



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Guía Metodológica para el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica de la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo”.

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciados en Ciencias de la Educación Básica

Autores:

Christian Xavier Chamorro Pinchao CI: 1719606616

Genesis Noemi Loor Cedeño CI: 2300148497

Tutora:

PhD. Ana Delia Barrera Jimenez CI: 0151367018

Azogues - Ecuador

28-febrero-2020

Resumen

En el contexto de las prácticas preprofesionales, desarrolladas en la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo”, se identificó que no se establecen acciones concretas e integradoras, que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la lectura a lo largo de los subniveles de la Educación General Básica (EGB). A tal efecto, se planteó como objetivo *“proponer una guía metodológica que fortalezca la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica de dicha unidad educativa*. Teóricamente resultaron referentes clave, entre otros: Cassany (1990), Solé (1992), Cruz (1998), Baca de Espíndola (2006), Montaña (2010) y Bruera (2017). Desde el punto de vista metodológico se parte del Paradigma Sociocrítico, con un Enfoque Mixto cualitativo – cuantitativo, con la anuencia de métodos del nivel teórico y empírico y los estadísticos, los cuales se complementaron con el software <SPSS> para el análisis de los resultados. Como resultado general se obtuvo que en la institución existe una ruptura de la lógica sistémica del PEA de la lectura a lo largo de los subniveles de EGB, lo que derivó la propuesta de una Guía Metodológica que pauta acciones clave desde la gestión institucional a favor de la cohesión en el pensamiento y actuación docente en aras de perfeccionar la enseñanza aprendizaje de la lectura. La valoración teórica de la guía propuesta permite concluir que la misma representa un aporte sustancial para replantear la gestión metodológica que se realiza del PEA de la lectura, en los diferentes años y subniveles de la EGB.

Palabras clave: Concepciones docentes, Guía Metodológica, Lectura, Lógica Sistémica, Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Abstract

In the context of pre-professional practices, developed in the Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo” it was identified that no concrete and inclusive actions are established, which favor the learning teaching process (PEA) of reading throughout under-levels of Basic General Education (EGB). To this end, the objective was to propose a methodological guide that strengthens the systemic logic of the learning teaching process of reading in Basic General Education of that educational unit. Theoretically they were key references, among others: Cassany (1990), Solé (1992), Cruz (1998), Baca de Espíndola (2006), Montaña (2010) and Bruera (2017). From the methodological point of view it is part of the Sociocritical Paradigm, with a Qualitative - Quantitative Mixed Approach, with the anuence of methods of the theoretical and empirical level and the statisticians, which were complemented with the software <SPSS>for the analysis of the results. As a general result, it was obtained that in the institution there is a breakdown of the systemic logic of the PEA of reading along the sub-levels of GBS, which led to the proposal of a Methodological Guide that guides key actions from institutional management in favor of co-co thinking and teaching for the sake of perfecting reading teaching. The theoretical assessment of the proposed guide makes it possible to conclude that it represents a substantial contribution to rethinking the methodological management that is carried out of the PEA of reading, in the different years and sub-levels of the EGB

Keywords: Teaching conceptions, Methodological Guide, Reading, Systemic Logic, Learning Teaching Process.

ÍNDICE

RESUMEN	ii
ABSTRACT	ii
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Línea de investigación	2
1.2. Identificación de la situación o problema a investigar	3
1.3. Justificación.....	4
1.4. Objetivos	7
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Antecedentes	7
2.2. La Lógica Sistémica en el proceso de enseñanza aprendizaje	10
2.3. Las concepciones docentes y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje	13
2.4. El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura	16
3. METODOLOGÍA	25
3.1 Paradigma y enfoque	25
3.2 Métodos de recolección y análisis de la información	26
3.3 Técnicas de recolección y análisis de la información.....	29
3.4 Instrumentos de recolección y análisis de la información	29
3.5 Población y muestra.....	31
3.6 Validación de la propuesta.....	32
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS	35
4.1 Resultados por criterio de análisis y nivel educativo.....	35
4.2. Tendencias por criterio de análisis y subnivel educativo	41
4.3. Análisis de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en la Educación General Básica.....	46
5. PROPUESTA	48
5.1 Concepción y elaboración.....	48
5.2 Resultados de la valoración de la propuesta por parte de especialistas	49
5.3 Propuesta definitiva de la Guía Metodológica para el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica.....	51
6. CONCLUSIONES	78
7. RECOMENDACIONES	79
8. REFERENCIAS	80
9. ANEXOS	86

Lista de tablas

Tabla 1 Criterios para la contrastación y análisis de los instrumentos de investigación..	30
Tabla 2. Muestra de estudiantes y docentes por año y subnivel.....	32
Tabla 3 Perfil de los especialistas seleccionados para la valoración.	33
Tabla 4. Resultado del análisis del criterio ‘Concepción de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje’ por nivel educativo.	35
Tabla 5 Resultado del análisis del criterio ‘Finalidad de la lectura y proceso de enseñanza aprendizaje’ por nivel educativo.	36
Tabla 6 Resultado del análisis del criterio ‘Naturaleza de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje’ por nivel educativo	37
Tabla 7 Resultado del análisis del criterio ‘Cómo se debería desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura’ por nivel educativo.....	38
Tabla 8 Resultado del análisis del criterio ‘Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura’ por nivel educativo.	39
Tabla 9 Resultado del análisis del criterio ‘Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura’ por nivel educativo.	40
Tabla 10 Tendencias por criterio de análisis y subnivel educativo.	42

Lista de figuras

Figura 1. Media Aritmética de valoración de Especialistas sobre la Guía Metodológica	50
---	----



1. INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea requiere, cada vez más, de sujetos multifuncionales, con destrezas y méritos académicos, habilidades psico sociales, con la capacidad de readecuarse a contextos diversos y cambiantes, desde la resolución de problemas cotidianos. Desde esta perspectiva, el sistema educativo <desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior> tiene la responsabilidad de brindar una propuesta formativa crítico reflexiva, incluyente, intercultural, con base científica, que responda a la realidad, que promulgue los valores y la responsabilidad social, procurando que los sujetos educativos logren integrarse al escenario social, político, económico, laboral y académico, sin desventaja alguna y finalmente, construyan un mundo mejor.

Específicamente, en el Ecuador ha existido un intento por reestructurar la lógica de trabajo y gestión del sistema educativo, en lo que respecta al manejo del currículo, a la evaluación y capacitación docente, a la evaluación de las instituciones educativas y a la evaluación permanente de los estudiantes en los diferentes subniveles. Todo esto, con la finalidad de garantizar un proceso formativo integral y sistemático, desde las diferentes áreas del saber, que brinde las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan desarrollarse en escenarios demandantes, en igualdad de condiciones. Sin embargo, en muchos de los casos, la realidad experimentada en varias instituciones educativas dista de la pretensión retórica de las entidades superiores.

En consonancia con lo anterior, al finalizar la educación obligatoria en Ecuador, los estudiantes provenientes del bachillerato deben rendir el examen “Ser Bachiller”, el cual evalúa las destrezas con criterio de desempeño que deben poseer hasta culminar esta fase académica y que son necesarias para acceder al sistema de Educación Superior. En este sentido, una de las áreas del saber base que se evalúa es Lengua y Literatura, específicamente aspectos relacionados con el razonamiento verbal. Por lo tanto, es importante que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje se diseñen situaciones didácticas que apunten a solventar todas las aristas que comprende este tipo de razonamiento.

Específicamente en el contexto de las prácticas pre profesionales, desarrolladas en la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo”, de la ciudad de Cuenca – Ecuador, durante tres ciclos universitarios y, a partir de la revisión documental realizada, se identificó que no se establecen acciones concretas e integradoras, que favorezcan el



proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, a lo largo de los subniveles de la Educación General Básica (EGB). A tal efecto, para la realización de este trabajo se considera pertinente analizar la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, como uno de los ejes del razonamiento verbal, desde las concepciones docentes en la Educación General Básica <de primero a noveno> de la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo” de Cuenca – Ecuador.

En este sentido, la estructura que sigue este trabajo de investigación es la siguiente:

- **Introducción.** Comprende una descripción del contexto, en el cual, se desarrolla la investigación, la línea de investigación que se persigue, la situación problemática y el problema a investigar, la justificación del trabajo y los objetivos planteados;
- **Marco Teórico.** Desarrolla una aproximación al objeto de estudio y sus características desde diferentes autores que permiten tomar una postura crítica frente al foco de investigación;
- **Marco Metodológico.** Manifiesta el procedimiento que se ha seguido para desarrollar el trabajo investigativo, desde autores que respaldan la pertinencia de una metodología específica;
- **Análisis y Resultados.** Responde a los criterios de análisis de la información, el proceso de contrastación de los datos y los resultados finales a los que se llega;
- **Conclusiones.** Presenta las reflexiones finales alcanzadas al culminar el proceso investigativo, en este trabajo;
- **Recomendaciones.** Muestra sugerencias para fortalecer y complementar la investigación;
- **Propuesta.** Contiene la Guía Metodológica que se propone para transformar la realidad educativa analizada;
- **Referencias.** Muestra las fuentes empleadas en el desarrollo del trabajo investigativo;
- **Anexos.** Presenta documentos, tablas, instrumentos que contribuyen a la comprensión del proceso de trabajo desarrollado.

1.1. Línea de investigación

La línea de investigación que direcciona este trabajo es la de <Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica> debido a que, tanto el análisis como el desarrollo del escrito se sustentan en directrices teóricas enfocadas al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura a lo largo de los subniveles de Educación General Básica. De esta manera, se aborda la gestión didáctica y metodológica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, y cómo esto, manifiesta concepciones determinadas que direccionan la práctica pedagógica de cada docente en su aula y con su grupo correspondiente. A partir del análisis y resultados obtenidos se pretende proponer alternativas, de carácter metodológico, que fortalezcan la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica de la institución educativa correspondiente. En este sentido, resulta pertinente la línea de investigación adoptada para el desarrollo de este trabajo, en sentido general y específico.

1.2. Identificación de la situación o problema a investigar

Con base en la observación participante, la aplicación de instrumentos para la recogida de información y su posterior análisis, además de la revisión documental de informes institucionales <PCI, PCA, PUD> realizada en la práctica preprofesional durante el período lectivo escolar 2018 – 2019 y 2019 – 2020, correspondiente a tres ciclos universitarios <séptimo, octavo y noveno>, se identificó que el tratamiento de la lectura no se concibe desde la totalidad de las disciplinas del pensum curricular de la Educación General Básica. En esta dirección, se comprueba que el tratamiento didáctico de la lectura carece de la profundidad y amplitud requeridas para fortalecer el proceso de razonamiento verbal de los estudiantes.

Por otra parte, se apreció que, desde la propia autoevaluación institucional, se realiza un diagnóstico muy generalizado de los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y, específicamente, del razonamiento verbal, área que presenta deficiencias. En este sentido, el informe muestra, a grandes rasgos, al razonamiento verbal como un aspecto susceptible de revisión, sin describir elementos constitutivos de este componente, lo que va en detrimento de una actuación oportuna en función de solucionar la problemática de manera integral.

Cabe resaltar que el informe de autoevaluación reveló las insuficiencias en el razonamiento verbal, exclusivamente, en tercero de bachillerato, sin considerar la



realidad de los demás subniveles y años escolares. Ello significa que, desde la concepción institucional <nivel de concreción meso curricular> existe un pensamiento reduccionista de los procesos lingüísticos y didácticos, los que evidentemente se desarticulan en la valoración realizada desde el Plan Educativo Institucional <PEI> y que, consecuentemente, conducen a un Plan de Mejoras también reduccionista.

Lo anterior incide en que, al ser la lectura un eje del razonamiento verbal, se debían establecer acciones concretas e integradoras que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje de este proceso de forma holística. En este sentido, se genera una contradicción entre las formas de pensar el proceso didáctico por parte de los docentes y la necesidad de concebir el tratamiento de la lectura con un carácter sistémico e integrador a lo largo de los subniveles de la Educación Básica. Dicho escenario conduce a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo? A partir de esta problemática, el presente trabajo desarrolló un proceso investigativo para dilucidar fundamentos de carácter teórico y práctico que permitieron dar respuesta al cuestionamiento planteado.

1.3. Justificación

Dentro de la disciplina del estudio del lenguaje <aspecto de interés particular para este trabajo> desde la década de los 60, se ha examinado con especial preocupación los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura (Montaño, 2010). Es así que, se han generado múltiples investigaciones que postulan diferentes teorías sobre la forma de adquisición, las estrategias, concepción y demás aspectos sobre el manejo didáctico de la lectura en el aula de clase. Un punto de convergencia de las investigaciones, hasta la actualidad, es que “saber leer en el mundo de hoy significa saber comunicarse, saber relacionarse con otros y saber funcionar en distintos escenarios [...], en lo que las letras y los textos son los intermediarios de las ideas, los sentimientos y las intenciones” (Caballeros, Sazo y Gálvez, 2014, p. 213). Por lo tanto, las instituciones educativas deben direccionar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la construcción de la competencia lectora como una herramienta que permita a los estudiantes desarrollarse, en un mundo interconectado, desde un pensamiento crítico que le permita responder, creativamente, a problemas complejos.

En esta línea, es importante mencionar que el docente juega un papel determinante como mediador entre el texto y el estudiante. Ello significa una labor de gran responsabilidad, debido a que no solo es importante enseñar los mecanismos para entender lo que se lee sino también, la apropiación de lo que se lee. Es así como, el docente organiza el proceso de enseñanza aprendizaje en concordancia a la concepción que tiene de los procesos que involucra un determinado tema, en este caso la lectura (Jackson, 1998). Por lo tanto, profundizar en las concepciones docentes permitirá establecer criterios reales de la proyección y gestión de la enseñanza aprendizaje de la lectura, y así plantear alternativas de mejora que respondan, de forma contextualizada, al fortalecimiento del proceso formativo.

Por otra parte, el Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc, 2016), mediante el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A del 17 de febrero de 2016, incorpora 30 minutos de lectura en la malla curricular de Educación General Básica, en todas las instituciones públicas del territorio ecuatoriano. La adecuación de la carga horaria a las necesidades específicas de los estudiantes, es responsabilidad de cada institución educativa, no obstante, es obligatorio destinar este tiempo a actividades relacionadas con la lectura.

Complementando lo anterior, en octubre de 2017, el Ministerio de Cultura y Patrimonio, de la mano del Ministerio de Educación del Ecuador, lanza el Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura: José de la Cuadra. A partir de esta propuesta, se incorporó al sistema educativo nacional la denominada “Fiesta de la Lectura”, un espacio que se desarrolla cada quimestre y que tiene como principal objetivo promover la lectura mediante actividades lúdicas y educativas, en las que se involucra toda la comunidad educativa durante una jornada completa.

Mediante este Plan Nacional, las entidades encargadas reconocen la necesidad de fortalecer los hábitos lectores mediante diferentes aristas y, entre las principales, se encuentra la gestión administrativa y la gestión didáctico pedagógica (Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador, 2017). Al respecto, el desarrollo de la lectura se presenta como una prioridad dentro del proceso formativo de los individuos. Por ello, debe ser gestionada con una lógica sistémica por las diferentes entidades encargadas, dentro de estas el Ministerio de Educación y, específicamente, las instituciones educativas que conforman el sistema educativo nacional. A propósito, desde dicho sistema se debe



propiciar las facilidades necesarias para que los sujetos educativos adquieran los conocimientos y competencias imprescindibles para desarrollarse dentro de la sociedad (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2018).

No obstante, en la autoevaluación contenida en el Proyecto Educativo Institucional de la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo”, se postula como una de las principales conclusiones que, a nivel general los estudiantes de tercer año de bachillerato presentan deficiencias en razonamiento lógico verbal. En respuesta, el Plan de Mejora menciona que se debe potenciar el conocimiento y razonamiento lógico verbal en los estudiantes de tercero de bachillerato (Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo, 2014, p. 38). En este sentido, tanto el diagnóstico resultante como el Plan de Mejora muestran conclusiones muy generales, sin reflejar acciones concretas e integradoras que favorezcan un razonamiento lógico verbal eficiente en los sujetos educativos, a partir de la precisión de los procesos que sustentan dicho razonamiento verbal.

A propósito de lo referido, es válido mencionar que los estudiantes requieren de una formación que los prepare para responder a los requerimientos del escenario actual, por lo que la lectura se presenta como uno de los elementos esenciales para el desarrollo del razonamiento lógico verbal (Arias, 2018). De acuerdo con Flores, (2016) “la lectura es la puerta al conocimiento, imaginación, innovación y creatividad, características de un pensador crítico, así como requerimientos de un mundo globalizado para ser deseable, y permanecer competitivo” (p.132). Desde esta perspectiva, potenciar la enseñanza aprendizaje de la lectura, a través de procesos metodológicos concretos y sistemáticos a lo largo de los subniveles escolares, brindará a los estudiantes la posibilidad de responder a los requerimientos del sistema social, cultural y académico, con los que interactúan durante y después de su formación escolar.

En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura debe ser diseñado para que se desarrolle de forma ascendente y a lo largo de toda la formación del estudiante. Según Bruera (2017) la lectura requiere de competencias específicas que deben desarrollarse a la par del grado de complejidad al que pueda responder el sujeto involucrado. Es así que, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura requiere de una lógica sistémica que parta de lo conocido por el estudiante para desarrollar, profundizar y fortalecer las competencias que posee o están en vías de adquisición. Desde esta perspectiva, el docente de una institución debe conocer qué competencias va a desarrollar



en un determinado nivel escolar; esto en coherencia con el nivel escolar anterior y la continuidad que tiene con el nivel escolar posterior.

La presente investigación fue trabajada en la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo” y en el contexto de las Prácticas Preprofesionales de la Universidad Nacional de Educación, lo cual, facilitó su desarrollo durante tres ciclos académico. Adicionalmente, los miembros de la comunidad educativa brindaron las facilidades necesarias para aplicar los procedimientos metodológicos requeridos y así recoger información relevante sobre el contexto educativo, sus necesidades, fortalezas y debilidades en sentido institucional, así como, por cada nivel y subnivel educativo.

1.4. Objetivos

- **Objetivo general:**

Proponer una guía metodológica que fortalezca la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo.

- **Objetivos específicos:**

- ✓ Determinar los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, desde la visión de una didáctica del habla.
- ✓ Diagnosticar las concepciones docentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, en los diferentes subniveles de Educación General Básica en la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo.
- ✓ Determinar la estructura y los núcleos conceptuales básicos de una guía metodológica que permita fortalecer la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica en la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo.
- ✓ Valorar desde el punto de vista teórico, la validez de la guía metodológica, elaborada para los diferentes subniveles de la Educación General Básica, mediante la consulta a especialistas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Para la realización de este trabajo de titulación se consideró pertinente revisar investigaciones y trabajos similares para establecer un marco referencial que evidencie la relevancia de esta investigación en el contexto educativo latinoamericano y ecuatoriano específicamente. En este sentido, se retomaron investigaciones significativas realizadas en los 10 últimos años <2010 - 2020>, referentes al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura desde las concepciones docentes. Los trabajos recuperados provienen de varios países de la región como <Argentina, Colombia, Uruguay y Ecuador>. La revisión teórica que precedió a la elaboración de este trabajo de investigación ha sido de suma importancia para conocer el camino recorrido, respecto al objeto de investigación.

2.1.1. Internacionales

En el trabajo de Castaño y Castro (2012) denominado <Concepciones de lectura y el cambio de concepción por la participación en un programa de lectura> se realiza una investigación sobre las concepciones de cuatro docentes de preescolar, previo y posterior a la participación en un proyecto de biblioteca. Este trabajo refleja la relación directa que mantiene la incorporación de proyectos de lectura y el afincamiento o modificación de sus concepciones docentes frente a la enseñanza aprendizaje de la lectura. Por tal motivo, esta investigación se presenta como un antecedente importante, debido a que, permite conocer un proceso metodológico sistemático para la descripción e interpretación de las concepciones docentes en contextos educativos específicos. Adicionalmente, resulta de gran valía puesto que evidencia un proceso de reestructuración de las concepciones preestablecidas, a partir de la aplicación de un proyecto de lectura

En el trabajo denominado <Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas> de Carlino, Iglesia, y Laxalt (2013) se muestra un proceso investigativo que rescata las concepciones de docentes universitarios de diferentes asignaturas frente a la lectura y la escritura. En este sentido, los resultados muestran que, pese a que varios docentes entienden a la lectura y escritura como ejes transversales en las diferentes asignaturas, muchos otros las manejan de forma aislada del proceso de enseñanza aprendizaje integral. Por lo tanto, este trabajo permite contrarrestar y/o asemejar la realidad que experimenta la Educación General Básica y la Educación Superior en cuanto a la divergencia de criterios docentes frente a cómo se concibe la enseñanza aprendizaje de la lectura en el proceso formativo.

Prior (2016) en su trabajo titulado <Inclusión académica universitaria. Cómo inciden las concepciones de los docentes sobre la lectura, sobre la escritura y sobre los estudiantes en su actitud inclusiva al inicio de tres carreras universitarias> aborda una investigación realizada a cinco docentes universitarios sobre sus concepciones frente a la lectura y escritura con la finalidad de determinar en qué grado son inclusivos con sus estudiantes recién ingresados al Sistema de Educación Superior. De esta manera, se reflejan concepciones contradictorias entre docentes que imparten clases al mismo ciclo educativo, lo cual, rompe con la armonía que debe llevar el proceso formativo de los estudiantes desde el inicio de su carrera universitaria. Por lo tanto, este trabajo permite evidenciar los efectos que conlleva la diversificación de criterios frente al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, en contextos educativos específicos, y la necesidad de replantear perspectivas teóricas y acciones específicas para fortalecer el sistema educativo.

2.1.2. Nacionales

En el trabajo denominado < Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje> de Rivas Cedeño (2015) se realiza un abordaje teórico y metodológico de cómo gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, a través, de estrategias para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de la Educación Obligatoria en Ecuador. En este sentido, el mencionado trabajo aporta con pautas teóricas sobre aspectos relevantes que se deben considerar para trabajar la comprensión lectora, en Lengua y Literatura. De la misma forma, contextualiza la problemática que experimenta el sistema educativo ecuatoriano y la Educación General Básica, específicamente, frente a la enseñanza aprendizaje de la lectura. Por este motivo, esta investigación representa un antecedente relevante dentro del contexto nacional.

Barrera, Barragán y Ortega (2017) en su trabajo titulado <La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente> muestran la relevancia de las concepciones docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, a lo largo de la formación integral de los estudiantes. En este sentido, refleja de manera general las perspectivas teóricas que mantienen varios docentes ecuatorianos, desde el Nivel Inicial hasta la Educación Superior, sobre la caracterización de la realidad educativa ecuatoriana. Para este efecto, los investigadores analizaron cuatro dimensiones: aspectos de desarrollo profesional, contexto educativo de todos los niveles, percepción sobre el estudiante y su aprendizaje,



valores educativos desde la perspectiva docente. Por lo tanto, esta investigación permitió evidenciar que es imperativo considerar a las concepciones docentes como una herramienta importante para analizar y reestructurar el sistema educativo ecuatoriano, desde el interior, considerando a los actores educativos como fuentes primarias para el mejoramiento de la calidad educativa en todas las áreas del saber.

2.2. La Lógica Sistémica en el proceso de enseñanza aprendizaje

El proceso de aprendizaje ha sido estudiado y debatido desde diferentes perspectivas, con la finalidad de develar cómo el sujeto aprende; dentro de este debate han emergido teorías del aprendizaje que han sido extrapoladas al ámbito educativo. En primer lugar, es pertinente analizar los aportes de la teoría constructivista, sustentada principalmente desde las ideas de Jean Piaget. A partir de esta teoría, se busca entender las estructuras y formas de evolución del pensamiento que permiten la adaptación del sujeto a su contexto. En este sentido, se concibe que la inteligencia humana posee una función adaptativa “dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y que estas estructuras consisten en organizar lo real, en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo” (Piaget, 1969, p. 39).

Siguiendo la misma línea, el constructivismo entiende que el sujeto construye su conocimiento en la constitución continua y por niveles de sistemas de transformaciones que parten de un <estado> para llegar a otro, a través de instrumentos de conocimiento (Piaget, 1969). Es decir, el conocimiento se construye con base en la experiencia del sujeto, por medio de la activación de diferentes factores cognitivos; al provenir de la experiencia del individuo, el proceso de transformación del conocimiento se realiza día a día y en los diferentes entornos en los que el sujeto convive.

En concordancia, Saldarriaga et al (2016) menciona que “las experiencias previas del sujeto le permiten en el marco de otros contextos realizar nuevas construcciones mentales” (p. 131). En otras palabras, se puede decir que el ser humano es una persona que de forma autónoma puede manejar la información que proviene de su experiencia en la realidad, procesándola a través de diferentes funciones mentales hasta convertirla en un nuevo conocimiento, teniendo como referencia formas de desarrollo cognoscitivo hereditarias elementales.

Por otra parte, Piaget (1969) resalta los factores individuales mediante el concepto de <equilibración>, en donde mediante una secuencia de fases de desequilibrios y equilibrios se construyen los nuevos conocimientos, entendiendo que el desequilibrio se provoca por estímulos externos que generan confusión de lo conocido y la acción donde el sujeto busca comprenderla para tener equilibrio. Según la teoría del constructivismo, el desarrollo cognoscitivo es un proceso de construcción de esquemas mentales, que parte desde la niñez y se transforma constantemente durante la vida. Es importante señalar, la concepción del conocimiento como el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto, en otras palabras, el sujeto es una persona activa en la construcción de su aprendizaje.

Por otra parte, otra teoría del aprendizaje que es importante analizar es la teoría sociocultural cuyo principal representante es Lev Vygotski. La teoría sociocultural propone en primera instancia que el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar. Según Vygotski, la apropiación del conocimiento se da a través de la apropiación histórico cultural del entorno del sujeto, es decir, que el desarrollo psíquico del sujeto va a depender de la apropiación que se realice del contenido de la experiencia cultural, las formas de conducta cultural y demás formas de experiencia social, que tienen su origen en la familia y después se amplía a la escuela y la sociedad (Anatólievna, 2013; Vygotski, 1979). De esta manera, dentro del proceso de desarrollo se diferencian los procesos elementales, que son de origen biológico y los procesos psicológicos superiores, cuyo origen radica en el entorno sociocultural. Se hace especial énfasis en la importancia de los factores sociales, como clave, en el proceso de desarrollo del sujeto, mientras que se da menor importancia a los factores genéticos (Vygotky, 1979; Vielma y Salas, 2000).

De esta manera, el desarrollo del conocimiento se constituye en un proceso social que inicia en el nacimiento y que, con la ayuda de otros agentes del espacio cultural, va creciendo de forma continua a lo largo de la vida. Por lo tanto, el aprendizaje no se da de forma netamente autónoma, sino que es asistido por agentes externos, que disponen del capital cultural necesario para encaminar o promover el aprendizaje del individuo. Esta perspectiva del aprendizaje asistido comprende dos zonas de vital importancia: la zona de desarrollo efectivo, que hace alusión a las funciones psicointelectivas que el sujeto posee; y la zona de desarrollo potencial, en la que se identifica los procesos que están próximos a ser desarrollados y pueden alcanzarse con la ayuda de un tercero (Vygotky, 1979).

En esta línea de pensamiento, la enseñanza juega un rol fundamental dentro del proceso de desarrollo de las potencialidades del ser humano. Esto implica, que los agentes de enseñanza deben conocer la zona de desarrollo real y las capacidades en proceso de maduración, para con ello generar una organización del proceso educativo que permita avanzar al estudiante en su camino de formación.

Es importante mencionar, que Vigotsky hace énfasis en la importancia de la organización del proceso educativo, para que, a través de este proceso, se activen en los estudiantes las zonas de desarrollo potencial. Las zonas de desarrollo potencial, deben ser fortalecidas en el trabajo en el aula, la guía del docente, el trabajo entre pares de forma que el estudiante lo interiorice, de manera tal, que sea capaz de realizarlo de forma autónoma. En definitiva, la enseñanza, desde esta perspectiva, tiene un rol cíclico donde trabaja las zonas de desarrollo potencial para crear nuevas zonas de desarrollo potencial. (Vigostky, 1979; Anatólievna, 2013).

Teniendo como referente la teoría del constructivismo y la teoría histórico cultural, se debe mencionar la relevancia que poseen para entender los procesos de enseñanza aprendizaje en los seres humanos. En primer lugar, es pertinente mencionar que desde ambas teorías se entiende al sujeto como una persona activa que construye su conocimiento de forma autónoma; además, se afirma que el conocimiento va en constante aumento, a medida que el sujeto amplía sus capacidades cognitivas y se complejizan sus estrategias de procesamiento de la información.

Esta humanización del sujeto que aprende dentro del proceso educativo, lleva a concebir los procesos de enseñanza aprendizaje como situaciones donde los niños son los principales actores, pues no son seres receptores de información, sino que son sujetos capaces de construir su conocimiento, a partir de la guía de docentes, quienes orientan los procesos de construcción. En síntesis, el proceso de aprendizaje es tomado como un proceso de reajuste permanente, en el que el docente provee al estudiante de herramientas que le permiten avanzar en su desarrollo cognitivo de forma activa, a partir de sus conocimientos y saberes.

Por otra parte, un aporte fundamental para la enseñanza desde ambas teorías es que la construcción del aprendizaje se da desde una lógica sistémica. En otras palabras, el conocimiento no se construye en islas sino en escalera, por lo cual, debe ser pensado y ejecutado de forma organizada, cuya evolución sea ascendente en los niveles de



complejidad. Es de vital importancia, que el proceso formativo de los estudiantes les permita desarrollar sus capacidades de forma progresiva, dentro de toda la escolaridad, por ende, se debe evitar que el estudiante se estanque en una zona determinada de desarrollo.

Es desde estos argumentos, que la coordinación entre docentes de los diferentes subniveles de la educación obligatoria, en el caso de Ecuador, juega un rol fundamental, debido a que, fungen como arquitectos de situaciones de aprendizaje que deben desarrollar las zonas de desarrollo potencial, en coherencia con el proceso llevado previamente. De esta manera, el desarrollo de capacidades y destrezas en los estudiantes no es el resultado de un nivel educativo específico, sino de una lógica sistémica ascendente durante varios niveles de complejización, a través de desequilibrios y equilibrios generados por el docente.

2.3. Las concepciones docentes y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje

En concordancia con lo expuesto anteriormente, el docente juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ello, es esencial determinar cómo conciben los diferentes procesos que constituyen la médula de su clase. Al respecto, se han realizado diversas investigaciones sobre las concepciones docentes; desde el año 1968, Jackson realizó descubrimientos importantes acerca de la influencia de las concepciones de los docentes en las decisiones que se tomaban en el aula de clase. Además, dio luces sobre los acontecimientos que rodean la práctica docente y que influyen en la manera que conciben el proceso educativo. Siguiendo esta línea, Jackson (1968) en su obra <La vida en las aulas> menciona algunas características que influyen en la concepción y práctica docente:

- a) Multidimensionalidad, refiriéndose al espacio del aula como un lugar donde ocurren eventos de diferentes índoles;
- b) Simultaneidad, ocurren varios actos al mismo tiempo;
- c) Inmediatez, existe una constante sucesión de hechos que requieren respuestas rápidas;
- d) Imprevisibilidad, las acciones que se susciten en el aula de clase no pueden ser previstas;



- e) Publicidad, las actuaciones del aula de clase son observadas por todos los estudiantes;
- f) Historia, los docentes poseen una rutina creada con base en su experiencia con diferentes grupos de estudiantes.

En este sentido, se reconoce que el contexto áulico es un ambiente con situaciones únicas, imprevisibles e inestables, donde los profesores forjan su conocimiento; es decir, que el docente cambia constantemente sus concepciones y acciones a través de la reflexión-en-la-acción y de la reflexión-sobre-la-acción. A partir de estos estudios, se han derivado investigaciones sobre cómo las concepciones han influido en la dinámica del salón, desde la organización de las tareas hasta las formas de evaluación (Clark y Peterson, 1989).

En esta línea de pensamiento, es relevante mencionar que entre las teorías que buscan explicar las concepciones docentes se encuentran las teorías implícitas. Pérez y Gimeno (1988), desde una perspectiva socio constructiva, conciben que las teorías implícitas contienen una serie de conocimientos que provienen tanto del contexto, como de las experiencias del docente, y a partir de ella, se dirige el <pensamiento práctico del profesor>. Mientras que para De Vincenzi (2009) son “simplificaciones de la estructura correlacional del mundo, dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera” (p. 90). Cossío y Hernández (2016) mencionan que las teorías implícitas son construcciones complejas de conocimientos y creencias, no explícitas, que se crean en situaciones reales y con fines determinados por el contexto. De esta manera, la práctica pedagógica está mediada por las teorías del docente, pues le ayudan a entender y crear el espacio en el que organiza los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, según Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), las concepciones docentes son estructuradas por visiones epistemológicas, entendiendo por visión epistemológica: al conjunto de ideas, formas de actuar, representaciones sobre el conocimiento e ideas sobre lo correcto y lo incorrecto respecto al saber y al ser. Las concepciones docentes, desde Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), se generan en la interacción e integración de varios saberes epistemológico entre ellos: el saber académico, teorías implícitas, creencias y principios de actuación y rutinas y guiones de acción; estos saberes tienen una función estructuradora, bloqueadora o dinamizadora, fragmentadora o



integradora de las actuaciones de los docentes. Los autores han organizado los saberes epistemológicos en un cuestionario que proponen para determinar las concepciones docentes (ver Anexo 1).

Siguiendo esta línea, según Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) las concepciones docentes mantienen implicaciones desde 3 perspectivas diferentes:

- Desde la perspectiva constructivista se propone que tanto los docentes como los estudiantes emplean concepciones como herramientas para poder entender la realidad y actuar en la misma, las concepciones también determinan aceptación o no de otras visiones del mundo. Según esta teoría, las concepciones y las formas de actuación que estas guían, evolucionan constantemente debido a la interacción y el intercambio de ideas que se producen en las diversas experiencias; la evolución se da cuando las ideas y experiencias se localizan en la zona de desarrollo próximo. Además, se debe considerar la importancia que guardan las concepciones implicadas sobre un determinado tema para medir su probabilidad de reestructuración. El cambio en las concepciones se puede dar de forma rápida cuando el sujeto sea consciente de las teorías que posee y se plantee acciones reflexionadas sobre qué cambia dentro de su actuación y las razones de ello.
- Desde la perspectiva sistémica y compleja, basada en la teoría de Morín, se considera a las concepciones como un conjunto de sistemas de ideas en evolución. La complejidad de las concepciones va a estar determinada por la calidad de los elementos que los constituyen, y su modificación va a depender de la conciencia que se tenga de las mismas. Además, las concepciones van aumentando su nivel de complejidad en la medida que interaccionan con concepciones asociadas, no de manera automática, pero tienen un grado de influencia en ellas.
- Desde la perspectiva crítica se propone que la modificación de las concepciones, entendidas como las ideas y conductas de las personas, no se dan únicamente a través de procesos de contraste y comunicación. De otro modo, propone que se debe identificar la existencia y relación entre los intereses del sujeto respecto al conocimiento; entender que las limitaciones que se dan en las concepciones no son solo producto de las percepciones de la realidad, sino que también, reciben influencia de los intereses particulares de cada sujeto. Además, se debe tener en consideración los fines y valores, la toma de decisiones y la acciones. Es decir,

que para modificar o crear nuevas concepciones se debe tener claro el por qué, el para qué y el qué.

En este sentido, es menester destacar que la perspectiva constructivista permite dilucidar que la selección de una situación significativa del contexto educativo, en donde se desarrollan los docentes, que promueva el autoanálisis y el encuentro con otros puntos de vista, genera reflexiones en los docentes sobre qué cambiar, para qué y por qué hacerlo. La perspectiva sistémica y compleja y la perspectiva crítica muestran que no es suficiente aportar para que los docentes adquieran más conocimientos sobre el tema, sino que también, se debe promover un proceso alineado a sus intereses, a favor de la generación de <dilemas intelectuales, éticos e ideológicos>.

Para el presente trabajo de investigación se asume las concepciones docentes: como el conjunto de creencias explícitas e implícitas que forman la ideología, que guían las formas de entender, percibir, decidir, actuar y valorar la realidad del ambiente en el que se desenvuelve la tarea docente. Las concepciones están constituidas por múltiples elementos como los valores, creencias y teorías sobre cómo percibe el rol del docente, el papel de la escuela, entre otros factores (Cruz, 1998). De tal manera, se rescata esta definición de concepción docente puesto que, desde una perspectiva socio constructivista y crítica, integra el abanico de subjetividades que intervienen en el accionar docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Siguiendo esta línea, es necesario ahondar en las características del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, como foco de este trabajo de investigación.

2.4. El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura

La palabra leer, en el verbo latino *legere*, representaba la acción de escoger, seleccionar o recolectar productos cultivados; mientras que el griego *legein* –referenciaba a la construcción del discurso, argumento o ciencia (Bruera, 2017). Por otra parte, leer es un verbo de transición que significa “entender o interpretar un texto determinado” (Real Academia Española [RAE], 2012). Al respecto Remolina (2013), menciona que <leer> debe ser entendido en tres dimensiones: a) operacionalidad cognitiva: abarca a los verbos entender e interpretar, implicados en acciones de índole cognitiva; b) código representacional: identifica el objeto que debe entender e interpretar en el texto; c) modalidad interpretativa: entiende o interpreta el código representacional del texto. Por



su parte, Bruera (2017) señala que el acto de leer involucra también acciones como el oír y ver, con la finalidad de elegir, captar e interpretar los mensajes codificados en signos.

2.4.1. Enfoques didácticos: una mirada desde el enfoque estructuralista y el comunicativo.

Dada la intencionalidad del presente trabajo de investigación en relación con el análisis de la lógica sistémica de las concepciones docentes, respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura es necesario considerar cómo se ha enseñado este proceso a lo largo de la historia. En este sentido, según Montaña (2010) se pueden identificar tres períodos, que principalmente son: a) Años 60, la lectura se centraba en los procesos de recepción y decodificación, con un lector pasivo en un proceso de lectura lineal; b) Años 70, con los aportes de la psicolingüística, en los que se hace énfasis en los procesos mentales que requiere la comprensión lectora y su necesaria correspondencia con las actividades áulicas; c) Años 80 hasta la actualidad, donde la lectura es entendida como un proceso interactivo, donde el lector cobra un papel activo, pues no solo decodifica, sino que construye significados a partir de su interacción con el texto y el contexto.

Desde el punto de vista de su enseñanza, destacamos la concepción de la lectura desde dos grandes enfoques: el Enfoque Estructuralista y el Enfoque Comunicativo de la enseñanza aprendizaje de la lengua. Por su parte, el Enfoque Estructuralista concibe el lenguaje como una estructura cerrada de varios elementos concatenados. Este enfoque comenzó a gestarse a partir del pensamiento de Ferdinand de Saussure y derivó en varias escuelas de pensamiento como la de Praga o escuela fonológica, entre otras (Lázaro, 1953). Es decir que, desde la visión del estructuralismo, la lengua se presenta como un objeto terminado y muerto, que debe ser entendido desde sus elementos constitutivos. No se estudian los usos que hace el ser humano del lenguaje, sino al lenguaje en sí mismo. Este enfoque busca que el estudiante aprenda las estructuras y el léxico neutral, aprenda a distinguir entre lo correcto y lo incorrecto y, además, cumpla con las normas lingüísticas (Cassany, 1990). En torno a la lectura, desde el estructuralismo se plantea que el lector debe centrarse en la decodificación correcta del texto y reproducir las ideas plasmadas por el autor. La lectura se trabaja en un contexto abstracto y sin referencia al contexto o vinculación con el lector, lo cual consideramos va en detrimento de la atribución de significados que ocurren como resultado de la interacción con el texto.

Por otra parte, el Enfoque Comunicativo, desde el materialismo, concibe al lenguaje como un producto de los procesos del pensamiento, que es utilizado con fines comunicativos funcionales para expresar una realidad, gracias a sus funciones noética y semiótica. En este enfoque se analiza la lengua y sus componentes en relación con el contexto en el que se materializan, es decir, se comprende el texto en su contexto (Doria y Montes, 2013). Desde esta perspectiva, la lectura es un proceso de intercambio entre el lector, el texto y el contexto, en el que el lector juega un papel activo mediante el procesamiento, evaluación y aplicación de la información, tomando como referencia sus conocimientos previos, experticia, forma de entender y concebir el mundo (Rodríguez, 2011). Se aprende a entender la lectura como un proceso funcional, que aportará a la construcción de la competencia comunicativa y del razonamiento lógico verbal del sujeto, que emplea constantemente la lengua, además de proporcionar recreación e información al lector.

En el Enfoque Estructuralista la preocupación central se da por el aspecto oral, percibiéndose los procesos de lectura y escritura como secundarios. Sin embargo, por la fuerte constitución de la competencia lingüística, dentro de este enfoque, la competencia lectora se limita a la descripción y manejo adecuado de lo fonológico y morfológico (Baca de Espíndola, 2006; Páez, 1985). De esta manera, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, tiene como finalidad que los estudiantes aprendan gramática, vocabulario e información explícita del texto a través de la decodificación de los signos. O sea, la competencia lectora se limita a exigir la correcta decodificación del texto y la identificación de los elementos formales que la constituyen. Es importante, resaltar que el proceso aprendizaje de la lectura, desde el enfoque estructuralista, tiene como eje fundamental desarrollar la competencia lingüística.

Por otra parte, el Enfoque Comunicativo entiende como competencia lectora a la capacidad de usar estrategias de comprensión para procesar un texto, a partir del conocimiento de la lengua y del contenido, interpretando su mensaje, en concordancia con la situación y función comunicativa en la que se encuentra (González, 2013). En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, desde el Enfoque Comunicativo busca desarrollar la competencia lectora, entendiéndola como la interacción entre las experiencias del lector, los contenidos del texto y el contexto en el que el lector se apropia del texto y es capaz de emplear sus habilidades cognoscitivas, sus experiencias, sus creencias, conocimiento de la lengua para procesar el texto y crear



nuevos significados del mismo. En este sentido, se asume que, para responder a los requerimientos curriculares, en las instituciones educativas y, por otra parte, a las exigencias de la sociedad actual, los estudiantes deben desarrollar la competencia lectora desde el enfoque comunicativo, puesto que, permite acceder a una amplia gama de textos, sobre temáticas diversas y con intencionalidades distintas, desde una perspectiva crítica.

2.4.1.1. La importancia del signo lingüístico en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura

Es menester recalcar que, dentro de la concepción, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, es fundamental cómo se entiende el signo. Saussure señala que el signo, como entidad lingüística, es el resultado de la díada significado y significante. La relación propuesta entre significado y significante no puede ser disociada, según de Saussure, debido a que “si el significado se disocia del significante, solo quedan conceptos que son estudiados por la Psicología o bien, si solo se analiza el significante, queda la estructura material del signo que es materia de la Fonología” (Bargetto, 2010, p. 83). De esta manera, se entiende al significante como la representación que se genera con una cadena de sonidos, mientras que, el significado es el concepto que se genera con un significante en concreto. La relación entre el significado y el significante es de correspondencia, pues se complementan mutuamente.

Desde una mirada didáctico pedagógica, es importante reconocer la priorización que realiza el docente al momento de ejecutar el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que puede centrar el desarrollo de la clase en torno al significado o en torno al significante. Esta actuación lleva a preguntarse ¿cómo se entiende los procesos? ¿La mente deduce a partir del significado o procesa el sentido a partir del significante? Es así como, Bruera (2017) aclara que para salir de este conflicto se debe tener presente que la cognición es “una organización ordenada en una estructura” (p. 26). En esta lógica, el sistema de los conocimientos funciona a partir de un proceso de interestructuración, en donde la estructuración del pensamiento lee la organización del objeto que se le propone. Entonces, se debe conocer cómo el docente concibe la organización del conocimiento: organicista, en el que se prioriza la autorreferencia del estudiante en la creación del conocimiento; u organizacionista, donde el conocimiento se construye de una manera autónoma, por parte del estudiante, y exógena, con la guía del docente, en concordancia con los modos de interiorización de la organización del objeto externo (Bruera, 2017).



Por lo tanto, se asume que, la organización del conocimiento debe contemplar la participación cooperativa del docente y del estudiante. De un modo, el docente debe plantear actividades retadoras, desafiantes, acordes al nivel de complejidad requerido por el estudiante y que evidencian su sentido funcional, y el estudiante debe enfrentarse a lo que le presenta el docente, con un grado de predisposición acorde a las expectativas y con la meta de resolver sus necesidades, a partir de la construcción de nuevo conocimiento.

2.4.1.2. La lectura: elementos constitutivos desde el proceso de enseñanza aprendizaje

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura según Arias (2010) se sustenta en algunos principios fundamentales:

- Principio de continuidad: el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura es un proceso evolutivo, cuya evolución depende de su práctica sistemática y sistémica en diversas situaciones.
- Principio teórico: comprender cuál es el proceso lector, qué abarca y qué características posee.
- Principio práctico: se puede evolucionar en el proceso lector siempre que se ejecute en situaciones funcionales de lectura.
- Principio extensivo e intensivo: el proceso lector debe explorar los diferentes tipos de textos, todas las estrategias y debe desarrollarse desde todas las áreas.

En esta lógica, varios autores como Solé (1992); Flores, Arias y Guzmán, (2006), Reimers y Jacobs (2008); y, Barron (2015) coinciden en que el principio que debe direccionar la concepción docente es el de continuidad. Por lo tanto, se debe tener en consideración que el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura juega un rol fundamental en el desarrollo de las competencias comunicacionales de los estudiantes, además, constituye la base para desarrollar un pensamiento ordenado y el razonamiento verbal (Solé, 1992; Reimers y Jacobs, 2008; Barron, 2015). Por su parte, Serrano (2014) menciona que la lectura debe estar presente como un componente sistemático a lo largo de la formación del individuo en los diferentes niveles. Desde esta perspectiva, la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura es fundamental para construir las competencias comunicacionales en los estudiantes.

En correspondencia, Flórez, Arias y Guzmán (2006), manifiestan que “los bajos resultados de los estudiantes, [...] muestran la pobreza de aprendizajes al finalizar los años escolares. [...] se sugiere que se implementen en el aula de clases prácticas sistemáticas, evolutivamente apropiadas, y que sean consecuentes con el desarrollo creciente de las últimas décadas” (p. 119). Es decir, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura debe ser pensado de forma sistemática con la finalidad que pueda desarrollar la competencia lectora, a través de una organización diseñada, a lo largo de toda la formación del estudiante. A propósito, es válido resaltar que la competencia lectora presenta ciertos criterios estructurales que son priorizados, de acuerdo al enfoque que direcciona la concepción docente sobre la enseñanza aprendizaje de la lectura.

2.4.1.3. La Gestión didáctica de la lectura

El Enfoque Estructuralista se concibe a partir de procesos mecanicistas, que buscan la automatización del signo. Es así que, el docente actúa mediante técnicas lineales preestablecidas imponiendo a los estudiantes qué se debe aprender. Mientras que, desde el Enfoque Comunicativo, se concibe que la competencia lectora se desarrolla por medio de un aprendizaje constructivo, por parte del alumno, y además productivo; en donde, el docente brinda orientaciones metodológicas para que el estudiante pueda por sí mismo llegar a comprender lo que se le propone (Páez, 1985; Baca de Espíndola, 2006; Bruera, 2017).

Es importante mencionar, que en correspondencia con el enfoque se determina la situación del estudiante al momento de iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje. En el Enfoque Estructuralista, el estudiante adquiere los aprendizajes sobre la lectura en ambientes formales de educación, y no posee conocimientos previos de su ambiente sociocultural. Mientras que, desde el Enfoque Comunicativo el estudiante posee saberes previos antes de iniciar con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en la educación formal (Bruera, 2017).

Desde esta perspectiva, también la gestión de las estrategias empleadas en el aula frente a la enseñanza aprendizaje de la lectura parte de un enfoque determinado. De esta manera, con el Enfoque Estructuralista, estas estrategias son de exclusiva responsabilidad del docente, tienen un carácter prescriptivo que está orientado a la automatización de determinados aspectos. Mientras que, desde el Enfoque Comunicativo, las estrategias de



lectura implican la dirección y autodirección del estudiante con el fin de brindar pistas inteligentes sobre el camino a seguir para comprender mejor el texto (Solé, 1992). Es decir que, de acuerdo con la concepción que se maneje con relación a las estrategias de lectura, el docente establecerá objetivos, planificará actividades y evaluará los resultados (Arias, 2010).

En este trabajo, la gestión didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se asume desde el enfoque comunicativo, debido a que, se concibe al estudiante en un papel activo en la construcción del aprendizaje y al docente como mediador del proceso. Es importante mencionar, que las estrategias deben poseer flexibilidad para que así, puedan responder a la diversidad existente en el aula de clase, lo cual, convierte en inviable todo tipo de actividades prescriptivas y descontextualizadas.

2.4.2. El Currículo ecuatoriano 2016 y la enseñanza aprendizaje de la lectura

En el contexto ecuatoriano, la educación primaria y secundaria <Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado> se desarrolla, a partir, de los lineamientos del Currículo 2016. Esta propuesta curricular ha sido construida desde una perspectiva interdisciplinar, con una visión socio constructivista y, específicamente, en el área de Lengua y Literatura, se enmarca en el Enfoque Comunicativo. Siguiendo esta línea, el Currículo (2016) se muestra como una propuesta flexible y abierta que entiende a los procesos comunicativos como prácticas socioculturales, que dependen de diversos factores como: el contexto, las intenciones, las subjetividades y los actores que intervienen. Entonces, si se considera como uno de esos procesos comunicativos, a la lectura, es necesario analizar cómo se concibe este aspecto desde la propuesta macro curricular.

En este documento ministerial se manifiesta que el contexto se construye, puesto que, mediante el lenguaje los individuos interactúan e intercambian subjetividades que dan sentido a la realidad. Es decir, si la lectura es pieza clave del lenguaje, es menester que su enseñanza aprendizaje esté relacionada con el contexto del sujeto educativo (Mineduc, 2016). Por lo tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, de acuerdo con el currículo requiere de consideraciones didácticas específicas, por parte del docente, para cumplir con los objetivos planteados en el proceso de formación.



A tono con lo anterior, el docente cumple el rol de mediador entre los sujetos educativos y la construcción de significados, que estos pueden alcanzar frente a los retos que se presenten. En tal sentido, es imprescindible que el docente proponga actividades que despierten el interés y la necesidad de los estudiantes por desarrollar el proceso lector, en un sentido funcional y significativo para la vida. Lo anterior, se complementa con lo mencionado por Mineduc (2016) “Más importante que estudiar definiciones formales o desmontar los elementos de una estructura literaria, es el despertar en el estudiante el hábito y el placer por la lectura” (p. 56)

A partir de lo mencionado, el docente mantiene la corresponsabilidad, junto con los estudiantes, de direccionar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, desde las oportunidades, intereses y necesidades que se presentan en la cotidianidad y perseguir el sentido funcional de este componente comunicativo, tal como lo afirman diversos autores y como lo postula el Currículo Nacional. Es decir, el componente motivacional por la lectura, es fundamental, puesto que, si no se entiende el por qué y para qué se realiza este proceso, difícilmente se podrá desarrollar un sistema que apunte a fortalecer la competencia lectora, el razonamiento verbal y el pensamiento crítico, como aspectos fundamentales de la formación integral. En esta línea, según Mineduc (2016)

No hay que olvidar que el objetivo más importante a lo largo de todos los años de formación es forjar lectores, con hábitos y gusto por la lectura y, además, con pensamiento crítico y con destrezas para comprender y producir sentidos a partir del texto leído, en relación con el entorno personal, social y cultural. (p. 56)

Desde este enfoque, se plantea que se debe aprender a usar la lengua, a comunicar lo aprendido en diversas situaciones, por lo que, se otorga un papel preponderante a los procesos de significación textual: comprensión y construcción de significados. Ello presupone, que la gramática estructural ya no es el centro de los aprendizajes, sino el empleo adecuado de la lengua, tanto en lo oral como lo escrito en diferentes ámbitos comunicacionales, es decir, gana terreno la gramática funcional o comunicativa.

Para la consecución del presente trabajo investigativo se asume el enfoque comunicativo como el principio rector de las prácticas didácticas en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura. Desde el enfoque comunicativo, el énfasis radica en priorizar el aprender a usar la lengua, a comunicar lo aprendido en diversas situaciones, por lo que se otorga un papel preponderante a los procesos de significación



textual: comprensión y construcción de significados. Ello presupone, que la gramática estructural ya no es el centro de los aprendizajes, sino su empleo adecuado en situaciones diversas, tanto en lo oral como lo escrito, por lo que podemos afirmar que, desde esta visión didáctica, gana terreno la gramática funcional o comunicativa.

Al respecto, el enfoque comunicativo responde de mejor forma a las necesidades educativas actuales, en lo que respecta a la adquisición de las destrezas del área de Lengua y Literatura, lo cual, aporta directamente al desarrollo del Razonamiento Verbal. Además, se alinea con las prescripciones curriculares vigentes en el sistema educativa ecuatoriano. Se considera relevante mencionar que, este enfoque didáctico se asume desde el constructivismo y la teoría sociocultural, desde los cuales el proceso de enseñanza aprendizaje se concibe desde una lógica sistémica. De esta manera, se entiende, a la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje como **una construcción organizada, cohesionada y progresiva del conocimiento, que parte del contexto del individuo y busca, desde las zonas de desarrollo real llegar a las zonas de desarrollo potencial de los educandos.**

A manera de síntesis, se puede mencionar que desde la revisión de diferentes autores se ha llegado a las siguientes premisas:

- Un aporte fundamental para la enseñanza desde la teoría constructivista y la teoría sociocultural es que la construcción del aprendizaje se da desde una **lógica sistémica**. En otras palabras, el conocimiento no se construye en islas sino en escalera, por lo cual, debe ser pensado y ejecutado de forma organizada, cuya evolución sea ascendente en los niveles de complejidad.
- Las **concepciones docentes** son entendidas como el conjunto de creencias explícitas e implícitas que forman la ideología, que guían las formas de entender, percibir, decidir, actuar y valorar la realidad del ambiente en el que se desenvuelve la tarea docente. Las concepciones están constituidas por múltiples elementos como los valores, creencias y teorías sobre cómo percibe el rol del docente, el papel de la escuela, entre otros factores (Cruz, 1998).
- El proceso de enseñanza aprendizaje ha sido abordado desde el enfoque estructuralista y el enfoque comunicativo. El enfoque estructuralista, concibe el lenguaje como una estructura cerrada de varios elementos concadenados (Lázaro, 1953). Es decir, desde la visión del estructuralismo, la lengua se presenta como

un objeto terminado y muerto, que debe ser entendido desde sus elementos constitutivos, no se estudia los usos que hace el ser humano del lenguaje, sino al lenguaje en sí mismo. Por otra parte, el enfoque comunicativo, desde el materialismo, concibe el lenguaje como un producto de los procesos del pensamiento, que es utilizado con fines comunicativo para expresar una realidad, gracia a sus funciones noética y semiótica. En este enfoque se analiza la lengua y sus componentes en relación con el contexto en el que se materializan, es decir, se comprende el texto en su contexto (Doria y Montes, 2013).

- El currículo ecuatoriano (2016) concibe, desde el enfoque pedagógico constructivista, al estudiante como un ser único y con conocimiento propios, poseedor de capacidades a ser potenciadas y fortalecidas con la dirección del docente. En esta línea, el currículo también establece que su visión didáctica se alinea al enfoque comunicativo, lo cual, representa que la enseñanza aprendizaje de la lectura debe ser entendida desde un sentido funcional y contextualizado.

3. METODOLOGÍA

3.1. Paradigma y enfoque

La metodología empleada para desarrollar el presente trabajo investigativo parte del paradigma sociocrítico como línea referencial para la selección de métodos e instrumentos de análisis y recogida de información. En este sentido, el paradigma sociocrítico se ajusta, de mejor forma a las características de este trabajo, puesto que, si bien parte del análisis, descripción e interpretación de una realidad educativa determinada, adicionalmente, busca generar una reflexión crítica de todos los sujetos educativos participantes con miras en proponer alternativas de transformación que liberen a dichos actores de la problemática que están enfrentando. De acuerdo con Ricoy (2006) “Los sujetos crean su realidad, se sitúan en ella y desde ella son seres capaces de transformarla como sujetos creativos crítico-reflexivos” (p. 18). Es por ello que, se considera imprescindible la participación activa y democrática de los sujetos investigativos en el desarrollo, toma de decisiones y perfeccionamiento de las situaciones conflictivas identificadas, a partir de la concientización individual y colectiva de la realidad.

En consonancia con lo expresado, el paradigma sociocrítico surge como una necesidad de complementar el paradigma interpretativo, por tanto, retoma y coincide en



muchos criterios como considerar a la intersubjetividad de los participantes como aspecto neurálgico en el análisis de los significados, valores, ideologías y situaciones dialécticas que se identifican dentro del proceso investigativo. Rescatando criterios de Schuster, et al., (2013) el presente trabajo no pretende, únicamente, crear teorías prácticas, a partir del análisis, descripción e interpretación de las características del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, sino que, pretende además emplear dichas reflexiones teórico prácticas para generar una propuesta de transformación de la práctica docente, mediante una guía metodológica que permita a la institución educativa fortalecer la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

De acuerdo con Ricoy (2006) investigando la realidad educativa, “nos encontramos con múltiples problemáticas, que resulta más fácil y adecuado resolver si podemos hacer un uso compartido de los diferentes paradigmas, métodos, metodologías de investigación, etc” (p. 20). En sintonía con lo anterior, este trabajo asume un enfoque de investigación mixto: cualitativo – cuantitativo, debido a que, por una parte emplea un análisis cuantitativo porcentual de los datos obtenidos, a partir de la aplicación de los instrumentos, y por otra parte, genera un análisis cualitativo de elementos intersubjetivos de los sujetos investigativos para determinar las características del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y para realizar una comparativa entre los diferentes subniveles que conforman la Educación General Básica. De esta manera, la metodología utilizada permite entender las particularidades de los sujetos participantes y de su contexto, desde una perspectiva que descarta la existencia de una sola verdad generalizable, reconociendo que la realidad se construye de manera colectiva (Schuster, et al., 2013).

3.2. Métodos de recolección y análisis de la información

Para Iño Daza (2018) “El método guía el camino a seguir por la investigación por medio de procedimientos utilizados que contribuyen a buscar datos, responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos e interactuar con el contexto conceptual.” (p. 99). Por lo tanto, determinar apropiadamente los métodos de investigación que se ajusten tanto al paradigma, al enfoque y principalmente a la intencionalidad y necesidades del trabajo es imprescindible al momento de desarrollar el proceso investigativo.

Siguiendo esta línea, se ha considerado pertinente abordar este trabajo, a partir, de tres tipos de métodos de investigación: métodos teóricos, métodos empíricos y métodos



estadísticos. Cabe mencionar que los métodos señalados incluyen subcomponentes específicos que se han considerado para el desarrollo de la investigación. En este sentido, siguiendo el respaldo teórico de (Espinoza y Toscano, 2015; Cerezal y Fiallo, 2005) se emplearon los siguientes métodos teóricos, empíricos y estadísticos:

✓ Métodos teóricos

a) Método histórico lógico

Este método ha permitido descubrir el desarrollo cronológico del objeto de estudio a lo largo del tiempo, describir sus características y realizar una composición amplia de lo que ha representado este objeto dentro de un espacio tiempo delimitado. Adicionalmente, el carácter lógico de este método, ha permitido comprender las implicaciones que ha tenido el desarrollo histórico de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, desde el punto de vista diacrónico, enfocando las consecuencias de su transformación o estabilidad frente al escenario o contexto al que se enfrenta la investigación. El método histórico lógico ha permitido construir una perspectiva clara de los antecedentes del objeto de estudio y sus características.

b) Método de análisis síntesis

Mediante este método se ha descompuesto la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en partes, lo cual, ha facilitado el análisis puntual de componentes y elementos interconectados dentro de una misma lógica. Analizar la problemática institucional detectada, requirió el enfoque hacia cada nivel y subnivel de Educación General Básica para identificar aspectos propios y posteriormente contrastarlos y obtener una perspectiva generalizada. Con relación a lo anterior, la segunda fase de síntesis permitió caracterizar y recomponer en un todo, a la Educación General Básica <de primero a noveno año> de la institución educativa específica, a partir, de criterios comunes, relaciones, reflexiones sobre la realidad de sus partes y construir resultados más sólidos y fundamentados desde el proceso investigativo.

c) Método inductivo deductivo

Este método se relaciona íntimamente con el procedimiento investigativo seguido con el método de análisis y síntesis. En este caso, a partir, de la obtención de diferentes resultados particulares <cada nivel y subnivel de Educación General Básica> se logra extraer determinadas premisas generalizables para toda la Educación General Básica,



respecto a la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura. En definitiva, todo esto permite construir un posicionamiento crítico frente al objeto de estudio y frente al curso que toma la investigación.

✓ Métodos empíricos

a) Observación

Dentro de los métodos empíricos, para la realización de este trabajo se empleó la observación <pedagógica > considerando su carácter sistemático, flexible y natural dentro de la realidad analizada. Además, esta observación fue participante considerando que los sujetos investigados <docentes y estudiantes de primero a noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Abelardo Tamariz Crespo" > fueron conscientes de la participación del investigador, así también, debido a que la fuente de donde provienen los datos es primaria, es decir, es una fuente directa del contexto focalizado. En este sentido, se debe mencionar que la observación participante fue realizada durante tres ciclos universitarios <séptimo, octavo y noveno> en el contexto de la práctica preprofesional de la Universidad Nacional de Educación. Este periodo de prácticas se desarrolló en la institución educativa "Abelardo Tamariz Crespo", y estuvo direccionada a diferentes niveles de la Educación General Básica. Este aspecto, además de otros factores, permitió respaldar la generación de la problemática de esta investigación y contrastar los análisis de los resultados, posterior, a la aplicación de los instrumentos.

✓ Métodos estadísticos

En este apartado, se considera importante determinar los métodos que permiten realizar la medición de los resultados alcanzados a través de la recogida de información por diferentes vías, que también es resultado de una revisión teórica metodológica previa. En este sentido, según Espinoza y Toscano (2015) la medición en la investigación

Se caracteriza por identificar y explicar aspectos más relevantes con sentido cuantitativo, así como las relaciones de las características y el comportamiento de los elementos de una población o entre varias poblaciones. En la medición el esfuerzo es definir y determinar algunos indicadores o medidas, que ayuden al análisis de los aspectos estructurales, así como a su evaluación, tendencia y perspectiva. (p. 81)

En correspondencia, como método estadístico se empleó la estadística descriptiva a partir del análisis porcentual para discriminar tendencias en los resultados y contrastarlos frente a otros para obtener criterios firmes frente a indicadores y



componentes específicos que se desean analizar. Cabe señalar que, se utilizó el soporte del software de análisis cuantitativo <SPSS> para obtener datos precisos y fiables.

De esta manera, se reconoce que la utilización de los diferentes métodos de investigación ha permitido confeccionar un proceso sistémico de desarrollo, análisis y reflexión del trabajo investigativo, fundamentado en parámetros metodológicos específicos que responden a los objetivos planteados. Por tanto, tal como menciona Espinoza y Toscano (2015) “En las investigaciones educativas desempeñan un papel fundamental los métodos empíricos, estadísticos, teóricos, lógicos, los cuales cumplen funciones cognoscitivas diferentes, a la vez que se cumplimentan entre sí” (p. 41).

3.3. Técnicas de recolección y análisis de la información

Como técnica principal para la recolección de información se empleó la encuesta, considerando que se desprende de los métodos empíricos y otorga el criterio, punto de vista, o valoración del sujeto seleccionado en cuanto a un tema o aspectos propuestos específicamente (Espinoza y Toscano, 2015; Cerezal y Fiallo, 2005). Algunos autores consideran a esta técnica como un método empírico complementario, sin embargo, en este trabajo se ha considerado abordarla como técnica. La encuesta fue elaborada a partir de indicadores de análisis respecto a la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, escogidos previamente, lo cual, permitió procesar su contenido gracias al soporte del software de análisis cuantitativo <SPSS>, además del análisis cualitativo. Esta técnica permitió acopiar información de la muestra que estuvo conformada por 321 estudiantes y 9 docentes perteneciente a la Educación General Básica <1ero hasta 9no año> de la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo”. En este sentido, el cuestionario y software de análisis permitió realizar una <análisis masivo> de información respecto a las concepciones docentes predominantes entorno a lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y su incidencia en la labor docente dentro del aula.

3.4. Instrumentos de recolección y análisis de la información

Considerando que la metodología responde a un enfoque mixto: cualitativo – cuantitativo, del cual parte el trabajo, como instrumento para la recolección y análisis de la información se empleó el cuestionario. La elaboración del cuestionario resultó de una revisión teórica exhaustiva y pertinente con el objeto de investigación. De esta manera, surgieron parámetros específicos que determinaron la fiabilidad de los resultados que



arrojó dicho instrumento. Al ser un recurso de captación masiva de información, permitió tener, en gran medida, una perspectiva amplia de las intersubjetividades que presentan los sujetos de investigación frente a un aspecto particular <características del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, a lo largo de los subniveles de Educación General Básica, a partir de las concepciones de docentes, directivos y estudiantes> (Espinoza y Toscano, 2015; Schuster, et al., 2013; Cerezal y Fiallo, 2005).

Como se mencionó anteriormente, los cuestionarios fueron diseñados con base en una revisión teórico metodológica que permitió elaborar los criterios de análisis mostrados en la **Tabla 1**, para la caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en la Educación General Básica de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo.

Tabla 1
Criterios para la contrastación y análisis de los instrumentos de investigación..

CRITERIOS PARA LA CONTRASTACIÓN Y EL ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS CONSIDERADAS EN CADA PARÁMETRO SOBRE LA CONCEPCIONES DOCENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA

PREGUNTAS DOCENTES	PREGUNTAS ESTUDIANTES		CRITERIOS DE ANÁLISIS
	1ro a 3ro	4to a 9no	
P4. – P12. – P16 – P21.	P3. – P9.	P3.	Concepción sobre la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje.
P5. – P7. – P10. – P14.	P8.	P5.	Finalidad de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje (a partir de la evaluación)
P6. – P24.			Naturaleza de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje
P9. – P22.		P11.	Cómo se debería desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura
P11. – P15. – P17.	P4. – P7.	P4. – P12.	Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje

P13. – P18. – P19. – P20. – P23.	P5. –	P6 – P8 (P9) – P10 – P13.	Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura
P8	P3. – P9.	P3. - P7.	Lógica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura

Es importante mencionar, que se realizaron dos formatos de cuestionarios dirigidos a estudiantes: uno para estudiantes pre lectores y lectores noveles (ver Anexo 2) y otro para estudiantes con un dominio mayor del proceso lector (ver Anexo 3). Por otra parte, se elaboró un formato de cuestionario destinado para los docentes (ver Anexo 4).

3.5. Población y Muestra

En lo que respecta a la población, la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo cuenta con 523 estudiantes en la jornada matutina. Esta cantidad de estudiantes corresponde a la Educación General Básica que está comprendida por: un paralelo de 1er año; dos paralelos de 2do año; dos paralelos de 3er año; dos paralelos de 4to año; dos paralelos de 5to año; dos paralelos de 6to año; dos paralelos de 7mo año; un paralelo de 8vo año; un paralelo de 9no año; y un paralelo de 10mo año que se habilitó posterior a la aplicación de los cuestionarios.

En cuanto a la muestra, se consideró pertinente aplicar los cuestionarios a un paralelo por cada nivel con la finalidad de recoger las concepciones docentes que guían la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en los diferentes años y subniveles de la Educación General Básica. De este modo, la muestra fue de 321 estudiantes y 9 docentes que comprendían desde 1ero hasta 9no año. Esta amplia panorámica de la realidad permitió analizar los datos particulares y contrastarlos entre subniveles para fundamentar una línea de trabajo seguida a lo largo de la Educación General Básica. La muestra de estudiantes y docentes por año y subnivel se detallan en la **Tabla 2.**



Tabla 2.

Muestra de estudiantes y docentes por año y subnivel

Muestra de estudiantes y docentes por año y subnivel

- **1er año de Educación General Básica: 1 docente y 30 estudiantes**
- ✓ Total Subnivel Preparatoria: 1 docente y 30 estudiantes

- **2do año de Educación General Básica: 1 docente y 34 estudiantes**
- **3er año de Educación General Básica: 1 docente y 34 estudiantes**
- **4to año de Educación General Básica: 1 docente y 36 estudiantes**
- ✓ Total Subnivel Elemental: 3 docentes y 104 estudiantes

- **5to año de Educación General Básica: 1 docente y 35 estudiantes**
- **6to año de Educación General Básica: 1 docente y 34 estudiantes**
- **7mo año de Educación General Básica: 1 docente y 36 estudiantes**
- ✓ Total Subnivel Media: 3 docentes y 105 estudiantes

- **8vo año de Educación General Básica: 1 docente y 40 estudiantes**
- **9no año de Educación General Básica: 1 docente y 42 estudiantes**
- ✓ Total Subnivel Superior: 3 docentes y 82 estudiantes

❖ Total muestra de Educación General Básica: 9 docentes y 321 estudiantes

Nota. Fuente: Elaboración Propia

3.6. VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

La Guía Metodológica propuesta para fortalecer la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura fue sometida a una validación teórica por parte de especialistas, debido a que por sus implicaciones institucionales no fue posible realizar su aplicación práctica en la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo”. En este sentido, el juicio de especialistas se empleó con la finalidad de validar la propuesta mediante la valoración de los criterios fundamentales presentados en la Guía Metodológica. La definición de validez que se adopta es la propuesta por Juárez y Tobón (2018) en donde la validez se determina de acuerdo con el grado de pertinencia que tienen los elementos constitutivos de la propuesta.

La lógica de validación que se siguió fue similar a la propuesta desde el método Delphi: Fase 1 de definición; Fase 2 de conformación del grupo de informantes; Fase 3 de ejecución de las rondas de consulta; Fase 4 de Resultados (Requant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016).

- En la fase 1 de definición, se formuló como objetivo de la consulta el “constatar la validez de la propuesta de la Guía Metodológica para el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica”.
- En la fase 2 *conformación del grupo de informantes* se determinó el perfil de los participantes. Cabe mencionar que los criterios de selección se elaboraron en referencia a las características que posee cada especialista, según Requint-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016), entendiéndose como especialista a la persona que posee una trayectoria académica y experiencia profesional en el tema a tratar, que, en este caso, estuvo asociado a la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

En este sentido, los criterios empleados para la selección fueron: nivel de formación de cuarto nivel en educación (master o PhD), una experiencia como profesor del área de Lengua y Literatura de 5 o más años, un nivel de conocimiento sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura de mínimo 3 en una escala del 1 al 5 <en el que 5 es el nivel máximo de conocimiento y 1 el nivel mínimo de conocimiento>. El perfil de los especialistas se determinó mediante un cuestionario de autoevaluación. En concordancia con las características antes mencionadas se seleccionaron 7 especialistas, cuyas características se detalla en la **Tabla 3**.

Tabla 3.

Perfil de los especialistas seleccionados para la valoración

PERFIL DE LOS ESPECIALISTAS SELECCIONADOS PARA LA VALORACIÓN							
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Nivel de formación	Master	Master	Master	PhD	PhD	PhD	PhD
Años de Experiencia como profesor/a de Lengua y Literatura	Más de 10 de años	Más de 10 de años	Más de 10 de años	Más de 10 de años	Más de 10 de años	De 5 a 10 años	Más de 10 de años



Nivel de conocimiento sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura <siendo 5 el nivel máximo y 1 el nivel mínimo de conocimiento>

5 5 5 5 5 4 5

Nota. Fuente: Elaboración Propia

- Durante la fase 3 de ejecución de las rondas de consulta se establecieron 8 criterios, con relación a los resultados del diagnóstico realizado respecto a la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y a la consulta teórica realizada. Los criterios son:
 - C1. Nivel de pertinencia de la selección de los planteamientos curriculares expuestos en la Guía Metodológica, con relación a la comprensión del enfoque comunicativo de la enseñanza aprendizaje de la lectura.
 - C2. Nivel de pertinencia de los postulados teóricos y prácticos reflejados en la Guía Metodológica, frente a la relación directa entre las concepciones docentes y el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.
 - C3. Nivel de pertinencia de los postulados teóricos y prácticos reflejados en la Guía Metodológica, frente a la importancia de gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, desde una lógica sistémica institucional.
 - C4. Nivel de pertinencia de las orientaciones generales para la enseñanza aprendizaje de la lectura presentadas en la Guía Metodológica, con relación con la gestión didáctica docente del proceso en el aula.
 - C5. Nivel de pertinencia de las orientaciones para la enseñanza aprendizaje de la lectura, según los subniveles presentadas en la Guía Metodológica, con relación a los requerimientos específicos de cada subnivel.
 - C6. Nivel de pertinencia de la recomendación propuesta en la Guía Metodológica, de crear un plan lector docente, con relación al fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

- C7. Nivel de pertinencia de la recomendación propuesta en la Guía Metodológica, de crear una bitácora docente de lectura, con relación al fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.
- C8. Nivel de pertinencia de la organización del contenido de la Guía Metodológica, frente al fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

Además, se incluyó un apartado de recomendaciones con la intención de plasmar sugerencias en caso de considerarlo pertinente. La escala de valoración que se empleó fue de tipo Likert con la siguiente valoración: Muy pertinente 5, Bastante pertinente 4, Pertinente 3, Poco pertinente 2, y Nada pertinente 1. De esta manera, los criterios validados serán aquellos que obtengan una media aritmética entre 5.00 (muy pertinente) y 3.00 (pertinente). El cálculo de la media aritmética se realizará en el programa estadístico SPSS.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis y los resultados obtenidos de la implementación de los instrumentos de investigación se presentan en una tabla que contiene: los subniveles, los indicadores de análisis, los resultados por cada año escolar, las tendencias por subnivel y los resultados finales ya en toda la Educación General Básica. De este modo, se contrastaron los resultados obtenidos tanto de docentes como de estudiantes de los nueve grupos seleccionados desde 1er año hasta 9no año (ver Anexo 5). Es así que se determinaron los porcentajes más altos y los más bajos, en dependencia de su relevancia por criterio de análisis y nivel educativo. Posteriormente, se contrastaron los resultados por subnivel y con ello se realizó el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje a nivel institucional.

4.1 Resultados por criterio de análisis y nivel educativo

En la **Tabla 4, Tabla 5, Tabla 6, Tabla 7, Tabla 8 y Tabla 9** se presentan los resultados del análisis de la información por criterio y por nivel educativo:

Tabla 4.

Resultado del análisis del criterio 'Concepción de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje' por nivel educativo.

GRADO	INDICADOR	CONCEPCIÓN LECTURA Y ENSEÑANZA APRENDIZAJE LECTURA
1ER AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se entiende como instrumento de aprendizaje. • 93% de los estudiantes se sienten felices al practicar la lectura



2DO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • 100% de los estudiantes se sienten motivados para realizar lectura • La lectura es un instrumento de aprendizaje • 79.4% de los estudiantes se sienten felices al leer • 91.2% de los estudiantes se sienten motivados por aprender a leer
3ER AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura es un instrumento de aprendizaje • 91.2% de los estudiantes se sienten felices al leer • 97.1% de los estudiantes se sienten motivados por aprender a leer
4TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura es un instrumento de aprendizaje • Saber decodificar de una manera específica ya representa saber leer • 61.1% de los estudiantes se siente animado por la lectura
5TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura es un instrumento de aprendizaje • 57.1% de los estudiantes se siente animado por la lectura
6TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura tiene como finalidad la captación de información • La lectura es un instrumento de aprendizaje • 58.8% de los estudiantes se siente animado por la lectura
7MO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura es un instrumento de aprendizaje • 61.1% de los estudiantes se siente animado por la lectura
8VO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura es un instrumento de aprendizaje • La lectura tiene como finalidad la captación de información • 52.5% de los estudiantes se siente animado por la lectura
9NO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura tiene como finalidad la captación de información • La lectura es un instrumento de aprendizaje • 47.6% de los estudiantes se siente animado por la lectura.

Nota. Fuente: Elaboración Propia

Tabla 5.

Resultado del análisis del criterio 'Finalidad de la lectura y proceso de enseñanza aprendizaje' por nivel educativo

GRADO	INDICADOR	FINALIDAD LECTURA Y SU PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (DESDE LA EVALUACIÓN)
1ER AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza el aprendizaje del sistema de normas lingüísticas • 53.3% de los estudiantes coinciden en que la utilidad de leer es aprender las letras • 46.7% de los estudiantes afirma que la finalidad de la lectura es tener buenas notas
2DO AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúa que los estudiantes manejen aspectos concretos del texto • El proceso de enseñanza aprendizaje busca que los estudiantes conceptualicen las palabras según categorías gramaticales • 61.8% de los estudiantes afirman que la finalidad de leer es aprender las letras
3ER AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúa la construcción propia del sentido del texto • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes conozcan creencias y visiones del mundo a partir del texto • El proceso de enseñanza aprendizaje busca que los estudiantes conceptualicen las palabras según categorías gramaticales • 76.5% de los estudiantes afirman que la finalidad de leer es aprender las letras
4TO AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúa la construcción propia del sentido del texto • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes aprendan a inferir aspectos no explícitos en el texto • El proceso de enseñanza aprendizaje busca que los estudiantes conceptualicen las palabras según categorías gramaticales

	<ul style="list-style-type: none"> • 63.9% de los estudiantes afirma que se evalúa en la lectura que se pronuncien bien las palabras • 2.8% de los estudiantes afirma que se evalúa la creación de nuevas historias
5TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúa que los estudiantes desarrollen habilidades de decodificación • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza el aprendizaje del sistema de normas lingüísticas • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes deletreen memoricen definiciones • 97.1% de los estudiantes afirma que se evalúa en la lectura que se pronuncien bien las palabras
6TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Empleen estrategias de comprensión (evaluación) • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes aprendan a inferir aspectos no explícitos en el texto • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes conozcan las convenciones sociales a través del texto • 97.1% de los estudiantes afirma que se evalúa en la lectura que se pronuncien bien las palabras
7MO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúa la construcción propia del sentido del texto • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes aprendan a inferir aspectos no explícitos en el texto • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes aprendan mecanismos de comprensión y producción a través del texto • 80.6% de los estudiantes afirma que se evalúa en la lectura que se pronuncien bien las palabras
8VO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúa que los estudiantes empleen estrategias de comprensión • El proceso de enseñanza aprendizaje busca que los estudiantes conceptualicen las palabras según categorías gramaticales • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes conozcan creencias y visiones del mundo a partir del texto • 77.5% de los estudiantes afirma que se evalúa en la lectura que se pronuncien bien las palabras
9NO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúa que los estudiantes manejen aspectos explícitos del texto • En el proceso de enseñanza aprendizaje se entiende que el lector modifica sentido del texto • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes aprendan mecanismos de comprensión y producción a través del texto • 73.8% de los estudiantes afirma que se evalúa en la lectura que se pronuncien bien las palabras

Nota. Fuente: Elaboración Propia

Tabla 6.

Resultado del análisis del criterio 'Naturaleza de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje' por nivel educativo

GRADO	INDICADOR	NATURALEZA DE LA LECTURA Y SU PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
1ER AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación (juego) • En el proceso de enseñanza aprendizaje se debe priorizar la enseñanza de categorías fonéticas
2DO AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación (juego) • El proceso de enseñanza aprendizaje se debe iniciar con actividades que generen dudas



3ER AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se origina, cuando los estudiantes aprenden a decodificar textos (etapa escolar) • El proceso de enseñanza aprendizaje se debe iniciar con actividades que generen dudas
4TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación (juego) • En el proceso de enseñanza aprendizaje se debe priorizar la enseñanza de categorías fonéticas
5TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación (juego) • El proceso de enseñanza aprendizaje se debe iniciar con actividades que generen dudas
6TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación (juego) • En el proceso de enseñanza aprendizaje se debe priorizar la enseñanza de categorías fonéticas
7MO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación (juego) • El proceso de enseñanza aprendizaje se debe iniciar con actividades que generen dudas
8VO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación (juego) • En el proceso de enseñanza aprendizaje se debe priorizar la enseñanza de categorías fonéticas
9NO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación (juego) • El proceso de enseñanza aprendizaje se debe iniciar con actividades que generen dudas

Nota. Fuente: Elaboración Propia

Tabla 7.

Resultado del análisis del criterio 'Cómo se debería desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura' por nivel educativo

GRADO	INDICADOR	CÓMO SE DEBERÍA DESARROLLAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA
1ER AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes identifiquen el tema y la trama del texto • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza la realización de organizadores gráficos para resaltar las ideas principales y secundarias
2DO AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes identifiquen el tema y la trama del texto • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes aprendan el significado de palabras desconocidas • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes aprendan a formular hipótesis sobre la trama del texto
3ER AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes jerarquicen ideas principales y secundarias • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes aprendan el significado de palabras desconocidas • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza la realización de organizadores gráficos para resaltar las ideas principales y secundarias
4TO AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza rescatar conocimientos previos de los estudiantes • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes aprendan a formular hipótesis sobre la trama del texto • 42.9% de los estudiantes afirman que se debe identificar ideas principales y secundarias
5TO AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes identifiquen el tema y la trama del texto • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes aprendan a formular hipótesis sobre la trama del texto



	<ul style="list-style-type: none"> • 21.2% de los estudiantes afirma que en la lectura es primordial identificar ideas principales y secundarias
6TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Acción que cumple texto • Leer con buen tono • 41.2% de los estudiantes afirma que en la lectura es primordial identificar ideas principales y secundarias
7MO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes identifiquen mecanismos para argumentar una postura frente al texto • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes aprendan a formular hipótesis sobre la trama del texto • 23.5% de los estudiantes afirma que se prioriza la identificación ideas principales y secundarias
8VO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes aprendan el significado de palabras desconocidas • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes aprendan a formular hipótesis sobre la trama del texto • 37.8% de los estudiantes afirma que se prioriza la identificación ideas principales y secundarias
9NO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza que los estudiantes reconozcan particularidades de modalidad discursiva del texto • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza la realización de organizadores gráficos para resaltar las ideas principales y secundarias • 45.2% de los estudiantes afirma que se prioriza la identificación ideas principales y secundarias

Nota. Fuente: Elaboración Propia

Tabla 8.

Resultado del análisis del criterio 'Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura' por nivel educativo

GRADO	INDICADOR	GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA
1ER AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • La gestión del aprendizaje está a cargo de los estudiantes (autoconstrucción del conocimiento) • Las estrategias de enseñanza aprendizaje. únicamente implican la dirección del docente • 70% de los estudiantes afirman que se trabaja de forma grupal • 66.7% de los estudiantes afirma que los textos son llevados por el/la docente.
2DO AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • La gestión del aprendizaje está a cargo del docente • La motivación por la lectura depende de la predisposición estudiante • Las estrategias parten de la dirección del docente y autodirección del estudiante • 82.4% de los estudiantes afirman que se trabaja de forma individual • 66.7% de los estudiantes afirman que los textos provienen de la escuela
3ER AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • La gestión del aprendizaje está a cargo de los estudiantes (autoconstrucción del conocimiento) • La motivación por la lectura depende de la predisposición estudiante • Las estrategias parten de la dirección del docente y autodirección del estudiante • 70% de los estudiantes afirman que se trabaja de forma grupal • 88.2% de los estudiantes afirman que los textos provienen de la escuela
4TO AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • La gestión del aprendizaje está a cargo de los estudiantes (autoconstrucción del conocimiento) • La motivación por la lectura depende de la predisposición del docente • Las estrategias de enseñanza aprendizaje. únicamente implican la autodirección del estudiante • 82.4% de los estudiantes afirman que se trabaja de forma individual

	<ul style="list-style-type: none"> • 69.4% de los estudiantes afirman que la motivación por la lectura depende de los estudiantes
5TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión del aprendizaje está a cargo de los estudiantes (autoconstrucción del conocimiento) • La motivación por la lectura depende de la predisposición del estudiante • Las estrategias parten de la autodirección del estudiante • 71.4% de los estudiantes afirma que se trabaja de forma individual • 62.9% de los estudiantes afirma que la motivación por la lectura depende de los estudiantes
6TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión del aprendizaje está a cargo del docente • La motivación por la lectura depende de la predisposición del docente • Las estrategias parten de la dirección del docente y autodirección del estudiante • 64.7% de los estudiantes afirma que se trabaja de forma individual • 70.6% de los estudiantes afirma que la motivación por la lectura depende de los estudiantes
7MO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión del aprendizaje está a cargo de los estudiantes (autoconstrucción del conocimiento) • La motivación por la lectura depende de la predisposición del docente • Las estrategias parten de la dirección del docente y autodirección del estudiante • 66.7% de los estudiantes afirma que se trabaja de forma individual • 75% de los estudiantes afirma que la motivación por la lectura depende de los estudiantes
8VO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión del aprendizaje está a cargo de los estudiantes (autoconstrucción del conocimiento) • La motivación por la lectura depende de la predisposición del estudiante • Las estrategias parten de la autodirección del estudiante • 82.5% de los estudiantes afirma que se trabaja de forma individual • 70% de los estudiantes afirma que la motivación por la lectura depende de los estudiantes
9NO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión del aprendizaje está a cargo del docente • La motivación por la lectura depende de la predisposición del estudiante • Las estrategias parten de la dirección del docente y autodirección del estudiante • 83.3% de los estudiantes afirma que se trabaja de forma individual • 52.4% de los estudiantes afirma que la motivación por la lectura depende de los estudiantes

Nota. Fuente: Elaboración Propia

Tabla 9.

Resultado del análisis del criterio 'Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura' por nivel educativo

GRADO	INDICADOR	Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura
1ER AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • La selección de textos va relacionada con los intereses de los estudiantes. • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se relaciona el tema del texto con los conocimientos previos de los estudiantes. • En la enseñanza aprendizaje de la lectura se guía por medio de inferencias en el contexto del texto. • 53.3% de los estudiantes afirma que leen muchos textos • 80% de los estudiantes afirma que después de la lectura hacen dibujos
2DO AÑO		<ul style="list-style-type: none"> • La selección de textos va relacionada con los intereses de los estudiantes. • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se relaciona el tema del texto con los conocimientos previos de los estudiantes. • En la enseñanza aprendizaje de la lectura se guía por medio de inferencias en el contexto del texto.



	<ul style="list-style-type: none"> • 53.3% de los estudiantes afirman que leen muchos textos • 80% de los estudiantes afirma que después de la lectura hacen dibujos
3ER AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La selección de textos va relacionada con los intereses de los estudiantes. • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se relaciona el tema del texto con los conocimientos previos de los estudiantes. • En la enseñanza aprendizaje de la lectura se guía por medio de inferencias en el contexto del texto. • 55.9% de los estudiantes afirman que leen muchos textos • 82.4% de los estudiantes afirma que después de la lectura hacen dibujos
4TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Impliquen una actividad constructiva • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se relaciona el tema del texto con los conocimientos previos de los estudiantes. • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes busquen significados en el diccionario. • 47.2.5% de los estudiantes afirman que los textos son de lengua y literatura
5TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La selección de textos va relacionada con los intereses de los estudiantes. • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se relaciona el tema del texto con los conocimientos previos de los estudiantes. • En la enseñanza aprendizaje de la lectura se guía por medio de inferencias en el contexto del texto. • 45.7% de los estudiantes afirma que los textos provienen de cada asignatura
6TO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La selección de textos va relacionada con las sugerencias del currículo • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se relaciona el tema del texto con los conocimientos previos de los estudiantes. • En la enseñanza aprendizaje de la lectura se guía por medio de inferencias en el contexto del texto. • 73.5% de los estudiantes afirma que los textos provienen de lengua y literatura
7MO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La selección de textos va relacionada con los intereses de los estudiantes. • Explicar el por qué y para qué de la lectura • En la enseñanza aprendizaje de la lectura se guía por medio de inferencias en el contexto del texto. • 58.3% de los estudiantes afirma que los textos provienen de cada asignatura
8VO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La selección de textos va relacionada con los intereses de los estudiantes. • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se relaciona el tema del texto con los conocimientos previos de los estudiantes. • En la enseñanza aprendizaje de la lectura se guía por medio de inferencias en el contexto del texto. • 69.2% de los estudiantes afirma que los textos provienen de cada asignatura
9NO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • La selección de textos va relacionada con aquellos que impliquen al lector en una actividad constructiva • En el proceso de enseñanza aprendizaje es importante explicar el por qué y para qué de la lectura • En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes busquen significados en el diccionario. • 61% de los estudiantes afirma que los textos provienen de lengua y literatura

Nota. Fuente: Elaboración Propia

4.2. Tendencias por criterio de análisis y subnivel educativo

En la **Tabla 10** se presentan las tendencias identificadas en el análisis de la información por criterio y por subnivel educativo.

Tabla 10.
Tendencias por criterio de análisis y subnivel educativo

CRITERIOS DE ANÁLISIS	TENDENCIAS POR SUBNIVEL			
	PREPARATORIA	ELEMENTAL	MEDIA	SUPERIOR
Concepción lectura y enseñanza aprendizaje lectura	<ul style="list-style-type: none"> La lectura es un instrumento de aprendizaje -ENFOQUE COMUNICATIVO- 	<ul style="list-style-type: none"> La lectura es un instrumento de aprendizaje -ENFOQUE COMUNICATIVO- 	<ul style="list-style-type: none"> La lectura es un instrumento de aprendizaje -ENFOQUE COMUNICATIVO- 	<ul style="list-style-type: none"> No se marca una tendencia
Finalidad lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje (desde la evaluación)	<ul style="list-style-type: none"> El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza el aprendizaje del sistema de normas lingüísticas -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA- En el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúa el aprender las letras -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA- 	<ul style="list-style-type: none"> En el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúa la construcción propia del sentido del texto -ENFOQUE COMUNICATIVO- En el proceso de enseñanza aprendizaje se prioriza que los estudiantes aprendan a inferir aspectos no explícitos en el texto -ENFOQUE COMUNICATIVO- El proceso de enseñanza aprendizaje busca que los estudiantes conceptualicen las palabras según categorías gramaticales -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA En el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúa el aprender las letras - 	<ul style="list-style-type: none"> El proceso de enseñanza aprendizaje tiene como objetivo que los estudiantes empleen estrategias de comprensión y construyan interpretación-ENFOQUE COMUNICATIVO- En el proceso de enseñanza aprendizaje se califica que los estudiantes pronuncien bien las palabras -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA- 	<ul style="list-style-type: none"> No se marca una tendencia

	ENFOQUE ESTRUCTURALISTA			
Naturaleza de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> El aprendizaje de la lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación desde el juego en la etapa preescolar -ENFOQUE COMUNICATIVO- Se debe priorizar la enseñanza de categorías fonéticas -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA- 	<ul style="list-style-type: none"> El aprendizaje de la lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación desde el juego en la etapa preescolar -ENFOQUE COMUNICATIVO- El proceso de enseñanza aprendizaje se debe iniciar a partir de actividades que generen dudas - ENFOQUE COMUNICATIVO- 	<ul style="list-style-type: none"> El aprendizaje de la lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación desde el juego en la etapa preescolar - ENFOQUE COMUNICATIVO- El proceso de enseñanza aprendizaje se debe iniciar a partir de actividades que generen dudas - ENFOQUE COMUNICATIVO- El proceso de enseñanza aprendizaje se guía por medios de inferencias -ENFOQUE COMUNICATIVO- 	<ul style="list-style-type: none"> El aprendizaje de la lectura se origina, con los modelos cognitivos de representación desde el juego en la etapa preescolar ENFOQUE COMUNICATIVO-
Cómo se debería desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> En el proceso de enseñanza aprendizaje principalmente se prioriza que estudiantes identifiquen el tema y la trama. Además de la realización de organizadores gráficos para resaltar las ideas principales y secundarias - ENFOQUE ESTRUCTURALISTA- 	<ul style="list-style-type: none"> El proceso de enseñanza aprendizaje se debería iniciar formulando hipótesis sobre el tema - ENFOQUE COMUNICATIVO- El proceso de enseñanza aprendizaje busca que los estudiantes aprendan el significado las palabras desconocidas con el uso diccionario -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA 	<ul style="list-style-type: none"> El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla a partir de la formulación de hipótesis sobre el tema -ENFOQUE COMUNICATIVO- 	<ul style="list-style-type: none"> No se marca una tendencia
Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> El proceso de enseñanza aprendizaje se piensa desde la autoconstrucción del conocimiento por parte del estudiante -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA- 	<ul style="list-style-type: none"> El proceso de enseñanza aprendizaje implica estrategias gestionadas tanto por el docente como por el estudiante - ENFOQUE COMUNICATIVO- 	<ul style="list-style-type: none"> El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza la interacción texto y sujeto, a partir conocimientos mundo - ENFOQUE COMUNICATIVO- El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla, a partir 	<ul style="list-style-type: none"> El gusto por la lectura depende de la actitud de los estudiantes -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA-

	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectura únicamente implican la dirección del docente-ENFOQUE ESTRUCTURALISTA • El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se realiza con textos que el docente proporciona -ENFOQUE COMUNICATIVO - 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje se piensa desde la autoconstrucción del conocimiento por parte del estudiante -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA • El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura depende de la automotivación estudiante -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA • El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se trabaja de forma individual -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA • El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se realiza con el texto ministerial de Lengua y Literatura -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA 	<p>de la motivación docente-ENFOQUE COMUNICATIVO-</p> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla, a partir de implicación del docente y estudiante-ENFOQUE COMUNICATIVO- • El proceso de enseñanza aprendizaje se piensa desde la autoconstrucción del conocimiento por parte del estudiante-ENFOQUE ESTRUCTURALISTA • El proceso de enseñanza aprendizaje se organiza mediante el trabajo individual-ENFOQUE ESTRUCTURALISTA • El gusto por la lectura depende de la actitud de los estudiantes -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA 	
<p>Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se emplean textos con relación a intereses de los estudiantes-ENFOQUE COMUNICATIVO- • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se relaciona el tema del texto con los conocimientos previos de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje se debe realizarse con textos que tengan relación con intereses de los estudiantes -ENFOQUE COMUNICATIVO- • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se relaciona el tema del texto con los conocimientos previos de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje prioriza la interacción texto y sujeto, a partir conocimientos mundo-ENFOQUE COMUNICATIVO- • El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla con textos relacionados a los intereses de los estudiantes -ENFOQUE COMUNICATIVO- • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura debe privilegiar la interacción texto sujeto, conocimientos mundo ENFOQUE COMUNICATIVO- • El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se organiza a partir del trabajo individual-

-
- | | | | |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • -ENFOQUE COMUNICATIVO- • En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se guía por medios de inferencias -ENFOQUE COMUNICATIVO- • El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura busca la interacción el texto y el sujeto, a partir de los conocimientos del mundo. -ENFOQUE COMUNICATIVO- • El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se trabaja de forma grupal -ENFOQUE COMUNICATIVO- • El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se realiza con textos que el docente proporciona. -ENFOQUE COMUNICATIVO- • En el proceso de enseñanza aprendizaje principalmente se realizan dibujos de la lectura -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA- • Los estudiantes afirman que leen muchos textos -ENFOQUE COMUNICATIVO- | <ul style="list-style-type: none"> • -ENFOQUE COMUNICATIVO- • En el proceso de enseñanza aprendizaje principalmente se realizan dibujos de la lectura -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA- | <p>relaciona el tema del texto con los conocimientos previos de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • -ENFOQUE COMUNICATIVO- • El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla con los textos cada asignatura -ENFOQUE COMUNICATIVO- • En la enseñanza aprendizaje de la lectura se guía por medio de inferencias en el contexto del texto -ENFOQUE COMUNICATIVO- | <p>ENFOQUE ESTRUCTURALISTA-</p> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se desarrolla con lecturas de texto ministerial de Lengua y Literatura -ENFOQUE ESTRUCTURALISTA- |
|---|---|---|--|

Nota. Fuente: Elaboración Propia

4.3 Análisis de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en la Educación General Básica

A partir, del análisis particular de cada año escolar <desde primero hasta noveno>, de la contrastación para obtener una perspectiva de cada subnivel (Preparatoria, Elemental, Media, Superior) y finalmente alcanzar una de toda la Educación General Básica, se determinan las siguientes regularidades:

- a) Dentro de cada subnivel, excepto Preparatoria que solo cuenta con un año escolar, se evidenció una notoria discrepancia de criterios frente a la concepción sobre la enseñanza aprendizaje de la lectura. Por lo tanto, esta ruptura influye en los resultados finales que brinda cada subnivel, de manera conjunta. Es así que:
- En el subnivel Preparatoria se evidenció una concepción docente que combina los dos enfoques didácticos, tanto el estructuralista como el comunicativo y solo un criterio se marca como no definido. En este sentido, los resultados marcan una tendencia hacia el enfoque comunicativo respecto a la concepción de la lectura y su enseñanza aprendizaje, de igual forma, en el indicador de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura. Por otra parte, fue marcada una tendencia estructuralista en la finalidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, y en cómo se debería desarrollar el proceso en cuestión.
 - Durante el subnivel Elemental se marca una tendencia hacia el enfoque comunicativo, con presencia del enfoque estructuralismo y dos criterios no definidos. En este sentido, no se identificó una armonía entre los tres años escolares debido a que se marcan discrepancias en cuanto a la finalidad de la lectura y cómo se debería desarrollar su proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, en lo que respecta a la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se marcó una tendencia hacia el enfoque estructuralista. Mientras que, en cuanto a la concepción de la lectura, naturaleza de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje y en el cómo se desarrolla se evidenció una tendencia hacia el enfoque comunicativo.
 - Durante el subnivel Media se reestructuran las tendencias en armonía con el enfoque comunicativo, sin presencia del enfoque estructuralista y con dos

criterios no definidos. Es así como, en el subnivel Media se evidenció coherencia entre las concepciones docentes, direccionadas principalmente hacia el enfoque comunicativo de la lectura y su enseñanza aprendizaje en lo que respecta a la concepción de la lectura y su enseñanza aprendizaje, a la naturaleza de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje, a cómo se debería desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y al cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura. Sin embargo, no se muestra armonía en la finalidad de la lectura y la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje.

- En el subnivel Superior se evidenció una contradicción total respecto a la concepción de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje, finalidad de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje y en el cómo se debería desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura. No obstante, en los criterios que coinciden que son en el cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, existe una tendencia hacia el enfoque estructuralista. El enfoque comunicativo se marca como tendencia en la naturaleza de la lectura y proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe mencionar, que la falta de claridad en los criterios dificulta marcar una línea sobre cómo se concibe el proceso.
 - Cabe mencionar, que tanto en el subnivel Preparatoria, Elemental y Superior la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se enmarca dentro del enfoque estructuralista, mientras que en el subnivel Media no se define una tendencia. Por otra parte, en la finalidad de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje no se llega a un acuerdo en ninguno de los subniveles.
- b) En todos los subniveles se trabaja, principalmente, con pequeños extractos de texto y no se realiza un aumento progresivo de la extensión de las lecturas y de la complejidad de estas. De la misma forma, el criterio de selección no sigue un proceso sistemático, organizado y compartido, puesto que, queda al criterio particular de cada docente.
- c) A lo largo de la Educación General Básica, no se siguen criterios compartidos sobre los momentos idóneos para aplicar estrategias de lectura.
- d) El porcentaje de estudiantes, que afirman sentirse animados por la lectura, disminuye con el transcurso de los años. En este sentido, en el subnivel Preparatoria se inicia con cerca del



90% y se llega al subnivel Superior con cerca del 50% de estudiantes que se sienten animados al trabajar con aspectos relacionados a la lectura.

Como resultado general, en la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo”, se evidenció una ruptura de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura a lo largo de los subniveles de Educación General Básica, en tanto, la divergencia de criterios provocó un sinnúmero de contradicciones en el accionar docente, a partir, de concepciones desligadas de la realidad educativa, de las necesidades específicas de los estudiantes y del enfoque que exige la propuesta curricular ecuatoriana.

5. PROPUESTA.

5.1. Concepción y elaboración

- **Título de la propuesta**

Guía Metodológica para el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica.

- **Objetivo**

Fortalecer la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica.

- **Justificación**

Esta Guía Metodológica surge a partir de los resultados del proceso investigativo realizado durante las prácticas preprofesionales en el contexto específico de la Educación General Básica <de primero a noveno año> que comprendió, entre otras acciones, la aplicación de encuestas a 321 estudiantes y nueve docentes. En este sentido, se caracterizó el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en los diferentes subniveles de la Educación general Básica, en relación con las concepciones docentes. Cabe mencionar que se entiende como concepciones docentes al conjunto de creencias explícitas e implícitas que forman la ideología, que guían las formas de entender, percibir, decidir, actuar y valorar la realidad del ambiente en el que se desenvuelve la tarea docente. Las concepciones están constituidas por múltiples elementos como los valores, creencias y teorías sobre cómo se percibe el rol del docente, el papel de la escuela, entre otros factores (Cruz, 1998).

Los resultados, derivados del análisis y contrastación de datos, evidenciaron una ruptura de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura a lo largo de los subniveles de Educación General Básica. Este resultado implica que la divergencia de criterios frente a: la naturaleza, finalidad, desarrollo didáctico, entre otros aspectos, imposibilita que se siga un camino progresivo y articulado del tratamiento de la lectura en el proceso formativo de los estudiantes, lo que va en detrimento del alcance de los objetivos que plantea el Currículo 2016, en cuanto al aporte del área de Lengua y Literatura al perfil de salida del bachillerato.

Por tal motivo, esta propuesta implica una serie de recomendaciones y planteamientos metodológicos que sugieren un tratamiento didáctico, sistemático, progresivo y adecuado de los requerimientos de los diferentes subniveles de la Educación General Básica en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura. De esta manera, la propuesta resulta un aporte significativo para el fortalecimiento de la lógica sistémica que debe seguirse a nivel institucional en el área específica de Lengua y Literatura y en la práctica docente en cada año y subnivel correspondiente. Es válido aclarar que la lógica sistémica, se asume desde el constructivismo y la teoría sociocultural, en las que el conocimiento no se construye en islas, sino en escalera, por lo cual debe ser pensado y ejecutado de forma organizada, cuya evolución sea ascendente en los niveles de complejidad (Anatólievna, 2013; Vygostky, 1979; Piaget, 1969).

De esta manera, la Guía Metodológica busca fungirse como una alternativa práctica que permita concebir el proceso lector desde el enfoque comunicativo, como un aspecto relevante y sustancial dentro de la formación integral de los estudiantes en el transcurso de las diferentes etapas que conforman su educación.

Finalmente, se debe mencionar que para la construcción de esta propuesta se ha retomado criterios estructurales de diferentes autores y especialistas, así como de guías metodológicas planteadas desde el Ministerio de Educación del Ecuador, con la finalidad de que el formato resulte familiar y práctico para los docentes que hagan uso de esta herramienta. Respecto al contenido de la Guía Metodológica, los esfuerzos se han encaminado al fortalecimiento de aspectos concretos que responden a las necesidades identificadas en un diagnóstico previo.

5.2 Resultados de la valoración de la propuesta por parte de especialistas

Tal como se explicó en el apartado metodológico se consideró esencial someter a valoración por parte de especialistas en el tema, la Guía Metodológica dirigida al fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica. Una vez cumplido el protocolo establecido para la realización de dicha consulta, se entregó un material escrito que incluía: introducción a la propuesta, propuesta completa, cuestionario de autovaloración de los especialistas y cuestionario de valoración de los criterios de evaluación de la Guía Metodológica (ver Anexo 6). Los resultados obtenidos se basan en la determinación de la media aritmética predominante por cada criterio, como se muestra en la Figura 1.

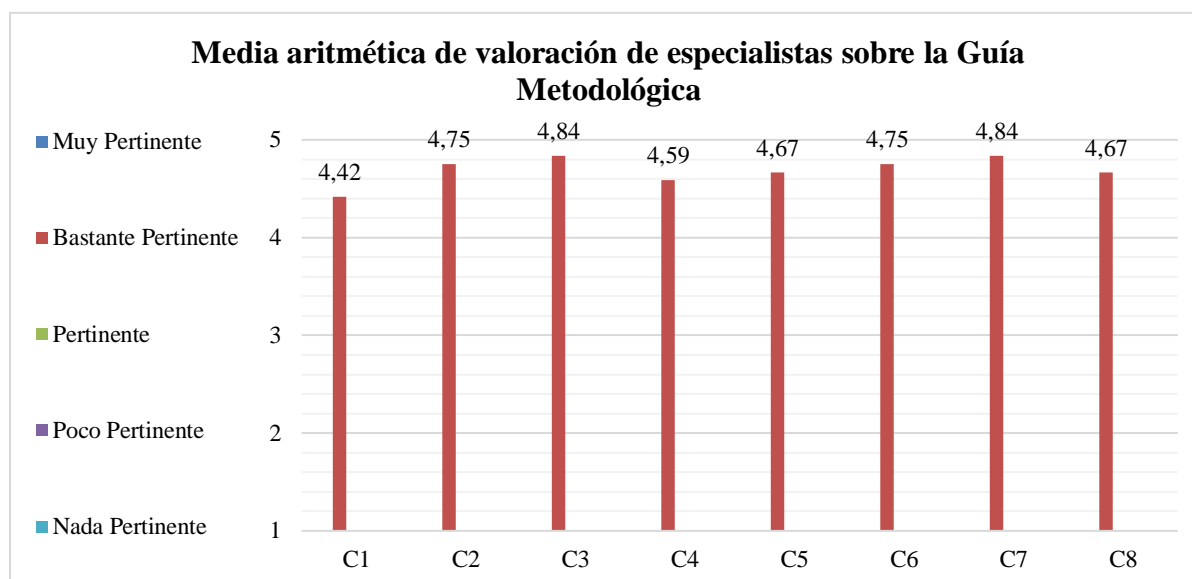


Figura 1. Media Aritmética de valoración de Especialistas sobre la Guía Metodológica.

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la valoración de los 7 especialistas sitúan a los 8 criterios de valoración en el rango de 4.84 a 4.42, es decir, que se encuentran en el grado de pertinencia <Bastante Pertinente>, lo cual, de acuerdo con los parámetros establecidos en este trabajo, valida la Guía Metodológica, como una propuesta pertinente para el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

Cabe destacar que la media aritmética con valores más altos se refleja en los criterios: el C3 que se refiere a la pertinencia del abordaje teórico y práctico frente a la importancia de gestionar el proceso de lectura, desde una lógica sistémica institucional y el C7 que hace referencia a la importancia de crear una bitácora docente de lectura. En este sentido, los resultados de la valoración evidencian que la Guía Metodológica responde al objetivo que



persigue, puesto que, responde a lineamientos curriculares propios para cada subnivel, retoma planteamientos teóricos y prácticos esenciales en el tema e incorpora sugerencias metodológicas factibles para el trabajo entre docentes.

Siguiendo esta línea, el valor más bajo de la valoración se refleja en los criterios de evaluación: C1 que se refiere a la pertinencia de los planteamientos curriculares establecidos frente a la comprensión del enfoque comunicativo que sustenta esta propuesta y el C4 que se refiere a la pertinencia de las orientaciones generales frente a la gestión didáctica docente del proceso de lectura. En este sentido, resulta comprensible el resultado puesto que, el alcance de la Guía Metodológica es fungirse como una propuesta para el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, a nivel institucional y no precisamente a nivel del trabajo docente en el aula.

Es válido destacar las sugerencias aportadas por los especialistas, con relación a la necesaria profundización en cuanto a las estrategias como componente didáctico. En torno a ello, consideramos oportuno sugerir referentes teóricos y metodológicos que permitan profundizar o ampliar el rol de las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el apartado <Orientaciones Generales para la enseñanza aprendizaje de la lectura>, mas no, detallar en tipos, ejemplos o actividades específicas, dado que la Guía Metodológica persigue, principalmente, el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectura, desde una perspectiva institucional y no meramente didáctica.

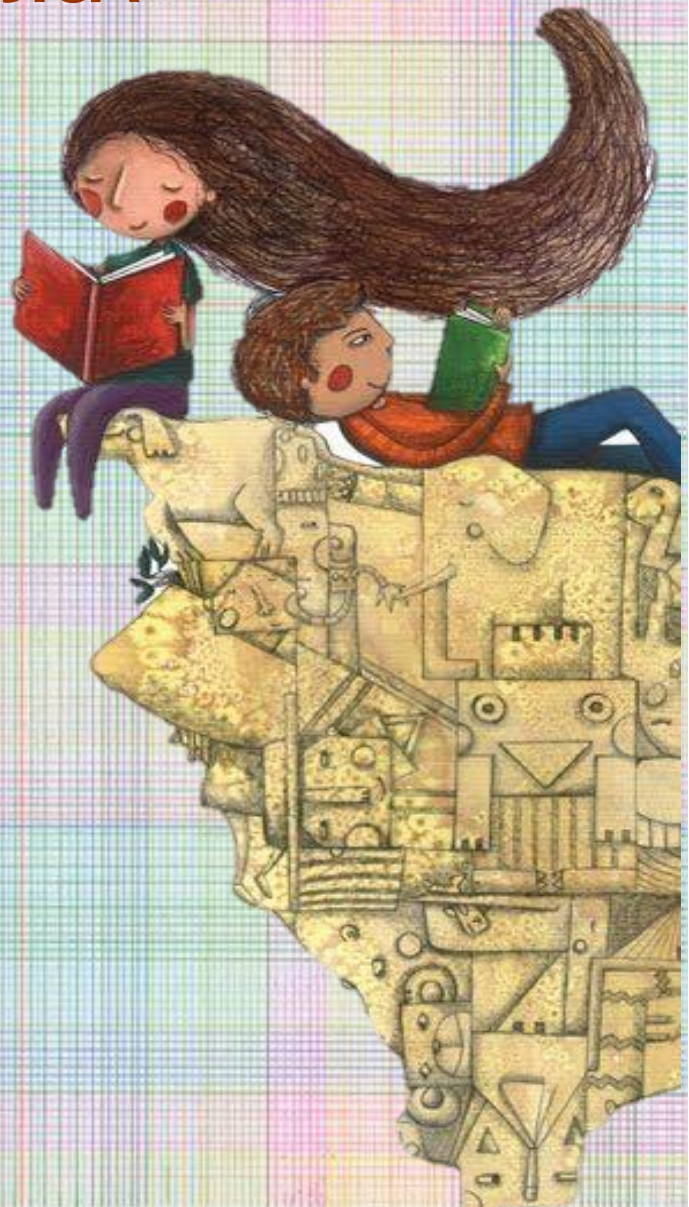
Las sugerencias dadas por los especialistas se incluyen en la propuesta definitiva de la Guía que se presenta a continuación.

5.3. Propuesta definitiva de la Guía Metodológica para el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica.

GUÍA METODOLÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LÓGICA SISTÉMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Elaborado por:

- Xavier Chamorro
- Genesis Loor



1. Introducción

La lectura constituye una de las habilidades que permite, al ser humano crecer en el aspecto cognitivo y emocional. Aventurarse a explorar el inmenso y maravilloso mundo de la lectura es experimentar un deleite intelectual y un enriquecimiento cultural, científico y literario. Un libro se convierte en un vehículo, que lleva a un mundo inimaginable, a conocer personajes sorprendentes, a cuestionarse las certezas, a saber, qué se dice sobre un tema en cuestión, a conocer al otro, a conocerse a sí mismo. En este sentido, leer es viajar, es encontrarse con otros mundos.

Los niños, niñas y adolescentes deben tener esa experiencia constructiva, -el encuentro con la magia del acto lector-. Es conocido que los seres humanos no nacen con el disfrute por la lectura, se aprende y despierta en los diferentes espacios con los que interaccionan a lo largo de su vida. La escuela y los docentes son, en gran medida, aunque no los únicos, las personas mediadoras de estos encuentros entre el texto y el estudiante. Ello significa una labor de gran responsabilidad, debido a que no solo es importante enseñar los mecanismos para entender lo que se lee, sino también, la apropiación de lo que se lee.

Esta ardua tarea es un proceso que se construye, a lo largo del tiempo y con la intervención -colaboración de múltiples responsables. Es así que, como toda gran obra requiere de esfuerzos coordinados, bien planificados, distribuidos, cuya meta es desarrollar en los educandos las competencias necesarias para poder acceder a todos los textos que se les presenten. En este sentido, resulta imprescindible que los actores-mediadores en torno al desarrollo de la lectura, cuenten con la necesaria preparación para que su labor pedagógica y didáctica sea eficiente.

En correspondencia con lo anterior, esta Guía Metodológica pretende dar pautas al docente para que pueda desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, con una lógica sistémica a lo largo de la Educación General Básica. Los apartados de la guía buscan responder, de forma contextualizada -en la medida de lo posible- a la realidad del proceso lector en las instituciones y aulas de las unidades educativas ecuatorianas. Las orientaciones metodológicas propuestas pueden ser desarrolladas en la hora clase destinada para lectura, según el acuerdo MINEDUC-ME-2016-00020, o en el espacio que el docente considere pertinente.

2. El currículo: enfoque didáctico del área de Lengua y Literatura.

La propuesta curricular del área de Lengua y Literatura (2016) concibe, desde el enfoque pedagógico constructivista, al estudiante como un ser único y con conocimiento propios, poseedor de capacidades a ser potenciadas y fortalecidas con la dirección del docente. El



desarrollo de las capacidades del estudiante se construye a lo largo de toda la formación del sujeto, tanto en espacio formales como no formales.

Desde el currículo, se sitúa como un punto neurálgico del aprendizaje a la importancia y funcionalidad que los estudiantes otorgan a los procesos de lectura y escritura. El docente es el encargado de mostrar al estudiante las herramientas para construir el significado y sentido del texto, por medio del acto lector. Guiar al estudiante, a desarrollar la competencia lectora para poder enfrentarse a los diversos tipos de textos y situaciones comunicativas de su medio, se convierte en un objetivo fundamental.

Esta propuesta curricular aporta al desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo, al estimular la inteligencia lingüística que involucra el aprendizaje de las macro destrezas, como herramientas indispensables del razonamiento verbal, el enriquecimiento del vocabulario de los estudiantes y de su capacidad para establecer relaciones lógicas de diverso tipo entre nociones y conceptos (Mineduc, 2016, p. 42)

El currículo establece que su visión didáctica se alinea al **enfoque comunicativo**, con el aporte de las diferentes disciplinas como la semántica, semiótica, estilística, etnometodología, etnografía, psicolingüística, pragmática y sociolingüística, todas reconocidas como clave dentro la llamada lingüística textual que revolucionó la investigación lingüística y didáctica de finales del siglo XX.

Desde este enfoque, se plantea que se debe aprender a usar la lengua, a comunicar lo aprendido en diversas situaciones, por lo que se otorga un papel preponderante a los procesos de significación textual: comprensión y construcción de significados. Ello presupone, que la gramática estructural ya no es el centro de los aprendizajes, sino el empleo adecuado de la lengua, tanto en lo oral como lo escrito en diferentes ámbitos comunicacionales, es decir, gana terreno la gramática funcional o comunicativa.

El rol de la escuela en el área de Lengua y Literatura es ampliar, incrementar, acompañar y enriquecer todas las capacidades lingüísticas, estéticas y de pensamiento de los estudiantes, durante su proceso formativo. Sin embargo, estos aprendizajes tienen sentido, solo cuando potencian, en los estudiantes, el desarrollo personal, la construcción de su identidad y su ubicación, de manera crítica y proactiva en el contexto sociocultural al que pertenecen (Mineduc, 2016, p. 45).

Se considera que la lengua posee una gran variedad de procesos cognitivos implícitos que se pretenden desarrollar por medio de destrezas, en una conjugación entre la lengua oral y escrita. El área de Lengua y Literatura se organiza desde cinco bloques: Lengua y Cultura, Comunicación Oral, Lectura, Escritura y Literatura. Las destrezas que se establecen en cada subnivel <Preparatoria: 1ro; Elemental: 2do, 3ero, 4to; Media: 5to, 6to, 7mo; Superior: 8vo, 9no, 10mo> son concordantes con los objetivos y contenidos; se organizan con un criterio de complejidad ascendente a través de un desarrollo paulatino.

Las destrezas que se presentan facilitan que los estudiantes, con la ayuda del docente, exploren, usen, ejerciten e interioricen un conjunto de procesos lingüísticos implicados en usos discursivos específicos, con la finalidad de que se conviertan en usuarios competentes de la cultura oral y escrita (Mineduc, 2016, p. 40).



En esta línea, se resalta la importancia de los siguientes elementos según el Mineduc (2016):

Clima de aula afectivo

- Es fundamental para lograr la participación
- En función de la lectura y escritura, el clima de aula debe enfrentar a los estudiantes a los actos y objetos de la cultura escrita

Enfoque procesal

- El aprendizaje de la lengua oral y escrita sigue una serie de etapas o momentos

Rol del docente

- El docente debe ser un mediador que, mediante el diálogo y la reflexión, construya el conocimiento con sus estudiantes

Contextualización

- Se concibe a la lectura y a la escritura como prácticas sociales, su aprendizaje debe estar apegado a la realidad de quien aprende

Descontextualización

- El proceso de aprendizaje debe estar contextualizado, pero la acción pedagógica debe llevar al estudiante a la descontextualización del pensamiento [...] la descontextualización permite superar las restricciones de lugar y afiliación.

Zonal real y zona de desarrollo próximo

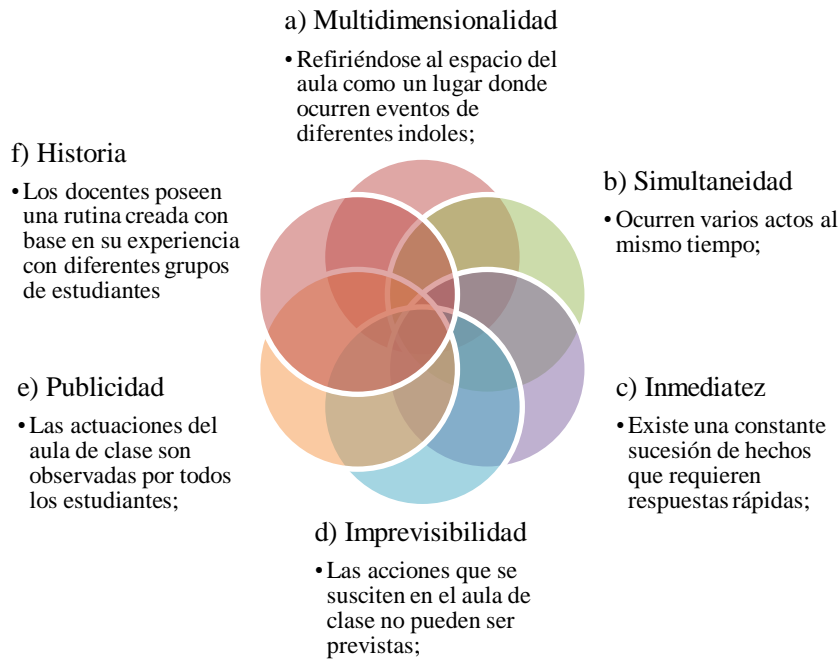
- Es fundamental partir de los conocimientos, percepciones y experiencias que tienen los estudiantes.

Motivación

- Nadie lee ni escribe lo que no quiere, por lo tanto, es tarea del docente crear la necesidad, el interés y la curiosidad para hablar, escuchar, leer y escribir tanto textos literarios como no literarios.

3. La aplicación del currículo en el aula: concepciones docentes

El docente juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ello, es esencial determinar cómo concibe los diferentes procesos que constituyen la médula de su clase. Se han realizado diversas investigaciones sobre las concepciones docentes; en el año 1968 Jackson realizó descubrimientos importantes acerca de la influencia de las concepciones de los docentes en las decisiones que se tomaban en el aula de clase. Además, dio luces sobre los acontecimientos que rodean la práctica docente y que influyen en la manera que conciben el proceso educativo. Siguiendo esta línea, Jackson (1968) en su obra <La vida en las aulas> menciona algunas características que influyen en la concepción y práctica docente:



En este sentido, el contexto áulico es un ambiente con situaciones únicas, imprevisibles e inestables, donde los profesores forjan su conocimiento; es decir, que el docente cambia constantemente sus concepciones y acciones a través de la reflexión-en-la-acción y de la reflexión-sobre-la-acción. A partir de estos estudios, se han derivado investigaciones sobre cómo las concepciones han influido en la dinámica del salón, desde la organización de las tareas hasta las formas de evaluación (Clark y Peterson 1989).

En esta línea de pensamiento, es relevante mencionar que entre las teorías que buscan explicar las concepciones docentes se encuentran las teorías implícitas. Pérez y Gimeno (1988), desde una perspectiva socio constructiva, conciben que las teorías implícitas contienen una serie de conocimientos que provienen tanto del contexto, como de las experiencias del docente, y a partir de ella, se dirige el <pensamiento práctico del profesor>. De esta manera, la práctica pedagógica está mediada por las teorías del docente, pues le ayudan a entender y crear el espacio en el que organiza los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, según Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), las concepciones docentes son estructuradas por visiones epistemológicas, entendiendo por visión epistemológica: al conjunto de ideas, formas de actuar, representaciones sobre el conocimiento e ideas sobre lo correcto y lo incorrecto respecto al saber y al ser. Las concepciones docentes, desde Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), se generan en la interacción e integración de varios saberes epistemológicos entre ellos: el saber académico, teorías implícitas, creencias y principios de actuación y rutinas y guiones de acción. Estos saberes tienen una función estructuradora, bloqueadora o dinamizadora, fragmentadora o integradora de las actuaciones de los docentes.

En síntesis, se utilizará la denominación **Concepciones Docentes**: como el conjunto de creencias explícitas e implícitas que forman la ideología, que guían las formas de entender, percibir, decidir, actuar y valorar la realidad del ambiente en el que se desenvuelve la tarea docente. Las concepciones están constituidas por múltiples elementos como los valores, creencias y teorías sobre cómo se percibe el rol del docente, el papel de la escuela, entre otros factores (Cruz, 1998).



Es importante, que cada docente sea consciente de las concepciones que posee. A continuación, se establecen preguntas que ayudarán a rescatar aspectos significativos de las concepciones docentes respecto al proceso de lectura. Es importante responderlas de forma individual y sincera, de ser posible en un espacio privado y tranquilo. Se recomienda, además que en cada pregunta se resalten las palabras clave de la respuesta.

A. NIVEL DE FUNDAMENTOS (Concepciones académicas explícitas)

1. ¿Qué es la lectura? Desde mi concepción la lectura es.....
2. ¿Cuál es la responsabilidad ética que tiene el docente respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura?
3. ¿Cuál es la responsabilidad del estudiante respecto a la lectura?
4. ¿Cuál es el enfoque (estructuralista o comunicativo) que responde, de mejor forma, a las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura?

B. NIVEL DIDÁCTICO DESCRIPTIVO-EXPLICATIVO (Concepciones académicas, experienciales explícitas)

5. ¿Cuál es fin del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura?
6. ¿Dónde se inician los procesos de aprendizaje de la lectura?
7. ¿Cómo se inician, en el aula de clase, los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura?
8. ¿Cómo se construye el conocimiento respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura?
9. ¿Cuál debe ser la dinámica de los contextos de enseñanza aprendizaje de la lectura?

C. NIVEL DIDÁCTICO NORMATIVO O CURRICULAR (Concepciones experienciales explícitas)

10. ¿Qué enseñar a los estudiantes para que desarrollen habilidades lecturas?, ¿para qué?
11. ¿Cómo enseñar a los estudiantes la lectura?
12. ¿Qué y cómo evaluar a los estudiantes respecto a la lectura?, ¿para qué?
13. ¿Cuál es la dinámica deseable del aula de clase en las horas de lectura?

D. NIVEL DE LA ACCIÓN (Concepciones experienciales tácitas: rutinas y guiones)

14. ¿Qué es lo que realmente enseñó a mis estudiantes durante la hora lectura?
15. ¿Cómo realmente enseñó a mis estudiantes durante la hora lectura?
16. ¿Qué y cómo realmente evaluó a mis estudiantes durante la hora lectura?
17. ¿Cuál es la dinámica real de mi aula de clase en las horas de lectura?

4. Importancia de establecer una lógica sistémica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura según Arias (2010) se sustenta en algunos principios fundamentales:



Siguiendo esta línea, varios autores como Solé (1992); Flores, Arias y Guzmán, (2006), Reimers y Jacobs (2008); y, Barron (2015) coinciden en que el principio que debe direccionar la concepción docente es el de continuidad. Por lo tanto, se debe tener en consideración que el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura juega un rol fundamental en el desarrollo de las competencias comunicacionales de los estudiantes, además, constituye la base para desarrollar un pensamiento ordenado y el razonamiento verbal (Solé, 1992; Reimers y Jacobs, 2008; Barron, 2015). Por su parte, Serrano (2014) menciona que la lectura debe estar presente como un componente sistemático a lo largo de la formación del individuo, en los diferentes niveles. Desde estas perspectivas, la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura es fundamental para construir las competencias comunicacionales en los estudiantes.

En síntesis, se entiende el proceso de enseñanza aprendizaje desde una lógica sistémica. La lógica sistémica, se asume desde el constructivismo y la teoría sociocultural donde el conocimiento no se construye en islas sino en escalera, por lo cual, debe ser pensado y ejecutado de forma organizada, cuya evolución sea ascendente en los niveles de complejidad. En este sentido, la lógica sistémica es entendida como el proceso formativo de los estudiantes que les permita desarrollar sus capacidades de forma progresiva, dentro de toda la escolaridad, por ende, se debe evitar que el estudiante se estanque en una zona determinada de desarrollo.

Taller Docente #2

Con la finalidad de fortalecer el sentido de pertinencia y cohesión de los miembros del cuerpo docente y directivos de la institución se sugiere realizar la siguiente actividad denominada: **Somos una red.**

- **Materiales:** Ovillo de lana

Instrucciones

- Los participantes (docentes y directivos) formarán un círculo. Un docente o directivo tomará el ovillo de lana y lo lanzará, sujetándolo por un extremo, hacia otra persona del círculo, diciendo “Me llamo soy docente de grado, quiero que mi institución sea y quiero aportar con mi



- La persona que recibe el ovillo debe decir su nombre, el grado en el que trabaja, las expectativas que respecto a la institución y el aporte que puede realizar para alcanzar las expectativas. Cuando la persona termina, lanza el ovillo a otra persona (evitando pasar el ovillo a las personas que se encuentren cerca) y de esta manera, se debe continuar hasta que todos sostengan una parte del ovillo.
- Se formará una red construida por todos los participantes
- Finalmente, se tiene la opción de iniciar el proceso inverso siguiendo las líneas que se formaron. Cada participante debe recibir el ovillo, por segunda vez, manifestando las expectativas que tiene de sus compañeros de labores. De esta manera, culmina la actividad.

Conclusiones

- Opiniones de los docentes sobre los siguientes postulados:
 - La red se forma entre todos; cada integrante contribuye a sostener la red.
 - El aporte de todos contribuye al bienestar del equipo, el trabajo solitario genera inseguridad.
 - Las personas siempre tenemos algo que aportar al proceso de construcción de la institución
- Responder de forma individual ¿Qué significa para mí la red?

4.1.PLAN CURRICULAR INSTITUCIONAL -PCI-

El PCI debe contener el aporte de las diferentes disciplinas y considerar los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje, y por su importancia en la formación de los estudiantes, la lectura debe ser considerada en esta elaboración. Según el currículo de Lengua y Literatura (2016) el bloque de lectura establece que se busca formar a estudiantes que sean capaces de desarrollar el acto lector de forma independiente. En este sentido, se establecen dos aspectos:

▪ *La comprensión de textos*

La lectura se entiende como un proceso que implica varias operaciones mentales, por ello, se plantea que se deben desarrollar las destrezas implicadas en la comprensión del texto. Se señala además que, es importante identificar las destrezas que facilitarán el procesamiento del texto en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo. Así también, se deben reconocer las destrezas que permitan a los estudiantes acceder a textos de difícil comprensión

▪ *Uso de recursos*

Se plantea que los estudiantes, a través de la lectura adquieran herramientas para que puedan acceder a diversos recursos y fuentes de información del medio. De esta manera, se busca que, por medio de las destrezas desarrolladas, el estudiante logre identificar, seleccionar y recoger información.

Mientras que en el bloque de literatura se diferencian dos dimensiones:

▪ *Literatura en contexto*

Se establece que, en los subniveles Preparatoria, Elemental y Media se realice un uso funcional de la literatura en la formación del estudiante; el propósito central es despertar el hábito y placer por la lectura, donde se disfrute y comprenda los textos literarios desde lo simbólico y lúdico. Mientras que, para la básica superior se tiene como objetivo

brindar a los estudiantes herramientas para que puedan, a través de los recursos de cada género, comprender y valorar los textos literarios.

El estudio de la Literatura, entonces, debe ser visto como una instancia que promueva y potencie la sensibilidad estética, la imaginación, el pensamiento simbólico, la memoria y las macrodestrezas lingüísticas. (Mineduc, 2016, p. 45)

▪ *Escritura creativa*

En este apartado, se busca establecer otra relación entre el estudiante y la literatura. La escritura creativa pretende, por medio del uso y convivencia con las palabras, la recreación de un texto comprendido e interiorizado, que se circunscribe a un contexto sociocultural propio.

Según el Ministerio de Educación (2016) se pretende que, al término de la Educación General Básica, respecto a la lectura y la literatura, los estudiantes estén en condiciones de:

OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.

OG.LL.6. Seleccionar textos, demostrando una actitud reflexiva y crítica con respecto a la calidad y veracidad de la información disponible en diversas fuentes para hacer uso selectivo y sistemático de la misma.

OG.LL.9. Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.

OG.LL.10. Apropiarse del patrimonio literario ecuatoriano, a partir del conocimiento de sus principales exponentes, para construir un sentido de pertenencia.

OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje.

Taller Docente #3

Con la finalidad de construir una concepción docente compartida se sugiere realizar la siguiente actividad denominada: **El sueño es conjunto**

- **Materiales:** Papelógrafos / Marcadores / Hojas de papel

Instrucciones

- Los participantes realizarán grupos por subnivel educativo. Cada grupo debe tener un papelógrafo, cartulinas, marcadores rojo, azul, verde y negro. Cada grupo graficará la institución educativa en el papelógrafo, con sus actores y espacios.
- En el gráfico se encerrará en color rojo, las necesidades de la institución y/o debilidades respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, identificándola con una palabra clave.
- También, representarán, en color azul, las relaciones entre los docentes respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura: en líneas entrecortadas las relaciones con poca comunicación y con una línea continua las relaciones con buena comunicación. Además, se encerrará del mismo color las fortalezas de la institución, respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de lectura.
- En una hoja aparte divide en cuatro segmentos (doblando la hoja en la mitad y luego en la mitad de esta), después de elaborar lo anterior, colocarán en la parte izquierda superior, en color rojo, las necesidades-debilidades del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.
- En la parte superior derecha, se escribirá, en color morado, la institución que se sueña construir respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, respondiendo a las necesidades.



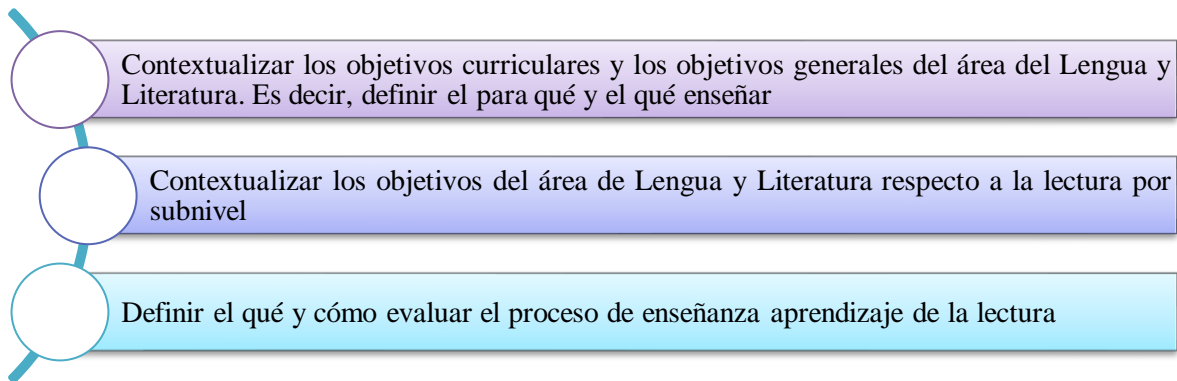
- Luego compartirán las palabras claves de las respuestas del Taller #1. Entre todos seleccionarán las palabras que pueden ayudar a responder a las demandas establecidas en rojo y al sueño en color morado. Las palabras seleccionadas se escribirán en color verde.
- En la parte inferior derecha (se debe topar qué enseñar, para qué enseñar, cuándo enseñar, qué y cómo evaluar, rol del docente y del estudiante en el proceso). Es importante, que se tome en consideración las pautas curriculares antes establecidas.
- En la parte inferior izquierda se escribirá lo que se tiene que mejorar en las relaciones comunicacionales entre los miembros de la comunidad educativa, respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.
- Seguidamente, cada grupo socializará su trabajo y entre todos los subniveles acordarán una concepción respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura; las metas a alcanzar como institución y como subnivel; los roles que desempeñara y la calidad de relaciones que se establecerán.
- Los acuerdos se escribirán por cada docente en una hoja y se emplasticará, con el compromiso de leerlo antes de realizar el Plan Curricular Anual y la Planificación Micro curricular.

Conclusiones

- Reflexiones sobre la importancia de aunar esfuerzos, por un sueño común, entre todos los miembros de la institución educativa.

NOTA: Se sugiere revisar el texto de Montaña, J. (2010). Hacia una pedagogía del texto -y de los textos-: un reto permanente. En Juan Montaña y Ana Abello (Comp.), *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp. 3-42). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Con base en la información anterior, se aportará a las decisiones establecidas en el PCI, respecto a:



4.2.PLAN CURRICULAR ANUAL -PCA-

A partir, de las pautas establecidas en el PCI se construirá el Plan Curricular Anual (PCA). El PCA se trabajará entre los docentes por subniveles. Se recomienda que se revise la información recopilada en el Taller #3. De esta manera, se debe considerar que en este documento se plasmará, en grandes rasgos, lo que se desarrollará en el año escolar.

En concordancia, con las características del subnivel, es importante que se seleccione un criterio para elegir los textos que se trabajarán en la institución por subnivel, por ejemplo: por géneros literarios, por autores, por países de origen de las obras, entre otros.



PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PCA CON RELACIÓN AL PROCESO DE LECTURA



- Objetivos de la lectura para el subnivel
- Metas de la institución

Análisis



- Instructivo para planificaciones

Revisión



- Definir los objetivos para el subnivel y para cada grado, a partir, de una concepción conjunta.
- Desagregar las destrezas con criterio de desempeño de lectura y literatura para los grados. Es importante que se desarrolle de forma secuenciada.
- Establecer los textos a trabajar en cada grado.

Planificación

5. Orientaciones generales para la enseñanza aprendizaje de la lectura: Una hora llena de magia.

5.1. LA LECTURA COMO VÍA PARA APRENDER Y DISFRUTAR: CONSIDERACIONES PARA LA PLANIFICACIÓN MICRO CURRICULAR.

La Planificación Micro Curricular establecerá las actividades de enseñanza aprendizaje y la evaluación que se desarrollará en el aula respecto a los procesos de lectura, en concordancia con lo determinado en el PCA y en el marco del PCI.

La lectura constituye una herramienta sustancial para el desarrollo del ser humano, por lo cual, es importante que la escuela enseñe a los estudiantes los procesos de acceso al código, la comprensión del texto, así como el disfrute de la actividad lectora.

El docente juega un papel fundamental en la motivación de los estudiantes, lo cual, constituye un eje crucial durante este proceso de aprendizaje. De este modo, es conveniente que el docente y el estudiante tengan claro el por qué se lee y el para qué se lee. El docente debe tener claro si la lectura persigue principalmente la búsqueda de información específica o el disfrute de los estudiantes.

Se sugiere que la hora de lectura, que no necesariamente durará 60 minutos sino el tiempo que se adecue al subnivel escolar, debe constituirse en un hábito diario de la rutina escolar y respetarse como un espacio de vital importancia en la construcción del conocimiento del estudiante. En este



sentido, cabe mencionar que el énfasis de este espacio se encamina a construir lectores habituales, apasionados, motivados, que perciban la lectura como un espacio de disfrute; misión de todos los subniveles de la Educación General Básica.

Aprender a leer, según Bruera (2017) y Solé (1992), significa :

Encontrar sentido e interés a la lectura <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a encontrarse competente para realizar la lectura • Aprender a sentirse emocionado por realizar la lectura 	Ser activo ante la lectura <ul style="list-style-type: none"> • Tener un objetivo ante la lectura • Ser curioso sobre el contenido • Manejar los mecanismos de comprensión de contenido 	Tener el poder para aprender a partir de los textos escritos <ul style="list-style-type: none"> • Se contribuye al aprender a aprender 	Compartir <ul style="list-style-type: none"> • Compartir objetivos • Compartir tareas • Compartir los significados que se construyen con la lectura
--	---	--	---

Siguiendo estos argumentos, se pone a consideración que la cantidad de material lector, que se emplea durante la escolaridad, debe ir ascendiendo tanto en cantidad como en complejidad a medida que los estudiantes avanzan en sus niveles escolares. Es menester que el grupo de docentes, desde el primero al décimo año coordinen la cantidad de libros que se trabajarán por año. Ejemplo:

LIBROS	Subnivel Preparatoria	Subnivel Elemental	Subnivel Media	Subnivel Superior
Cantidad	Varios cuentos cortos	Varias historias de extensión media	1 texto completo	2 textos completos

Con el fin de establecer la lectura como un acto importante, el docente puede programar un plan de lectura de acuerdo al texto o textos que se van a trabajar durante el periodo lectivo, asignando a cada día el avance de un capítulo o varios capítulos. Además, se pueden programar las actividades que se van a realizar para trabajar la comprensión de uno o varios capítulos. Estas actividades deberían estar relacionadas con los contenidos de Lengua y Literatura y favorecer principalmente a las destrezas de lectura; no se deben realizar actividades de forma cotidiana, debido a que, pueden realizarse cada semana o cada tres capítulos, según el docente lo considere conveniente. A continuación, se muestra un ejemplo de la distribución de capítulos y actividades:

EJEMPLO DE PLAN DE LECTURA

Libro “El Club Limonada”

Sexto año de Educación General Básica

Día	Capítulo	Actividad a realizar	Relación Curricular
Lunes, 18 de noviembre de 2019.	Cap. 1		
Martes, 19 de noviembre de 2019.	Cap. 2	Construcción de títeres de los personajes de la lectura y redacción de un diálogo entre los títeres.	LL.3.4.13. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.
Miércoles, 20 de noviembre de 2019.	Cap. 3		
Jueves, 21 de noviembre de 2019	Cap. 4		
Viernes, 22 de noviembre de 2019	Cap. 5		
Lunes, 25 de noviembre de 2019.	Cap. 6		
Martes, 26 de noviembre de 2019.	Cap. 7	Elaboración de un cómic con la escena que llamó la atención a cada estudiante.	LL.3.4.4. Escribir instrucciones con secuencia lógica, uso de conectores temporales y de orden, y coherencia en el manejo del verbo y la persona, en situaciones comunicativas que lo requieran.
Miércoles, 27 de noviembre de 2019.	Cap. 8		
Jueves, 28 de noviembre de 2019	Cap. 9		
Viernes, 29 de noviembre de 2019	Cap. 10		
Lunes, 2 de diciembre de 2019.	Cap. 11		
Martes, 3 de diciembre de 2019.	Cap. 12	Escribir una carta a uno de los personajes	LL.3.4.11. Mejorar la cohesión interna del párrafo y la organización del texto mediante el uso de conectores lógicos.
Miércoles, 4 de diciembre de 2019.	Cap. 13		
Jueves, 5 de diciembre de 2019.	Cap. 14		
Viernes, 6 de diciembre de 2019.	Cap. 15		
Lunes, 9 de diciembre de 2019.	Cap. 16		
Martes, 10 de diciembre de 2019.	Cap. 17	Escribir una canción, a partir de la información de los capítulos leídos.	LL.3.4.10. Expresar sus ideas con precisión e integrar en las producciones escritas los diferentes tipos de sustantivo, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio y sus modificadores.
Miércoles, 11 de diciembre de 2019.	Cap. 18		
Jueves, 12 de diciembre de 2019.	Cap. 19		
Viernes, 13 de diciembre de 2019.	Cap. 20		
Lunes, 14 de diciembre de 2019.	Cap. 21		
Martes, 15 de diciembre de 2019.	Cap. 22	Escribir un final alternativo del libro, e ilustrarlo.	LL.3.5.5. Reinventar los textos literarios y relacionarlos con el contexto cultural propio y de otros entornos.
Miércoles, 16 de diciembre de 2019.	Cap. 23		

En este sentido, durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura es fundamental implementar el uso de estrategias de comprensión. Se entiende como estrategias de comprensión a los procesos que abarcan la dirección del docente y la autodirección del estudiante para fijar los objetivos, organizar las acciones para conseguirlos y evaluar el producto obtenido. Las estrategias de lectura son fundamentales antes de empezar la lectura, durante la lectura y al finalizar la lectura. A continuación, se presentan aspectos importantes que se deben considerar antes de elaborar estrategias de lectura:



Puntos a considerar previo a la lectura

- **Motivación**
 - Implicar a los estudiantes en la lectura
- **Los objetivos de la lectura**
 - Para extraer información
 - Para seguir instrucciones
 - Para disfrutar
 - Para practicar la lectura en voz alta
- **Activar conocimientos previos**
 - Dar información general sobre lo que se va a leer
 - Animar a que los estudiantes compartan lo que conocen del tema
- **Formular predicciones sobre el texto**
- **Promover preguntas acerca del texto**

Puntos a considerar durante la lectura

- Cómo enfrentarse a palabras desconocidas
- Cómo evaluar lo que se comprende
- Cómo enfrentarse a lagunas de comprensión

Puntos a considerar posterior a la lectura

- La enseñanza de la idea principal
- La enseñanza del resumen
- Formular y responder preguntas: no siempre

5.1.1. Importancia de las estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura

Considerando que la propuesta parte del Enfoque Comunicativo, para el diseño de estrategias de lectura es primordial considerar el rol del trabajo en parejas o grupo, a partir de situaciones comunicativas concretas que permitan que el estudiante construya sus propios significados del texto, en diferentes situaciones. Así también, es relevante considerar, al momento de construir estrategias de lectura, que se trabaje como eje transversal la lectura interactiva, puesto que, permite que el estudiante entienda al proceso lector como un acto funcional que le permite entender el contexto, responder a los requerimientos que se le presentan en la cotidianidad y desarrollar las competencias comunicativas que se anuncian en el Currículo ecuatoriano (2016).

Por lo tanto, el diseño de estrategias, desde el Enfoque Comunicativo, requiere plantear un trabajo del proceso lector en función de situaciones comunicativas que pueden darse tanto en el aula como fuera de ella, por ejemplo, en la elaboración de una carta destinada a un familiar, aunque este último no se encuentre presente, el autor mantiene una interacción con el destinatario a través del texto, desarrollándose una situación comunicativa. Este proceso ocurre de la misma forma con la lectura, la intencionalidad del texto escapa del autor en el momento que el lector interpreta e interactúa directamente con el contenido del texto Cerezo (1994). Es



decir, a través de la lectura el estudiante reconstruye el significado del texto, independientemente de la intencionalidad del autor, relacionando el contenido a sus experiencias previas, a sus necesidades, a sus gustos, a sus pretensiones, a sus descubrimientos y a sus reflexiones.

Al respecto, los docentes deben tener presente las siguientes afirmaciones de Solé (1992):

1. Las estrategias de lectura deben ser enseñadas por los docentes, no emergen de forma espontánea en los estudiantes.
2. Las estrategias no constituyen formulas infalibles, deben responder a la diversidad de necesidades que pueden surgir en el aula de clase.
3. Las estrategias de lectura permiten contextualizar el proceso, en dependencia de las necesidades específicas de cada contexto.
4. Las estrategias de lectura representan uno de los componentes didácticos principales que se deben considerar dentro de la organización y gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, no es el componente más nuclear.

De esta manera, se presentan algunas sugerencias de bibliografía como referentes para la elaboración de estrategias de Lectura:

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Guerra Morales, E., & Forero Baena, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, (22), 33-55.
- Gutierrez - Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 183-202.
- Ministerio de Educación (2019). *Guía curricular de medicación lectura*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación (2019). *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- <http://lapiceromagico.blogspot.com/>

5.2.GESTIÓN DE RECURSOS

Se recomienda que el calendario con los capítulos, a trabajar, sea socializado con los estudiantes y con los padres de familia, implementándose como una práctica institucional. Los libros para trabajar la lectura deben ser solicitados, al inicio del año lectivo a los padres de familia, de acuerdo con los lineamientos para orientar la selección de libros de lectura de la lista de útiles del Ministerio de Educación (2019). De esta manera, cada estudiante poseerá su propio ejemplar del libro de texto y, es importante, que estos libros puedan ser almacenados en un lugar seguro del aula con la finalidad de evitar olvidos y pérdidas. El docente debe comentar las diversas formas de adquisición de los textos a los padres, para no incurrir en mayores gastos, por ejemplo: comprar textos usados, consultar en las librerías las editoriales más económicas, entre otras opciones.

En los subniveles Preparatoria, Elemental y Media es recomendable que los estudiantes experimenten diferentes géneros literarios, adecuados a su edad y nivel de formación. En el



subnivel Superior, los textos pueden ser diversos en la medida que el docente lo considere necesario.

5.3.ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

Se debe mencionar, que los estudiantes leen a través del docente, por lo cual, las emociones, que este transmita al momento de realizar la lectura, deben encaminarse a hacer del acto lector una aventura interesante. En este sentido, se recomienda que durante el espacio de lectura de los subniveles Preparatoria, Elemental y Media el docente pueda implementar materiales de exclusivo uso durante esta hora como: carteles <con la portada del texto a leer>, rincones de lectura o cualquier otro tipo de materiales, por ejemplo:



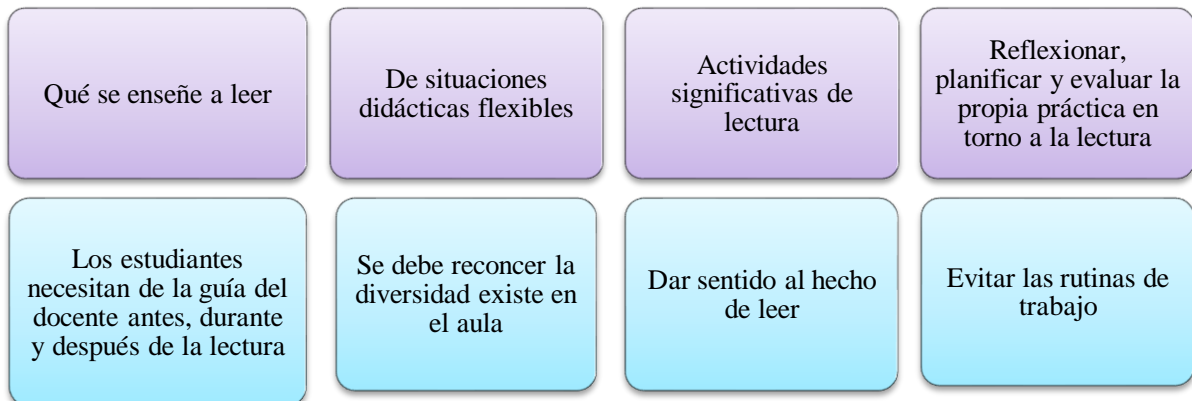
- El sombrero cuentero: un sombrero de cartulina que utilice tanto el docente como el estudiante durante estas horas. Se le puede ir añadiendo siluetas de personajes a medida que se avanza en el libro trabajado.

- El mandil lector: sobre un mandil se pueden ir colocando los personajes de la historia trabajada. El mandil puede ser utilizado tanto por el docente como por los estudiantes.



Se propone que el docente, en función del grupo de clase y el espacio físico, pueda proponer actividades en grupo. El trabajo en grupo genera expectativas entre los estudiantes, por lo que, es importante establecer reglas de trabajo claras desde el inicio de la clase, así como los tiempos con los que se dispone para realizar las actividades. Los estudiantes deben acoplarse a la dinámica del trabajo en grupo, de esta manera, el docente debe formar los equipos de trabajo, estableciendo líderes de grupo y estructurándolos con base en la personalidad de los estudiantes de forma que todos se puedan apoyar en la consecución del trabajo.

Aprender a leer, según Bruera (2017) y Solé (1992), requiere:



6. Orientaciones para la enseñanza aprendizaje de la lectura, según los subniveles.

6.1.SUBNIVEL PREPARATORIA

6.1.1. Criterios curriculares para el subnivel Preparatoria

El currículo establece que, en subnivel Preparatoria, que contempla al primer año de educación básica, se realice un trabajo por ámbitos de aprendizaje, integrados en experiencias de aprendizaje. Los objetivos generales para este subnivel frente a la lectura son:

- O.LL.1.4. Disfrutar de textos literarios y no literarios para explorar diversos temas y desarrollar ideas para la comprensión del entorno.
- O.LL.1.5. Disfrutar de la biblioteca de aula y explorar las TIC como apoyo en las vivencias de animación a la lectura y escritura.
- O.LL.1.7. Disfrutar de textos literarios con el propósito de despertar la imaginación y la sensibilidad lúdica frente a las palabras.
- O.LL.1.8. Recrear textos literarios leídos o escuchados para expresar su imaginación y dialogar creativamente con ellos.

6.1.2. Criterios para la selección de textos para el subnivel Preparatoria

Primacía de lo visual y auditivo

- Textos con imágenes grandes y expresivas
- Textos con muchos colores

Textos con materiales manipulables

- Libros con texturas de tela, cartón o plásticos, a partir de los cuales se pueda ir trascendiendo a formatos convencionales con letras adecuadas

Historias sencillas

- El texto debe contener poco texto
- El texto debe tener tramas fáciles
- El texto debe tener estructura repetitiva
- El texto debe permitir que el estudiante asocie las imágenes y el texto

6.1.3. Textos recomendados para el subnivel Preparatoria

6.1.3.1. Autores universales para el subnivel Preparatoria

Título	Autor	Género	Temática
Adivina cuánto te quiero	Sam McBratney	Cuento	Amor
Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)	Luis María Pescetti	Cuento	Fantasía
¡No funciona la tele!	Glen McCoy	Cuento	Humor



Nela y el Ratón Pérez	Alejandra Vallejo-Nágera	Cuento	Hábitos Saludables
El enano Saltarín	Hermanos Grimm	Cuento	Vida Familiar

6.1.3.2. Autores latinoamericanos para el subnivel Preparatoria

Título	Autor	Género	Temática
Pérez y Martina	Pura Belpré	Cuento	Amor, Identidad, Individualidad, Pérdida de un ser querido
El País de las Cosas Perdidas	Dina Bursztyn	Cuento	Aventura
El reino del Revés	Maria Elena Walsh	Canciones y poemas	Humor, Imaginación
Saltarines	Olga Cuéllar	Cuento	Imaginación
Abuela Trina y Marrasquina van a la ciudad	Chely Lima	Cuento	Fantasía, Humor y Poesía

6.1.3.3. Autores ecuatorianos para el subnivel Preparatoria

Título	Autor	Género	Temática
La mano de Malena	Julia Rendón	Cuento	Convivencia, Humor, Imaginación
El pirata Barbaloca	Edna Iturralde	Cuento	Aventura, Humor, Vida familiar
Me llamo conejo	Verónica Coello G.	Cuento	Identidad, Libertad, Tradición
Chaska	Lucila Lema	Cuento	Cultura, Valor
¡Quiero Chocolate!	Leonor Bravo Velásquez	Cuento	Exploración, Identidad
Monstruos	Ricardo Williams	Cuento	Amistad, Imaginación
Capulí	Guido Chaves	Cuento	Medioambiente, Vida familiar
La cucarachita Martina	Ana Carlota González	Cuento	Amor, Individualidad
¿Dónde está mamá?	María Fernanda Heredia	Cuento	Amor, Vida familiar
La emocionante historia de un valiente gato...	Roger Ycaza	Cuento	Amor, Valor
Porque existes tú	Eulalia Cornejo	Cuento	Convivencia, Individualidad
Mi libro	Soledad Córdova	Cuento	Cultura, Vida familiar
El País de los Juguetes	Edgar Allan García	Cuento	Amistad, Imaginación
Ecuador	Catalina Sojos	Cuento	Identidad, Medioambiente

6.1.3.4. Libros ministeriales para el subnivel Preparatoria

Título	Autor	Género	Temática
¿Dónde está Nicolás?	Inmaculada Díaz	Cuento	Amistad
El zorro holgazán	Luz Cantuarias	Cuento	Pereza, amistad, convivencia.
¿Me cuentas un cuento?	Inmaculada Díaz	Cuento	Amistad. Vida familiar.

Quiero ese lugar	Yasmín Sosa Recinos	Cuento	Amistad
------------------	---------------------	--------	---------

6.1.3.5. Libros interactivos para el subnivel preparatoria

El Ministerio de Educación del Ecuador pone a disposición de los docentes una serie de cuentos creados por niños y niñas; los cuentos se presentan en video y cada uno va acompañado de una ficha para guiar el trabajo del docente. Los cuentos destinados para el subnivel preparatoria son 16 y se encuentran disponibles en el siguiente link:

<https://recursos2.educacion.gob.ec/red-cuentosinteractivos/>

Los cuentos requieren conexión a internet, por lo cual, se recomienda descargarlos previamente.

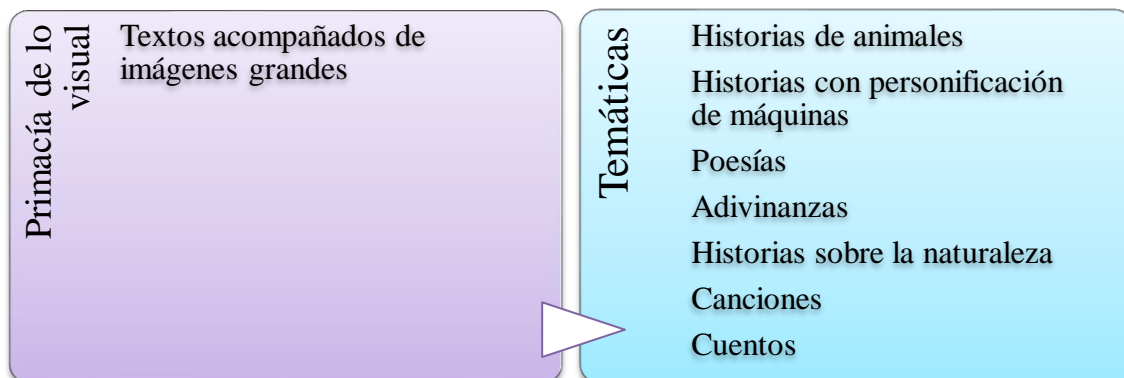
6.2. SUBNIVEL ELEMENTAL

6.2.1. Criterios curriculares para el subnivel Elemental

Los objetivos curriculares para el subnivel Elemental – 2do, 3ero, 4to - frente a la lectura son:

- O.LL.2.5. Leer de manera autónoma textos literarios y no literarios, para recrearse y satisfacer necesidades de información y aprendizaje.
- O.LL.2.7. Usar los recursos de la biblioteca del aula y explorar las TIC para enriquecer las actividades de lectura y escritura literaria y no literaria.
- O.LL.2.11. Apreciar el uso estético de la palabra, a partir de la escucha y la lectura de textos literarios, para potenciar la imaginación, la curiosidad, la memoria y desarrollar preferencias en el gusto literario.
- O.LL.2.12. Demostrar una relación vívida con el lenguaje en la interacción con los textos literarios leídos o escuchados para explorar la escritura creativa.

6.2.2. Criterios para la selección de textos para el subnivel Elemental



6.2.3. Textos recomendados para el subnivel Elemental

6.2.3.1. Autores universales para el subnivel Elemental

Título	Autor	Género	Temática
Matilda	Roald Dahl	Cuento	Vida familiar, Imaginación, Vida escolar, Convivencia
Charlie y la fábrica de Chocolate	Roald Dahl	Cuento	Vida familiar, Imaginación, Vida escolar, Convivencia

El pequeño vampiro	El pequeño vampiro	Cuento	Imaginación, Convivencia
Las aventuras de Pinocho	Carlo Collodi	Cuento	Vida familiar, Imaginación, Vida escolar, Convivencia
Mi cuerpo es mío	ProFamilia	Libro informativo	Autoestima, Prevención, Sexualidad

6.2.3.2. Autores latinoamericanos para el subnivel Elemental

Título	Autor	Género	Temática
La Casita	David Unger	Cuento	Humor, Vida familiar, Aventura
Libro secreto de los duendes	Sergio Andricaín	Poesía	Exploración, aventura
La abeja de más	Andrés Pi Andreu	Cuento	Aventura, amistad, convivencia
La peor señora del mundo	Francisco Hinojosa	Cuento	Vida familiar, amor

6.2.3.3. Autores ecuatorianos para el subnivel Elemental

Título	Autor	Género	Temática
El lobo Rodolfo	Claudia Vera y Nora Hilb	Cuento	Convivencia, Identidad
El diente intruso	Yanette Lantigua	Cuento	Exploración, Humor, Imaginación
El nuevo de la clase	Ana Carlota González	Cuento	Convivencia, Vida escolar
Un hogar en el universo	Pablo Lara	Cuento	Aventura, Individualidad
Zaz	Mónica Varea	Cuento	Amor, Muerte
El regalo del abuelo	Alicia Yáñez Cossio	Cuento	Imaginación, Vida escolar
La leyenda del maíz crespín	Margarita Barriga Pino	Cuento	Convivencia, Identidad
Cuentos del Yasuní	Edna Iturralde	Cuento	Convivencia, Medioambiente
Los sueños de Avelina	Edgar Allan García	Cuento	Humor, Imaginación
¿Y ahora qué hiciste, Valentina?	Leonor Bravo Velásquez	Cuento	Aventura, Humor
El regalo de cumpleaños	María Fernanda Heredia	Cuento	Amor, Convivencia
La vida en verso: Antología de poemas para niños	Varios autores	Poesía	Imaginación, Juegos de palabras

6.2.3.4. Libros ministeriales para el subnivel Elemental

Título	Autor	Género	Temática
Las virtudes y los valores:	Secretaría del Buen	Cuento	Valores
El libro de todos los niños	Vivir		

6.2.3.5. Libros interactivos para el subnivel Elemental

La entidad ministerial propone varios cuentos karaoke en formato de video, cada uno cuenta con una ficha pedagogía que brinda pautas para el trabajo del docente. Estos materiales para elemental están disponibles en el siguiente link: <https://recursos2.educacion.gob.ec/ele-cuento-karaoke/> Los cuentos requieren conexión a internet, por lo cual, se recomienda descargarlos previamente.

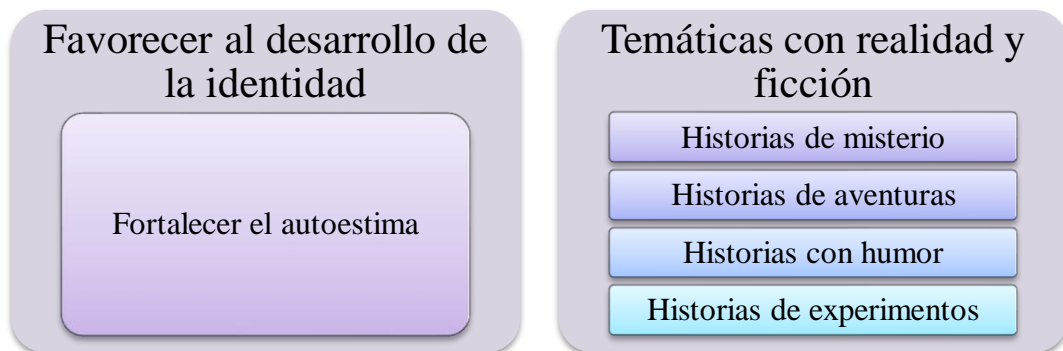
6.3. SUBNIVEL MEDIA

6.3.1. Criterios curriculares para el subnivel Media

Los objetivos curriculares para el subnivel Media – 5to, 6to, 7mo - frente a la lectura son:

- O.LL.3.6. Leer de manera autónoma textos no literarios, con fines de recreación, información y aprendizaje, y utilizar estrategias cognitivas de comprensión de acuerdo al tipo de texto.
- O.LL.3.7. Usar los recursos que ofrecen las bibliotecas y las TIC para enriquecer las actividades de lectura y escritura literaria y no literaria, en interacción y colaboración con los demás.
- O.LL.3.11. Seleccionar y disfrutar textos literarios para realizar interpretaciones personales y construir significados compartidos con otros lectores.
- O.LL.3.12. Aplicar los recursos del lenguaje, a partir de los textos literarios, para fortalecer y profundizar la escritura creativa.

6.3.2. Criterios para la selección de textos para el subnivel Media



6.3.3. Textos recomendados para el subnivel Media

6.3.3.1. Autores universales para el subnivel Media

Título	Autor	Género	Temática
Donde viven los monstruos	Maurice Sendak	Cuento	Identidad
El pequeño Nicolás	René Goscinny	Cuento	Vida escolar, Aventura, Amistad
El flautista de Hamelín	Hermanos Grimm	Cuento	Fantasía
El sastrecillo Valiente	Hermanos Gimm	Cuento	Aventura
Guillermo y el miedo	Christine Nöstlinger	Cuento	Superación del miedo

6.3.3.2. Autores latinoamericanos para el subnivel Media

Título	Autor	Género	Temática
Luisa viaja en tren	Julia M. Castilla	Cuento	Aventura, Amistad
El hombre araña y yo	Mara Butinof	Novela	Vida familiar, Vida escolar, Identidad
La bruja y el espantapájaros	Gabriel Pacheho	Libro álbum	Imaginación
El terror del sexto B	Yolanda Reyes	Novela	Mundo infantil
El rock de la momia y otros versos diversos	Antonio O. Rodríguez	Poesía	Humor, Imaginación

6.3.3.3. Autores ecuatorianos para el subnivel Media

Título	Autor	Género	Temática
No estás solo, Maxi	Maria Fernanda Heredia	Cuento	Amistad, Vida Escolar
Mara	Juana Neira Malo	Cuento	Enfermedad, Imaginación
Fábulas vueltas a contar	Edgar Allan García	Fábula	Convivencia, Humor
Un país lleno de leyendas	Graciela Eldredge	Leyenda	Identidad, Valor
Pepe Golondrina y otros cuentos	Teresa Crespo Toral	Cuento	Identidad, Imaginación
Juan Olvidón	Mónica Varea	Cuento	Amistad, Vida Escolar
En un lugar llamado Corazón	Liset Lantigua	Cuento	Amor, Tradición
Lana sube, lana baja	Varios Autores	Juego de palabras	Imaginación, Juegos de palabras
Poemas con crema	Soledad Cordova	Poesía	Imaginación, Juego de palabras
Historias de Papayal	Eliécer Cárdenas	Cuento	Exploración, Medioambiente
La canoa de la abuela / Pocapena	Alicia Yánez Cossio	Cuento	Aventura, Identidad
El Club Los Sin Mascota	Leonor Bravo Velásquez	Cuento	Amistad, Vida escolar

6.3.3.4. Libros ministeriales para el subnivel Media

Título	Autor	Género	Temática
Las virtudes y los valores: El libro de todos los niños	Secretaría del Buen Vivir	Cuento	Valores

6.3.3.5. Libros interactivos para el subnivel Media

El Ministerio de Educación del Ecuador plantea algunas propuestas de cuentos karaoke como herramienta didáctica para la labor docente. Estos cuentos se presentan en video y cuentan con una guía de trabajo en el aula.

Los cuentos destinados para el subnivel Media se encuentran disponibles en el siguiente link: <https://recursos2.educacion.gob.ec/med-cuento-karaoke/>

Se debe mencionar que los cuentos requieren conexión a internet, por lo cual, se recomienda descargarlos previamente.

6.4. SUBNIVEL SUPERIOR

6.4.1. Criterios curriculares para el subnivel Superior

Los objetivos curriculares para el subnivel Superior -8vo, 9no, 10mo- frente a la lectura son:

- O.LL.4.6. Leer de manera autónoma textos no literarios con fines de recreación, información y aprendizaje, aplicando estrategias cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.
- O.LL.4.11. Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la Literatura.
- O.LL.4.12. Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje.

6.4.2. Criterios para la selección de textos para el subnivel Superior



Se busca modelos con los cuales identificarse

Se crean ídolos



Se prefieren historias realistas

Se busca personajes e historias con personalidad propia, alejada de los tradicionales cuentos de hadas



Se tiene gusto por

Historias de misterio
Historias fantásticas
Historias de acción
Historias de amor
Historias de humor
Leyendas y mitos
Historia de la vida de personajes importantes

6.4.3. Textos recomendados para el subnivel Superior

6.4.3.1. Autores universales para el subnivel Superior

Título	Autor	Género	Temática
La guerra que al fin gané	Kimberly Brubaker-Bradley	Narrativa histórica y social	Conflictos, Crecimiento y maduración, Derechos de los niños, Paz, Educación para la salud, Empatía y cuidado del otro, Enfermedad y /o discapacidad, Familia, Identidad, , Sucesos históricos, Ética y moral
El Jardín Secreto	Frances Hodgson Burnett	Narrativa clásica ilustrada	Amistad, Cooperación y trabajo en equipo, Crecimiento y maduración, Derechos de los niños, Familia, Identidad, Pérdida, Ética y moral
El Principito	Antoine de Saint-Exupéry	Novela	Amistad, Amor, Empatía y cuidado del otro, Familia, Pérdida
James y el melocotón gigante	Roald Dahl	Narrativa fantástica	Amistad, Amor, Conflictos, Cooperación y trabajo en equipo, Crecimiento y maduración, Escuela, Familia, Pérdida

6.4.3.2. Autores latinoamericanos para el subnivel Superior

Título	Autor	Género	Temática
Una y mil noches de Sherezada	Ana María Shua	Narrativa clásica	Acción y aventuras, Amistad, Amor, Artes, deportes y actividades recreativas, Brujas, magia, monstruos y seres fantásticos, Identidad
Asombro del Nuevo Mundo	Felipe Garrido	Narrativa histórica y social	Acción y aventuras, Conciencia social e histórica, Sucesos histórico
Cuentos que cuentan los indios	Gustavo Roldán	Mitos, fábulas y leyendas	Acción y aventuras, Brujas, magia, monstruos y seres fantásticos, Conciencia social e histórica, Identidad, Pérdida

Mi vida con las estrellas	Carlos Chimal	Narrativa fantástica	Amistad, Conflictos, Cooperación y trabajo en equipo, Escuela, Identidad
También las estatuas tienen miedo	Andrea Ferrari	Narrativa de la vida cotidiana	Amor, Conflictos, Creatividad, ingenio e iniciativa, Familia, Identidad, Vida cotidiana

6.4.3.3. Autores ecuatorianos para el subnivel Superior

Título	Autor	Género	Temática
Los pájaros no tienen fronteras	Edna Iturralde	Mitos, fábulas y leyendas	Acción y aventuras, Amistad, Amor, Creatividad, ingenio e iniciativa, Crecimiento y maduración, Misterio y terror, Pérdida
Hay palabras que los peces no entienden	María Fernanda Heredia	Narrativa de la vida cotidiana	Amistad, Amor, Artes, deportes y actividades recreativas, Conflictos, Creatividad, ingenio e iniciativa, Derechos de los niños, Enfermedad y /o discapacidad, Escuela
El vampiro Vladimiro	Edgar Allan García	Novela	Humor, Misterio
Paco Yunque / El vencedor	César Vallejo	Cuento	Convivencia, Vida escolar
Horacio, el ferrocarril y las esterlinas desaparecidas	Graciela Eldredge	Novela	Aventura, Ciencia y tecnología
Yo nunca digo adiós	María Fernanda Heredia	Novela	Vida escolar, Vida familiar
Bolívar contado a los jóvenes	Hernán Rodríguez Castello	Biografía	Biografía, Histórica
Odio los libros	Soledad Córdova	Novela	Vida escolar
Divertinventos	Abdón Ubidia	Cuento	Fantasía, Imaginación
El sueño de Amaru	Francisco Delgado Santos	Cuento	Amor, Medioambiente, Emociones.
Amigo se escribe con H	María Fernanda Heredia	Novela	Amistad, Humor
El amor es un no sé qué	Mario Conde	Novela	Amor, Humor

6.4.3.4. Libros interactivos para el subnivel Superior

El Ministerio de Educación del Ecuador pone a disposición de los docentes una serie de audio libros; estos se presentan en formato de audio mp3 y cada uno va acompañado de una ficha para guiar el trabajo del docente. Los audios libros destinados para el subnivel Superior se encuentran disponibles en el siguiente link:

<https://recursos2.educacion.gob.ec/sup-audiolibros/>

Los audio libros requieren conexión a internet, por lo cual, se recomienda descargarlos previamente.

7. Importancia de crear el hábito lector en el cuerpo docente: Plan Lector Docente



Los docentes de la institución educativa tienen la oportunidad de fortalecer la cohesión institucional, a través de un café libro. Se propone que se cree un espacio, en donde, los docentes puedan compartir alguna bebida refrescante y amenizar la conversación, debatiendo opiniones sobre un determinado libro.

En cada sesión se establecerá el libro que se debatirá en la siguiente sesión. Los textos pueden ser: novelas clásicas universales, latinoamericanas, ecuatorianas, libros de pedagogía, y demás temas de interés del grupo. La importancia del espacio radica en institucionalizar el disfrute de la lectura, además, los docentes en este espacio, adquirirán un mayor número de referentes literarios para compartir en clase.

8. Bitácora de lectura: El registro de lo pasado para mejorar el futuro



Con la finalidad de mejorar la práctica de cada docente durante las horas de lectura, se recomienda la elaboración de un registro, donde, se declare el libro a trabajar, las actividades planificadas y se elabore de forma semanal, quincenal o mensual, según acuerde el grupo de docentes, una autoevaluación de las prácticas ejecutadas en el aula. Es importante, que en este registro se declare lo positivo, lo negativo, lo interesante y qué aspectos se pueden mejorar de las actividades emprendidas en el aula. Es conveniente que en el registro se plasme tanto los aspectos referentes al grupo de estudiantes como al docente, con la finalidad de poder compartir

en reuniones, estos aspectos, con los demás docentes y así, fortalecer las prácticas educativas en las horas de lectura.

El registro también contendrá el plan de lectura y servirá de guía para trabajar en caso de ausencia del docente, durante las horas de lectura.



EJEMPLO DE BITÁCORA DE LECTURA			
TEXTO			
DURACIÓN	Desde:	Hasta:	
PLAN DE LECTURA			
Día	Capítulo	Actividad	Relación curricular
EVALUACIÓN			
FECHA			
	ESTUDIANTES	DOCENTE	
ASPECTOS POSITIVOS			
ASPECTOS NEGATIVOS			
ASPECTOS INTERESANTE			
ASPECTOS A MEJORAR			

9. Consideraciones finales

Para el desarrollo óptimo de los planteamientos metodológicos sugeridos en esta guía, es importante considerar los siguientes aspectos:

- La articulación de los diferentes niveles y subniveles de la Educación General Básica permitirá llevar a cabo un proceso de trabajo que retome las necesidades de los diferentes contextos áulicos y los aportes de cada uno de los docentes, desde diferentes perspectivas y concepciones.
- La creación de espacios apropiados, la generación de recursos adecuados y la predisposición del recurso humano permitirá diseñar y ejecutar acciones concretas respecto a la enseñanza aprendizaje de la lectura.
- El tratamiento prioritario de la lectura, a nivel institucional, dentro de la gestión didáctica curricular resulta imprescindible para delimitar el campo de acción, identificar deficiencias y generar alternativas de transformación, en lo que respecta al proceso de enseñanza aprendizaje.
- El seguimiento y evaluación periódica y sistemática del proceso metodológico planteado develará la efectividad, eficacia y eficiencia de la propuesta.



6. CONCLUSIONES

- ✓ A partir, de la revisión de varios referentes teóricos se determinó que las concepciones docentes sobre la enseñanza aprendizaje de la lectura direccionan la gestión del proceso desde una perspectiva didáctica y particularmente, en lo que concierne a: su naturaleza, su finalidad, su desarrollo, su forma de evaluar y cómo debe ser articulado en la lógica sistémica que requiere la formación integral de los estudiantes escolares.
- ✓ Tras el análisis de los resultados de investigación se evidenció que, en la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo”, existe una divergencia de concepciones docentes, frente al enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y sus elementos constitutivos, lo cual, provocó la ruptura de la lógica sistémica a lo largo de los subniveles de la Educación General Básica. En este sentido, se evidenciaron varias contradicciones en el accionar docente respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, además de criterios metodológicos desligados de la realidad educativa, de las necesidades específicas de los estudiantes y del enfoque que persigue la propuesta curricular ecuatoriana.
- ✓ La Guía Metodológica que se propone, representa un aporte sustancial para replantear la gestión metodológica que se realiza del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, en los diferentes años y subniveles de la Educación General Básica. Todo esto, con base en referentes teóricos metodológicos, además de documentos ministeriales como el Currículo 2016, que apuntan al fortalecimiento de la lógica sistémica que debe seguir el proceso de formación de los estudiantes escolares.
- ✓ La valoración, de la Guía Metodológica propuesta, por parte de especialistas seleccionados avala la pertinencia de esta herramienta en el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica, en tanto hay un predominio del grado de pertinencia <Bastante Pertinente> al evaluar los indicadores planteados.



7. RECOMENDACIONES

- ✓ Realizar más investigaciones a nivel nacional, sobre las concepciones docentes de la enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica, que incluyan a otros actores y contextos educativos y así responder a las necesidades del sistema educativo nacional, debido a que no existe suficiente bibliografía que aborde el objeto de estudio tratado.
- ✓ Extender la investigación hasta el bachillerato permitiría obtener una perspectiva más amplia de las concepciones docentes frente al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y de esta manera, elaborar acciones concretas que permitan fortalecer la lógica sistémica de todo el proceso formativo (obligatorio) de los estudiantes.
- ✓ Aplicar esta investigación en otras instituciones educativas y posteriormente contrastar los resultados obtenidos, posibilitaría ampliar el campo de acción y los efectos positivos que podría brindar la implementación de la Guía Metodológica propuesta o de otras alternativas de transformación.
- ✓ Dar seguimiento a la implementación de la Guía Metodológica, de manera periódica y sistemática, para evidenciar los efectos desde el punto de vista práctico, que este proceso puede tener en el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.
- ✓ Transversalizar la enseñanza aprendizaje de la lectura en otras áreas del conocimiento, mediante criterios teórico metodológicos reflejados en este trabajo y/u otros que puedan ser contemplados como pertinentes a la temática.



8. REFERENCIAS

- Anatólievna, S. (2013). El legado de I. S. Vigotsky en la Educación Especial Contemporánea. *Mendive. Revista de Educación*, 11(2), 252-264. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/601>
- Arias, G. (2010). La escuela y la formación de lectores. En J. Montaña y A. Abello (Comp.), *(Re) novando la enseñanza aprendizaje de la lengua española y la literatura* (45-159). Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias, G. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Boletín Virtual*, 7 (1), 86 – 94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6297228.pdf>
- Baca de Espíndola, Isabel (2006). La lingüística, la enseñanza de la lengua y la producción escrita. *Laurus*, 12(21),39-57. ISSN: 1315-883X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102104>
- Bargetto, M. (2010). Bases teóricas del estructuralismo. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas* 2 (2), 81 – 89.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia Universitaria* 13 (1), 35 – 56
- Barrera, H. Barragán, T. y Ortega, G. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. 75(2), 9-20. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2629/3612>
- Bruera, R. (2017). *Argumentación didáctica de los aprendizajes de lectoescritura*. Buenos Aires: Ediciones Ceidie.
- Caballeros Ruiz, M., & Sazo, E., & Gálvez Sobral, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48 (2), 212-222. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>
- Carlino, P., Iglesia, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia*

Universitaria, 11(1), 105-135. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/583/public/583-2172-1-PB.pdf>

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación* 6, 63 – 80.

Castaño, S., y Castro, J. (2012). Concepciones de lectura y el cambio de concepción por la participación en un programa. *Revista Educación y Desarrollo social*, 6(2), 105-122. Recuperado de: www.umng.edu.co/documents/10162/4095607/Revista+Educacion6-2.pdf

Cerezal, J. y Fiallo, J. (2005). *¿Cómo investigar en pedagogía?* La Habana, Cuba.

Cerezo, M. (1994). *Texto, contexto y situación: Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Madrid: Octaedro.

Clark y Peterson. (1989). Teachers' thought processes. En M. C. WITTRICK (ed.): *Handbook of research on teaching*. Nueva York, Mac Millan, 1986. Traducción española: *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Cossio, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Investigación* 21 (71), 11135 – 1164. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf>

Cruz, M. (1998). La enseñanza: ejes y concepciones. *Estudios Pedagógicos*, (24),31-41.

ISSN: 0716-050X. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173513846002>

De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006> ISSN 0123-1294

Doria, R. y Montes, A. (2013). Definición de un enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso de transición de la educación preescolar a la básica. *Revista Praxis* 9, 25 – 32.



- Espinoza, E. y Toscano, D. (2015) *Metodología de Investigación Educativa y Técnica. Universidad Técnica de Machala*. Machala, Ecuador.
- Flórez, Arias y Guzmán (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*. 9(1). 117-133. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83490109>
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. (24), 128-135. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416742>
- González, C. (2013). El comentario crítico textual: un puente entre competencia lectora y escritora. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* 18, 124 – 135.
- Guerra Morales, E., & Forero Baena, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, (22), 33-55.
- Gutierrez - Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 183-202.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Recuperado de: https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf
- Iño Daza, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93 - 110. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>
- Jackson, W. (1968/91). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Juárez, L. y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacio* 39 (53), 1-7. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.html>
- Lázaro, F. (1953). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Editorial Gredos.

- Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador. (2017). *Plan Nacional de Promoción del Libro y la lectura José de la Cuadra*. Quito, Ecuador. Recuperado de: <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2018/03/PNPLL-Ecuador.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A*. Quito, Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo para los niveles de Educación Obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación (2019). *Guía curricular de medicación lectura*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación (2019). *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Montaño, J. (2010). Hacia una pedagogía del texto -y de los textos-: un reto permanente. En Juan Montaño y Ana Abello (Comp.), *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp. 3-42). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Páez, I. (1985). La lingüística y la Lectura. *Revista Letras*, (43), 9-38.
- Pérez, A. y Gimeno, J. 1988. “Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico”, *Infancia y Aprendizaje* 42: 37-63.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias* 15 (2): 155-171.
- Prior, M. (2016). Inclusión académica universitaria. Cómo inciden las concepciones de los docentes sobre la lectura, sobre la escritura y sobre los estudiantes en su actitud inclusiva al inicio de tres carreras universitarias. *Revista Pucará* (27), 201-214. Recuperado de: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2619/1692>



- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 87-102. DOI: 10.1344/reire2016.9.1916
- Reimers, F. y Jacobs, E. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Fundación Santillana: Madrid
- Remolina, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação* 36 (2), 223-231
- Ricoy Lorenzo, Carmen (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1),11-22. ISSN: 0101-9031. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117117257002>
- Rivas-Cedeño, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista científica Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761664>
- Rodríguez, G. (2011). Nuevos enfoques en la Didáctica del Español y la Literatura. *EduSol*, 11 (34), 12-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748673002>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., Loor, M. (2016). La teoría de Jean Piaget y su significado para la pedagogía contemporánea. *Dominios de las Ciencias*, 2, 127-137.
- Serrano (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122.
- Schuster, A. Puente, M. Andrada, O. Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4 (2), 109 – 139.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Cuenca, Ecuador.



Vielma, E., y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9),30-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35630907>

Vygotski, L.S. (1979). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar (Ma. E. Benítez, Trad. de la versión italiana). En Luria, Leóntiev, Vygotski, *Psicología y Pedagogía* (págs. 23-39). Madrid: AKAL Editor. (Trabajo original escrito en 1934, publicado en 1956).

Vygotski, L.S. (1979). Escritos escogidos de psicología. Ed. A cargo de A.n. Leontiev y A. R. Luria, Moscú, 1934, págs. 439-452. Este artículo escrito en 1934, año en que murió el autor -a los 38 años- fue publicado póstumo.

9. ANEXOS

Anexo 1

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES

A. NIVEL DE FUNDAMENTOS (Concepciones académicas explícitas)

1. Concepciones éticas e ideológicas de carácter general
2. Concepciones generales sobre el conocimiento: su génesis y desarrollo
3. Concepciones generales sobre el aprendizaje y el desarrollo personal
4. Concepciones generales sobre los modelos de enseñanza

B. NIVEL DIDÁCTICO DESCRIPTIVO-EXPLICATIVO (Concepciones académicas y experienciales explícitas)

1. Concepciones sobre los fines:
 - 1.1. de la educación
 - 1.2. de la formación del profesorado
2. Concepciones sobre la naturaleza del conocimiento:
 - 2.1. escolar
 - 2.2. profesional
3. Concepciones sobre el cambio y la evolución del conocimiento:
 - 3.1. escolar
 - 3.2. profesional
4. Concepciones sobre la estructura y la dinámica de los contextos:
 - 4.1. de enseñanza-aprendizaje
 - 4.2. de formación del profesorado

C. NIVEL DIDÁCTICO NORMATIVO O CURRICULAR (Concepciones experienciales explícitas)

1. Concepciones sobre:
 - 1.1. ¿qué enseñar a unos alumnos determinados?, ¿para qué?
 - 1.2. ¿qué deben aprender unos profesores determinados?, ¿para qué?
2. Concepciones sobre:
 - 2.1. ¿cómo enseñar a unos alumnos determinados?
 - 2.2. ¿cómo deben aprender unos profesores determinados?
3. Concepciones sobre:
 - 3.1. ¿qué y cómo evaluar a unos alumnos determinados?, ¿para qué?
 - 3.2. ¿qué y cómo evaluar a unos profesores determinados?, ¿para qué?
4. Concepciones sobre la estructura y la dinámica deseable:
 - 4.1. de un aula concreta
 - 4.2. de un proceso formativo concreto
5. Concepciones sobre las posibles interacciones entre las cuatro cuestiones anteriores:
 - 5.1. en el caso de los alumnos
 - 5.2. en el caso de los profesores

D. NIVEL DE LA ACCIÓN (Concepciones experienciales tácitas: rutinas y guiones)

1. Concepciones sobre:



- 1.1. lo que realmente se enseña a unos alumnos determinados
- 1.2. lo que realmente aprenden unos profesores determinados
2. Concepciones sobre:
 - 2.1. ¿cómo se enseña realmente a unos alumnos determinados?
 - 2.2. ¿cómo aprenden realmente unos profesores determinados?
3. Concepciones sobre:
 - 3.1. ¿qué y cómo se evalúa realmente a unos alumnos determinados?
 - 3.2. ¿qué y cómo se evalúa realmente a unos profesores determinados?
4. Concepciones sobre la estructura y la dinámica real:
 - 4.1. de un aula concreta
 - 4.2. de un proceso formativo concreto
5. Concepciones sobre las posibles interacciones entre las cuatro cuestiones anteriores:
 - 5.1. en el caso de los alumnos
 - 5.2. en el caso de los profesores


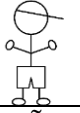


Anexo 2

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

SEÑALA CON UNA X LA RESPUESTA CORRECTA





▪ Eres:

	
NIÑA	NIÑO



▪ ¿En grado estás?

1	2	3
---	---	---



▪ ¿Cuándo la profesora lee libros o cuándo tú lees, cómo te sientes?

			
FELIZ	TRISTE	ABURRIDO	ENOJADO

▪ ¿Cómo se lee en clase?

	
SOLO	GRUPO




▪ ¿Cuántos libros se lee en clase?

	
MUCHOS	POCOS

▪ ¿Qué actividad realizan después de leer un cuento?

	
DIBUJAR	HABLAR

▪ Cuando leen ¿de dónde son las lecturas?



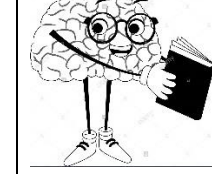
		
---	---	---



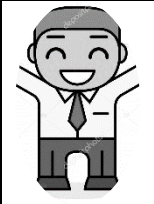
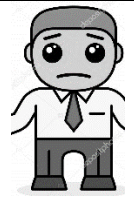
UNAE

LA PROFESORA TRAE LAS LECTURAS	LOS ESTUDIANTES TRAEN LAS LECTURAS	SON DE LA ESCUELA
---	---	----------------------

▪ **¿Para qué sirve leer?**

		
IMAGINAR	TENER BUENAS NOTAS	PARA APRENDER LAS LETRAS

▪ **¿Te gusta leer/gustaría aprender a leer?**

	
SI	NO

GRACIAS



Anexo 3

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

OBJETIVO: Recopilar información sobre la concepción que tiene el/la estudiante sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica.

CONSIGNA: Como parte de una investigación que realizamos dentro de la Práctica Preprofesional resulta de gran importancia la información que pueda aportarnos acerca de sus ideas en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica, por lo que le solicitamos de la manera más comedida, nos colabore en responder las siguientes preguntas. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. **Por favor lea atentamente cada enunciado y resuelva el cuestionario de acuerdo con lo solicitado.**

1. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Sexo:

Hombre	
Mujer	

2. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Nivel escolar que está cursando:

Tercer año de Educación General Básica	
Cuarto año de Educación General Básica	
Quinto año de Educación General Básica	
Sexto año de Educación General Básica	
Séptimo año de Educación General Básica	
Octavo año de Educación General Básica	
Noveno año de Educación General Básica	

3. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- ¿Cómo te sientes cuando se realiza una lectura en clase?

Animado/a	
Nervioso/a	
Asustado/a	
Triste	
Enojado/a	
Te da igual	

4. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Principalmente ¿Cómo se trabaja la lectura en clase?

De manera individual	
De manera grupal	

5. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)



- Cuando se trabaja la lectura en clase, ¿qué es más importante para la calificación?

Pronunciar bien las palabras, respetar los signos de puntuación y mantener un tono alto de voz.	
Entender las ideas principales y secundarias del texto.	
Crear nuevas historias a partir de la lectura.	

6. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Las lecturas que se trabajan en clase provienen:

Del libro de texto de Lengua y Literatura	
Del libro de texto de cada asignatura	
De textos elegidos por los estudiantes (que no están en los textos de las asignaturas)	
De textos elegidos por el docente, (que no están en los textos de las asignaturas)	

7. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Las lecturas que se trabajan en clase, principalmente, son:

Partes de historias	
Libros completos	
Historias, cuentos, fábulas cortas (de máximo 5 carillas)	
Otros materiales escritos (noticias, frases, reflexiones)	

8. Ordene del 1 al 6 las siguientes acciones, de acuerdo con la frecuencia.

(1 REPRESENTA LA MÁS FRECUENTE Y 6 LA MENOS FRECUENTE)

- Cuando se trabaja una lectura en clase, el profesor solicita:

	Construir un vocabulario con las palabras desconocidas
	Relacionar el contenido de la lectura con tus experiencias
	Identificar las ideas principales y las ideas secundarias
	Hacer un resumen sobre el contenido de la lectura
	Comentar para qué te sirve leer ese texto
	Crear nuevas historias a partir de la lectura

9. Ordene del 1 al 6 las siguientes acciones, de acuerdo con la frecuencia.

(1 REPRESENTA LA MÁS FRECUENTE Y 6 LA MENOS FRECUENTE)

- ¿Qué actividades se realizan en clase, antes de comenzar la lectura?

	Describir la vida del autor y sus principales logros literarios
	Explicar el por qué y para qué de la lectura.
	Compartir un resumen del contenido de la lectura.
	Presentar el propósito del texto.
	Insistir en la importancia de leer bien (tono, velocidad, pronunciación)
	Relacionar el tema del texto con experiencias previas que tienen los estudiantes.

10. Ordene del 1 al 6 las siguientes acciones, de acuerdo con su importancia.

(1 REPRESENTA LA MÁS IMPORTANTE Y 6 LA MENOS IMPORTANTE)

- Según lo trabajado en clase, para mejorar su proceso de lectura es importante que:

	Identifique en el texto las ideas principales e ideas secundarias.
	Reconozca en el texto ¿quién habla? ¿cómo lo hace? ¿por qué lo dice?
	Identifiquen el tema y la trama del texto.
	Reconozca que acción cumple el texto (exaltar, informar, juzgar, ordenar, solicitar narrar etc)
	Identifique el significado de las palabras conocidas / desconocidas, y el de las oraciones utilizadas.
	Interprete lo que el texto dice y deja de decir, a partir de sus conocimientos y experiencias.

11. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- El gusto por la lectura proviene esencialmente:

De la actitud del docente	
De la actitud de los estudiantes	

12. Ordene del 1 al 6 las siguientes acciones, de acuerdo con la frecuencia.

(1 REPRESENTA LA MÁS FRECUENTE Y 6 LA MENOS FRECUENTE)

- ¿Qué actividades se realizan en clase, durante la lectura?

	Aclarar posibles dudas sobre el texto
	Realizar organizadores gráficos con las ideas principales y secundarias
	Investigar el significado de términos desconocidos
	Entender el pensamiento del autor
	Adivinar acciones que se van a desarrollar la en la lectura
	Insistir en la importancia de leer bien (tono, velocidad, pronunciación)

13. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 O MÁS OPCIONES VÁLIDAS)

- Cuando se trabaja una lectura en clase, ¿qué actividad realizas principalmente?

Construir un vocabulario con las palabras desconocidas	
Relacionar el contenido de la lectura con tus experiencias	
Identificar las ideas principales y las ideas secundarias	
Hacer un resumen sobre el contenido de la lectura	
Comentar para qué te sirve leer ese texto	
Crear nuevas historias a partir de la lectura	



Anexo 4

ENCUESTA A DOCENTES DE LENGUA Y LITERATURA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

OBJETIVO: Recopilar información sobre la concepción que tiene el/la docente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica.

CONSIGNA: Como parte de una investigación que realizamos dentro de la Práctica Preprofesional resulta de gran importancia la información que pueda aportarnos acerca de su concepción el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica, por lo que le solicitamos de la manera más comedida, nos colabore en responder las siguientes preguntas. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. **Por favor lea atentamente cada enunciado y resuelva el cuestionario de acuerdo con lo solicitado.**

1. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Sexo:

Hombre	
Mujer	

2. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Edad:

Entre 20 y 25	
Entre 26 y 30	
Entre 31 y 35	
Entre 36 y 40	
Entre 41 y 45	
Entre 46 y 50	
Más de 51	

3. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Años de experiencia en la impartición de la asignatura Lengua y Literatura:

Menos de 1 año	
De 1 a 3 años	
De 3 a 5 años	
De 5 a 7 años	
De 7 a 10 años	
De 10 a 15 años	
De 15 a 20 años	
Más de 20 años	

4. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- De acuerdo con su concepción, ¿qué es la lectura?



La lectura representa un proceso cognitivo que requiere de un conjunto de habilidades para ser desarrollado y persigue como objetivo esencial, desde el punto de vista didáctico, la captación de la información por parte del lector.	
La lectura representa un proceso constructivo que pretende como objetivo esencial, desde el punto de vista didáctico, el descubrimiento del sentido de un texto, en circunstancias de distinción y procesamiento de significados por parte del lector.	

5. Ordene del 1 al 3 las siguientes acciones, de acuerdo con su importancia.

(1 REPRESENTA LA MÁS IMPORTANTE Y 3 LA MENOS IMPORTANTE)

- De acuerdo con su concepción, ¿el motivo o propósito de la lectura es?

	Aprender a inferir, sobre datos no reflejados explícitamente en el texto, desde el conocimiento del mundo que posee el lector.
	Aprender el sistema de reglas lingüísticas (fonológicas, gramaticales, lexicológicas, semánticas y textuales) que constituyen una parte del código usado en la comunicación, ya sean del nivel oral o discursivo.
	Aprender las creencias, puntos de vista y visión del mundo del escritor, a partir, de un conjunto de elementos socioculturales.

6. Marque con una X la afirmación que considere acertadas. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- El proceso de lectura:

Se desarrolla, a partir, de la etapa escolar con el dominio del proceso de decodificación de textos escritos (instrucción formal).	
Se desarrolla, a partir, de la etapa preescolar con el desarrollo de modelos cognitivos de representación (juego).	

7. Marque con una X las afirmaciones que considere acertadas. (1 O MÁS OPCIONES VÁLIDAS)

- De acuerdo con su concepción:

El análisis gramatical del texto es el pilar fundamental de la enseñanza aprendizaje de la lectura.	
El fin de la enseñanza aprendizaje de la lectura, es mostrar la relación entre texto, sentido y subjetividad del lector.	
El texto contiene un sentido (mensaje) propio que no debe ser alterado por el lector.	
El lector modifica el sentido (mensaje) del texto, a partir de sus propias experiencias.	
La comprensión lectora se construye en el cruce de las condiciones de producción del texto con las condiciones de recepción del lector.	

8. Marque con una X las afirmaciones que considere acertadas. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- De acuerdo con el nivel escolar en el que se desempeña como docente, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se debe privilegiar:



La correcta decodificación del texto.	
La interpretación del texto apegada al contenido explícito que manifiesta el autor.	
La interpretación del texto desde la subjetividad del lector.	
La interacción entre texto y el sujeto, a partir del conocimiento del mundo y del texto.	

9. Ordene del 1 al 7 las siguientes acciones, de acuerdo con su importancia.

(1 REPRESENTA LA MÁS IMPORTANTE Y 7 LA MENOS IMPORTANTE)

- Para desarrollar la competencia lectora es importante que los estudiantes:

	Jerarquicen el texto en ideas centrales, ideas secundarias, ideas ocasionales.
	Reconozcan las particularidades de la modalidad discursiva empleada en el texto ¿quién habla? ¿desde qué posicionamiento? ¿cómo lo hace?
	Identifiquen los mecanismos persuasivos necesarios para argumentar la postura del texto.
	Identifiquen el tema y la trama del texto
	Reconozcan que acción cumple el texto (exaltar, informar, juzgar, ordenar, solicitar etc) con relación al contexto.
	Identifiquen el significado de las palabras conocidas / desconocidas, y el de las oraciones empleadas, como esencia para la comprensión del texto.
	Interpreten lo que el texto dice y deja de decir, a partir de sus conocimientos y experiencias.

10. Ordene del 1 al 9 las siguientes acciones, de acuerdo con su importancia.

(1 REPRESENTA LA MÁS IMPORTANTE Y 9 LA MENOS IMPORTANTE)

- Según su concepción, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura es imprescindible:

	Deletrear.
	Estudiar la organización de los discursos.
	Subrayar prefijos y sufijos.
	Conocer las formas de cohesión.
	Memorizar definiciones y clases de palabras.
	Conocer los diversos tipos de texto.
	Conceptualizar categorías: fonológicas (sonido vocálicos y consonánticos de las palabras); sintácticas (orden, relación y función de las palabras) y semánticas (significado de las palabras).
	Estudiar los mecanismos de comprensión y producción de mensajes.
	Conocer las convenciones sociales para cada comunicación.

11. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- En el aula de clase, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, primordialmente:

Es gestionado por el/la docente, quien facilita los modos y estructuras necesarios para la construcción del conocimiento.	
---	--



Es gestionado por el estudiante, quien construye su conocimiento a través de modos y estructuras propias.	
---	--

12. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Según su criterio, la lectura constituye:

Un objeto de conocimiento	
Un instrumento de aprendizaje	

13. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- ¿Qué criterio de selección de textos prima en la enseñanza aprendizaje de la lectura, en su aula?:

Textos sugeridos en el currículo nacional y en los textos de la asignatura.	
Textos que impliquen al lector en una actividad constructiva.	
Textos que tengan conexión con los intereses de los estudiantes.	
Textos que pertenecen a la literatura clásica.	

14. Ordene del 1 al 4 las siguientes acciones, de acuerdo con su importancia.

(1 REPRESENTA LA MÁS IMPORTANTE Y 4 LA MENOS IMPORTANTE)

- A partir de su experiencia como docente, para la evaluación didáctica del proceso de lectura es importante:

	Demostrar un manejo adecuado de las habilidades de decodificación (pronunciación adecuada de las palabras, respeto a signos de puntuación, ritmo de lectura, ect.)
	Evidenciar el manejo adecuado de detalles o aspectos concretos del texto, por medio de la resolución de preguntas o representación gráfica de lo comprendido.
	Lograr construir una interpretación, a través del procesamiento y la atribución de significado a lo escrito en el texto.
	Evidenciar el empleo de estrategias (relectura, buscar ayuda externa del contenido conflictivo, identificar problemas con saberes previos, ect..) de comprensión que compensan los obstáculos del texto.

15. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- La motivación por la lectura proviene esencialmente:

Del manejo docente del proceso	
De la predisposición de los estudiantes para iniciar el proceso	

16. Ordene del 1 al 4 las siguientes afirmaciones, de acuerdo con su importancia. (1

REPRESENTA LA MÁS IMPORTANTE Y 4 LA MENOS IMPORTANTE)

- La enseñanza aprendizaje de la lectura:



	Es un proceso evolutivo y su progresión depende de su práctica sistemática y sistémica en situaciones funcionales de lectura.
	Es un proceso que está orientado a enseñar cómo se lee y cómo se comprende un texto, así como las características del proceso lector.
	Es un proceso que permite distinguir entre actos de lectura, ya sea comprender o dominar una técnica metalectora.
	Es un proceso que permite conocer los diferentes tipos de texto, las diferentes estrategias de lectura y la función de la lectura en todas las asignaturas.

17. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- De acuerdo con su concepción, las estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectura:

Implican la dirección docente del proceso de lectura del estudiante permitiendo plantear objetivos, planificar acciones para lograrlos y evaluar el resultado obtenido.	
Implican la dirección docente y autodirección del estudiante, del proceso de lectura, permitiendo plantear objetivos, planificar acciones para lograrlos y evaluar el resultado obtenido.	
Implican la autodirección del proceso de lectura, por parte del estudiante, permitiendo plantear objetivos, planificar acciones para lograrlos y evaluar el resultado obtenido.	

18. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 O MÁS OPCIONES VÁLIDAS)

- Las estrategias para la enseñanza aprendizaje de la lectura deben realizarse:

Posterior a la lectura	
Previo a la lectura	
Durante la lectura	

19. Ordene del 1 al 6 las siguientes acciones, de acuerdo con su importancia.

(1 REPRESENTA LA MÁS IMPORTANTE Y 6 LA MENOS IMPORTANTE)

- A partir de su experiencia como docente, para la presentación didáctica de una lectura es importante:

	Describir la vida del autor y sus principales logros literarios
	Explicar el por qué y para qué de la lectura.
	Compartir un resumen del contenido de la lectura.
	Presentar la intensión comunicativa del texto.
	Insistir en la importancia de leer bien (tono, velocidad, pronunciación)
	Relacionar el tema del texto con conocimientos y experiencias de los estudiantes.

20. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)



- Desde su práctica docente, para que los estudiantes entiendan las palabras desconocidas en la lectura se debe:

Elaborar un glosario de términos con las posibles palabras desconocidas, basados en un diccionario.	
Pedir a los estudiantes subrayar las palabras desconocidas y buscarlas en el diccionario.	
Guiar a los estudiantes a entender palabra, por medio de inferencias, en el contexto de la lectura.	

21. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Desde su perspectiva:

Manejar la decodificación es leer.	
A través de la decodificación se lee.	

22. Ordene del 1 al 6 las siguientes acciones, de acuerdo con su importancia.

(1 REPRESENTA LA MÁS IMPORTANTE Y 6 LA MENOS IMPORTANTE)

- A partir de su experiencia como docente, para el desarrollo didáctico del proceso de lectura es importante:

	Aclarar posibles dudas sobre el texto
	Realizar organizadores gráficos con las ideas principales y secundarias
	Investigar el significado de términos desconocidos
	Ahondar en la subjetividad del autor
	Formular hipótesis sobre la trama de la lectura
	Insistir en la importancia de leer bien (tono, velocidad, pronunciación)

23. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, los textos:

Deben manejar una misma estructura.	
Deben manejar estructura variadas.	

24. Marque con una X la opción que considere apropiada. (1 OPCIÓN VÁLIDA)

- Durante la etapa inicial de enseñanza aprendizaje de la lectura, se debe:

Enseñar a los niños progresivamente los sonidos de cada letra del alfabeto.	
Crear actividades que generen dudas sobre el funcionamiento de la lengua.	

Se agradece la colaboración brindada para el desarrollo de esta encuesta



CRITERIOS PARA LA CONTRASTACIÓN Y EL ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS CONSIDERADAS EN CADA PARÁMETRO SOBRE LA CONCEPCIONES DOCENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA

PREGUNTAS DOCENTES	PREGUNTAS ESTUDIANTES		CRITERIO DE ANÁLISIS
	1ro a 3ro	4to a 9no	
P4. – P12– P21.	P3. – P9.	P3.	Concepción lectura y enseñanza aprendizaje lectura

DOCENTE 1ERO:

El/la docente del primer año de educación general básica conjuga criterios en cuanto a lo que representa la lectura a nivel conceptual, así como, en su proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, **predomina en su concepción el enfoque comunicativo** puesto que, enmarca a la lectura como un medio para el aprendizaje y no como una finalidad en sí misma. De la misma forma, resalta la necesidad del uso de estrategias específicas para su desarrollo. Sin embargo, **no se desliga totalmente de la noción de la lectura como un proceso cognitivo y para la captación de la información**, lo cual, responde a un enfoque más estructuralista.

Estos resultados se corroboran con los datos que arroja el instrumento aplicado a los estudiantes del mismo año, debido a que, en un **93% se sienten felices** al practicar la lectura (realizada por el/la docente) y el **100% de ellos se sienten motivados** para aprender a leer. **Como se evidencia, la concepción de la docente provoca reacciones favorables en sus estudiantes frente al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.**

DOCENTE 2DO:

El/la docente del segundo año de educación general básica refleja **una concepción totalmente direccionada hacia el enfoque comunicativo**. De acuerdo a su criterio, la lectura representa un **proceso constructivo** y que busca dar ser sentido al texto, dejando en segundo plano la captación lineal de información y la decodificación como eje central. Entiende a la lectura como vía para el aprendizaje.

De acuerdo con los resultados que arroja el instrumento aplicado a los estudiantes, el **79.4%** se siente feliz al vincularse con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y el **91.2%** se sienten motivados por aprender a leer. Estos porcentajes se mantienen altos frente a las otras opciones. **En este sentido, la concepción que maneja el/la docente se ve reflejada en la perspectiva que tienen sus estudiantes sobre el tema investigado.**

DOCENTE 3RO:

El/la docente de tercer año de educación general básica responde a una concepción de la lectura y su enseñanza aprendizaje **orientada hacia el enfoque comunicativo**, principalmente. Considera que a través de la codificación se lee, rescata la lectura como un **proceso constructivo**, que funge como un

instrumento de aprendizaje y no como un objeto de aprendizaje. Dentro de sus respuestas, no existen contradicciones en este sentido.

En cuanto a la perspectiva de sus estudiantes, ellos respaldan lo mencionado anteriormente, puesto que, **el 91.2% reconoce sentirse feliz** al momento de enfrentarse al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y el **97.1% se siente motivado** por perfeccionar su proceso lector. **Tal como se muestra, los resultados de el/la docente y los de sus estudiantes siguen una misma línea en cuanto a concordancia de significados.**

DOCENTE 4TO:

En el caso del el/la docente del cuarto año de educación general básica existe **cierta contradicción**, en cuanto, a la concepción sobre la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje. por una parte, considera a la lectura como un **proceso constructivo** que tiene como finalidad que el lector descubra significados diversos, además, rescata a la **lectura como un medio de aprendizaje**, aspectos propios de un enfoque comunicativo. No obstante, se contradice en este último aspecto y a la vez considera que **saber decodificar de una manera específica ya representa saber leer**, aspecto que responde a un enfoque más estructuralista.

Por parte de los estudiantes de este año, **el 61.1%** admite sentirse animado al realizar lectura en clase y, como segundo porcentaje más alto está que, **el 16.7%** menciona sentirse nervioso. **Este resultado, podría reflejar las contradicciones que presenta el/la docente frente a cómo concibe el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, puesto que, poco más de la mitad de los estudiantes se sienten a gusto en estas circunstancias.**

DOCENTE 5TO:

El/la docente del quinto año de educación general básica muestra una concepción sobre la lectura y la enseñanza aprendizaje de esta, **orientada hacia el enfoque comunicativo**. Entiende que la lectura es un proceso constructivo, que es una vía para el aprendizaje y que a través de la decodificación se lee. Todos estos aspectos, responden a una misma línea conceptual de lo que representa el tema de investigación dentro de la práctica docente.

El resultado que muestran los estudiantes del mismo año es el siguiente: **el 57.1% de ellos se siente animado** al realizar una lectura en clase y como segundo porcentaje más alto, **el 37.1% se siente nervioso**. Resulta interesante el alto porcentaje de estudiantes que se sienten nerviosos y el bajo porcentaje de los que se sienten animados frente a la lectura. **Esto, de alguna manera, crea incertidumbre frente a la concepción reflejada por el/la docente en sus respuestas.**

DOCENTE 6TO:

El/la docente de sexto año de educación general básica, en primera instancia, considera que la lectura representa un proceso cognitivo cuya finalidad primordial es la captación de información por parte del lector, lo cual, responde a un enfoque más estructuralista. Por otra parte, **lo mencionado se fusiona con una perspectiva propia del enfoque comunicativo** que rescata a la lectura como un instrumento para el aprendizaje y no como un objeto de aprendizaje en sí mismo. De igual forma, no considera que la decodificación, en sentido rígido, represente en eje neurálgico de la lectura. De esta manera, se presentan resultados un tanto contradictorios.

Los estudiantes, por su parte, muestran que el **58.8%** se siente animado al realizar la lectura y el **38.2%** se siente nerviosos. **Estos dos resultados, lo más altos en porcentaje, reflejan esa cierta contradicción evidenciada en el análisis de los resultados de la docente.**

DOCENTE 7MO:

El/la docente de séptimo año de educación general básica muestra una concepción sobre la lectura **claramente marcada, pues todas sus respuestas, se enmarcan en un enfoque comunicativo.** Considera que la lectura es un instrumento de aprendizaje, que es un proceso constructivo que busca que el lector descubra significados y que mediante la decodificación pueda realizar el proceso de lectura.

Sin embargo, los resultados que muestran los estudiantes reflejan una diversificación notoria de criterios. En este sentido, el **61.1%** dice sentirse animado al trabajar con lecturas en clase, el **25%** se siente nervioso y al 13.9 le da igual. Estos resultados, **no corresponden directamente con lo que muestra la docente,** puesto que, no se evidencia una influencia considerable en la perspectiva de los estudiantes.

DOCENTE 8VO:

En el caso de el/la docente de octavo año de educación general básica, los resultados muestran que **prioriza una concepción direccionada hacia el enfoque estructuralista,** puesto que, considera manejar la decodificación, en el sentido estricto, es leer y que la lectura es un **proceso cognitivo** que tiene como principal finalidad la **captación de información** por parte del lector. No obstante, rescata que la lectura es un **medio para el aprendizaje,** lo cual, responde al enfoque comunicativo.

Los estudiantes de este año, en un **52.5%, se sienten animados** al realizar una lectura en clase, al **25% le da igual** y el **22.5% menciona sentirse nervioso.** Esta repartición de porcentajes entre las diferentes opciones de respuesta, refleja la concepción que mantiene el/la docente frente al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

DOCENTE 9NO:

El/la docente de noveno año de educación general básica **refleja un criterio contradictorio.** Por una parte, cree que la lectura representa un proceso cognitivo cuya finalidad principal es la captación de información por parte del lector y por otra, no considera que manejar la decodificación simplemente represente saber leer. **Cabe destacar que, no se respondieron preguntas importantes, de acuerdo a este criterio, que permiten direccionar el enfoque que adopta.** En este sentido, resulta complicado determinar si su concepción se inclina hacia un enfoque estructuralista o hacia el comunicativo.

Por su parte, los estudiantes de noveno año, en un **47.6% se sienten animados** frente a trabajar con lecturas en clase, el **35.7% se siente nervioso** y al **16.7% le da igual.** Estos resultados dan cuenta de la contradicción o falta de claridad que evidencian los resultados de el/la docente.

P5. – P7. – P10. – P14.	P8.	P5.	Finalidad lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje (desde la evaluación)
----------------------------	-----	-----	---

DOCENTE 1ERO:

El/la docente de primer año de educación general básica considera que la finalidad principal del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura **es aprender el sistema de reglas lingüísticas**, lo cual, incluye el análisis gramatical del texto, además de conceptualizar categorías: fonológicas, sintácticas y semánticas. En este sentido, al momento de evaluar prioriza el manejo que tengan los estudiantes de habilidades de decodificación. Todo lo mencionado, **corresponde a un enfoque estructuralista**. Sin embargo, se evidencia el reconocimiento de la relación que existe entre el texto, el contexto, las experiencias previas y entre las condiciones de emisión y recepción, algo propio del enfoque comunicativo.

En correspondencia con lo anterior, **el 53.3%** de los estudiantes de este año coinciden en que la utilidad de leer **es aprender las letras y el 46.7% afirma que es tener buenas notas. Estos porcentajes respaldan los resultados de la docente, confirmando una concepción más estructuralista sobre la finalidad de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje.**

DOCENTE 2DO:

El/la docente de segundo año de educación general básica considera que el propósito de la lectura es que los estudiantes aprendan a inferir aspectos no específicos en el texto, puesto que, que la comprensión lectora se construye en la relación entre características de la emisión y recepción, retomando el enfoque comunicativo. Sin embargo, **se contradice** al considerar que lo imprescindible en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura es conceptualizar categorías, tal como se entiende desde el enfoque estructuralista, **dejando en último plano aspectos propios del enfoque comunicativo. Finalmente, al momento de evaluar prioriza que los estudiantes deben manejar aspectos concretos del texto. en definitiva, el/la docente se oriente, principalmente, por una concepción desde el enfoque estructuralista.**

Por su parte, **el 61.8%** de los estudiantes coinciden en que leer tiene como finalidad que ellos aprendan **las letras y el 38.2% manifiesta que sirve para sacar buenas notas, ningún estudiante considera que la finalidad es imaginar. En este sentido, los resultados de los estudiantes consolidan el enfoque estructuralista que maneja la docente frente a la finalidad de la enseñanza aprendizaje de la lectura.**

DOCENTE 3RO:

El/la docente de tercer año de educación general básica refleja una **concepción combinada** y que proviene de los dos enfoques. Por una parte, desde el enfoque comunicativo, considera que la lectura persigue que los estudiantes conozcan sobre creencias, puntos de vista, y visiones del mundo, a partir, de diversos elementos socioculturales. Además, reconoce que la comprensión lectora responde a la relación entre las condiciones de emisión y recepción del texto. Por otra parte, desde el enfoque estructuralista, cree que es imprescindible que los estudiantes conceptualicen categorías fonológicas, sintácticas y semánticas, además de que, estudien los mecanismos de comprensión y producción de mensajes. **Al momento de evaluar, el/la docente prioriza que los estudiantes deben lograr construir una interpretación, a través de la atribución de significados, lo cual responde, a un enfoque más comunicativo.**

El 76.5% de los estudiantes del tercer año manifiestan que la lectura sirve para aprender las letras, el 17.6% que sirve para sacar buenas notas y el 5.9% que su finalidad es que ellos aprendan a imaginar. Estos resultados denotan una concepción docente, principalmente, estructuralista de

la finalidad y proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura. Sin embargo, la presencia de un porcentaje, pese a ser bajo, de la opción imaginar despierta ciertas dudas.

DOCENTE 4TO:

El/la docente de cuarto año de educación general básica **enmarca su concepción sobre la finalidad de la lectura en el enfoque comunicativo.** Considera que el propósito de la lectura es que los estudiantes aprendan a inferir aspectos no reflejados explícitamente en el texto. rescata la relación que existe entre el texto, el sentido y la subjetividad del lector con sus conocimientos previos que modifican el sentido del texto. Por lo tanto, considera que la comprensión lectora se produce a partir de la interacción de los elementos mencionados. En consecuencia, para la evaluación de los estudiantes prioriza que logren construir una interpretación propia del texto. **No obstante, cree que es imprescindible, dentro de la enseñanza aprendizaje de la lectura, que los estudiantes conceptualicen categorías fonéticas, sintácticas y semánticas.**

Por su parte, **el 63.9%** de los estudiantes de este año consideran que lo más importante para la calificación es **pronunciar bien las palabras y respetar los signos de puntuación**, frente al **2.8%** que asume que lo más importante para la calificación es **crear nuevas historias a partir de la lectura. L a perspectiva de los estudiantes contradice los resultados principales de la docente y ratifica un enfoque más estructuralista sobre la finalidad de la enseñanza aprendizaje de la lectura. Se presenta una contradicción entre los resultados analizados.**

DOCENTE 5TO:

El/la docente de quinto año de educación general básica, de acuerdo con sus respuestas, manifiesta una concepción sobre la finalidad de la lectura que se direcciona hacia un enfoque estructuralista. Considera que el motivo de la lectura es que los estudiantes aprendan **el sistema de reglas lingüísticas**, que es imprescindible que los estudiantes **deletreen, que memoricen definiciones**, clases de palabras y para la evaluación prioriza **el manejo adecuado de las habilidades de decodificación. Todo esto responde a una línea más estructuralista.** Sin embargo, en una de sus respuestas rescata que el lector tiene la capacidad de modificar el sentido del texto, lo cual, corresponde al enfoque comunicativo.

Con relación a lo anterior, el 97.1% de los estudiantes de este año respaldan la concepción de su docente, puesto que, consideran que lo que más importa al momento de asignar una calificación es pronunciar bien las palabras y respetar los signos de puntuación.

DOCENTE 6TO:

El/la docente de sexto año de educación general básica **respalda un enfoque, principalmente, comunicativo** puesto que, considera que aprender a **inferir aspectos** no explícitos del texto desde las propias experiencias es el propósito de la lectura. Así también, rescata que la comprensión lectora depende de las circunstancias de la emisión y recepción del texto. Cree imprescindible en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura que los estudiantes **conozcan las convenciones sociales** para cada comunicación, además, de los diversos tipos de textos, alejando aspectos con tinte más estructuralista. En correspondencia, **prioriza al momento de la evaluación que los estudiantes empleen estrategias que facilite la comprensión de los textos como: relectura, pedir ayuda etc.,**

Sin embargo, **el 97.1% de los estudiantes** de este año coinciden en que lo más importante que se considera al momento de asignar la calificación **es que pronuncien bien las palabras y respeten los signos de puntuación. Este resultado contradice totalmente los que arroja el instrumento aplicado a la docente.**

DOCENTE 7MO:

El/la docente de séptimo año de educación general básica manifiesta una **concepción orientada por el enfoque comunicativo**. Considera que el propósito de la lectura es que los estudiantes aprendan a **inferir** aspectos que no se reflejan explícitamente en el texto. de igual forma, reconoce que el lector **modifica el sentido del texto** a partir de sus propias experiencias y que **la comprensión lectora** parte de las circunstancias de la emisión y recepción del texto. considera imprescindible que los estudiantes estudien los mecanismos de comprensión y producción de mensaje y que conozcan los diversos tipos de textos. **En consecuencia, al momento de evaluar rescata la importancia de que los estudiantes logren construir interpretaciones, atribuyendo significados propios al texto.**

El **80.6% de los estudiantes** de este año consideran que, lo más importante al momento de asignar la calificación de un trabajo relacionado con la lectura, **se prioriza lo correcta pronunciación** de las palabras y el respeto de los signos de puntuación, frente a un **2.8% que considera que lo más importante es crear nuevas historias a partir de la lectura**. Estos resultados contradicen los **criterios evidenciados por parte de el/la docente.**

DOCENTE 8VO:

Por su parte, el/la docente de octavo año de educación general básica **propende su concepción hacia una combinación de enfoques que no resulta clara**. Por un parte, considera que el motivo de la lectura es que los estudiantes **conozcan las creencias, puntos de vista** y visiones del mundo, a partir del texto. considera también que, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura busca mostrar la **relación existente entre texto sentido y subjetividad del lector**; que el lector puede modificar el sentido del texto y que la comprensión lectora se produce de acuerdo a las circunstancias de la emisión y recepción del texto. todos estos aspectos respaldan una perspectiva propia del enfoque comunicativo. No obstante, considera como pilar fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura **el análisis gramatical y que los estudiantes conceptualicen categorías fonéticas, sintácticas y semánticas**. Una finalidad propia del enfoque estructuralista. Finalmente, para la evaluación considera importante que los **estudiantes evidencias estrategias de comprensión**, algo propio del enfoque comunicativo.

Los estudiantes, en un **77.5%**, resaltan que al momento de asignar la calificación se prioriza **el correcto pronunciamiento** de la palabras y buen uso de los signos de puntuación, además, de un **17.5%** que considera que lo más importante es **entender las ideas principales y secundarias del texto**. **En este sentido, no se muestra una concepción clara por parte de la docente, sin embrago, los resultados de los estudiantes muestran una tendencia hacia el enfoque estructuralista.**

DOCENTE 9NO:

El/la docente de noveno año de educación general básica concibe la finalidad de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje **desde el enfoque comunicativo**, puesto que, considera que el lector modifica el sentido del texto de acuerdo a sus propias experiencias, que la comprensión lectora depende de las circunstancias de la emisión y recepción del texto. Además, considera imprescindible que, los estudiantes estudien mecanismos de comprensión y producción de mensaje, así como, estudien la organización de los discursos. **Sin embrago, se contradice al momento de priorizar aspectos para la evaluación, puesto que, cree que lo más importante es que los estudiantes manejen los detalles o aspectos concretos del texto, algo propio del enfoque estructuralista.**

Un **73.8%** de los estudiantes de este año consideran que lo más importante al momento de evaluar el trabajo relacionado con la lectura, se **prioriza la correcta pronunciación** y el uso adecuado de los

signos de puntuación. **Este resultado es corroborado con la concepción de la docente sobre la evaluación, pero no, con su concepción general sobre la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje.**

P6. – P24.

Naturaleza de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje

DOCENTE 1ERO:

El/la docente de primer año de educación general básica considera que el proceso de lectura se origina en la etapa preescolar de los estudiantes, con los modelos cognitivos de **representación (juego)**, lo cual, refleja una perspectiva propia del **enfoque comunicativo. Sin embargo**, considera que en la etapa inicial de lectura se debe priorizar la **enseñanza de categorías fonéticas** (propio del enfoque estructuralista), dejando de lado, la motivación por aprender desde la necesidad y dudas sobre la funcionalidad de la lengua (**propio del enfoque comunicativo**). **En este sentido, no existe una concepción determinada sobre la naturaleza de la lectura y su proceso de enseñanza aprendizaje.**

DOCENTE 2DO:

El/la docente de segundo año de educación general básica concuerda, con sus respuestas, en una concepción basada en el enfoque comunicativo de la enseñanza aprendizaje de la lectura. Menciona que, el proceso de lectura inicia con el desarrollo de modelos cognitivos de representación (**juego**) y que es imprescindible **crear actividades que generen dudas sobre la funcionalidad de la lengua**, en la etapa inicial. **Estos resultados, respaldan una concepción basada en el enfoque comunicativo.**

DOCENTE 3RO:

Por su parte, el/la docente de tercer año de educación general básica considera que el proceso de lectura inicia en la etapa escolar, **cuando los estudiantes aprenden a decodificar textos**, lo cual, parte del **enfoque estructuralista**. Por otra parte, considera que es imprescindible, en la etapa inicial de enseñanza aprendizaje de la lectura, **crear actividades que despierten el interés por la funcionalidad** que puede tener la lengua en contexto, lo cual parte del **enfoque comunicativo. En este caso, se combinan los dos enfoques.**

DOCENTE 4TO:

El/la docente de cuarto año de educación general básica considera que el proceso de lectura inicia en la etapa preescolar, con el juego (**perspectiva del enfoque comunicativo**). Sin embargo, comparte que en la etapa inicial de la enseñanza aprendizaje de la lectura es imprescindible enseñar progresivamente a los estudiantes las categorías fonéticas de cada letra (**propio del enfoque estructuralista**), dejando de lado el aprendizaje a partir de la necesidad y funcionalidad de la lengua en contexto. **Existe una concepción que combina los dos enfoques.**

DOCENTE 5TO:

El/la docente de quinto año de educación general básica concuerda, con sus respuestas, en una concepción basada en el enfoque comunicativo de la enseñanza aprendizaje de la lectura. Menciona que, el proceso de lectura inicia con el desarrollo de modelos cognitivos de representación (**juego**) y

que es imprescindible **crear actividades que generen dudas sobre la funcionalidad de la lengua**, en la etapa inicial. **Estos resultados, respaldan una concepción basada en el enfoque comunicativo.**

DOCENTE 6TO:

El/la docente de sexto año de educación general básica considera que el proceso de lectura inicia en la etapa preescolar, con el juego (**perspectiva del enfoque comunicativo**). Sin embargo, comparte que en la etapa inicial de la enseñanza aprendizaje de la lectura es imprescindible enseñar progresivamente a los estudiantes las categorías fonéticas de cada letra (**propio del enfoque estructuralista**), dejando de lado el aprendizaje a partir de la necesidad y funcionalidad de la lengua en contexto. **Existe una concepción que combina los dos enfoques.**

DOCENTE 7MO:

El/la docente de séptimo año de educación general básica concuerda, con sus respuestas, en una concepción basada en el enfoque comunicativo de la enseñanza aprendizaje de la lectura. Menciona que, el proceso de lectura inicia con el desarrollo de modelos cognitivos de representación (**juego**) y que es imprescindible **crear actividades que generen dudas sobre la funcionalidad de la lengua**, en la etapa inicial. **Estos resultados, respaldan una concepción basada en el enfoque comunicativo.**

DOCENTE 8VO:

El/la docente de octavo año de educación general básica considera que el proceso de lectura inicia en la etapa preescolar, con el juego (**perspectiva del enfoque comunicativo**). Sin embargo, comparte que en la etapa inicial de la enseñanza aprendizaje de la lectura es imprescindible enseñar progresivamente a los estudiantes las categorías fonéticas de cada letra (**propio del enfoque estructuralista**), dejando de lado el aprendizaje a partir de la necesidad y funcionalidad de la lengua en contexto. **Existe una concepción que combina los dos enfoques.**

DOCENTE 9NO:

El/la docente de noveno año de educación general básica concuerda, con sus respuestas, en una concepción basada en el enfoque comunicativo de la enseñanza aprendizaje de la lectura. Menciona que, el proceso de lectura inicia con el desarrollo de modelos cognitivos de representación (**juego**) y que es imprescindible **crear actividades que generen dudas sobre la funcionalidad de la lengua**, en la etapa inicial. **Estos resultados, respaldan una concepción basada en el enfoque comunicativo.**

P9. – P22.		P11.	Cómo se debería desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura
-------------------	--	-------------	---

DOCENTE 1ERO:

El/la docente de primero año de educación general básica prioriza que los estudiantes, al momento de desarrollar su competencia lectora, **identifiquen el tema y la trama del texto (enfoque estructuralista)**, relegando a segundo plano aspectos como interpretar el texto a partir de experiencias propias (enfoque comunicativo). De la misma forma, prioriza la necesidad que los estudiantes realicen **diseñen organizadores gráficos para resaltar las ideas principales y secundarias (enfoque estructuralista)**. **De esta manera, el desarrollo didáctico del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, según el/la docente debe realizarse desde un enfoque estructuralista.**

DOCENTE 2DO:

El/la docente de segundo año de educación general básica manifiesta que es importante para desarrollar la competencia lectora en los estudiantes que identifiquen el tema y la trama del texto e identifiquen el **significado de las palabras desconocidas, de manera prioritaria (enfoque estructuralista)**. Por otra parte, cree que para iniciar el desarrollo didáctico del proceso de lectura es importante que **formular hipótesis sobre la trama de la lectura, lo cual responde a un enfoque comunicativo. En este sentido, existe contradicción entre la primera y la segunda respuesta. No se maraca una concepción clara sobre cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.**

DOCENTE 3RO:

El/la docente de tercero año de educación general básica mantiene una **concepción marcada por el enfoque estructuralista**, puesto que, considera que es primordial que los **estudiantes jerarquicen el texto en ideas principales y secundarias, realizando organizadores gráficos y que identifiquen las palabras desconocidas en el texto** para desarrollar su competencia lectora.

DOCENTE 4TO:

El/la docente de cuarto año de educación general básica mantiene una concepción, de como desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, **direccionada hacia el enfoque comunicativo**. De esta manera, para el desarrollo didáctico del proceso considera prioritario **formular hipótesis** sobre la trama del texto **y partir de las experiencias y conocimientos previos para interpretar el texto**.

Por su parte, el **42.9%** de los estudiantes de este año, de acuerdo con lo trabajado en clase, consideran que deben **identificar en el texto las ideas principales y secundarias** para mejorar su proceso de lectura. **En este sentido, se contradice la postura de el/la docente puesta que el resultado de los estudiantes hace referencia a una práctica docente sostenida por el enfoque estructuralista.**

DOCENTE 5TO:

El/la docente de quinto año de educación general básica manifiesta una concepción que comparte los dos enfoques. Por una parte, considera que es importante para que los estudiantes, de manera prioritaria, **identifiquen el tema y la trama del texto (enfoque estructuralista)**, relegando el reconocimiento de la acción que cumple el texto. Sin embargo, privilegia en el desarrollo didáctico formular **hipótesis sobre la trama del texto (enfoque comunicativo)**. **En este sentido, no resulta clara la postura de el/la docente.**

Por su parte, el **21.2%** de los estudiantes de este año, de acuerdo con lo trabajado en clase, consideran que deben **identificar en el texto las ideas principales y secundarias** para mejorar su proceso de lectura. **Este resultado valida la falta de perspectiva clara que presenta los resultados de el/la docente, no obstante, se apega más a un enfoque estructuralista sobre cómo desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.**

DOCENTE 6TO:

El/la docente de sexto año de educación general básica evidencia una postura contradictoria frente a cómo desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura. **Por una parte, retoma el enfoque comunicativo priorizando la necesidad de que los estudiantes reconozcan la acción que cumple el texto**, para desarrollar su competencia lectora. Por otra parte, retoma el **enfoque estructuralista**

privilegiando la importancia de leer con un tono, velocidad y pronunciación adecuada, como parte del desarrollo didáctico del proceso. **Todo esto, genera contradicción entre las concepciones.**

Por su parte, el **41.2%** de los estudiantes de este año, de acuerdo con lo trabajado en clase, consideran que deben identificar en el texto las ideas principales y secundarias para mejorar su proceso de lectura. **Este resultado, no corresponde a lo mencionado por el docente, es decir, manifiesta otra realidad que se ajusta más a un enfoque estructuralista.**

DOCENTE 7MO:

El/la docente de séptimo año de educación general básica **muestra una concepción enmarcada en el enfoque comunicativo.** En este sentido, prioriza que los estudiantes **identifiquen los mecanismos necesarios para argumentar la postura del texto**, para desarrollar su competencia lectora y, dentro del desarrollo didáctico del proceso considera esencial **formular hipótesis sobre la trama del texto.**

Por su parte, el **23.5%** de los estudiantes de este año, de acuerdo con lo trabajado en clase, consideran que **deben identificar en el texto las ideas principales y secundarias** para mejorar su proceso de lectura. **El resultado, difiere de lo reflejado por el/la docente, puesto que, lo que los estudiantes mencionan responde a una concepción docente direccionada por el enfoque estructuralista.**

DOCENTE 8VO:

El/la docente de octavo año de educación general básica retoma una **concepción combinada entre los dos enfoques.** Por una parte, privilegia que los estudiantes **identifiquen las palabras desconocidas para que mejoren su competencia lectora (enfoque estructuralista).** Por otra parte, prioriza la **formulación de hipótesis sobre la trama del texto**, para el desarrollo didáctico del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura (**enfoque comunicativo**).

Por su parte, el 37.8% de los estudiantes de este año, de acuerdo con lo trabajado en clase, consideran que deben identificar en el texto las ideas principales y secundarias para mejorar su proceso de lectura. **Si bien no es el mismo criterio que refleja el resultado de los estudiantes y el de el/la docente sobre que es necesario para el desarrollo de su competencia lectora, también corresponde al enfoque estructuralista. Lo cual, difiere de la segunda respuesta planteada por el/la docente.**

DOCENTE 9NO:

El/la docente de noveno año de educación general básica refleja una concepción que combina planteamientos de los dos enfoques. De un modo, privilegia en el desarrollo didáctico del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura **la realización de organizadores gráficos con las ideas principales y secundarias (enfoque estructuralista).** De otro modo, cree que debe priorizar que los estudiantes reconozcan las particularidades de la modalidad discursiva empleada en el texto, aspecto que responde al enfoque comunicativo. En este sentido, **no se muestra una línea clara de cómo desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.**

Por su parte, el **45.2%** de los estudiantes de este año, de acuerdo con lo trabajado en clase, consideran que **deben identificar en el texto las ideas principales y secundarias** para mejorar su proceso de lectura. **Este resultado, respalda la perspectiva estructuralista de la docente y contradice la perspectiva del enfoque comunicativo. Por lo tanto, su concepción se direcciona más hacia el enfoque estructuralista.**

<p>P11. – P15. – P17.</p>	<p>P4. – P7.</p>	<p>P4. – P12.</p>	<p>Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje</p>
--------------------------------------	-----------------------------	------------------------------	---

DOCENTE 1ERO:

El/la docente de primero año de educación general básica considera que la **gestión del aprendizaje está a cargo de los estudiantes**, quienes construyen su conocimiento. De otro modo, considera que las **estrategias de enseñanza aprendizaje. únicamente implican la dirección del docente.** de la misma forma considera que la motivación **debe provenir del docente.** En este sentido, **no evidencia una concepción clara y armónica en su concepción sobre la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje.**

Por su parte, **el 70%** de los estudiantes de este año afirman que el trabajo referente a la lectura se realiza **de forma grupal** frente al **30%** que afirma que se realiza de manera individual. Por otra parte, el **66.7%** de los estudiantes afirma que los textos o material de trabajo para **la lectura son llevados por el/la docente.** Por lo tanto, **el/la docente motiva la participación de los estudiantes frente a la lectura y provee de material complementario al que otorga la institución, no obstante, en las estrategias para la lectura excluye la autodirección de los estudiantes junto a el/la docente.**

DOCENTE 2DO:

El/la docente de segundo año de educación general básica considera que la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura debe estar a cargo del **docente, quien es el facilitador para la construcción del conocimiento.** Considera que, **la motivación proviene de la predisposición del estudiante y cree que las estrategias para desarrollar el proceso implican la dirección del docente y la autodirección del estudiante.** En este sentido, **asume el rol de docente como facilitador y mediador del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, plantea que la motivación por la lectura proviene esencialmente del estudiante.**

Por su parte, **el 82.4%** de los estudiantes de este año afirman que los trabajos relacionados con la lectura se realizan **de manera individual** frente a un **17.6%** que afirma que se realizan de forma **grupal.** De otro modo, el **67.6%** de los estudiantes afirman que el material para la **lectura proviene de la escuela.** En este caso, **los resultados reflejan que el/la docente no motiva la participación de los estudiantes, puesto que, considera que este aspecto depende de la predisposición de los estudiantes. Tampoco presenta material alternativo al que provee la institución, pese a que, plantea una corresponsabilidad de la gestión de las estrategias.**

DOCENTE 3RO:

El/la docente de tercero año de educación general básica plantea que el estudiante tiene la responsabilidad de gestionar el aprendizaje, a través, de la construcción de su propio conocimiento. De la misma forma, asume que el estudiante tiene la responsabilidad de motivarse y predisponerse para trabajar la lectura. Sin embargo, reconoce que la gestión de las estrategias de trabajo implica la dirección de el/la docente y la autodirección del estudiante. **De esta manera, se refleja que el/la docente atribuye, principalmente, la gestión del proceso de lectura a los estudiantes, pese a reconocer una cierta dirección proveniente del docente, en cuanto a las estrategias.**

Por su parte, el **70%** de los estudiantes de este año mencionan que el trabajo frente a la lectura se desarrolla de **forma grupal.** Así también, el **88.2%** de los estudiantes ratifican que el material para la

lectura proviene de la escuela. En este sentido, se evidencia que el/la docente no asume su rol como corresponsable del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, puesto que, traslada las tareas a sus estudiantes o a la institución.

DOCENTE 4TO:

El/la docente de cuarto año de educación general básica considera que, tanto la gestión del aprendizaje como la gestión de las estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, depende de la autodirección de los estudiantes. Únicamente, considera que la motivación proviene del docente. **De acuerdo a lo mencionado, el/la docente traslada principalmente, la responsabilidad de la gestión del proceso a los estudiantes, asumiendo que la motivación debe provenir de el/la docente.**

Por su parte, **el 94.4%** de los estudiantes de este año afirman que se **trabaja de manera individual**, en lo que respecta a la lectura. Así también, **el 69.4% asume que el gusto** por la lectura proviene de los estudiantes. **En este sentido, los resultados arrojados por los estudiantes y por el/la docente se respaldan, debido a que, en los dos casos es claro que la responsabilidad recae en los estudiantes, principalmente.**

DOCENTE 5TO:

El/la docente de quinto año de educación general básica enmarca **su criterio en responsabilizar a los estudiantes de su proceso de aprendizaje, el grado de motivación frente a la lectura y la autodirección de las estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura. De esta manera, el/la docente se desvincula de su rol como facilitador del conocimiento y de su dirección dentro del proceso de gestión.**

Por su parte, **el 71.4%** de los estudiantes de este año afirma que el trabajo relacionado con la lectura se realiza de manera **individual**. Por otra parte, **el 62.9%** de los estudiantes consideran que el gusto por leer **depende de los estudiantes. Es decir, que la concepción del docente de responsabilizar plenamente a los estudiantes de su proceso de construcción del conocimiento, motivación por la lectura y autodirección del proceso, se refleja en la perspectiva de los estudiantes.**

DOCENTE 6TO:

El/la docente de sexto año de educación general básica considera que tanto la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, esencialmente, es responsabilidad del docente como facilitador. Así también, asume que la motivación por la lectura proviene del docente y que las estrategias para el desarrollo del proceso implican tanto la gestión del docente como la autogestión del estudiante. **En este sentido, se evidencia una armonía dentro de la asignación de roles frente al trabajo con la lectura.**

Por su parte, **el 64.7%** de los estudiantes de este año afirman que la lectura se **trabaja de forma individual**. Por otra parte, **el 70.6%** de los estudiantes afirma que el gusto por la lectura depende de la **actitud de los estudiantes. En este sentido, la postura de el/la docente y la de los estudiantes se contraponen, lo cual, no permite ratificar una concepción de trabajo frente a la lectura.**

DOCENTE 7MO:

El/la docente de séptimo año de educación general básica considera que la motivación por la lectura proviene de el/la docente; que la gestión de las estrategias implica la dirección del docente y la autodirección de los estudiantes. Por otra parte, responsabiliza a los estudiantes de la construcción de

su conocimiento. **De esta manera, se evidencia un criterio dividido frente a los roles y responsabilidades de cada actor frente al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.**

Por su parte, **el 66.7%** de los estudiantes de este año afirman que el trabajo con la lectura se realiza de manera **individual** y el **75%** considera que el gusto de la lectura **proviene de la actitud de ellos**. **Por lo tanto, la falta de una concepción clara frente a la gestión del proceso re refleja en la perspectiva que tienen los estudiantes.**

DOCENTE 8VO:

El/la docente de octavo año de educación general básica direcciona totalmente la responsabilidad de la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje a los estudiantes. **Considera que tanto la motivación por la lectura, la construcción del conocimiento y la dirección de las estrategias corresponde a los estudiantes.**

Por su parte, el **82.5%** de los estudiantes de este año afirman que el trabajo referente a la lectura se realiza de forma **individual** y el **70%** afirma también que, el gusto por este tema **depende de sus actitudes**. **Las respuestas de el/la docente y de sus estudiantes coinciden en todos los aspectos, afirmando una postura que responsabiliza a los estudiantes de todo el proceso de lectura.**

DOCENTE 9NO:

El/la docente de noveno año de educación general básica considera que la motivación por la lectura proviene de la predisposición de los estudiantes. Por otra parte, considera en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura corresponde del docente, como facilitador para la construcción del conocimiento. Así mismo, para las estrategias empleadas en el proceso considera necesaria la dirección del docente como la autodirección del estudiante. **En este sentido, se maneja una concepción clara sobre su rol como docente, sin embargo, responsabiliza a la predisposición del estudiante de la motivación que sienta por la lectura.**

Por su parte, el **83.3%** de los estudiantes de este año considera que la lectura se trabaja de manera **individual**. Por otra parte, el **52.4%** de los estudiantes afirman que el gusto por la lectura depende de **las actitudes ellos** frente al **45.2%** que afirma que el gusto proviene de la **actitud de el/la docente**. **los resultados de el/la docente y de los estudiantes se contradicen, aspecto que dificulta enmarcar una concepción clara del trabajo frente a la lectura.**

<p>P13. – P18. – P19. – P20. – P23.</p>	<p>P5. – P6.</p>	<p>P6 – P8 (P9) – P10 – P13.</p>	<p>Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura</p>
--	-----------------------------	---	---

DOCENTE 1ERO:

El/la docente de primero año de educación general básica menciona que su criterio de **selección de textos** para la lectura hace referencia a **aquellos que tengan relación con los intereses de los estudiantes.**

Las estrategias de lectura deben realizarse **previo a la lectura**.

La presentación didáctica de una lectura de ser, a partir de, **relacionar el tema con los conocimientos previos de los estudiantes**. Además, considera que para que los estudiantes entiendan las palabras desconocidas se debe **guiar por medio de inferencias en el contexto del texto**. (enfoque comunicativo).

Por su parte, el **53.3%** de los estudiantes de este año afirma que se **leen muchos textos en clase**. Así también, el **80%** de los estudiantes menciona que después de la lectura, principalmente, realizan **dibujos**.

DOCENTE 2DO:

El/la docente de segundo año de educación general básica menciona que su criterio de **selección de textos** para la lectura hace referencia a **aquellos que tengan relación con los intereses de los estudiantes**. (enfoque complementario, comunicativo).

Las estrategias de lectura deben realizarse **previo, durante y posterior a la lectura**.

La presentación didáctica de una lectura de ser, a partir de, **relacionar el tema con los conocimientos previos de los estudiantes**. Además, considera que para que los estudiantes entiendan las palabras desconocidas se debe **guiar por medio de inferencias en el contexto del texto**. (enfoque comunicativo).

Por su parte, el **55.9%** de los estudiantes de este año afirma que se **leen pocos textos en clase**. Así también, el **82.4%** de los estudiantes menciona que después de la lectura, principalmente, realizan **dibujos**.

DOCENTE 3RO:

El/la docente de tercero año de educación general básica menciona que su criterio de **selección de textos** para la lectura hace referencia a **aquellos sugeridos en el currículo nacional y en los textos de la asignatura**. (enfoque reduccionista)

Las estrategias de lectura deben realizarse **durante la lectura**.

La presentación didáctica de una lectura de ser, a partir de, **relacionar el tema con los conocimientos previos de los estudiantes**. Además, considera que para que los estudiantes entiendan las palabras desconocidas se debe **guiar por medio de inferencias en el contexto del texto**. (enfoque comunicativo).

Por su parte, el **76.5%** de los estudiantes de este año afirma que se **leen pocos textos en clase**. Así también, el **82.4%** de los estudiantes menciona que después de la lectura, principalmente, realizan **dibujos**.

DOCENTE 4TO:

El/la docente de cuarto año de educación general básica menciona que su criterio de **selección de textos** para la lectura hace referencia a **aquellos impliquen al lector en una actividad constructiva**. (enfoque complementario, comunicativo).

Las estrategias de lectura deben realizarse **previo y posterior a la lectura.**

La presentación didáctica de una lectura de ser, a partir de, **relacionar el tema con los conocimientos previos de los estudiantes. (enfoque comunicativo).** Por otra parte, considera que para que los estudiantes entiendan las palabras desconocidas se debe **buscar su significado en el diccionario. (enfoque estructuralista).**

Por su parte, el **47.2%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura. Este resultado, contradice el criterio de selección que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura solo es trabajada en Lengua y Literatura.**

DOCENTE 5TO:

El/la docente de quinto año de educación general básica menciona que su criterio de **selección de textos** para la lectura hace referencia a **aquellos que tengan relación con los intereses de los estudiantes.**

Las estrategias de lectura deben realizarse **previo a la lectura.**

La presentación didáctica de una lectura de ser, a partir de, **relacionar el tema con los conocimientos previos de los estudiantes. Además,** considera que para que los estudiantes entiendan las palabras desconocidas se debe **guiar por medio de inferencias en el contexto del texto. (enfoque comunicativo).**

Por su parte, el **45.7%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de cada asignatura. Este resultado, contradice el criterio de selección que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura es trabajada en todas las asignaturas.**

DOCENTE 6TO:

El/la docente de sexto año de educación general básica menciona que su criterio de **selección de textos** para la lectura hace referencia a **aquellos sugeridos en el currículo nacional y en los textos de la asignatura. (enfoque reduccionista)**

Las estrategias de lectura deben realizarse **previo y durante la lectura.**

La presentación didáctica de una lectura de ser, a partir de, **relacionar el tema con los conocimientos previos de los estudiantes. Además,** considera que para que los estudiantes entiendan las palabras desconocidas se debe **guiar por medio de inferencias en el contexto del texto. (enfoque comunicativo).**

Por su parte, el **73.5%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura. Este resultado, contradice el criterio de selección que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura solo es trabajada en Lengua y Literatura.**

DOCENTE 7MO:

El/la docente de séptimo año de educación general básica menciona que su criterio de **selección de textos** para la lectura hace referencia a **aquellos que tengan relación con los intereses de los estudiantes**.

Las estrategias de lectura deben realizarse **previo, durante y posterior a la lectura**.

La presentación didáctica de una lectura de ser, a partir de, **explicar el por qué y para qué de la lectura**. Además, considera que para que los estudiantes entiendan las palabras desconocidas se debe **guiar por medio de inferencias en el contexto del texto**. (enfoque comunicativo).

Por su parte, el **58.3%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de cada asignatura**. **Este resultado, contradice el criterio de selección que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura es trabajada en todas las asignaturas.**

DOCENTE 8VO:

El/la docente de octavo año de educación general básica menciona que su criterio de **selección de textos** para la lectura hace referencia a **aquellos que tengan relación con los intereses de los estudiantes**.

Las estrategias de lectura deben realizarse **previo, durante y posterior a la lectura**.

La presentación didáctica de una lectura de ser, a partir de, **relacionar el tema con los conocimientos previos de los estudiantes**. Además, considera que para que los estudiantes entiendan las palabras desconocidas se debe **guiar por medio de inferencias en el contexto del texto**. (enfoque comunicativo).

Por su parte, el **69.2%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura**. **Este resultado, contradice el criterio de selección que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura solo es trabajada en Lengua y Literatura.**

DOCENTE 9NO:

El/la docente de noveno año de educación general básica menciona que su criterio de **selección de textos** para la lectura hace referencia a **aquellos impliquen al lector en una actividad constructiva**. (enfoque complementario, comunicativo).

Las estrategias de lectura deben realizarse **previo, durante y posterior a la lectura**.

La presentación didáctica de una lectura de ser, a partir de, **explicar el por qué y para qué de la lectura**. (enfoque comunicativo). Además, considera que para que los estudiantes entiendan las palabras desconocidas se debe **buscar su significado en el diccionario**. (enfoque estructuralista).

Por su parte, el **61%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura**. **Este resultado, contradice el criterio de selección que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura solo es trabajada en Lengua y Literatura.**

P8. – P16. P18	P3. – P9.	P3. – P6. - P7.	Lógica del proceso de enseñanza aprendizaje
<p>DOCENTE 1ERO:</p> <p>El/la docente de primero año de educación general básica considera que, de acuerdo al nivel escolar con el que trabaja, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se debe privilegiar la interacción el texto y el sujeto, a partir de los conocimientos del mundo y del texto. Además, concibe a la enseñanza aprendizaje de la lectura como un proceso extensivo.</p> <p>Las estrategias de lectura deben realizarse previo a la lectura.</p> <p>Por su parte, el 93.3% de los estudiantes de este año señalan que se sienten feliz al momento de realizar trabajos relacionados con la lectura.</p> <p>Por su parte, el 100% de los estudiantes de este año señalan que le gustaría aprender a leer o mejorar su lectura</p> <p>DOCENTE 2DO:</p> <p>El/la docente de segundo año de educación general básica considera que, de acuerdo al nivel escolar con el que trabaja, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se debe privilegiar la interpretación explícita del contenido del texto. Además, concibe a la enseñanza aprendizaje de la lectura como un proceso continuo.</p> <p>Las estrategias de lectura deben realizarse previo, durante y posterior a la lectura.</p> <p>Por su parte, el 79.4% de los estudiantes de este año señalan que se sienten feliz al momento de realizar trabajos relacionados con la lectura.</p> <p>Por su parte, el 91.2% de los estudiantes de este año señalan que le gustaría aprender a leer o mejorar su lectura</p> <p>DOCENTE 3RO:</p> <p>El/la docente de tercero año de educación general básica considera que, de acuerdo al nivel escolar con el que trabaja, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se debe privilegiar la interacción el texto y el sujeto, a partir de los conocimientos del mundo y del texto. Además, concibe a la enseñanza aprendizaje de la lectura como un proceso extensivo.</p> <p>Las estrategias de lectura deben realizarse durante la lectura.</p> <p>Por su parte, el 91.2% de los estudiantes de este año señalan que se sienten feliz al momento de realizar trabajos relacionados con la lectura.</p> <p>Por su parte, el 97.1% de los estudiantes de este año señalan que le gustaría aprender a leer o mejorar su lectura</p> <p>DOCENTE 4TO:</p>			

El/la docente de cuarto año de educación general básica considera que, de acuerdo al nivel escolar con el que trabaja, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se debe privilegiar **la interpretación del texto desde la subjetividad del lector**. Además, concibe a la enseñanza aprendizaje de la lectura como un **proceso teórico**.

Las estrategias de lectura deben realizarse **previo y posterior a la lectura**.

Por su parte, el **61.1%** de los estudiantes de este año señalan que se sienten **animados** al momento de realizar trabajos relacionados con la lectura.

Por su parte, el **50%** de los estudiantes de este año señalan que en lectura se trabajan **historias, cuentos, fabulas cortas (de máximo 5 carillas)**

Por su parte, el **47.2%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura. Este resultado, contradice el criterio de selección que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura solo es trabajada en Lengua y Literatura.**

DOCENTE 5TO:

El/la docente de quinto año de educación general básica considera que, de acuerdo al nivel escolar con el que trabaja, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se debe privilegiar **la correcta decodificación del texto**. Además, concibe a la enseñanza aprendizaje de la lectura como un **proceso teórico**.

Por su parte, el **57.1%** de los estudiantes de este año señalan que sienten **animados** al momento de realizar trabajos relacionados con la lectura.

Por su parte, el **57.1%** de los estudiantes de este año señalan que en lectura se trabajan **historias, cuentos, fabulas cortas (de máximo 5 carillas)**

Por su parte, el **45.7%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de cada asignatura. Este resultado, contradice el criterio de selección que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura es trabajada en todas las asignaturas.**

DOCENTE 6TO:

El/la docente de sexto año de educación general básica considera que, de acuerdo al nivel escolar con el que trabaja, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se debe privilegiar **la interacción el texto y el sujeto, a partir de los conocimientos del mundo y del texto**. Además, concibe a la enseñanza aprendizaje de la lectura como un **proceso continuo**.

Por su parte, el **58.8%** de los estudiantes de este año señalan que sienten **animados** al momento de realizar trabajos relacionados con la lectura.

Por su parte, el **44.1%** de los estudiantes de este año señalan que en lectura se trabajan **historias, cuentos, fabulas cortas (de máximo 5 carillas)**

Por su parte, el **73.5%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura. Este resultado, contradice**

el criterio de selecciona que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura solo es trabajada en Lengua y Literatura.

DOCENTE 7MO:

El/la docente de séptimo año de educación general básica considera que, de acuerdo al nivel escolar con el que trabaja, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se debe privilegiar **la interacción el texto y el sujeto, a partir de los conocimientos del mundo y del texto**. Además, concibe a la enseñanza aprendizaje de la lectura como un **proceso continuo**.

Por su parte, el **61.1%** de los estudiantes de este año señalan que sienten **animados** al momento de realizar trabajos relacionados con la lectura.

Por su parte, el **33.3%** de los estudiantes de este año afirman que en lectura se trabaja con **otros materiales escritos (noticias, frases, reflexiones)**

Por su parte, el **58.3%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de cada asignatura. Este resultado, contradice el criterio de selecciona que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura es trabajada en todas las asignaturas.**

DOCENTE 8VO:

El/la docente de octavo año de educación general básica considera que, de acuerdo al nivel escolar con el que trabaja, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se debe privilegiar **la interacción el texto y el sujeto, a partir de los conocimientos del mundo y del texto**. Además, concibe a la enseñanza aprendizaje de la lectura como un **proceso extensivo**.

Por su parte, el **52.5%** de los estudiantes de este año señalan que sienten **animados** al momento de realizar trabajos relacionados con la lectura.

Por su parte, el **42.5%** de los estudiantes de este año afirman que la lectura se trabaja con **partes de historias**.

Por su parte, el **69.2%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura. Este resultado, contradice el criterio de selecciona que menciona el/la docente. Además, muestra que la lectura solo es trabajada en Lengua y Literatura.**

DOCENTE 9NO:

El/la docente de noveno año de educación general básica considera que, de acuerdo al nivel escolar con el que trabaja, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura se debe privilegiar **la interacción el texto y el sujeto, a partir de los conocimientos del mundo y del texto**. Además, concibe a la enseñanza aprendizaje de la lectura como un **proceso teórico**.

Por su parte, el **47.6%** de los estudiantes de este año señalan que sienten **animados** al momento de realizar trabajos relacionados con la lectura.

Por su parte, el **35.7%** de los estudiantes de este año afirman que la lectura se trabaja con **partes de historias**.



UNA E

Por su parte, el **61%** de los estudiantes de este año afirma que las lecturas que se trabajan en clase **proviene n del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura. Este resultado, contradice el criterio de selecc ion que menciona el/la docente. Ademas, muestra que la lectura solo es trabajada en Lengua y Literatura.**



Anexo 6

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESPECIALISTAS

OBJETIVO: Determinar las características profesionales y académicas de los especialistas para la validación de la pertinencia de una Guía Metodológica para el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

CONSIGNA: Es importante para el proceso de validación de especialistas conocer su nivel de formación académica, años de experiencia y el grado de acercamiento al tema objeto de investigación: “La lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura”. En este sentido, se le solicita, de la manera más comedida, que responda a las siguientes preguntas:

Marque con una X la opción que considere apropiada

1. Nivel de formación
 - Master
 - Doctor
2. Años de experiencia como profesor de Lengua y Literatura
 - De 1 a 5 años
 - De 5 a 10 años
 - Más de 10 años
3. Nivel de conocimiento sobre el tema del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, siendo 5 el nivel máximo de conocimiento y 1 el nivel mínimo de conocimiento.
 - 5
 - 4
 - 3
 - 2
 - 1
4. Señale el grado de influencia de las fuentes que le presentamos a continuación en sus conocimientos y criterios sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A(alto)	M(medio)	B(bajo)
Investigaciones realizadas por usted sobre el tema			
Experiencia en el área			
Revisión de bibliográfica relacionada al tema			



Su intuición sobre el tema abordado			
-------------------------------------	--	--	--

CUESTIONARIO A ESPECIALISTAS

OBJETIVO: Constatar la validez de la propuesta de una Guía Metodológica para el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica.

CONSIGNA: Como parte del trabajo investigativo de titulación, se ha considerado oportuno emplear el criterio de especialistas para valorar desde el punto de vista teórico la propuesta que se plantea, por lo que, resulta de gran importancia su criterio respecto a los indicadores inherentes a la Guía Metodológica que se propone para el fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en Educación General Básica. En este sentido, le solicitamos, de la manera más comedida, manifieste el grado de pertinencia que le otorga a cada uno de los indicadores establecidos. Para este cometido se debe considerar la siguiente escala, en la cual, (muy pertinente) es el grado de mayor valoración y (nada pertinente) representa el grado de menor valoración.

- ✓ Muy pertinente
- ✓ Bastante pertinente
- ✓ Pertinente
- ✓ Poco pertinente
- ✓ Nada pertinente

1. Por favor, marque el grado de pertinencia de cada criterio, de acuerdo a la escala presentada.

a) La selección de los planteamientos curriculares expuestos en la Guía Metodológica (es ...) para la comprensión del enfoque comunicativo de la enseñanza aprendizaje de la lectura:

Muy pertinente <input type="radio"/>	Bastante pertinente <input type="radio"/>	Pertinente <input type="radio"/>	Poco pertinente <input type="radio"/>	Nada pertinente <input type="radio"/>
---	--	-------------------------------------	--	--

b) Los postulados teóricos y prácticos reflejados en la Guía Metodológica (son ...), frente a la relación directa entre las concepciones docentes y el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

Muy pertinentes <input type="radio"/>	Bastante pertinentes <input type="radio"/>	Pertinentes <input type="radio"/>	Poco pertinentes <input type="radio"/>	Nada pertinentes <input type="radio"/>
--	---	--------------------------------------	---	---



c) Los postulados teóricos y prácticos reflejados en la Guía Metodológica (son ...), frente a la importancia de gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, desde una lógica sistémica institucional.

Muy pertinentes <input type="radio"/>	Bastante pertinentes <input type="radio"/>	Pertinentes <input type="radio"/>	Poco pertinentes <input type="radio"/>	Nada pertinentes <input type="radio"/>
--	---	--------------------------------------	---	---

d) Las orientaciones generales para la enseñanza aprendizaje de la lectura presentadas en la Guía Metodológica (son ...), frente a la gestión didáctica docente del proceso en el aula.

Muy pertinentes <input type="radio"/>	Bastante pertinentes <input type="radio"/>	Pertinentes <input type="radio"/>	Poco pertinentes <input type="radio"/>	Nada pertinentes <input type="radio"/>
--	---	--------------------------------------	---	---

e) Las orientaciones para la enseñanza aprendizaje de la lectura según los subniveles presentadas en la Guía Metodológica (son ...), frente a los requerimientos específicos de cada subnivel.

Muy pertinentes <input type="radio"/>	Bastante pertinentes <input type="radio"/>	Pertinentes <input type="radio"/>	Poco pertinentes <input type="radio"/>	Nada pertinentes <input type="radio"/>
--	---	--------------------------------------	---	---

f) La recomendación, propuesta en la Guía Metodológica, de crear un plan lector docente, (es ...) frente al fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

Muy pertinente <input type="radio"/>	Bastante pertinente <input type="radio"/>	Pertinente <input type="radio"/>	Poco pertinente <input type="radio"/>	Nada pertinente <input type="radio"/>
---	--	-------------------------------------	--	--

g) La recomendación, propuesta en la Guía Metodológica, de crear una bitácora docente de lectura, (es ...) frente al fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

Muy pertinente <input type="radio"/>	Bastante pertinente <input type="radio"/>	Pertinente <input type="radio"/>	Poco pertinente <input type="radio"/>	Nada pertinente <input type="radio"/>
---	--	-------------------------------------	--	--

h) La organización del contenido de la Guía Metodológica (es ...), frente al fortalecimiento de la lógica sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

Muy pertinente <input type="radio"/>	Bastante pertinente <input type="radio"/>	Pertinente <input type="radio"/>	Poco pertinente <input type="radio"/>	Nada pertinente <input type="radio"/>
---	--	-------------------------------------	--	--



UNA E

2. En caso de considerarlo necesario, pueden realizar sugerencias respecto a la propuesta en general en el siguiente espacio:

Muchas gracias por su colaboración



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Yo, Christian Xavier Chamorro Pinchao, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “GUÍA METODOLÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LÓGICA SISTÉMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ABELARDO TAMARIZ CRESPO”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 28 de febrero de 2020

Christian Xavier Chamorro Pinchao

C.I: 1719606616



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Christian Xavier Chamorro Pinchao, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “GUÍA METODOLÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LÓGICA SISTÉMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ABELARDO TAMARIZ CRESPO”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 28 de febrero de 2020

Christian Xavier Chamorro Pinchao

C.I: 1719606616



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Yo, Genesis Noemi Loor Cedeño, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "GUÍA METODOLÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LÓGICA SISTÉMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ABELARDO TAMARIZ CRESPO", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 28 de febrero de 2020

A handwritten signature in blue ink that reads "Genesis Noemi Loor Cedeño".

Genesis Noemi Loor Cedeño

C.I: 2300148497



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Genesis Noemi Loor Cedeño, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “GUÍA METODOLÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LÓGICA SISTÉMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ABELARDO TAMARIZ CRESPO”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 28 de febrero de 2020

Genesis Noemi Loor Cedeño

C.I: 2300148497



Certificación del Tutor

UNA E

Yo, Ana Delia Barrera Jiménez tutora del trabajo de titulación denominado "GUÍA METODOLÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LÓGICA SISTÉMICA DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN EGB DE LA UE ABELARDO TAMARIZ CRESPO" perteneciente los estudiantes Génesis Noemi Loo Cedeño con C.I. 2300148497 y Christian Xavier Chamorro Pinchao con C.I. 1719606616. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 1% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 14 de febrero de 2020

Ana Delia Barrera Jiménez

C.I: 0151367018