encuentra en el texto y lo que el lector conoce del mundo, se realiza la reflexión y análisis del contenido (Dzul, 2008).

2.4.4. Estrategias cognitivas de comprensión lectora

Las estrategias cognitivas se conceptualizan como procesos mentales relacionados con el procesamiento de información aplicados para la obtención, almacenamiento, recuperación o uso de información (Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers, 2000). Por su parte, Harmer (2007) explica que las estrategias cognitivas se enmarcan en actividades para tomar notas, resumir, deducir, usar conocimientos previos, predecir, analizar y emplear claves contextuales. Richards y Rodgers (2001) encontraron que los lectores eficientes utilizan entre cinco y nueve estrategias cognitivas. Las cinco estrategias principales son: activar esquemas, construir y hacer preguntas (antes y durante la lectura), analizar la estructura del texto o la estructura de la historia, visualizar, resumir y recontar la historia.

Paralelamente al énfasis del constructivismo en la cognición, existen cinco estrategias cognitivas de lectura y cinco etapas de actividades cognitivas para integrarlas en el proceso de comprensión lectora (Aragón y Caicedo, 2009). La estrategia de recontar una historia está entre las principales porque se utiliza un texto narrativo para el proceso de comprensión. Esta estrategia se integra con la estrategia gráfica, es decir, a través de organizadores gráficos que contienen elementos de la historia como el escenario, los personajes, la trama y temas, así como subtemas que ayudan a los niños a comprender mejor el texto.

Según Farrach (2017), existe otra estrategia cognitiva de comprensión lectora: el cuestionamiento. Una vez que los estudiantes completan la estrategia de estructura de la historia y la construcción de organizadores gráficos, los maestros hacen preguntas para facilitar el dominio de los elementos básicos del texto, enseñándoles implícitamente a generar preguntas a través de la integración de información (Franco, Cárdenas y Santrich, 2018).

La tercera estrategia cognitiva es la de sintetizar (Franco, Cárdenas y Santrich, 2018). Esta estrategia es de alto nivel cognitivo y debe emplearse simultáneamente con las dos anteriores; ayuda a los lectores a tener una comprensión profunda de la lectura y a evaluar la información del texto.

La siguiente estrategia es la visualización. Esta se utiliza para lograr una comprensión integral y una coherencia global del texto, pues ayuda al desarrollo de la imagen mental de los estudiantes (estrategia de visualización) en base a sus esquemas y extractos de información de texto. La visualización se convierte en el medio para la representación de

ideas tanto en textos narrativos como expositivos. Esta estrategia implica evaluar, resumir y sacar conclusiones del texto (Dzul, 2008).

Finalmente, la quinta estrategia empleada es la de inferencia, donde juega un papel importante el pensamiento crítico (Bloom, 1986). Esta estrategia resulta importante en el proceso de creación de significado, ya que ayuda a respaldar la información requerida por los estudiantes en la comprensión de textos. La comprensión inferencial ocurre cuando un lector es capaz de leer entre líneas (la capacidad de combinar el contenido literal del texto con el conocimiento previo, la intuición y la imaginación para conjeturar o formular hipótesis). Antes de esto, Barret (1974 citado por Solé, 2004) había identificado 8 tipos de inferencias; a) detalles de apoyo, b) la idea principal, c) secuencia, d) comparaciones, e) relaciones de causa y efecto, f) rasgos de carácter, g) predicción de resultados y; h) lenguaje figurativo.

Finalmente, la lectura oral repetida es una estrategia recomendada para desarrollar la fluidez en lectores principiantes y en desarrollo (Solé, 2004).

2.4.5. Procesos intervinientes en la comprensión lectora

En las actividades de comprensión lectora, el estudiante como lector recibe y procesa información de textos escritos producidos por uno o más autores.

Dicho esto, y de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (2001), existen varios ejemplos que se pueden realizar en clase como actividades de la comprensión lectora:

- Leer para obtener una idea general del texto.
- Leer para obtener información detallada o específica.
- Leer para seguir instrucciones o direcciones.
- Leer por disfrute.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

Respondiendo al propósito del presente trabajo investigativo: proponer una propuesta de estrategias metodológicas activas para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica del CECIB “Naciones Unidas”, se parte desde una postura paradigmática postpositivista, ya que el área educativa está inmersa en la investigación participante, es decir, los participantes de la investigación serán considerados como co-investigadores. Al ser una investigación con intención de planteamiento y aplicación de estrategias metodológicas activas, es necesario conocer y considerar los requerimientos de comprensión lectora de los estudiantes.

3.1. Enfoque de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se aplicó el enfoque mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo. Su aplicación permitió recolectar la información pertinente para su posterior análisis e interpretación, en función de responder las preguntas de la investigación. La investigación cualitativa ayudó a obtener datos descriptivos y observables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El enfoque cuantitativo se aplicó ya que la información recabada a través del instrumento de la investigación fue analizada e interpretada mediante procesos estadísticos, utilizando tablas y gráficos. Para verificar la hipótesis y la correlación entre variables, se aplicó este enfoque porque permitió realizar inferencias a partir de una muestra de la población (Briones, 2002).

3.2. Diseño de la investigación

Esta investigación tuvo un diseño no experimental de carácter transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Un estudio transversal implica observar datos de una población en un momento específico. Los participantes en este tipo de estudio se seleccionan en función de variables particulares de interés. Los estudios transversales son de naturaleza observacional y se conocen como investigación descriptiva. Los investigadores registran la información que está presente en una población, pero no manipulan las variables (Sánchez, 2014).

Este tipo de investigación se puede utilizar para describir características que existen en una comunidad. Además, este método se utiliza a menudo para hacer inferencias sobre

posibles relaciones o para recopilar datos preliminares para respaldar más investigaciones y experimentos (Briones, 2002).

En este caso, esta investigación fue transversal, ya que se trabajó con un grupo de estudiantes y se describieron dos variables dentro del proceso: las estrategias metodológicas activas y el mejoramiento de la comprensión lectora.

3.3. Modalidad de investigación

El estudio fue de campo, porque la información se recolectó directamente en el CECIB “Naciones Unidas”, esto permitió lograr un conocimiento más a fondo, manejar los datos primarios con más seguridad y ejecutar una investigación descriptiva (Graterol, 2011).

3.4. Tipo de investigación

El tipo de investigación fue empírica y sistemática. Empírica porque datos provenientes de las encuestas y preexamen fueron analizados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010); y sistemática porque esta investigación proviene de un proceso planificado, no de la casualidad (Kerlinger, 1990).

3.5. Nivel o carácter de la investigación

En la investigación se desarrolló el nivel propositivo, ya que se propuso una guía de estrategias metodológicas activas para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes. En este nivel de investigación se diseñan metas y estrategias para alcanzar dichos objetivos (Del Rincón, Arnal, De la Torre y Sanz, 1995).

3.6. Método de investigación

Los métodos que se aplicaron en la presente investigación fueron: el inductivo y el deductivo-hipotético.

El método inductivo se aplicó en la primera variable, pues se recabó información sobre las estrategias metodológicas que implementa el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro lado, el método deductivo-hipotético se aplicó para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes a través de evaluaciones de conocimientos (Goddard & Melville, 2004).

3.7. Población y muestra

Esta investigación se llevó a cabo en el CECIB “Naciones Unidas” de la parroquia Tixán, comunidad Sanganao. Como se explicó anteriormente, los niños de la comunidad tienen como lengua madre el kichwa y asisten a un centro de educación intercultural bilingüe. Sus padres poseen recursos económicos medios y bajos y se dedican a la agricultura

y ganadería (GAD Tixán, 2015). Los niños no tienen apoyo de sus padres en las tareas escolares, ya que varios de ellos no saben leer ni escribir.

Informantes: 1 docente.

Población: 15 estudiantes, el 100 % de la población.

3.7.1. Enfoque cualitativo: Para la primera variable que corresponde a estrategias metodológicas, un docente como informante clave.

3.7.2. Enfoque cuantitativo: Para la segunda variable que corresponde a comprensión lectora se trabajó con una población de 15 estudiantes que corresponde a la básica media, no se tomó muestra debido al número reducido de estudiantes.

3.8. Técnicas e instrumentos de recolección

Para desarrollar la investigación se aplicaron técnicas e instrumentos para una recolección confiable de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), descritos a continuación:

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

TÉCNICA	INSTRUMENTO	TÉCNICA DE ANÁLISIS
Encuesta	Cuestionario	Análisis paramétrico coeficiente de correlación de Pearson
Preexamen	Prueba de conocimientos	Prueba de normalidad de datos

Elaborado por: Caiza (2021) a partir de Hernández, Fernández y Baptista (2010)

3.9. Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez y confiabilidad se obtuvo con la opinión de expertos en el tema ya que tanto la encuesta como el preexamen fueron revisados y avalados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para ello se buscó a tres profesionales de la educación que ostentan el grado académico de Magister tales como Mgs. Luis Anilema, Mgs. Pedro Gualli y Mgs. Fanny Yantalema, para constancia de lo cual la respectiva evidencia se encuentra en el anexo 3 del

presente documento. Dichos profesionales después de una revisión del instrumento, procedieron a firmar su veredicto.

3.10. Técnicas de análisis

3.10.1. Enfoque cualitativo: Categorización de la información.

3.10.2. Enfoque cuantitativo: Análisis paramétrico coeficiente de correlación de Pearson.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La población objeto de este estudio participó de manera activa durante los encuentros presenciales dispuestos para la entrega de materiales y alimentación escolar por la autoridad nacional. En estos encuentros se procedió a tomar la encuesta con la finalidad de observar las percepciones de los estudiantes en relación con el tema de esta investigación y el preexamen con el objeto de registrar el nivel de los estudiantes. Por lo tanto, los datos obtenidos de este trabajo llevado a cabo en el CECIB “Naciones Unidas” son registrados y analizados en el presente capítulo.

4.1. Encuesta

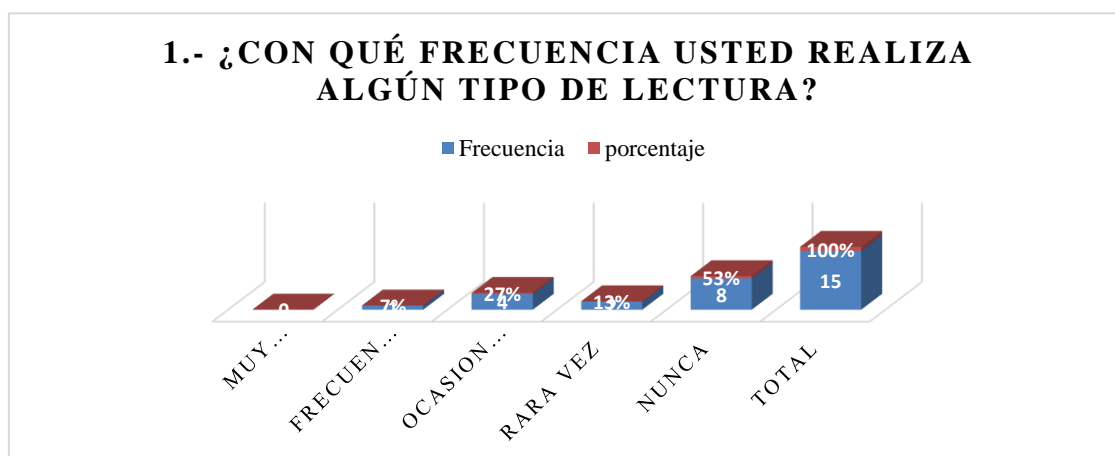
La encuesta estuvo compuesta por 10 preguntas de opción múltiple, relacionadas con la percepción de los estudiantes acerca de su gusto por la lectura, el aspecto académico y su predisposición para un posterior tratamiento.

Tabla 2. Encuesta - pregunta 1

1.- ¿Con qué frecuencia usted realiza algún tipo de lectura?	Frecuencia	porcentaje
Muy frecuentemente		0
Frecuentemente	1	7%
Ocasionalmente	1	7%
Rara vez	11	73%
Nunca	2	13%
TOTAL	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 2. Encuesta - pregunta 1



Elaborado por: Caiza (2021)

Análisis e interpretación

En la información proporcionada se puede observar que solamente 1 estudiante que corresponde al 7 % de la población lee con frecuencia; así mismo, 1 estudiante lee en ocasiones. En cambio, 2 estudiantes indican que rara vez realizan algún tipo de lectura y 8 de ellos contestan que nunca leen.

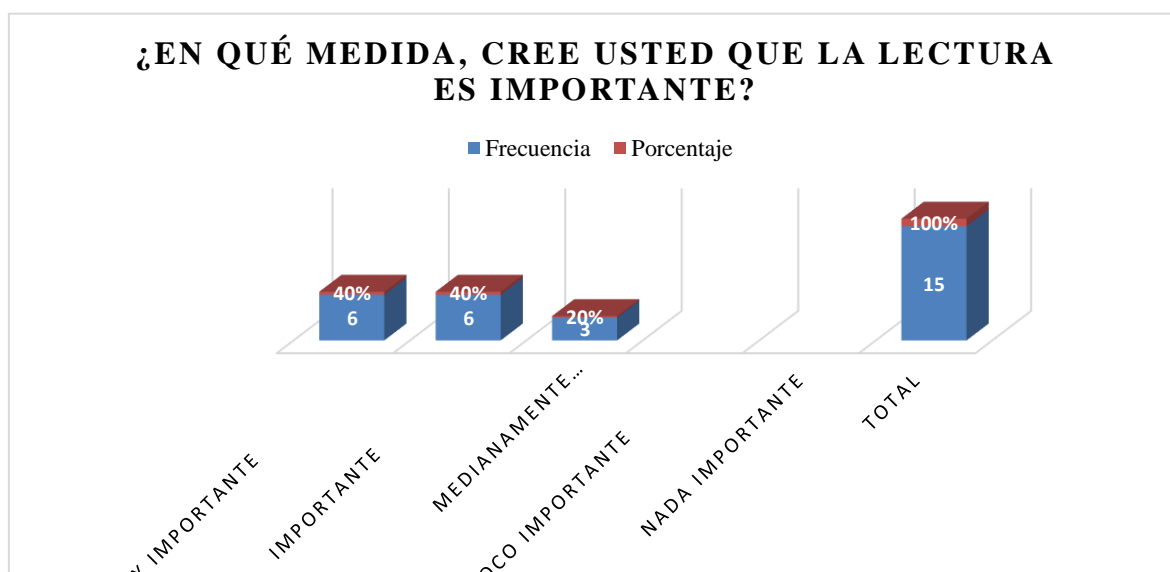
De acuerdo a estos resultados se puede evidenciar que los estudiantes no tienen hábito lector. Esto concuerda con lo estipulado por Franco, Cárdenas y Santrich (2018) cuando aseveran que los estudiantes tienen un bajo interés por la lectura comprensiva. De este modo, resulta imperiosa la necesidad de motivar para que esta realidad cambie y se mejoren los estándares de calidad en el aprendizaje de los niños del CECIB “Naciones Unidas”.

Tabla 3. Encuesta - pregunta 2

2. ¿En qué medida cree usted que la lectura es importante?	Frecuencia	Porcentaje
Muy importante	6	40%
Importante	6	40%
Medianamente importante	3	20%
Poco importante		
Nada importante		
TOTAL	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 3. Encuesta - pregunta 2



Elaborado por: Caiza (2021)

Análisis e interpretación

En la segunda interrogante realizada a los educandos, 12 estudiantes correspondientes al 80 % concuerdan que la lectura es relevante para su aprendizaje, y 3 dicen que es medianamente importante.

Esto indica que los estudiantes están conscientes de que la lectura es parte primordial de su aprendizaje y que su hábito por la lectura es deficiente. Los estudiantes que asisten al CECIB “Naciones Unidas” saben a ciencia cierta que la lectura es una forma eficaz de desarrollar su aprendizaje. Por ejemplo, si un niño no tiene un buen nivel de vocabulario, sabe que la lectura es el paso que le falta porque cuando se lee palabras nuevas, también se aprende cómo se usan estas palabras en contexto.

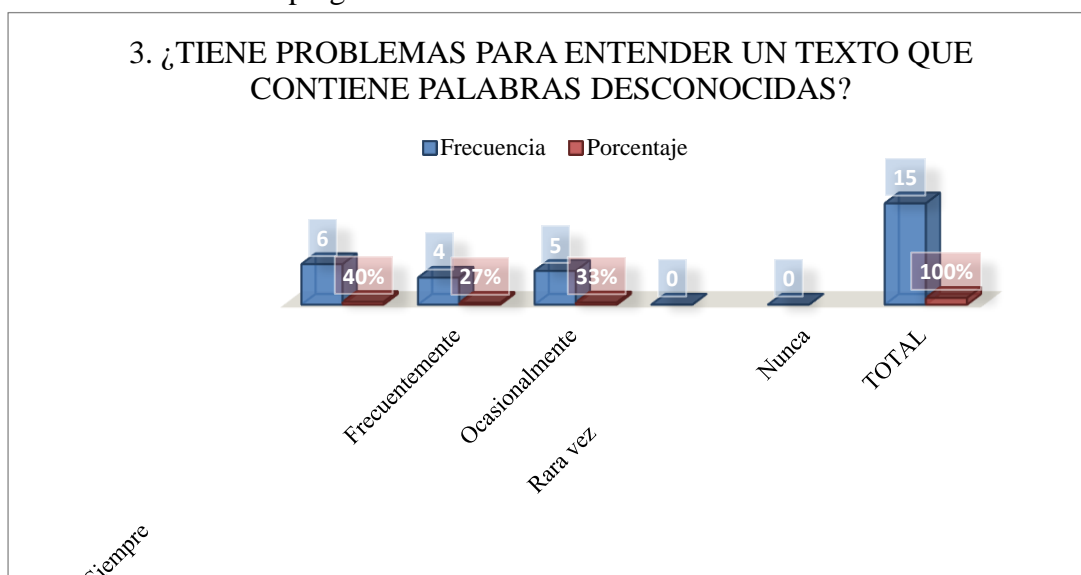
Los datos obtenidos de esta interrogante concuerdan con la necesidad de mejorar la destreza lectora de los ecuatorianos para responder a las necesidades y retos del mundo actual (Anilema, Moreta y Mayorga, 2020).

Tabla 4. Encuesta - pregunta 3

3. ¿Tiene problemas para entender un texto que contiene palabras desconocidas?	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	40%
Frecuentemente	4	27%
Ocasionalmente	5	33%
Rara vez	0	
Nunca	0	
TOTAL	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 4. Encuesta - pregunta 3



Elaborado por: Caiza (2021)

Análisis e interpretación

En relación con los problemas que afrontan los estudiantes en la comprensión de textos, se deriva la siguiente información: 6 estudiantes correspondientes al 40 % de la población siempre presentan problemas para entender palabras desconocidas de un texto y 4 de ellos lo hace frecuentemente. De la misma manera, 5 estudiantes indican que tienen la misma dificultad ocasionalmente. Cabe recalcar que la lectura ayuda a los estudiantes a ampliar sus habilidades de pensamiento, a aprender a concentrarse y a ampliar su vocabulario (Aragón y Caicedo, 2009). Por lo tanto, los niños deben comprender las palabras escritas.

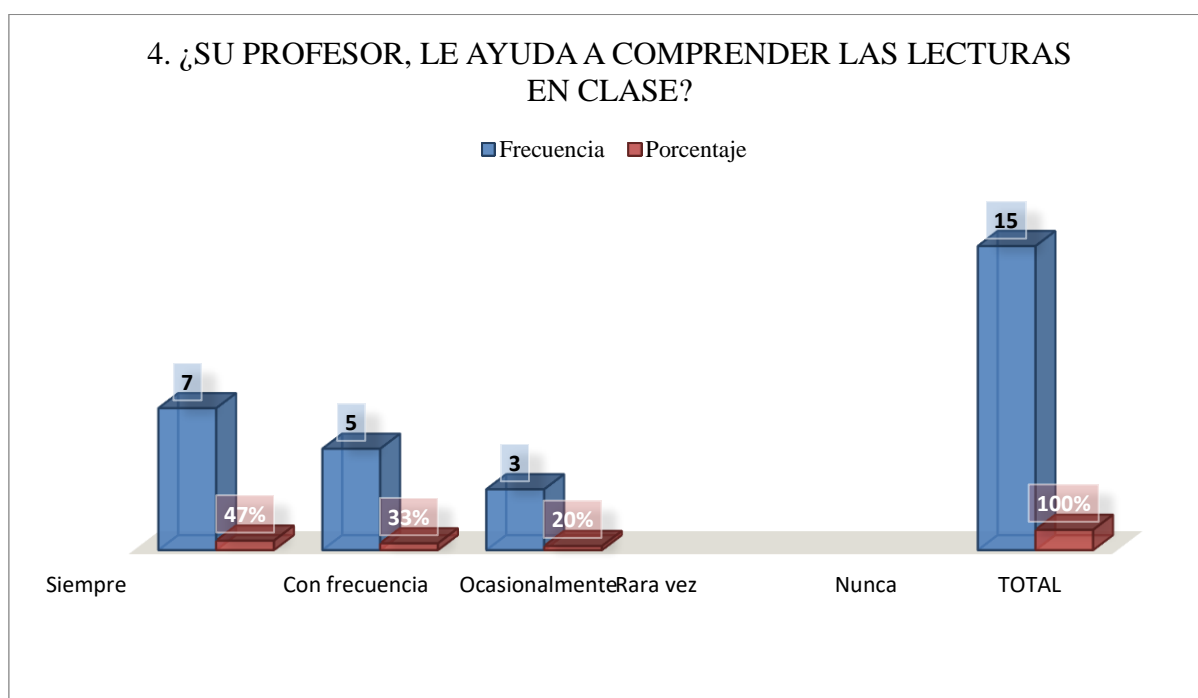
Los resultados de esta interrogante corroboran lo que Pisanie (2020) indica, ya que los estudiantes tienen dificultades de comprensión debido a palabras desconocidas. Por lo tanto, es imperiosa la necesidad de aplicar tratamientos en el aula tendientes a mejorar el conocimiento de los estudiantes relacionado con técnicas de comprensión lectora.

Tabla 5. Encuesta – pregunta 4

4. ¿Su profesor le ayuda a comprender las lecturas en clase?	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	47%
Con frecuencia	5	33%
Ocasionalmente	3	20%
Rara vez		
Nunca		
TOTAL	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 5. Encuesta - pregunta 4



Elaborado por: Caiza, S. (2021)

Análisis e interpretación

La totalidad de los estudiantes asevera que su profesor les ayuda a comprender las lecturas en clase: siempre en un 47 %, con frecuencia en un 33 %, y ocasionalmente un 20 %. Es decir, dependen en un 100 % de su profesor.

De acuerdo a la literatura revisada, la lectura otorga disfrute y ayuda a descubrir lo desconocido. Por lo tanto, quien lee es capaz de conducir a los demás. En este contexto, los profesores deben enfatizar todo tipo de lectura, especialmente la lectura crítica, que no es solo leer en las líneas, sino que va más allá (Cotto et al., 2017). Se debe tener cuidado y; hacer que la lectura de sus pupilos sea fácil, efectiva y exitosa. Los maestros son la fuente principal para que los estudiantes cultiven su hábito de lectura con sus consejos y aliento.

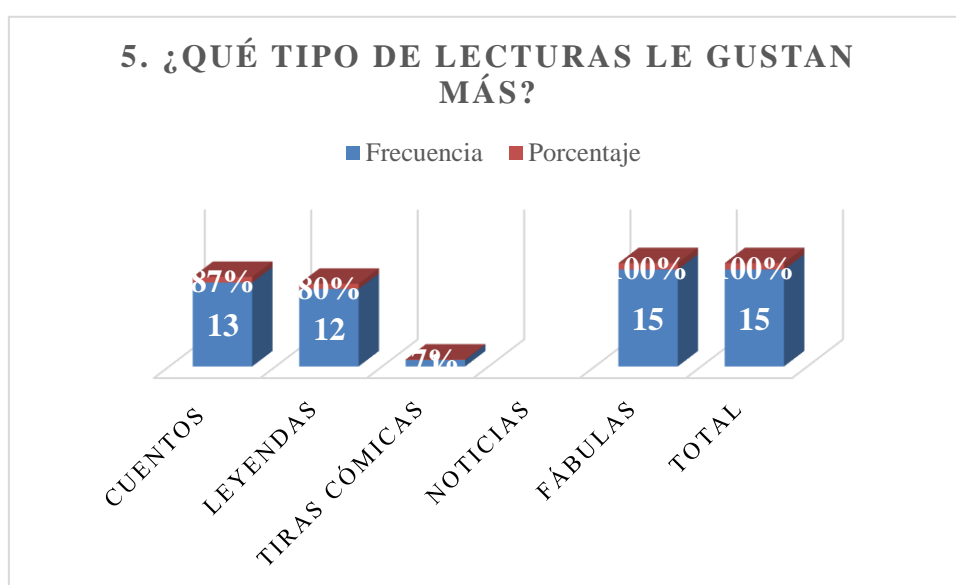
Es decir, los resultados de esta pregunta indican que hace falta proveer al docente de una propuesta amigable para el medio donde se encuentra, que le favorezca en su quehacer diario y motive a sus estudiantes a trabajar en cooperación entre ellos y a desarrollar su auto independencia.

Tabla 6. Encuesta - pregunta 5

5. ¿Qué tipo de lecturas le gusta más?	Frecuencia	Porcentaje
Cuentos	13	87%
Leyendas	12	80%
Tiras cómicas	1	7%
Noticias		
Fábulas	15	100%
TOTAL	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 6. Encuesta - pregunta 5



Elaborado por: Caiza (2021)

Análisis e interpretación

En esta interrogación, a los estudiantes se les solicitó que escogieran más de una opción, por consiguiente, el 87 % indicó que prefieren leer cuentos. El 80 % dicen que les gusta leer leyendas. Solo un estudiante escogió las tiras cómicas como su opción preferida. Mientras que la totalidad indica que prefiere las fábulas. Sin embargo, los estudiantes no escogieron la noticia como su lectura favorita.

Está totalmente claro que los seres humanos actuamos de acuerdo a la motivación que tengamos (Álvarez, 2000); consecuentemente, hay que proveer al estudiante de materiales que le motiven a aprender de acuerdo a su edad e intereses. Por lo tanto, el rol del docente es crucial para la elaboración de una propuesta motivadora que despierte el interés de los chicos.

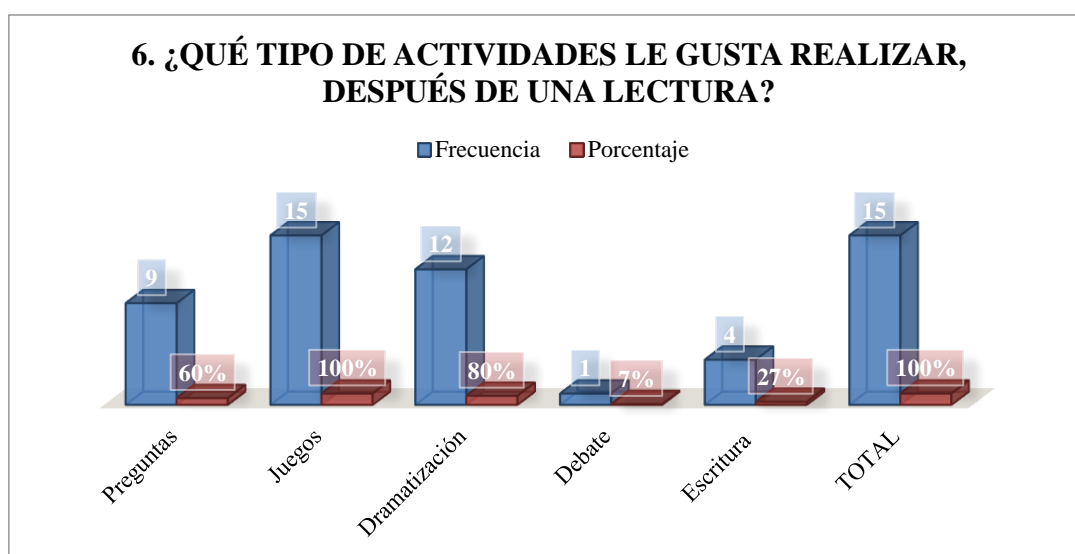
En este sentido, la información recabada en esta pregunta, provee datos valiosos para ser incluidos en la propuesta, ya que se debe promover el gusto por la lectura partiendo de las preferencias de los estudiantes para que se pueda llevar a cabo el aprendizaje significativo (Dewey, 1962).

Tabla 7. Encuesta - pregunta 6

6. ¿Qué tipo de actividades le gusta realizar después de una lectura?	Frecuencia	Porcentaje
Preguntas	9	60%
Juegos	15	100%
Dramatización	12	80%
Debate	1	7%
Escritura	4	27%
TOTAL	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 7. Encuesta - pregunta 6



Elaborado por: Caiza, S. (2021)

Análisis e interpretación

La pregunta 6 arroja información relacionada con actividades educativas que prefieren los niños. En este caso, un 60 % indica que prefieren las preguntas después de realizar una lectura. Los juegos, en cambio, son preferidos por la totalidad de la población. También la dramatización es prioridad para el 80 %. Un estudiante indica que además le

gusta ser parte de los debates, y el 27 % de la población aduce que le gusta escribir luego de una lectura.

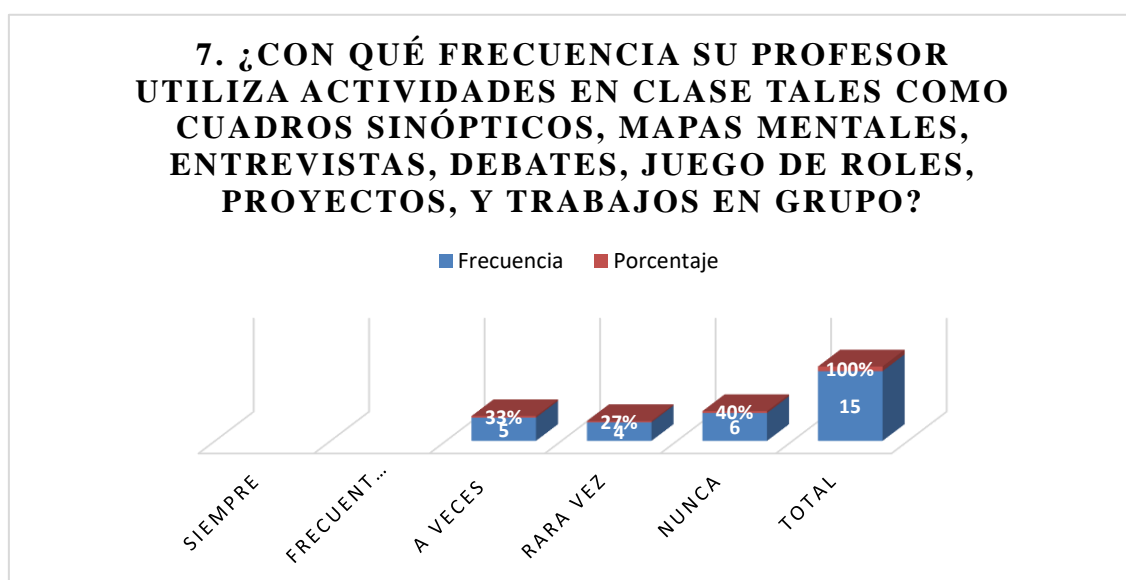
Estos resultados ofrecen la pauta para planificar la elaboración de una contribución didáctica que responda a las preferencias de los estudiantes de acuerdo a su edad cronológica (Piaget, 1972). Tomando en cuenta, además, que los estudiantes que constituyen la población de este estudio pertenecen al grupo étnico Kichwa Puruhá, se deberá promulgar temas de interculturalidad que ayuden al estudiante primero a comprender el texto y a concienciar en aspectos culturales.

Tabla 8. Encuesta - pregunta 7

7. ¿Con qué frecuencia su profesor utiliza actividades en clase tales como cuadros sinópticos, mapas mentales, entrevistas, debates, juego de roles, proyectos y trabajos en grupo?	Frecuencia	Porcentaje
Siempre		
Frecuentemente		
A veces	5	33%
Rara vez	4	27%
Nunca	6	40%
TOTAL	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 8. Encuesta - pregunta 7



Elaborado por: Caiza (2021)

Análisis e interpretación

En la pregunta 7 los datos obtenidos indican la frecuencia con la cual su docente utiliza estrategias metodológicas activas en clase. Es así que el 33 % indica que su docente lo realiza a veces. Por otro lado, cuatro estudiantes indican que su docente lo aplica rara vez, y el 40 % indica que su profesor nunca las utiliza.

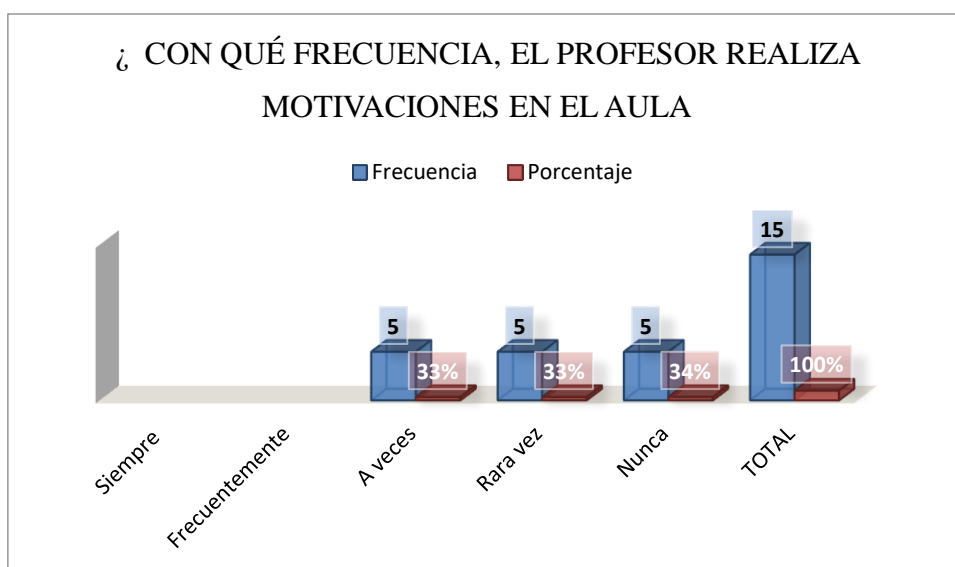
Se interpreta que, en su mayoría no sienten un apoyo global del docente y que su comprensión lectora necesita de urgente soporte para que desarrollen el control de sus habilidades y autonomía. Es decir, la selección de actividades antes, durante o después de una lectura es uno de los problemas más importantes a la hora de trabajar en los procesos de desarrollo de la misma por parte de los docentes (Álvarez, 2000). Porque, se ha determinado que las actividades o materiales incorrectos provocaban pereza y reacciones negativas en los niños (Caffaro, 2017). En este sentido, se enfatiza aún más la importancia de este estudio y la aplicación de la propuesta porque para los niños, en las preferencias de selección de actividades es determinante.

Tabla 9. Encuesta – pregunta 8

8. ¿Con qué frecuencia el profesor realiza motivaciones en el aula?	Frecuencia	Porcentaje
Siempre		
Frecuentemente		
A veces	5	33%
Rara vez	5	33%
Nunca	5	34%
TOTAL	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 9. Encuesta - pregunta 8



Elaborado por: Caiza (2021)

Análisis e interpretación

En referencia a esta inquietud, se puede visualizar que todos los niños aseguran que su profesor a veces hace una motivación para la comprensión de la lectura.

La motivación es el motor que mueve a las personas, en especial a los niños. Para los profesores, la falta de motivación ha sido durante mucho tiempo uno de los obstáculos más frustrantes para el aprendizaje de los estudiantes. La motivación es una orientación hacia el aprendizaje. Por lo tanto, afecta la probabilidad de que un estudiante se dé por vencido o siga adelante. Cuanto más profunda sea la motivación para realizar una actividad, es más probable que el estudiante no acepte respuestas fáciles a preguntas complejas. Por lo tanto, la motivación fomenta habilidades de pensamiento crítico fuertes y flexibles. Por otro lado, la desmotivación conduce a un bajo interés y persistencia académica (Castellano, Ninapaytan, y Segura, 2014).

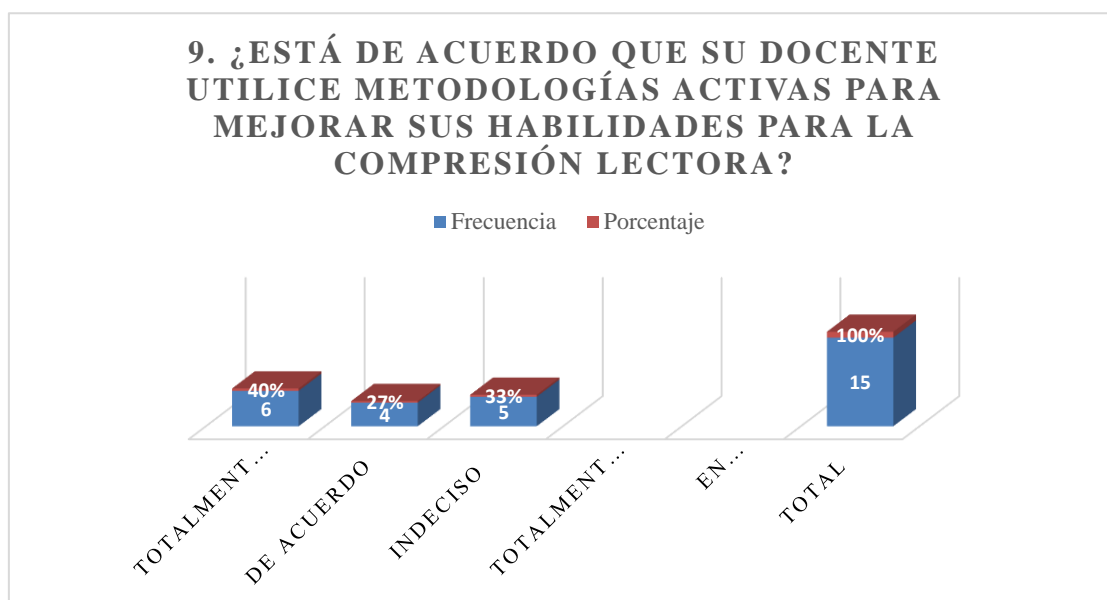
Tomando en cuenta este precedente, y los resultados de esta pregunta, se debe contribuir para lograr el aprendizaje y el pensamiento crítico de los estudiantes (Aragón y Caicedo, 2009).

Tabla 10. Encuesta – pregunta 9

9. ¿Está de acuerdo que su docente utilice metodologías activas para mejorar sus habilidades para la comprensión lectora?	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	6	40%
De acuerdo	4	27%
Indeciso	5	33%
Totalmente en desacuerdo		
En desacuerdo		
Total	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 10. Encuesta - pregunta 9



Elaborado por: Caiza (2021)

Análisis e interpretación

Esta pregunta se enfoca en la predisposición y la necesidad de los estudiantes de mejorar sus habilidades de comprensión lectora a través de una metodología nueva; para tal efecto, el 40 % está totalmente de acuerdo; así como el 27 % está de acuerdo. Por otra parte, el 33 % de la población se muestra indecisa.

En este sentido, Aróstegui (2016) indica que las metodologías de aprendizaje activo que involucran directamente a los estudiantes en el proceso de enseñanza tienen un impacto significativo en la adquisición de conocimientos. Esta investigación, se ha centrado en el uso de estrategias metodológicas activas para el mejoramiento de la

comprensión lectora de los niños y las respuestas de los encuestados arrojan la predisposición para trabajar.

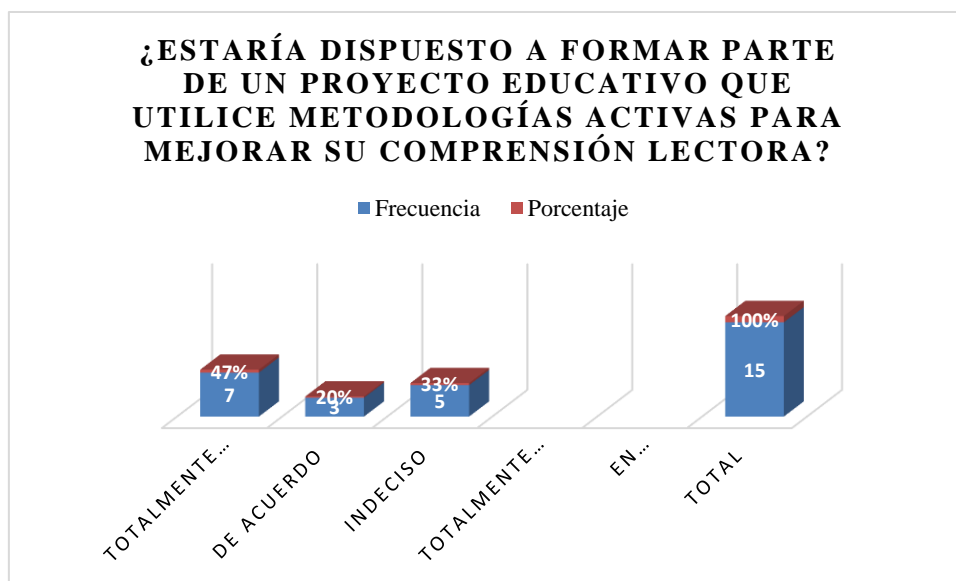
En tal virtud, la elaboración de una propuesta de intervención en el aula basada en estrategias metodológicas activas, es necesaria; ya que, se evidencia el acuerdo para su realización por parte de los estudiantes.

Tabla 11. Encuesta – pregunta 10

10. ¿Estaría dispuesto a formar parte de un proyecto educativo que utilice metodologías activas para mejorar su comprensión lectora?	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	7	47%
De acuerdo	3	20%
Indeciso	5	33%
Totalmente en desacuerdo		
En desacuerdo		
Total	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 11. Encuesta - pregunta 10



Elaborado por: Caiza (2021)

Análisis e interpretación

Esta pregunta se relaciona con la disposición de los estudiantes en su participación en un tratamiento en el aula enfocado en las estrategias metodológicas activas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Es así que en su mayoría indican que estarían dispuestos a participar en un proyecto educativo para lograr este cometido. Sin embargo, el 33 % de ellos indica que están indecisos.

Consecuentemente, se puede observar que los niños del CECIB “Naciones Unidas” están ávidos de nuevos retos y experiencias de aprendizaje. Y que, si muestran indecisión, tal vez se ocasiona por su falta de experiencia con estrategias activas.

4.2. Síntesis de la encuesta

Esta encuesta estaba dirigida a los estudiantes de quinto, sexto y séptimo grados del CECIB “Naciones Unidas”, quienes, en un número de quince, contestaron a diez interrogantes de las cuales se resume lo siguiente:

- Se indagó acerca de su hábito por la lectura y los estudiantes en su mayoría respondieron que nunca o rara vez leen.
- Cuando se les preguntó por la importancia de la lectura, todos respondieron afirmativamente; es decir, estaban conscientes del hecho de que la lectura juega un rol importante.
- La totalidad de los estudiantes tienen problemas para entender un texto cuando contiene palabras desconocidas.
- Todos los estudiantes indican que asimilan la información de un texto con la ayuda del profesor.
- Indagando sobre las preferencias de los estudiantes en tipos de lecturas, la mayoría indica que le gusta leer cuentos, seguido de leyendas.
- Los estudiantes concuerdan que les gusta contestar preguntas, jugar, y dramatizar basados en textos de lectura.
- La mayoría concuerda en que el profesor difícilmente utiliza en sus clases actividades tales como elaboración de mapas mentales, cuadros sinópticos, entrevistas, debates, juego de roles, proyectos o trabajos en grupo.
- Los estudiantes responden negativamente a la interrogante relacionada con la aplicación de actividades motivadoras en clase.
- Los estudiantes responden afirmativamente en la utilización de metodologías activas para mejorar su comprensión lectora.
- Todos los estudiantes están dispuestos y motivados a participar en un futuro proyecto de intervención escolar basado en la utilización de metodologías activas para mejorar la comprensión lectora.

4.3. Prueba de correlación de Pearson

Tabla 12. Prueba de correlación de Pearson

		VI	VD
Variable Independiente	Pearson Correlation	1	.954**
	Sig. (2-colas)		.000
	N	15	15
Variable Dependiente	Pearson Correlation	.954**	1
	Sig. (2-colas)	.000	
	N	15	15

Elaborado por: Caiza (2021)

Para realizar esta prueba se tomó en cuenta la operacionalización de variables, tanto independiente como dependiente. Es así que, la encuesta antes detallada está compuesta por dos partes fundamentales. Las primeras cinco preguntas se relacionan con la autopercepción de los estudiantes en sus habilidades de comprensión lectora que sería la variable dependiente. Las siguientes cinco preguntas se relacionan con la percepción de los estudiantes en cuanto al uso de las estrategias metodológicas activas por parte de sus docentes.

En consecuencia, mediante la utilización del software estadístico SPSS se realizó la prueba de correlación de variables de Pearson. Esta prueba arrojó un resultado de .954 que es $> .000$, por lo tanto, muestra una alta correlación o correlación significativa entre variables (Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas, 2009).

4.4. Prueba de confiabilidad Alpha de Cronbach

Tabla 13. Prueba de confiabilidad de la encuesta

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.970	10

Elaborado por: Caiza (2021)

Con 15 casos válidos que corresponden a la población de esta investigación, se analizan los resultados de 10 preguntas correspondientes a la encuesta realizada a estudiantes del CECIB “Naciones Unidas” de la parroquia Tixán. De este modo, se obtuvo un Alfa de Cronbach de .970 lo que indica que tiene una confiabilidad alta (Oviedo y Campo, 2005).

4.5. Preexamen de comprensión lectora

El preexamen constó de una batería de preguntas de opción múltiple dirigida a evaluar la comprensión lectora de los niños (Núñez, 2021). Esta prueba consta de 35 preguntas distribuidas en diferentes clases de textos tales como narrativo, expositivo, poético y de interpretación (Núñez, 2021). Dentro de cada uno de estos textos, las preguntas están, además, inmersas en tipos de comprensión lectora, a saber: literal e inferencial, crítica y reorganización de la información (Pisanie, 2020).

Por otro lado, para el análisis e interpretación de datos se ha realizado la evaluación sobre 35 puntos, los que han sido transformados en base a la regla de tres a calificaciones sobre 10. De esta manera, se ha acoplado al sistema de calificación vigente en el Ministerio de Educación (2016) para el rendimiento académico en los niveles de educación, los mismos que están detallados a continuación:

Tabla 14. Escala de calificaciones

Escala cualitativa	Escala cuantitativa
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.	≤ 4

Fuente: Decreto Ejecutivo N° 366, publicado en el Registro Oficial N° 286 de 10 de julio de 2014 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

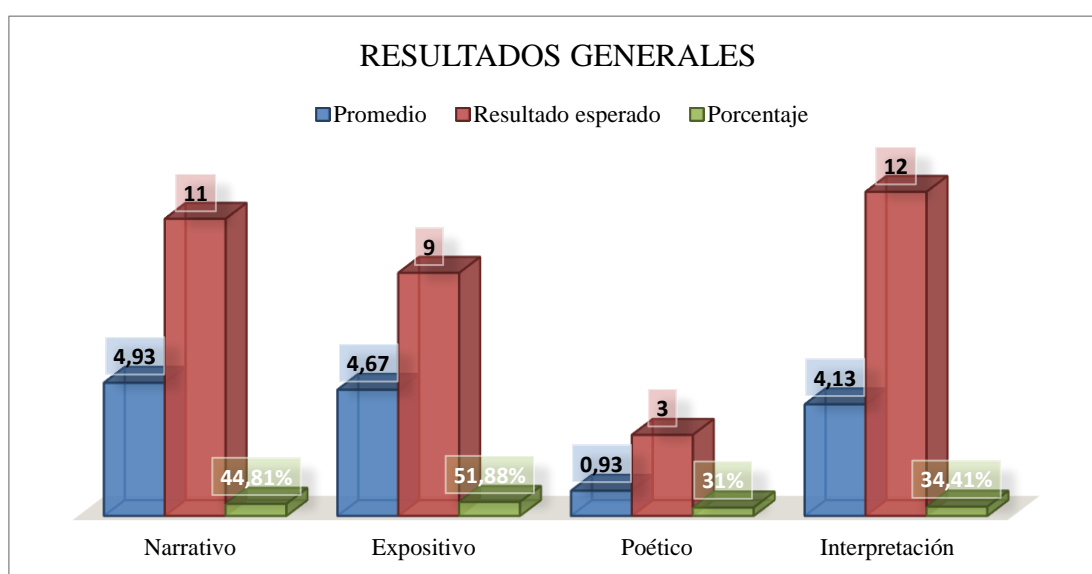
4.6. Resultados generales

Tabla 15. Resultados generales por tipo de texto

Resultados generales			
Texto	Promedio	Resultado esperado	Porcentaje
Narrativo	4.93	11	44.81%
Expositivo	4.67	9	51.88%
Poético	0.93	3	31%
Interpretación	4.13	12	34.41%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 12. Resultados generales por tipo de texto



Elaborado por: Caiza, S. (2021)

Análisis e interpretación

La información detallada anteriormente fue obtenida del preexamen que tomó en cuenta los tipos de textos. Dentro del texto narrativo, existieron 11 preguntas; de las cuales los estudiantes obtuvieron un promedio general de 4.93 que corresponde al 44.81 % de la calificación esperada. De la misma manera, en el texto expositivo obtuvieron 4.67 sobre 9 que representa el 51,88 % de la calificación total. En relación al texto poético, el promedio fue de 0.93 sobre 3, lo que significa que tienen el 31 % de la totalidad. Finalmente, en el texto de interpretación, el promedio fue de 4.13 sobre 12, lo que indica que solamente tienen el 34.41 % de lo esperado. De esta manera se desprende que los estudiantes necesitan el soporte y la motivación necesaria para mejorar estos resultados.

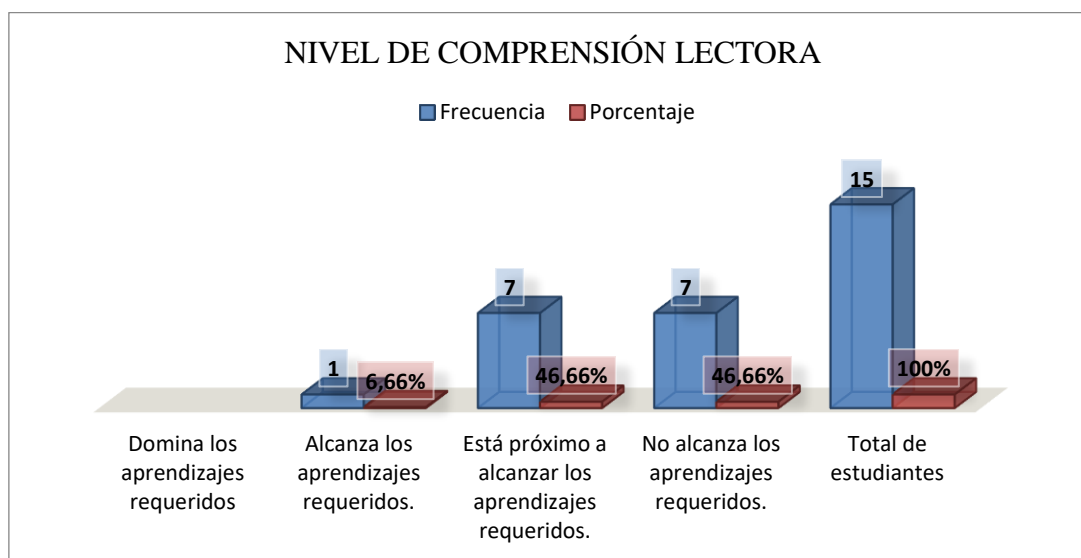
4.7. Nivel de comprensión lectora

Tabla 16. Nivel de comprensión lectora

Nivel de comprensión lectora		
Escala cualitativa	Frecuencia	Porcentaje
Domina los aprendizajes requeridos		
Alcanza los aprendizajes requeridos.	1	6.66%
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos.	7	46.66%
No alcanza los aprendizajes requeridos.	7	46.66%
Total de estudiantes	15	100%

Elaborado por: Caiza (2021)

Gráfico 13. Niveles de comprensión lectora



Elaborado por: Caiza (2021)

Análisis e interpretación

En base a la escala de calificaciones del Ministerio de Educación (2016) se desprende que solamente un estudiante que corresponde al 6.66 % de la población alcanza los aprendizajes requeridos. Sin embargo, 7 de ellos están próximos a alcanzar los aprendizajes requeridos. Como también 7 no los alcanzan.

Dicho esto, se concluye que los estudiantes tienen un nivel bajo y muy bajo de comprensión lectora. Por lo tanto, se corrobora lo enunciado por Núñez (2021); Anilema, Moreta y Mayorga (2020); Arévalo y Guevara (2018) y Balladares, Mendieta y Vargas (2018).

En este sentido, es necesario que se contribuya a la educación del Ecuador y en especial a la de los niños del CECIB “Naciones Unidas” con estrategias metodológicas activas que los motiven y comprometan a mejorar cada día.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Después de este período de experiencias enriquecedoras se arriba a las siguientes conclusiones:

- Se propusieron estrategias metodológicas activas tales como el debate, trabajos en grupo, discusión, dramatización, entre otros, para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los niños de Educación General Básica que deben ser puestas en práctica por los docentes del CECIB “Naciones Unidas”, perteneciente a la parroquia Tixán durante el período 2020-2021.
- Se describieron teóricamente las estrategias metodológicas activas mediante una revisión literaria, que son utilizadas por docentes para desarrollar la comprensión lectora de los niños.
- Mediante una encuesta y un preexamen dirigidos a los estudiantes se analizó el nivel de comprensión lectora y se concluyó que el nivel del mismo es bajo en el CECIB “Naciones Unidas”.
- Se diseñó una propuesta educativa (guía de planificación curricular) para ser desarrollada en el aula, la cual se enfoca en la utilización de estrategias metodológicas activas para la comprensión lectora de los estudiantes de Educación General Básica del CECIB “Naciones Unidas” situado en Tixán en el período 2020-2021.

5.2. Recomendaciones

- Se recomienda la utilización de la guía de planificación curricular fruto de esta investigación dentro de la comunidad educativa CECIB “Naciones Unidas”, para motivar y fortalecer el quehacer educativo tendiente a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.
- Se sugiere, además, que los docentes estudien a fondo lo relacionado con las estrategias metodológicas activas para fortalecer su tarea educativa. Las estrategias metodológicas activas tales como el debate, trabajos en grupo,

discusión, dramatización, entre otras, son herramientas positivas dentro de la práctica educativa.

- Se aconseja que los docentes apliquen las estrategias metodológicas activas para que de esta manera se dé paso a la innovación y el cambio definitivo de las prácticas docentes. De esta forma se mejorará el desarrollo de las capacidades de los niños.
- Se conmina a los compañeros docentes que se tome en cuenta de manera imparcial la percepción de los estudiantes en cuanto a su trabajo docente para la toma de las decisiones más idóneas.
- Se invita a los docentes a diseñar propuestas innovadoras que contengan estrategias metodológicas activas para llevarlas a la práctica. Entendido está que los niños necesitan el soporte y la guía de su docente; pero también necesitan desarrollar su independencia y automotivación para lograr su mejoramiento personal.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2000). *La escuela en la vida: didáctica*. La Habana: Academia.
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*, 13–18.
- 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.
- Aragón, L. y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *Revista de Educación*, 13(24), 1-18.
- Arévalo, J. y Guevara, M. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados PISA para el desarrollo*. Quito: INEVAL.
- Aróstegui, I. (2016). Estrategias metodológicas activas en la asignatura de “Bases de la Escuela Inclusiva” de la E.U. de Magisterio de Bilbao. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 315-340.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Constituyente. Obtenido de <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf>
- Balladares, J., Mendieta, L. y Vargas, H. (2018). *Estrategias Metodológicas Activas en el Desarrollo de la Comprensión Lectora*. Obtenido de <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/901dbdad2294e9ba849ed8b8ddbc1f16.pdf>
- Bloom, B. (1986). What We Are Learning about Teaching and Learning: A Summary of Recent Research. *Principal*, 6-10.
- Borrego, M., Cutler, S., Prince, M., Henderson, C. & Froyd, J. (2013). Fidelity of implementation of research-based instructional strategies in. *Journal English Education*, 394-425.
- Bownel, C. & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington: The George Washington University.
- Bravslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: EfE.

- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Caffaro, A. (2017). *Mapas Mentales y su Incidencia en la Comprensión Lectora*. Obtenido de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrkd/2017/05/09/Caffaro-Anna.pdf>
- Carrillo, M., Rodríguez, M., Gutiérrez, O., Pertuz, C., Guette, R., Polo, A. y Padilla, R. (2018). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 869-876.
- Castellano, A., Ninapaytan, D., & Segura, H. (2014, January 3). *La Motivación y su Relación con el Aprendizaje del Idioma Inglés en los Estudiantes del Tercer Grado de Secundaria de la Institución Educativa 1283 Okinawa, ATE-VITARTE*. Recuperado de from Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle:
https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/703/T025_09841187_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H. y Rosales, L. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora: Libro para docentes de nivel primario*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Crisol, E. (2017). Using Active Methodologies: The students' view. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 672-677.
- Del Rincón, D., Arnal, J., De la Torre, A. y Sanz, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykingson.
- Dewey, J. (1895). *Plan of organization of the university primary school*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1926). *Individuality and experience*. Illinois: Illinois University Press.
- Dewey, J. (1934). Can education share in social reconstruction? *Carbondale*, 205-209.
- Donald, M. (1991). *The origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge: Harward University Press.
- Duch, B. (1995). What is Problem-Based Learning? *Center for Teaching Effectiveness*, 1-15.
- Dzul, J. (2008). *Desarrollo de la comprensión lectora en el Medio Indígena*. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/26667.pdf>

- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield, J. & Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. New York: McGraw-Hill.
- Farrach, G. (2017). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Ciencias de la Educación*, (20), 5-9.
- Fernandes, S., Mesquita, D., Flores, M. & Lima, R. (2014). Engaging students in learning: findings from a study of project-led education. *European Journal of Engineering Education*, 55-67.
- Flores, O. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Franco, P., Cárdenas, R. y Santrich, E. (2018). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiante de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Sao Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.
- GAD Tixán. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento territorial de la Parroquia Tixán*. Obtenido de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/0660825550001_PDyOT%20Tix%C3%A1n%202015_14-08-2015_20-48-36.pdf
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Goddard, W. & Melville, S. (2004). *Research Methodology: An Introduction*. New York: Blackwell Publishing.
- Gutiérrez, J. (2018). *Fronteras y trans-migraciones del diálogo intercultural: implicancias del acto educativo como acción estética y emancipadora* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España. Obtenido de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667000/JCGB_TESIS.pdf?sequence=1
- Guzmán, R. (2018). *Los mapas mentales como estrategia de comprensión lectora y recurso tecnológico de apoyo* (tesis de maestría). Escuela Superior de Educación y Ciencias Sociales, Leiria, Portugal. Obtenido de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3407/1/UPTIC_Roxana_vers%C3%A3o%20final%20para%20online_20julho18.pdf

- Harmer, J. (2007). *The Practice of Language Teaching*. United Kingdom: Longman Publishers.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- INEVAL. (2019). *Competencias de la población adulta en Ecuador - 2019*. Quito: Instituto Nacional de Evaluación.
- Jiménez, L. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 65-74.
- Jiménez, L., López, M., Freire, J. y Cabrera, J. (2020). Importancia de las estrategias didácticas y metodológicas en las dificultades de comprensión lectora, el lenguaje y comunicación. *Explorador Digital*, 4(3), 184-200.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Bavelopment.
- Kadry, S. & Safieddine, F. (2016). Cooperative Active Learning Methodology in Mathematics. *American University of the Middle East*, 4039-4045.
- Kagan, S. (1985). *Dimensions of cooperative classroom structures*. New York: Plenum Press.
- Kerlinger, F. (1990). *Investigación del comportamiento*. New York: McGraw-Hill.
- León, M. y Crisol, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y PEUMAUGR): la opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 271-298.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2016). *LOEI*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Logsdon, A. (2019). *Reading Comprehension Problems*. Obtenido de <https://www.verywellfamily.com/learning-disability-in-reading-comprehension-2162449>
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas. (2001). *Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Martínez, M. (2000). Origen, auge y ocaso del método científico tradicional en las ciencias humanas, *Anthropos*, 40, 7-36.
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 2-20.
- Melgarejo, M. (2018). *Propuesta didáctica basada en el juego de roles para mejorar la expresión oral de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa N° 88159 – Huandoval-Pallasca, 2018* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Chimbote, Perú. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34966/Melgarejo_VMY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meyers, C. & Jones, T. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies or the College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Instructivo para la aplicación de la Evaluación Estudiantil*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/Instructivo-para-la-aplicacion-de-la-evaluacion-estudiantil.pdf>
- Montoya, J. y Acosta, J. (2019). *El Constructivismo: Nuestro Estilo de Enseñanza-Aprendizaje*. Bogotá: Departamento Académico EAS.
- Moya, E. (2017). Using Active Methodologies: The students' view. *Procedia*, 672 - 677.
- Núñez, E. (2021). *Evaluación de la comprensión lectora*. Obtenido de Universidad Técnica de Ambato: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/32519/1/Tesis%20Eduardo%20Nu%c3%b1ez%20Lituma%20aprobada-signed%20%281%29.pdf>
- O'Donnell, C. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12. *Revista de Educación*, 33-84.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 19, 93-110.
- Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Crombach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(4), 572-580.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1964). *The early growth of logic in the child*. New York: Harper.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescent to adulthood. *Human Development*, 1-12.

- Pisanie, C. (2020). *Reading Comprehension Difficulties — Symptoms, Causes, Intervention*. Obtenido de <https://www.edubloxtutor.com/reading-comprehension-difficulties/>
- Pizarro, E. (2008). *Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/323353271.pdf>
- Posso, R. (2018). *Propuesta de estrategias metodológicas activas aplicadas a la Educación Física*. Madrid: Universidad de La Rioja.
- Reyero, M. (2019). La Educación Constructivista en la Era Digital. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 12, 11-127.
- Richards, J. R. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61.
- Rodríguez, L. (2016). *Definición y etapas de la lectura*. Caracas: Fernin Toro.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 119–144.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar*. México: Educación Superior Contemporánea.
- Sánchez, R. (2017). *Plan de Capacitación de Desarrollo Profesional en Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora para Estudiantes de Educación General Básica* (tesis de grado). Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador. Obtenido de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/8647>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. París: OECD.
- SCHOOL IN. (2019). *PISA results published in Dec 2019: Which countries score the highest and why?* Obtenido de <https://schoolinreviews.com/pisa-results-published-in-dec-2019-which-countries-score-the-highest-and-why/>
- Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Solé, M. (2004). *La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora*. Bolívar: Departamento de Educación, Humanidades y Artes Universidad Nacional Experimental de Guayana.
- Stone, J. (1990). *Cooperative Learning and Language Arts: A MultiStructural Approach*. San Juan Capistrano: Resources for Teachers Inc.

- Tamayo, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8-17.
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.
- Turpen, C. & Finkelstein, N. (2010). The construction of different classroom norms during peer instruction: students perceive differences. *Psychology and Education Resources*, 1-22.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yuhananik, S. (2018). Using Jigsaw Model to Improve Reading Comprehension of the Ninth Graders of Smpn 1 Karangpulo. *IJOLTL*, 51-64.
- Zambrano, G. J., Sisa, M. J. y Velásquez, C. G. (2015). Influencia de las estrategias metodológicas activas en el desempeño académico. *Revista Pertinencia Académica*, 7, 10-20.

Anexos

Anexo 1. Tabla 17. Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	TÉCNICA INSTRUMENTO
<p>Variable Independiente Estrategias metodológicas activas</p> <p>Cambio metodológico que involucra a los estudiantes en un proceso constructivista de aprendizaje activo y participativo a través de actividades que propician la atención, creatividad y el trabajo en equipo. Además, enfatizan en pensamiento lógico a nivel superior para desarrollar una mejor comprensión del tema, competencias, habilidades y actitudes.</p>	Enfoque constructivista	Corrientes constructivistas	Encuesta/ Prueba de conocimiento
	Estrategias Metodológicas activas	Mapas mentales Juego de roles Debate Entrevista Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en proyectos Aprendizaje basado en problemas Simulación	
	Ventajas de las estrategias metodológicas activas	Rol del docente Rol del estudiante	
	Evaluación	Rúbricas	
<p>Variable Dependiente Comprensión lectora</p> <p>La comprensión lectora es una habilidad importante del lenguaje que se usa como estrategia para comprender un texto escrito tanto implícito como explícito, lo cual implica interacción entre el lector y la capacidad de razonamiento mediante un</p>	La lectura	Proceso lector y sus momentos Niveles de comprensión lectora Componentes de la lectura Pasos de la lectura Grados de comprensión Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora Procesos intervinientes en la comprensión lectora	

esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido para llevar a cabo de manera fluida y adaptativa actividades complejas o funciones laborales que involucran ideas, cosas y personas.			
---	--	--	--

Elaborado por: Caiza (2021)

Anexo 2

Encuesta a estudiantes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

VICERRECTORADO DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

INSTITUTO DE POSGRADO

TEMA: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL GENERAL BÁSICA DEL CECIB “NACIONES UNIDAS”, TIXÁN.

ENCUESTA A ESTUDIANTES

La presente encuesta tiene como objetivo recabar información sobre su autopercepción en lo referente a sus habilidades de comprensión lectora, por tal motivo, estimados niños y niñas, les solicito de la manera más comedida responder las siguientes interrogantes, marcando con una X en el casillero que usted crea conveniente.

1.- ¿Con qué frecuencia usted realiza algún tipo de lectura?

Muy frecuentemente

Frecuentemente

Ocasionalmente

Rara vez

Nunca

2. ¿En qué medida cree usted que la lectura es importante?

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

POCO IMPORTANTE

NADA IMPORTANTE

3. ¿Tiene problemas para entender un texto que contiene palabras desconocidas?

SIEMPRE

CON FRECUENCIA

RARA VEZ

NUNCA

4. ¿Su profesor le ayuda a comprender las lecturas en clase?

SIEMPRE

CON FRECUENCIA

RARA VEZ

NUNCA

5. ¿Qué tipo de lecturas le gustan más? (Puede escoger más de una opción)

Cuentos

Leyendas

Tiras cómicas

Noticias

Fábulas

6. ¿Qué tipo de actividades le gusta realizar después de una lectura? (Puede escoger más de una opción)

Preguntas

Juegos

Dramatización

Debate

Escritura

7. ¿Con qué frecuencia su profesor utiliza actividades en clase tales como cuadros sinópticos, mapas mentales, entrevistas, debates, juego de roles, proyectos y trabajos en grupo?

- Siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Rara vez
- Nunca

8. ¿Con qué frecuencia el profesor realiza motivaciones en el aula?

- Siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Rara vez
- Nunca

9. ¿Estaría dispuesto a formar parte de un proyecto educativo que utilice metodologías activas para mejorar su comprensión lectora?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Indeciso
- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo

10. ¿Estaría dispuesto a formar parte de un proyecto educativo que utilice metodologías activas para mejorar su comprensión lectora?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo

Indeciso	<input type="checkbox"/>
Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>
En desacuerdo	<input type="checkbox"/>

Anexo 3. Instrumentos de validación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN VINCULACIÓN Y
POSGRADO
DIRECCIÓN DE POSGRADO

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
 ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL GENERAL BÁSICA DEL
 CECIB "NACIONES UNIDAS", TIXÁN

TABLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

INSTRUCCIONES: Lea detenidamente las preguntas de la encuesta y marque con una X en el cuadro correspondiente.

ITEMS	VALIDEZ APARENTE			OBSERVACIONES
	CONSTRUCCIÓN	TIEMPO	DIFICULTAD	
Pregunta 1	5	5	5	
Pregunta 2	5	5	5	
Pregunta 3	5	5	5	
Pregunta 4	5	5	5	
Pregunta 5	5	5	5	
Pregunta 6	5	5	5	
Pregunta 7	5	5	5	
Pregunta 8	5	5	5	
Pregunta 9	5	5	5	
Pregunta 10	5	5	5	

Evalúe los aspectos con números del 5 al 1 siendo 1 No aceptable y 5 Muy Aceptable.

La **Construcción** se refiere a si las preguntas tienen ideas claras, lógicas, y son fáciles de comprender.
 El **tiempo** se refiere si los encuestados podrían completar la encuesta en un tiempo prudencial y aceptable.
 La **dificultad** se refiere al nivel de conocimiento que los encuestados necesitan con respecto a las preguntas.

01/03/2021

Fecha

Julio J. S.
Firma

VALIDADOR	Nombre Pedro Guallí Atupaño	Cédula de Identidad 0603380288	Número telefónico 0939847424
	Título Maestría en Matemática Básica		
	Institución U.E. "Velasco Ibarra"	Cargo Docente	

Elaborado por: Caiza, S. (2021)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN VINCULACIÓN Y
POSGRADO
DIRECCIÓN DE POSGRADO

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
 ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL GENERAL BÁSICA DEL
 CECIB "NACIONES UNIDAS", TIXÁN

TABLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

INSTRUCCIONES: Lea detenidamente las preguntas de la encuesta y marque con una X en el cuadro correspondiente.

ITEMS	VALIDEZ APARENTE			OBSERVACIONES
	CONSTRUCCIÓN	TIEMPO	DIFICULTAD	
Pregunta 1	5	5	5	
Pregunta 2	5	5	5	
Pregunta 3	5	5	5	
Pregunta 4	5	5	5	
Pregunta 5	5	5	5	
Pregunta 6	5	5	5	
Pregunta 7	5	5	5	
Pregunta 8	5	5	5	
Pregunta 9	5	5	5	
Pregunta 10	5	5	5	
Evalue los aspectos con números del 5 al 1 siendo 1 No aceptable y 5 Muy Aceptable.		La Construcción se refiere a si las preguntas tienen ideas claras, lógicas, y son fáciles de comprender. El tiempo se refiere si los encuestados podrían completar la encuesta en un tiempo prudencial y aceptable. La dificultad se refiere al nivel de conocimiento que los encuestados necesitan con respecto a las preguntas.		

01/03/2021

Fecha

Firma

VALIDADOR	Nombre Luis Anilema Roca	Cédula de Identidad	Número telefónico 0988105181
	Título MSc. Pedagogía Intercultural	060446716-7	
	Institución U.E. Daniel Evas Guaraca	Cargo Docente	

Elaborado por: Caiza, S. (2021)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN VINCULACIÓN Y
POSGRADO
DIRECCIÓN DE POSGRADO

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL GENERAL BÁSICA DEL
CECIB "NACIONES UNIDAS", TIXÁN

TABLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

INSTRUCCIONES: Lea detenidamente las preguntas de la encuesta y marque con una X en el cuadro correspondiente.

ITEMS	VALIDEZ APARENTE			OBSERVACIONES
	CONSTRUCCIÓN	TIEMPO	DIFICULTAD	
Pregunta 1	5	5	5	
Pregunta 2	5	5	5	
Pregunta 3	5	5	5	
Pregunta 4	5	5	5	
Pregunta 5	5	5	5	
Pregunta 6	5	5	5	
Pregunta 7	5	5	5	
Pregunta 8	5	5	5	
Pregunta 9	5	5	5	
Pregunta 10	5	5	5	
Evalúe los aspectos con números del 5 al 1 siendo 1 No aceptable y 5 Muy Aceptable.		La Construcción se refiere a si las preguntas tienen ideas claras, lógicas, y son fáciles de comprender. El tiempo se refiere si los encuestados podrian completar la encuesta en un tiempo prudencial y aceptable. La dificultad se refiere al nivel de conocimiento que los encuestados necesitan con respecto a las preguntas.		

01/03/2021

Fecha

Firma

VALIDADOR	Nombre	Cédula de Identidad	Número telefónico
	<i>Fanny Yantónese Moracho</i>	<i>080385676-6</i>	<i>0939550190</i>
	Título	<i>Mgs. En Pedagogía Mención Psicología Intercultural</i>	
	Institución	<i>U.E "Volcanes Ibarra"</i>	
		Cargo	<i>Docente</i>

Elaborado por: Caiza, S. (2021)

Anexo 4

Preexamen de Comprensión Lectora

ACL-5.1

LOS BIZCOCHOS

Rosa y Laura son muy amigas. Un sábado se reunieron en casa de Laura para hacer bizcocho, pero después de pasar toda la tarde con el libro de recetas de cocina sólo consiguieron unas bolas pegajosas que ni siquiera el perro de Laura, que come cualquier cosa, fue capaz de tragarse. Son bizcochos de chicle, dijo Laura en tono desafiante a su hermano, que ya empezaba a reírse de sus habilidades como cocineras. Se dieron cuenta del error cuando llegó la madre y les dijo que se habían confundido y que habían usado azúcar en lugar de harina. Entonces se echaron todos a reír.

1. Entre los títulos siguientes, ¿cuál crees que es más adecuado para este texto?

- a) Una merienda deliciosa
- b) Bizcochos para perros
- c) El perro de Laura
- d) Las cocineras experimentadas
- e) Aprendices de cocinera

2. ¿Qué significa “el tono desafiante” de Laura?

- a) que le molesta que su hermano se burle de ella
- b) que no quiere que su hermano pruebe los bizcochos
- c) que quiere hacer quedar mal a su hermano
- d) que quiere que su hermano también se ría de lo que ha pasado
- e) que le molesta que su hermano se lo coma todo

3.- Lee atentamente la frase: “Rosa y Laura siguieron las instrucciones de una receta para hacer bizcochos de chicle”. ¿Cómo crees que es esta afirmación?

- a) bastante correcta
- b) probablemente correcta
- c) seguro que es incorrecta
- d) probablemente incorrecta
- e) no se puede saber

ACL-5.2

LOS ZORROS

Los zorros se adaptan a todos los climas con facilidad. Las adaptaciones más características son el pelaje y el tamaño de las orejas. El pelaje puede presentar distintos colores, desde el castaño rojizo hasta el blanco; para poder pasar desapercibidos. También varía el tipo

de pelo, muy largo y espeso en algunos casos y en otros más cortos y fino.

El tamaño de las orejas tiene una gran importancia: unas orejas grandes y fuertemente irrigadas, es decir, recorridas por múltiples vasos sanguíneos, permiten un gran

enfriamiento de la sangre. Existe el zorro ártico, que vive en el Polo Norte, el zorro común y el zorro del desierto.

4. Teniendo en cuenta la explicación anterior, ¿Qué características debe tener el zorro ártico?

- a) pelo rojizo, corto y espeso y orejas pequeñas
- b) pelo grisáceo, largo y fino y orejas muy largas
- c) pelo blanco, corto y espeso y orejas largas
- d) pelo castaño, largo y espeso y orejas medianas
- e) pelo blanco, largo y espeso y orejas muy pequeñas

5. ¿Por qué crees que el zorro del desierto tiene el pelo de un color tostado claro?

- a) porque así pasa desapercibido
- b) porque es una característica de su especie
- c) su cuerpo está cubierto de pelo
- d) Por que este color da más calor
- e) porque esto le dificulta el camuflaje

6. ¿Qué título consideras más apropiado para este texto?

- a) los zorros en el polo norte
- b) los seres vivos se adaptan al lugar que viven
- c) adaptación de los zorros según el clima
- d) el tamaño de las orejas de zorro
- e) hábitats de los zorros

ACL-5.3

CINES

Un grupo de amigos hemos decidido ir al cine la próxima semana. Consultamos la cartelera de los cines:

CINE	PELICULA	PELICULA	PELICULA	PELICULA
CINEPOLIS Laborables, \$45.00. Lunes no feriado \$30.00. vísperas de feriados y feriados \$50.00	Salto mortal. Funciones: 16:45, 18:30 y 20:15 hrs. Sábados y días feriados función matutina a las 11:30 hrs.	Frankestein Función nocturna a las 22:15.	Viaje al infinito. Viernes, sábado y día feriado función de madrugada a las 00:30 hrs.	
CINEMARK S/. 45. Miércoles día no feriado \$35.00	La calle oscura. Funciones: 16:30, 18:30 y 22:30 hrs			

CINEMAX Laborables \$25.00 y días feriados \$28.00.	El hombre feliz. Funciones: 16:00, 10:20 y 22:20 hrs.	Huracán. Funciones: 17:35 y 22:55 hrs.		
CINEMAPLUS \$38.00. Sábados y días feriados \$40.00. Miércoles no feriados \$35.00.	La noche crítica. Funciones 16:30, 18:25, 20:20 y 22:15 hrs.			
CINEPLEX (4 salas) \$45.00. Miércoles no feriado \$28.00.	Sala 1: yo y mis amigos. Funciones 16:30, 18:35, 20:40 y 22:45.	Sala 2 Frankenstein. Funciones 16:45, 19:30 y 22:30.	Sala 3: el cuento de nunca acabar. Funciones 16:30 .18:35, 20:40 y 22:45 hrs.	Sala 4: siempre es fiesta. Funciones: 16:40, 18:40, 20:40 y 22:40 hrs.

7. Si queremos ir al cine el domingo por la mañana, podremos ver:

- a) Salto mortal
- b) Huracán.
- c) Yo y mis amigos
- d) Frankenstein.
- e) Siempre es fiesta

8. El cine dónde sale más barata la entrada es:

- a) CINEPLEX el día del espectador
- b) CINEPOLIS en miércoles no feriado.
- c) CINEMARK en lunes no feriado.
- d) CINEMAX en día laborable.
- e) CINEMAPLUS en día laborable.

9. Si vamos al cine CINEPOLIS, ¿qué día saldrá más barata la entrada?

- a) Un lunes feriado.
- b) Un lunes no feriado.
- c) cualquier día laborable.
- d) Un martes.
- e) Un jueves.

10. Hemos decidido ir al CINEPLEX. Desde casa hasta el cine hay casi media hora. Si salimos a las 7 de la noche, llegaremos a tiempo para ir a:

- a) La sala 1.
- b) La sala 2.
- c) La sala 3.
- d) La sala 4.
- e) A cualquiera de las salas.

ACL-5.4

LA PERRA EXTRAVIADA

Cuando una perra perdida llega a un pueblecito como Larán , ve el humo tenue de sus chimeneas y oye la música de las voces del campo, prácticamente no hay duda de que si está a punto de dar a luz dirá: "Extraño sería que no encontrara un lugar, aquí mismo, en el que hacer nacer lo que llevo dentro". Eso mismo debía pensar la perra negra que Andrés encontró detrás del roble, echada en la maleza y rodeada de pequeñas cositas que se movían inquietas. Cuando Andrés apartó con cuidado unas ramas , la perra le miró con esperanza, y debió pensar que no se había equivocado: había en los ojos de aquel hombre que la miraba, un poco del calor de aquel humo tenue de las casas de campo. Andrés la miró dos veces. ¡Cuántos cachorros tenía! Uno negro como su madre, había rodado un palmo de ella y Andrés lo cogió para acercárselo. Ella sabía dónde había buena gente y dónde no la había.

R.Folch I. Camarasa (adaptación)

11. ¿Por qué pensó la perra que no se había equivocado?

- a) porque había acertado encontrando un ambiente acogedor
- b) porque era un lugar bastante inhóspito
- c) porque creía que allí no encontraría a nadie
- d) porque no tenía más remedio que quedarse
- e) porque Andrés le había acercado el cachorro

12. ¿Qué crees que hará Andrés con el hallazgo?

- a) Coger los cachorros y venderlos
- b) repartir los cachorros y correr a la perra
- c) repartir los cachorros para que la perra no sufra
- d) vigilar para que nadie moleste a la perra
- e) asustar a la perra por que molesta donde está

13. ¿Cómo debía ser la mirada de Andrés?

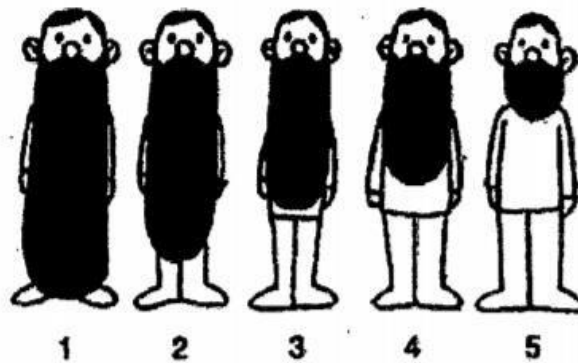
- a) de sufrimiento por no saber qué hacer
- b) de ternura
- c) de sorpresa
- d) de atolondramiento
- e) de inquietud

14. Lee bien el texto y di qué significa aquí "dar a luz"

- a) buscar un sitio con luz
- b) iluminar a los cachorros
- c) acercar luz a las crías
- d) calentar las crías con lumbre
- e) llegar el momento de tener crías

ACL-5.5

LOS BARBUDOS



Pablo, Marcos y Jorge tienen más barba que Bartolomé. Jorge, Marcos y Bartolomé tienen la barba más corta que Joaquín. Jorge y Joaquín tienen un número par.

15. ¿Cómo se llama el que tiene el número 3?

- a) Pablo
- b) Joaquín
- c) Jorge
- d) Bartolomé
- e) Marcos

16. ¿Cómo se llama el que tiene la barba más corta?

- a) Bartolomé
- b) Jorge
- c) Joaquín
- d) Marcos
- e) Pablo

17. ¿Qué número tiene Joaquín?

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5

18. ¿Cómo se llama el que tiene la barba más larga?

- a) Joaquín
b) Jorge
c) Bartolomé
d) Marcos
e) Pablo

ACL-5.6

LA HIJA DEL REY

Érase un rey que tenía una hija hermosa. Los pretendientes le salían a miles y el rey estaba preocupado porque no sabía con quién casarla. Decidió hacerlo con aquél que presentara un enigma o misterio insoluble. Pero puso como condición que aquellos que presentaran un enigma o misterio descifrable serían ahorcados. La noticia llegó a oídos de un rústico pastor que decidió probar fortuna. Explicó el caso a su madre y le dijo que preparara comida para el viaje, que por el camino ya se le ocurriría la adivinanza. Una vieja bruja que vivía cerca de la casa, envidiosa de la audacia del chico, cambió las tortillas que le había preparado la madre, por un bizcocho envenenado. El muchacho emprendió el viaje a lomo de una burra. Al pasar por debajo de una higuera sintió hambre y se subió al árbol para coger unos cuantos higos. Mientras tanto la burra se comió el bizcocho que llevaba en el bolso...

19. ¿Qué piensas tú de la decisión del rey?

- a) que era acertada porque había demasiados pretendientes
b) que era excesiva porque no hacía falta matarlos
c) que era buena porque así entretenía a su pueblo
d) que estaba bien porque así la princesa estaría contenta
e) que no era buena porque así todavía venían más

20. ¿Qué quiere decir un enigma o misterio insoluble?

- a) que se soluciona con facilidad
b) que se le entrevé el significado
c) que se le puede encontrar un sentido
d) que cuesta un poco adivinarlo
e) que no se le encuentra solución

21. ¿Cómo diríamos que es el pastor?

- a) atrevido, decidido
- b) descarado, sinvergüenza
- c) temeroso, asustadizo
- d) perezoso, holgazán
- e) cobarde, tímido

22. Después de lo que narra el cuento, ¿qué es lo que probablemente pasará?

- a) que los higos le darán un buen dolor de barriga
- b) que tendrá imaginación
- c) que se le morirá la burra
- d) que la bruja se saldrá con la suya
- e) que el muchacho cambiará de idea y volverá a su casa

ACL-5.7

LA INDUSTRIA

A mediados del siglo XX la industria efectuaba montajes en cadena, o sea, organizaba la producción de forma que cada trabajador realizara una pequeña operación del proceso de fabricación; así, por ejemplo, uno ponía un tornillo, el siguiente lo atornillaba, un tercero lo comprobaba, el que seguía colocaba otro y así sucesivamente. Todos los productos obtenidos con la producción en serie eran iguales y de acabado perfecto. A veces había productos que salían defectuosos porque un trabajador se equivocaba, pero al llegar al final de la cadena, el producto pasaba el control de calidad, donde era rechazado porque no reunía las condiciones necesarias. El montaje en cadena tenía algunas ventajas: ahorraba tiempo y permitía producir más barato que con el artesano.

23. ¿Qué quiere decir “producción en serie”?

- a) que todos los obreros hacen el mismo trabajo
- b) que quien empieza un trabajo lo termina
- c) que cada uno pasa su trabajo al de al lado
- d) que cada uno hace una pequeña parte del trabajo
- e) que cada uno repasa el trabajo de su compañero

24. Si un obrero trabajaba mal, según el texto, ¿qué sucedería al final?

- a) que todo iría mal por culpa de su error
- b) que los compradores encontrarían la pieza defectuosa
- c) que al pasar el control se rechazaría la pieza
- d) que al pasar el control se aceptaría la pieza
- e) que pasaría el control de calidad y se vendería

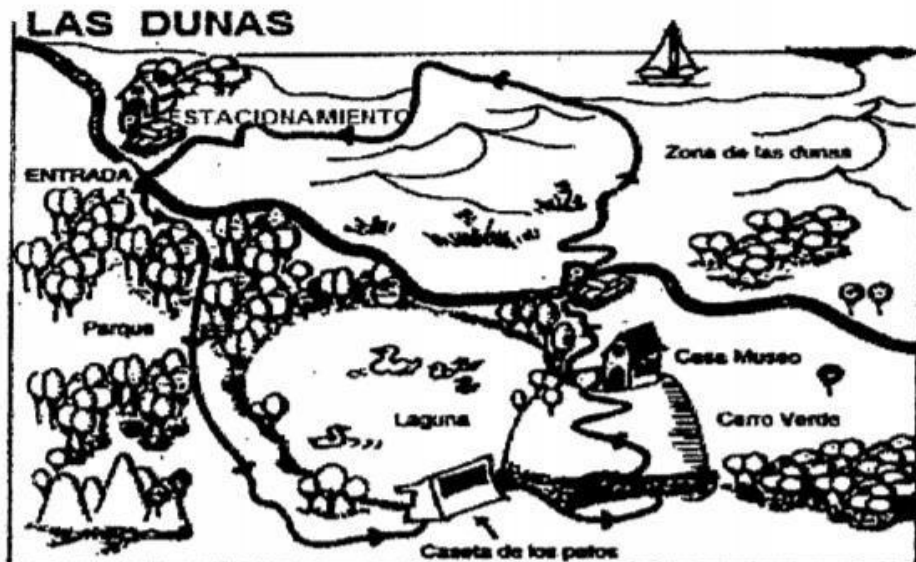
25. ¿Cuál es la razón principal por la cual la industria se organizaba a partir de montajes en cadena?

- a) para evitar que los trabajadores se equivoquen
- b) para que los productos se encarecieran aún más
- c) para que los productos no fueran exactamente iguales
- d) por que requería grandes inversiones económicas
- e) porque se producía mayor cantidad y podía venderse más barato

ACL-5.8

LAS DUNAS

En clase estamos estudiando las zonas de Las Dunas y la profesora nos ha anunciado que haremos una excursión. Nos ha proporcionado este plano:



Ruta a pie por las dunas		
Km	Lugar	Tiempo
0	Estacionamiento de la entrada	
3.5	Caseta de observación de los patos	1.30 h
5.5	Casa museo	2.30 h
7.5	Estacionamiento de las Dunas	3.00 h
8.8	Zona de las dunas	3.15 h
11	Estacionamiento de la entrada	4.00 h

26. Si empezamos el itinerario por el aparcamiento de la entrada ¿qué encontraremos antes?

- a) la Zona de las dunas
- b) la Caseta de observación de los patos
- c) la Casa Museo
- d) el estacionamiento de las dunas
- e) los pantanos

27. Vamos a pie siguiendo el itinerario indicado. Si empezamos la excursión a las once de la mañana y queremos comer hacia la una y media, podremos hacerlo cerca de:

- a) el parque
- b) la Caseta de observación de los patos
- c) la Casa Museo
- d) la laguna
- e) la zona de las dunas

28. El ómnibus nos viene a recoger después de comer al estacionamiento de las dunas ¿qué parte del itinerario no habremos podido visitar?

- a) los pantanos
- b) la Caseta de observación de los patos
- c) la Casa Museo
- d) la zona de las dunas
- e) El cerro verde

29. Estamos muy, muy cansados ¿Cuánto habremos caminado?

- a) 3,5 kilómetros.
- b) 5,5 kilómetros.
- c) 7,5 kilómetros.
- d) 8,8 kilómetros.
- e) 11 kilómetros.

ACL-5.9

LOS PATOS

Los patos, como muchos otros animales, realizaban viajes migratorios, alejándose de aquellos parajes en los que las condiciones de vida se han vuelto adversas (las temperaturas descienden mucho, o escasean los alimentos y los lugares donde cobijarse...) y se trasladan a otros en los que las condiciones son más favorables. Algunas plantas se defienden ante las condiciones adversas (bajas temperaturas, poca luz, agua difícilmente disponible...), perdiendo sus hojas. Cuando el medio es más favorable las recuperan, así pueden reiniciar plenamente su actividad vital. Recuerda que muchos árboles, como el haya pierden todas sus hojas en otoño.

30. ¿Qué frase resume mejor el contenido de estos dos textos?

- a) los animales y plantas, en condiciones adversas se trasladan
- b) cuando hace frío los animales y las plantas no sobreviven
- c) cuando es invierno y hay pocos alimentos
- d) en condiciones adversas los animales y las plantas se adaptan para sobrevivir
- e) en invierno muchas plantas pierden sus hojas

31. Entre estas expresiones ¿hay una que no significa lo mismo que las demás?

- a) las condiciones se han vuelto beneficiosas
- b) las condiciones son desfavorables
- c) las condiciones son inhóspitas
- d) las condiciones se han vuelto adversas
- e) las condiciones se han vuelto perjudiciales

32. Si los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿qué crees que le ocurre en otoño?

- a) recuperan su actividad vital
- b) como están muertos, no tienen actividad vital
- c) pierden totalmente su actividad vital
- d) actividad su ciclo vital
- e) disminuyen su actividad vital

ACL-5.10

Doraba la luna el río
-¡fresco de la madrugada!-
Por el mar venían las olas
Teñidas de luz de alba.

Huía el viento a su gruta
El horror a su cabaña;
En el verde de los pinos,
Se iban abriendo las alas.

Las estrellas se morían
Se rosaba la montaña;
Allá en el pozo del huerto
La golondrina cantaba.
(Juan Ramón Jiménez)

33. ¿Qué título resume mejor el sentido de la poesía?

- a) La luna llena
- b) Media noche
- c) Mueren las estrellas
- d) Amanecer
- e) La huida del viento

34. ¿A qué se refiere cuando dice “se iban abriendo las alas”?

- a) A que se caían las hojas
- b) A que despertaban los pájaros
- c) A que soplaba el viento
- d) A que llegaban las golondrinas
- e) A que se movían las ramas

35. ¿Por qué crees que “se rosaba la montaña”?

- a) Porque estaba junto a otra, rozándola
- b) Porque las estrellas rosaban la montaña
- c) Porque el sol iluminaba
- d) Porque las olas la tocaban
- e) Porque la luna se reflejaba

PLANTILLA DE RESPUESTAS

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL- 5

Tipología textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de Comp. Lectora	Pregunta	Respuesta
Narrativo	ACL-5.1	Normalización	Reorganización	1.- Entre los títulos siguientes, ¿cuál crees que es más adecuado para este texto? 2.- ¿Qué significa "el tono desafiante" de Laura? 3.- Lee atentamente la frase: "Rosa y Laura siguieron las instrucciones de una receta para hacer bizcochos de cacho". ¿Cómo crees que es esta afirmación?	E
		Traducción	Literal		A
		Inferencia de supuestos	Crítica		C
Expositivo	ACL-5.2	Silogismo	Inferencial	4.- Teniendo en cuenta la explicación anterior, ¿Qué características debe tener el zorro ártico? 5.- ¿Por qué crees que el zorro del desierto tiene el pelo de un color tostado claro? 6.- ¿Qué título consideras más apropiado para este texto?	E
		Inferencia de supuestos	Inferencial		A
		Normalización	Reorganización		C
Interpretación de datos	ACL-5.3	Silogismo	Inferencial	7. Si queremos ir al cine el domingo por la mañana, podremos ver: 8. El cine dónde sale más barata la entrada es: 9. Si vamos al cine CINEPOLIS, ¿qué día saldrá mas barata la entrada? 10. Hemos decidido ir al CINEPLEX. Desde casa hasta el cine hay casi media hora. Si salimos a las 7 de la tarde, llegaremos a tiempo para ir a:	A
		Traducción	Literal		D
		Traducción	Literal		B
		Silogismo	Inferencial		B
Narrativo	ACL-5.4	Inferencia de supuestos	Inferencial	11.- ¿Por qué pensó la perra que no se había equivocado? 12.- ¿Qué crees que hará Andrés con el hallazgo? 13.- ¿Cómo debía ser la mirada de Andrés? 14.- Lee bien el texto y di qué significa aquí "alumbrar"	A
		Silogismo	Inferencial		D
		Inferencia de supuestos	Crítica		B
		Traducción	Literal		E
Interpretación de gráfico	ACL-5.5	Secuencial	Reorganización	15.- ¿Cómo se llama el que tiene el número 3? 16.- ¿Cómo se llama el que tiene la barba más corta? 17.- ¿Qué número tiene Joaquín? 18.- ¿Cómo se llama el que tiene la barba más larga?	E
		Secuencial	Reorganización		A
		Secuencial	Reorganización		B
		Secuencial	Reorganización		E
Narrativo	ACL-5.6	Buenas razones	Crítica	19.- ¿Qué piensas tú de la decisión del rey? 20.- ¿Qué quiere decir un enigma o misterio insoluble? 21.- ¿Cómo diríamos que es el pastor? 22.- Después de lo que narra el cuento, ¿qué es lo que probablemente pasará?	B
		Traducción	Literal		E
		Juicios	Crítica		A
		Anticipar las consecuencias	Crítica		C
Expositivo	ACL-5.7	Traducción	Literal	23.- ¿Qué quiere decir "producción"	

		Prever las consecuencias Buenas razones	Crítica Crítica	en serie"? 24.- Si un obrero trabajaba mal, s. t. ¿qué sucedería al final? 25.- ¿Cuál es la razón principal por la cual la industria se organizaba a partir de montajes en cadena?	D C E
Interpretación de gráfico	ACL-5.8	Secuencial Silogismo Parte-todo Silogismo	Reorganización Inferencial Inferencial Inferencial	26. Si empezamos el itinerario por el aparcamiento de la entrada ¿qué encontraremos antes? 27. Vamos a pie siguiendo el itinerario indicado. Si empezamos la excursión a las 11 de la mañana y queremos comer hacia la una y media, podremos hacerlo cerca de: 28 El autocar nos viene a recoger después de comer al aparcamiento de las dunas ¿qué parte del itinerario <u>no habremos</u> podido visitar? 29. Estamos muy, muy cansados ¿Cuánto habremos caminado?	B C D C
Expositivo	ACL-5.9	Normalización Traducción Prever las consecuencias	Reorganización Literal Crítica	30.- ¿Qué frase <u>resume mejor el contenido de estos dos textos</u> ? 31.- Entre estas expresiones ¿hay una que <u>no significa lo mismo</u> que las demás? 32.- Si los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿qué crees que le ocurre en otoño?	D A E
Poético	ACL-5.10	Normalización Traducción Buenas Razones	Reorganización Literal Crítica	33.- ¿Qué título <u>resume mejor</u> el sentido de la poesía? 34.- ¿A qué se refiere cuando dice "se iban abriendo las alas"? 35.- ¿Por qué crees que "se rosaba la montaña"?	D B C

Tomado de: (Núñez, 2021)