



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGÍA

**ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRESIÓN LECTORA PARA
EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS
EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO BACHILLERATO EN EL
COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA**

Lcda. ALICIA JANETH GONZÁLEZ RUBIO

(Proyecto de desarrollo en opción al título en Magister en psicopedagogía)

TUTOR

Psc. CI. GERARDO PEÑA LOAIZA, Mgs

MACHALA

2021

PENSAMIENTO

“La lectura crítica se ha posicionado como una herramienta enfocada en promover el desarrollo de habilidades cognitivas que posicionan al hombre como sujeto histórico capaz de asumir postura desde la crítica y la reflexión de su entorno con el propósito de generar nuevas aportaciones que diversifiquen la comprensión del mundo”

Autor: Paulo Freire, (2005)

DEDICATORIA

A mis hijos
Francys,
Francina, y
Anthony.

ALICIA JANETH.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Técnica de Machala, al Centro de Postgrado, por haber permitido ser parte de su programa de estudios y poder seguir la maestría.

Al tutor, Psic. Gerardo Peña, Mgs y Dra. Odalia Llerena, PhD. quienes me orientaron con sus conocimientos y recomendaciones, para que culmine con éxito el presente trabajo investigativo.

A mi familia, que fue mi fortaleza, apoyo permanente y de comprensión, lo que permitió continuar en el cumplimiento del objetivo propuesto, de manera especial a mi querido esposo Dr. Segundo Francisco García Ledesma, pilar fundamental, que me acompañó en todo momento con su sabio y exquisito talento, brindándome seguridad y apoyo incondicional.

A mis compañeros de maestría, que de diferentes formas contribuyeron con muestras de amistad y afecto.

ALICIA JANETH.

RESPONSABILIDAD DE AUTORÍA

Por medio de la presente declaro ante el Comité Académico de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala, que el trabajo de Titulación, titulado **“ESTRATEGIA PSICOPEDAGOGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO BACHILLERATO EN EL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA”**, es de mi propia autoría, no contiene material escrito por otra persona al no ser el referenciado debidamente en el texto; parte de ella o en su totalidad no ha sido aceptada para el otorgamiento de cualquier otro diploma de una institución nacional o extranjera.



ALICIA JANETH GONZÁLEZ RUBIO

CI. 0701629453

Machala, 2021/04/05

REPORTE DE TURNITIN

DESARROLLO DE LA LECTURA CRITICA

INFORME DE ORIGINALIDAD

9%	9%	0%	%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	biblioteca.clacso.edu.ar Fuente de Internet	2%
2	www.redalyc.org Fuente de Internet	2%
3	es.slideshare.net Fuente de Internet	2%
4	www.dspace.uce.edu.ec Fuente de Internet	2%
5	www.rieoei.org Fuente de Internet	2%

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 2%

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente apruebo que el Trabajo de Titulación titulado “**ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO AÑO DE BACHILLERATO EN EL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA**” de la autora ALICIA JANETH GONZÁLEZ RUBIO, en opción al título de Máster en Psicopedagogía, sea presentada al Acto de Defensa.

Psic. Cl. Gerardo Peña Loaiza, Mgs.
C.I. 0702794868

Machala, 2021/04/05

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Por medio de la presente, cedo los derechos a la Universidad Técnica de Machala para que publique el Trabajo de Titulación titulado “**ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO BACHILLERATO EN EL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA**”, en el repositorio institucional, así como su adecuación a formatos o tecnología para su uso.



ALICIA JANETH GONZÁLEZ RUBIO

CI. 0701629453

Machala, 2021/04/05

RESUMEN

La presente investigación se realiza considerando una muestra de 25 estudiantes de una población de 100 de Segundo Año de Bachillerato que asisten en horario matutino en modalidad virtual del Colegio Bachillerato Machala, la autora se enmarca en la forma como abordan la lectura crítica en el aula y para empezar el trabajo, parte de una situación diagnóstica determinada en la aplicación de encuesta y observación directa donde se manifiesta la dificultad para leer, comprender y evaluar lo leído. Desde la perspectiva del paradigma socio-crítico enfatiza la comprensión e interpretación de los hechos educativos que no son observables directamente, pero explora y transforma la comprensión lectora en sus niveles por los que transita el alumno o lector, por consiguiente, se nutre del componente social, es de carácter aplicado.

La propuesta acerca de la construcción de una estrategia psicopedagógica para la comprensión lectora que mejore el desarrollo de habilidades de lectura crítica de textos, se apoya en el enfoque constructivista enriquecida con los aportes de las Teorías epistemológica de Piaget, del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y del origen socio cultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky.

La estrategia psicopedagógica está estructurada por la definición, el objetivo, el contenido, la operatividad y actividades para el estudiante. Objetivo General: Optimizar el desarrollo de habilidades lectoras en el nivel crítico.

Desde la perspectiva constructivista requiere una estrategia psicopedagógica de E.A de lectura crítica sustentada en aprendizaje significativo.

Palabras claves: Lectura Crítica, Estrategias Psicopedagógicas, Habilidades de comprensión lectora.

ABSTRACT

The present research is carried out considering a sample of 25 students from a population of 100 of the Second Year of High School who attend the Machala High School in the morning in virtual mode, the author is framed in the way they approach critical reading in the classroom and to begin the work, it starts from a specific diagnostic situation in the survey and direct observation application where the difficulty in reading, understanding and evaluating what has been read is manifested. From the perspective of the socio-critical paradigm, it emphasizes the understanding and interpretation of educational facts that are not directly observable, but it explores and transforms reading comprehension at its levels through which the student or reader passes, therefore, it draws on the social component., is of an applied nature.

The proposal about the construction of a Psychopedagogical strategy for reading comprehension that improves the development of critical reading skills of texts, is based on the constructivist approach enriched with the contributions of Piaget's epistemological theories, of Ausubel's significant verbal learning and of the socio-cultural origin of Vygotsky's higher psychological processes.

The psychopedagogical strategy is structured by the definition, the objective, the content, the operation and activities for the student. General Objective: Optimize the development of reading skills at the critical level.

From the constructivist perspective, it requires a psychopedagogical strategy of EA of critical reading supported by meaningful learning.

Keywords: Critical Reading, Psychopedagogical Strategies, Reading comprehension skills.

INDICE GENERAL

	pág.
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO	10
1.1. Antecedentes históricos de la comprensión lectora de textos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica.	10
1.2. Fundamentación epistemológica de la comprensión lectora de textos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica.	11
1.2.1. Fundamentos psicopedagógicos del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica.....	14
1.3. Antecedentes referenciales del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica.17	
1.4. Antecedentes contextuales del proceso de enseñanza aprendizaje de lectura crítica.21	
1.4.1. Diagnóstico del estado actual de la lectura crítica en los estudiantes de Segundo Año de Bachillerato del Colegio de Bachillerato Machala.....	25
CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	43
2.1. Paradigma de la investigación.....	43
2.2. Tipo de Investigación:.....	44
2.3. Población y Muestra:.....	45
2.4. Métodos de la Investigación.....	45
2.4.1. Métodos Teóricos	46
2.4.2. Métodos Empíricos	46
2.4.3. Métodos Estadísticos	47
2.5. Variables en estudio	47
2.5.1. Operacionalización de las variables.....	48
2.6. Elaboración de los instrumentos de Investigación	49
2.7. Plan de procesamiento y análisis.....	49
CAPÍTULO 3 ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE BACHILLERATO EN EL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA.....	51
3.1.1. Fundamentación psicológica.....	53

3.1.2 Fundamentación pedagógica.....	57
3.2. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA	62
3.2.1. Descripción funcional de la estrategia psicopedagógica de comprensión lectora. 65	
3.2.1.1. Destrezas de pre lectura	65
3.2.1.2. Destrezas durante la lectura	69
3.2.1.3. Destrezas de poslectura	72
3.2.2. Enseñanza de las destrezas de comprensión lectora	77
CAPÍTULO 4 CORROBORACIÓN DE LA PROPUESTA	80
4.1 Descripción de la ficha de validación de expertos	80
4.2. Descripción del perfil de los expertos	81
4.3. Resultados de la validación realizada por los expertos	82
4.4. Tabulación de resultados de validación emitidos por los expertos	84
CONCLUSIONES	85
RECOMENDACIONES.....	87
BIBLIOGRAFIA	88
ANEXOS	

INDICE DE ANEXOS

ANEXO A: GUÍA DE OBSERVACIÓN.....	92
ANEXO B: ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES	94
ANEXO C: CÁLCULO PARA DETERMINAR EL PORCENTAJE (%) DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES	96
ANEXO D: TABULACIÓN GENERAL ENCUESTA A ESTUDIANTES	97
ANEXO E: TABULACIÓN GENERAL OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES	98
ANEXO F: SOLICITUD DE ACEPTACIÓN A EXPERTOS	99
ANEXO G: FICHA DE VALIDACIÓN	100
ANEXO H: DATOS INFORMATIVOS Mgs LAURA JIMENEZ CASTILLO	101
ANEXO I: VALIDACIÓN EVALUADOR 1	102
ANEXO J: DATOS INFORMATIVOS Mgs NELLY BORJA LEÓN.....	103
ANEXO K: VALIDACIÓN EVALUADOR 2	104
ANEXO L: DATOS INFORMATIVOS Mgs ELVA LAPO MORENO.....	105
ANEXO M: VALIDACIÓN EVALUADOR 3.....	106
ANEXO N: DATOS INFORMATIVOS JUDITH YANANGÓMEZ CHAMBA.....	107
ANEXO O: VALIDACIÓN EVALUADOR 4	108
ANEXO P: DATOS INFORMATIVOS LCDA. JENNY RODRÍGUEZ ENCALADA	109
ANEXO Q: VALIDACIÓN EVALUADOR 5	110
ANEXO R: DATOS INFORMATIVOS LCDA. NERY ENCALADA AÑAZCO.....	111
ANEXO S: VALIDACIÓN EVALUADOR 6	112
ANEXO T: DATOS INFORMATIVOS LCDA. DIGNA TINIZHAÑAY SARAVIA.....	113
ANEXO U: VALIDACIÓN EVALUADOR 7	114

INTRODUCCIÓN

Los procesos educativos están siendo redireccionados en muchos países, entre ellos Ecuador, que desde el año 2012, a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), introduce en el área de Lengua y Literatura la asignatura de Lectura Crítica, con el fin de promover y medir la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y evaluar cualquier texto.

El libro de texto escolar es el único recurso disponible de los estudiantes como medio básico de enseñanza, ya que en las Instituciones educativas fiscales existe carencia de bibliotecas e incluso, en una gran mayoría, el servicio del internet; bajo esta situación, el docente de Lengua y Literatura se ve precisado a utilizar el libro de texto e incorporar en su programación las actividades de lectura que éste propone; es así como, el libro de texto y otros materiales tratados en el aula, son empleados como textos de lectura en el desarrollo de la lectura crítica, y de esta manera, forman parte de la delicada y ardua labor educativa del docente que tiene el propósito de cristalizar su anhelo en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes.

Según Ramírez (2014), la lectura es una actividad cultural inagotable capaz de formar o transformar el texto, el contexto y al sujeto lector, valiéndose del infinito número de posibilidades interpretativas de un texto y de la construcción de sentidos y significados que se le puede otorgar. El hecho de que la lectura sea una actividad cultural, sugiere utilizar las normas sociales que regulan su práctica, constituyéndose en una herramienta para establecer la relación producción-consumo, en un nivel de estratificación social, y en un espacio y tiempo particular.

Las actividades de lectura en la educación secundaria en Ecuador, son de carácter tradicional, se desarrollan atendiendo al nivel lingüístico, centradas en la comprensión literal del texto. En este contexto educativo, el Ministerio de Educación no plantea ningún programa que tienda a masificar la lectura. Los inconvenientes que presentan los estudiantes repercuten en el afianzamiento de insuficiencias lectoras de los alumnos en la Educación General Básica (EGB). En el caso del bachillerato; por ejemplo, se puede encontrar que cuando se realiza lectura de texto como actividad diagnóstica, los alumnos no realizan las pausas correspondientes, lo que no asegura un buen nivel de comprensión,

alterándose el sentido que debe interpretar el lector independientemente de la intención del autor (Ministerio de Educación, 2010).

El significado de una expresión textual surge de las reglas del sistema lingüístico, puesto que es el contenido semántico de una estructura sintáctica, que se constituye en función de lo que significan las palabras empleadas y de la relación que se establece entre ellas. A diferencia de lo que se concibe como sentido, surge de la interacción entre lo lingüístico y lo pragmático, de lo situacional contextual, y, por lo tanto, implica no solo comprender sino también interpretar para poder elaborar un juicio propio de valor en correspondencia o no con el criterio que el autor emite en su mensaje, estableciendo de esta manera lo que se conceptúa como lectura crítica o pensamiento crítico (Zárate, 2010).

El funcionamiento discursivo del lenguaje es un fenómeno cognitivo y socio-cultural, donde la lectura articula factores que son lingüísticos, cognitivos y socio-culturales, que deben ser activados y puestos en función de la tarea que realiza un lector crítico. De este modo, mediante el proceso de comprensión e interpretación, el lector va construyendo el sentido del texto, elabora una significación discursivo pragmática, que surge del cruce entre la información que brinda la forma lingüística y los factores contextuales y situacionales, activados en cada uno de los actos de lectura (Zárate, 2010).

En la mayoría de las actividades de lectura, el profesor plantea preguntas de recuperación de información literal, como segunda prioridad la inferencial y el crítico en menor frecuencia. La explicación radica en la concepción de la lectura de la cual se parte, mientras el enfoque lingüístico se preocupa por la decodificación y prioriza la comprensión literal; el enfoque psicolingüístico prioriza las actividades inferenciales para que el lector pueda establecer una relación entre la lectura literal y la comprensión lectora, porque está centrado en la capacidad intelectual del lector. Esto no se alcanza mientras no haya suficiente preocupación, para que el lector alcance un nivel crítico, siendo este el problema que se manifiesta visiblemente en los estudiantes del nivel bachillerato, al no demostrar el nivel crítico en la lectura (Zárate, 2010).

Generalmente, las actividades de comprensión lectora están centradas en el texto y la mayoría de las preguntas del docente toman como base la verdad expuesta en el texto; se considera a los textos como verdades únicas, porque hay escasa presencia de textos paralelos y temas polémicos. No se promueve el contraste polifónico en los textos (intertextualidad) ni se incentiva a cuestionar la fiabilidad de los datos, ni la veracidad del texto, ni al autor, ni a su ideología; no se propone comparar datos, teorías o visiones del

mundo (Zárate, 2010). La lectura de esta naturaleza toma una dimensión direccional al no encontrar tanto apoyo cuanto confrontación de otros autores que escriben en distintos textos relacionados, lo que hace que no despierte interés ni expectativa en el lector considerando como única verdad lo que lee.

Según Avendaño de Barón (2016), a través de la lectura crítica se busca promover “capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole” (p. 211).

En los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación del Ecuador (2010), para el Bachillerato General Unificado (BGU), se crea la asignatura de Lectura Crítica de mensajes, inscrita dentro del área de Lengua y Literatura con el objetivo de desarrollar un proceso educativo inclusivo y de equidad, para fortalecer la formación ciudadana para la democracia; sin embargo para comprender los mensajes de la vida cotidiana desde una perspectiva crítica los estudiantes deben adquirir las competencias lingüísticos-textuales y multidisciplinario en la lectura que les permita acceder a la información del mensaje, analizarlo, interpretarlo y criticarlo.

Según el análisis realizado por Castillo (2015), en la Educación Básica Primaria en Colombia, los estudiantes solo alcanzan a desarrollar el nivel literal de comprensión en textos narrativos (son los más utilizados) y presentan dificultad en textos explicativos y niveles de comprensión inferencial y crítico. Este autor pone en evidencia que, en este nivel educativo, hace falta usar variadas estrategias que motiven la comprensión lectora en los diferentes niveles de comprensión (literal, inferencial, crítica). Asimismo, en el estudio realizado por Cortés (2014) con estudiantes de grado Tercero de Básica Primaria, los estudiantes no alcanzaron los niveles literal ni inferencial en textos narrativos, y, como posible causa atribuyeron al poco interés y desmotivación de los alumnos en el momento de leer, dificultando la interpretación y comprensión de textos.

Por su parte, Zárate (2010) analizó los libros de texto utilizados en Básica Secundaria en Perú, que tienen distribución gratuita, por lo cual se presume su amplia aplicación. Específicamente, el investigador estudió, desde la perspectiva de los estudios críticos del discurso y la literalidad crítica, las preguntas que utilizan estos libros para controlar la comprensión crítica de los estudiantes, determinando que estos textos evalúan muy poco el nivel crítico, en comparación con la dedicación que presentan al nivel literal. De esta forma, el autor sugiere que con estos libros se pretende controlar los procesos mentales

de los estudiantes y restringir su comprensión crítica. El propio Zárate (2010) reconoce la necesidad de que existan más investigaciones que se ocupen de la lectura crítica de los libros de texto, dado que las que se han realizado hasta la fecha se centran de manera preferente en el pensamiento crítico y no en la literacidad crítica.

En el Colegio de Bachillerato Machala, en las reuniones de juntas de curso y del área de Lengua y Literatura, en las observaciones a clases de los directivos y las opiniones expresadas por docentes de otras áreas se han identificado las siguientes situaciones:

- En las actividades docentes de Lengua y Literatura algunos estudiantes tienen problemas al interpretar los mensajes y actividades con el uso del texto.

- En las juntas del área de Lengua y Literatura, los docentes se quejan de que los estudiantes tienen dificultades para emitir juicios críticos sobre lo leído y de que no poseen suficientes herramientas metodológicas para estimular la lectura crítica de textos en sus estudiantes.

- Los resultados académicos en la asignatura Lectura Crítica son bajos.

- Los estudiantes carecen de fluidez al expresar sus ideas sobre los textos que han leído.

Las dificultades mencionadas anteriormente, de conjunto con la experiencia de la autora en el área de Lengua y Literatura, permitió identificar el siguiente **problema científico**:
¿Cómo desarrollar las habilidades para la lectura crítica en los estudiantes del nivel de bachillerato en el Colegio Machala?

De este modo, el **objeto de estudio** es el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica de textos.

La realización de una abstracción dentro de este objeto permite identificar como posibles causas del problema las siguientes:

- Inadecuado empleo por parte de los docentes de los métodos de enseñanza de la lectura crítica.
- Las actividades para el desarrollo de la lectura crítica no son suficientes y se limitan al área de Lengua y Literatura.
- Los estudiantes presentan escasas competencias para la lectura crítica de textos.
- No todos los docentes le conceden importancia al desarrollo de las habilidades para la lectura crítica.
- Carencia de una estrategia psicopedagógica encaminada al desarrollo de la lectura crítica.

Objetivo General:

Elaborar una estrategia psicopedagógica de comprensión lectora de textos que contribuya al desarrollo de habilidades para la lectura crítica en los estudiantes del nivel de bachillerato en el Colegio Machala.

El **campo** de investigación se delimita como la comprensión lectora de textos.

Objetivos Específicos:

- Determinar los fundamentos teóricos del desarrollo de la comprensión lectora de textos a través del estudio del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura de textos.
- Establecer el estado actual del desarrollo de las habilidades de lectura crítica de textos en los estudiantes de bachillerato del Colegio Machala.
- Promover destrezas de comprensión lectora de textos, que contribuyan al desarrollo de habilidades para la lectura crítica.
- Evaluar la efectividad de una estrategia psicopedagógica de comprensión lectora en el nivel crítico de textos escritos.

La investigación se realiza desde el paradigma socio - crítico, sustentando la complementariedad metodológica entre estrategias cuanti y cualitativas, es de carácter aplicado, analítica, no experimental y considera la relación entre las variables:

Estrategia psicopedagógica de comprensión lectora de textos: Proyección de acciones psicopedagógicas a corto, mediano y largo plazo sustentadas desde el enfoque de la literalidad crítica encaminadas a la localización, inferencia o interpretación de la información que aparece en textos escritos.

Habilidades para la lectura crítica de textos: Conjunto de acciones que realiza el estudiante al leer un texto, en el que moviliza sus conocimientos y operaciones intelectuales de acuerdo con sus propósitos de lectura involucrando una evaluación de lo leído y la expresión de un juicio personal ante el texto (Zárate, 2010).

Para el desarrollo de la investigación fueron empleados métodos del nivel teórico, empírico, estadístico matemáticos y técnicas de investigación, fundamentados en la dialéctica como método general del conocimiento.

Métodos del nivel teórico.

Histórico lógico: Se utilizó para la caracterización de la comprensión crítica de textos a través del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica de textos.

Analítico sintético: Fue empleado a lo largo de la investigación, en la determinación de los fundamentos teóricos, la elaboración de los instrumentos y el análisis de los resultados de su aplicación, así como en las conclusiones emanadas de la información obtenida en las diferentes etapas y de manera general.

Hipotético deductivo: Se utilizó para la orientación y resolución de las preguntas científicas del trabajo de la investigación, posibilitando la sistematización de los conocimientos en torno al proceso de lectura crítica de textos

Sistémico estructural funcional: En la elaboración de la estrategia para determinar las relaciones entre sus componentes y de estos con el todo.

Métodos y técnicas del nivel empírico:

Revisión de documentos: Se revisaron planes de clases de los docentes del área de Lengua y Literatura, con el fin de constatar el desarrollo relacionado a los niveles de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Observación a actividades de lectura: Para constatar el desarrollo de las habilidades de lectura crítica en los estudiantes de las muestras seleccionadas.

Prueba pedagógica: Para evaluar el estado del desarrollo de las habilidades de lectura crítica.

Estadísticos matemáticos: La estadística descriptiva para valorar frecuencias en el análisis de los indicadores.

La población corresponde a 100 estudiantes de Segundo año de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Machala. La muestra no probabilística e intencional de la investigación está compuesta por 25 estudiantes.

La investigación que se desarrolla es importante pues la lectura crítica constituye una habilidad fundamental que participa en la comprensión lectora y se halla presente a través de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, dado que, al promover la interpretación, el manejo y aplicación de la información en diferentes contextos, prepara al sujeto no solo en relación a su contexto inmediato, sino también más allá del mismo, constituyéndose en una práctica social.

De acuerdo a lo planteado, el aporte práctico de la investigación es la estrategia psicopedagógica de comprensión lectora de textos para el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes de segundo año de bachillerato en el Colegio Machala. El presente trabajo investigativo se estructura de la siguiente manera: una introducción donde se presenta el diseño teórico metodológico de la investigación; el capítulo uno en el que se determinan los antecedentes históricos, conceptuales y textuales acerca del objeto y el campo de la investigación; el capítulo dos en el cual se desarrolla el sustento metodológico de la investigación, especificando el diagnóstico inicial; el capítulo tres donde se presenta la estrategia propuesta con su respectiva fundamentación, además se describen los análisis e interpretaciones de los resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación, y el cuatro donde consta la validación de la propuesta por expertos. Conclusiones y Recomendaciones. Todo ello acompañado de la bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

La información teórica científica contenida en este capítulo es el sustento para construcción de la estrategia psicopedagógica de la propuesta motivo de la presente investigación, contempla la evolución de la actividad de lectura desde sus orígenes, de corte mecanicista, meramente lingüística, al enfoque cognitivo psicolingüístico, enriquecido con el método dialéctico, hasta alcanzar al enfoque sociocultural; cómo influye la teoría del conocimiento en el proceso de comprensión lectora a través de los modelos epistémicos atendiendo a la naturaleza del conocimiento, como el proceso metodológico del conocer. También se presenta estudios similares en Europa y América Latina, únicamente como referencia, así como aspectos contextuales en el Ecuador y, como exclusividad, en el ámbito del Colegio Machala, donde se desarrolla la presente investigación.

1.1. Antecedentes históricos de la comprensión lectora de textos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica.

La posibilidad de tener acceso al aprendizaje de la lectura fue variando al pasar del tiempo y llegó a ser de uso exclusivo para las personas de alta sociedad. A partir del s. XVI la escuela fue reinventada, para vincular la formación cristiana con la alfabetización. La primera de estas escuelas comenzó en Italia del norte y luego se extendió por Europa (Marín y Gómez, 2015).

Continúan los autores manifestando que en Ecuador la situación de la lectura ha variado mucho, desde la colonización este derecho cultural ha sido restringido solamente para la clase social dominante, relegándose para la gente del pueblo; con el advenimiento de la República, en sus inicios, la educación en general fue privilegio para los hombres, aunque esto no se consideró una satisfacción, sin embargo, constituyó un gran avance en provecho de la cultura patrimonial como es el acceso a la educación. A partir del s. XIX la educación brinda servicio a todos los individuos que decidan acudir, de esta manera el derecho a la educación es responsabilidad del estado.

1.2. Fundamentación epistemológica de la comprensión lectora de textos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica.

Hofer y Pintrich (1997, define a las creencias epistemológicas como “creencias individuales acerca de la naturaleza del conocimiento y del proceso del conocer” (p.117). De acuerdo a este significado las creencias epistemológicas están integradas en dos categorías, que a su vez contienen sus correspondientes dimensiones. La primera categoría concierne a la naturaleza del conocimiento (creencia acerca de lo que es el conocimiento) y sus dimensiones, son: certeza del conocimiento y simplicidad del conocimiento.

Zanotto y Gaeta (2017) expresan acerca de la Certeza del conocimiento, que está configurada por un continuo en el que uno de sus extremos corresponde a la idea de que el conocimiento es absoluto e inmodificable, creencia ingenua; y, en el otro extremo contrario, que el conocimiento es tentativo y global, creencia sofisticada. En cuanto se refieren a la Simplicidad del conocimiento, también es un continuo que parte con la idea de que consiste en la acumulación de más o menos hechos aislados, creencia ingenua; y, en su otro extremo se cree que el conocimiento consiste en un alto nivel de interconexión conceptual, creencia sofisticada.

Estos mismos autores, indican que la segunda categoría, es el proceso de conocer (creencia cómo se llega a obtener conocimiento) y se encuentra configurada por las siguientes dimensiones: Fuente del conocimiento y justificación del conocimiento. En lo concerniente a la Fuente del conocimiento, se refiere al origen del conocimiento e incluye un continuo que abarca desde la creencia de que el conocimiento se origina fuera del aprendiz y reside en una autoridad externa o en el sentimiento de lo que es correcto, creencia ingenua, hasta la idea de que el conocimiento es desarrollado activamente por la persona en interacción con otros, creencia sofisticada.

En cuanto a la Justificación del conocimiento incumbe a lo que permite hacer válido al conocimiento, constituyéndose en un continuo que inicia en la creencia que se fundamenta a través de la observación y la autoridad o en el sentimiento de lo que es correcto, creencia ingenua, que concluye con la idea de que el conocimiento se justifica mediante la utilización de diferentes normas de investigación científica, de evaluación y de integración de diferentes fuentes de información, creencia sofisticada.

El proceso de la comprensión lectora está relacionado con la teoría del conocimiento de manera indisoluble, no se puede separar el proceso de escritura con el de lectura, porque de por sí son interdependiente; no se puede concebir que al escribir una palabra esta no tenga una significación de quién la escribe por lo que se evidencia la relevancia al comprobar las teorías epistemológicas con la comprensión de los procesos lectores. Ahora bien, las teorías epistemológicas son consideradas creencias individuales considerando la naturaleza del conocimiento, así como también del proceso metodológico del conocer, lo que entraña las categorías de estas creencias que son la naturaleza y el origen del conocimiento, que de igual manera corresponde a sus respectivas dimensiones (Makuc, y Larrañaga, 2017).

Hernández (2008) identifica tres teorías implícitas que responden a aproximaciones epistemológicas diferentes: la reproduccionista, la interpretativa y la constructiva, que se construyen gradualmente atendiendo las singularidades que hay durante la escolaridad; Moore y Sánchez, (2011) también indagaron acerca del uso de tres modelos epistémicos respecto a la lectura (transmisivo, traslacional y transaccional) que fuera propuesto por Schraw y Bruning (1996). El modelo de transmisión se fundamenta en el supuesto de que el significado se transmite directamente del autor al lector. Esto da a entender de que el lector es simple receptor del mensaje que emite el autor sin ser construido bajo intencionalidad alguna por parte de quien lo recepta, sin dar cumplimiento a la extracción del significado que es el objetivo que debe entrañar en toda comunicación.

Este esquema se aproxima a la teoría clásica de la comunicación Weaver y Shannon, (1963), quienes consideran que el mensaje del autor pasa sin modificarse a través del texto, que constituiría un conducto lineal, por lo que distintos lectores captarán el mismo mensaje al abordar el mismo texto, por consiguiente, cada lector entenderá la misma intención propuesta por el autor. De esta forma, cuando se considera o recepta el significado que se incluye de manera evidente en el texto, corresponde al significado literal en vista que se transmite sin modificación alguna.

En el modelo de traslación el significado reside en el texto, para ello, además de la decodificación gráfica, el lector infiere acerca del mensaje que está implícito o explícito en el texto, sin considerar sus propias experiencias, ni el entorno cultural donde se redactó, como tampoco hace referencia a las intenciones del autor, ni a la habilidad del lector de construir significados alternativos. En el modelo transaccional el mismo texto adquiere diversos significados para los distintos lectores, ya que además de decodificarlo e

inferirlo, cada lector lo interpreta en consonancia de sus metas y objetivos dentro de un contexto particular, para ello, se valen de otro recurso en la construcción de significado, tales como al conocimiento previo del tema, a las experiencias de lecturas anteriores, a las situaciones del entorno actual (Moore y Sánchez, 2011).

Pressley y Afflerbach, (1995) al sentar las bases de que el lector responde interactivamente a la información que le proporciona el texto, a medida que continúa en la lectura del mismo, va construyendo su significado sin deslindar sus intereses. Las teorías epistemológicas de comprensión lectora han variado con respecto a la naturaleza y fuente del conocimiento así como se ha desarrollado la ciencia y la tecnología, la cultura es percibida como el conocimiento compartido en la sociedad con la finalidad de interpretar la realidad y participar en las actividades que ella demande, al respecto Schraw y Bruning, (1996) sostienen que corresponde a los esquemas, guiones, teorías o modelos que representan el conocimiento de aquellas personas que aplican el sentido común.

Hernández, (2008) El proceso de comprensión lectora está estructurado en niveles que están jerarquizados del más simple al más complejo, situándose en el nivel elemental los lectores denominados pasivos o receptivos porque aprehenden la idea que transmite el autor o reproducen la intencionalidad, ejerciendo la acción de transmisión, que algunos autores la clasifican como nivel literal o reproduccionista, convirtiéndose en agentes pasivos que no logran construir al texto, sino que cada lector al leer el mismo texto concebirá la misma intención que la del autor está proponiendo.

Continúa el autor que el segundo nivel contiene algún grado de complejidad, porque el lector se sitúa en el texto y al realizar el proceso de decodificación va construyendo significados que estaban ausentes en el anterior nivel, como alternativa a la intención que el autor desea reproducir, la complejidad radica en que el lector comienza a reflexionar acerca del mensaje que está procesando, el mismo que puede ser implícito o explícito. En el tercer nivel cada lector va construyendo su propio significado por lo que entonces la intencionalidad del autor no está considerada en el texto, si no es producto de la suposición, de la interpretación producto del análisis referido al conocimiento previo, a las experiencias de su entorno, a la interacción entre lector y texto, lo que constituye un proceso subjetivo mostrando mayor interés por lo que está de manera implícita y en la mente del lector.

1.2.1. Fundamentos psicopedagógicos del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica.

Piaget plantea su teoría del desarrollo desde una perspectiva constructivista, argumenta que el conocimiento se construye desde dentro estableciendo una relación entre el conocimiento que tienen y la nueva información. También considera que construimos el conocimiento al interactuar con el medio, esta interacción modifica nuestros esquemas cognitivos. Un esquema cognitivo o psicológico representa una realidad simplificada y estos esquemas cognitivos están relacionados entre sí (Doménech, 2007).

Ausubel, (1976) considera que el aprendizaje adquirido es significativo cuando deje de ser memorístico, el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe y la cantidad, claridad y organización de los conocimientos previos que posee el alumno que va a aprender se denomina estructura cognoscitiva. La estructura mental está referida a contenidos concretos que se organizan en la mente de forma jerarquizada respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas o conceptos.

Los nuevos conceptos de aprendizajes según Ausubel, se incorporan por asimilación (sobre todo por inclusión), esto significa que cuando alguien va a aprender, requiere de un organizador previo en su estructura mental, un puente entre lo que el estudiante conoce y lo que debe conocer para que los nuevos conocimientos puedan ser significativamente asimilados. Ausubel señala que el aprendizaje significativo se puede conseguir tanto por descubrimiento como por recepción; la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje receptivo.

Novak (1982), a partir de la Teoría del Aprendizaje de Ausubel (1976), diseñó una técnica de instrucción, los Mapas Conceptuales, para ayudar a lograr aprendizajes significativos y desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender. Los Mapas Conceptuales organizan los conocimientos que se posee de un tema determinado formados por conceptos almacenados en estructuras cognitivas, jerárquicamente organizadas y constituyen los verdaderos esquemas de conocimiento. Un mapa conceptual es considerado como una representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos contenidos en la mente.

Los sistemas de pensamiento son el resultado de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura.

El ser humano aprende a pensar, a percibir, a memorizar, etc. a través de la mediación de otros seres humanos, de esta idea, formula la ley de la doble formación de las funciones psicológicas; en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, entre personas, interpersonal o interpsicológico y después a nivel individual, en el interior del propio niño, intrapsicológico (Vygotsky, 1978, p. 94).

Esto significa que el niño aprende primero socialmente las cosas para después internalizarlas, lo que explica que la percepción, memoria, atención se construyen a nivel interpsicológico y más tarde a nivel intrapsicológico.

La zona de desarrollo próximo Vygotsky (1978) es otra aportación a la educación se define como la distancia que hay entre el nivel real-actual de desarrollo, que está determinado por la capacidad de hacer y aprender a partir de sus esquemas previos y lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otras personas, sea observando, seguir las instrucciones, imitando.

La lectura comprensiva se ha estudiado desde distintos ámbitos y en diversos escenarios académicos, Bustamante y Jurado, (1997) señala que la lectura es un acto evaluativo y comunicativo en donde el lector y el texto interactúan dialógicamente, considerando la evaluación desde la dimensión axiológica como la capacidad de emitir juicios, valorar y desvalorar, posicionarse frente a lo que se sabe, lo que no se sabe y lo que potencialmente puede saberse; por otra parte la lectura es interpretación que se ejerce sobre un enunciado, y lo que se enfrenta en la lectura son configuraciones de enunciados y lo que reconfigura la mente del autor son otros enunciados, mediados por competencias, lo que se debe evaluar entonces es la configuración de enunciados textuales.

En este contexto evaluativo, expuesto por Bustamante y Jurado (1997) se puede considerar la lectura como un proceso académico en el que se identifica tres niveles: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico – intertextual. En el primero se identifica palabras, frases u oraciones como el significado del mensaje, es una traducción semántica y discursiva regulada por la comprensión de base, considerada como Lectura denotativa.

El nivel es de carácter inferencial cuando el lector es capaz de comprender y establecer relaciones y asociaciones de significado, en este tipo de comprensión, el lector infiere lo no dicho, deduce, presupone, lo cual implica asociación de ideas considerada como Lectura connotativa.

En la lectura de carácter crítico - intertextual, el lector relaciona valoración y juicio que se establece entre el análisis y comprensión de lectura y el aprendizaje significativo. Afirma Cassany (2004) que los resultados de la investigación psicolingüística sobre la comprensión de lectura son importantes y aportan reflexiones sobre la conducta del lector y poderosas teorizaciones sobre lo que ocurre en la mente cuando se construye la comprensión, para ello se requiere el desarrollo de los procesos cognitivos asociados de los conocimientos socioculturales particulares así como de una práctica de inclusión social; es necesario desarrollar estrategias que de manera sistémica le permitan al alumno interiorizar y comprender, en un proceso interactivo de comunicación estableciendo una relación entre el texto y el lector quién al procesarlo construye su propio significado.

Doménech, (2017) manifiesta que la asimilación supone la incorporación de nuevas experiencias a sus esquemas previos sin modificarlos. La acomodación es el proceso inverso, es la modificación de los esquemas actuales para dar cabida al nuevo conocimiento y reequilibrar el desequilibrio producido, es un proceso dialéctico, en continua espiral. El principio general del enfoque constructivista, radica cuando los estudiantes construyen sus propios saberes a partir de sus conocimientos previos; esta perspectiva sugiere que más que extraer el conocimiento de la realidad adquiere significado en la medida que la construimos, esta construcción de significado involucra un proceso activo de formulación interna de hipótesis y de la realización de ensayos para contrastarlas, si se establecen relaciones entre las ideas previas y la nueva información, se facilita la comprensión y por tanto el aprendizaje.

La lectura crítica es parte inherente al pensamiento del desarrollo crítico; en el enfoque cognitivo se habla de niveles superiores de pensamiento, lo que explica los matices que adquiere, gracias a esto su concepción evoluciona y adquiere varios matices con la incorporación de habilidades mentales complejas que conducen a la elaboración del significado sobre el contenido del texto y los conocimientos previos, principalmente se basa en habilidades cognitivas para identificar la intención del autor, valorar la información del texto y dar una opinión frente al mismo. (Zárate, 2010).

Partiendo desde el enfoque sociocultural, la lectura crítica, se nutre del componente social. Lo crítico no reside en la cabeza del lector ni el pensamiento se desarrolla de manera independiente, sino que tiene origen social; por ello Cervetti, Pardales y Damico, (2001), establecen una distinción fundamental entre la tradición corriente de lectura y una nueva concepción, a la que denominan literacidad crítica. Los autores sostienen que la

lectura crítica se basa en el pensamiento liberal humanista y la literacidad crítica, en la perspectiva crítica; las diferencias de base son de orden filosófico.

1.3. Antecedentes referenciales del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica.

Leer y escribir es parte fundamental en el desarrollo integral y va más allá del ámbito escolar, lo que genera conocimientos e ideología que es parte importante dentro de la práctica social, leer y escribir influyen en las actividades del aprendizaje, por eso es necesario enfocarlo en forma integradora que constituya un proceso habitual y constante en el aula.

A lo largo de la historia, se ha conceptualizado de diferente manera el acto de leer, como también se ha considerado que la lectura no incluye más que la reproducción mecánica de letras, sílabas y palabras contenidas en un texto, es decir, descifrar signos, gráficos, excluyendo la esencia de toda lectura, la clase de lectura y la comprensión del significado, que surge de la interacción, entre el lector, el texto, el contexto y las capacidades de análisis y síntesis.

El propósito inherente de la lectura es la comprensión. Lo cual supone la capacidad del lector de imaginar y utilizar diferentes estrategias que ayudan a comprender distintos textos, intenciones textuales, objetivos de lectura y a resolver múltiples situaciones para hacer propio un determinado contenido. Se destaca que la comprensión es un proceso de carácter estratégico (Nieto, 2006; Muñoz y Ocaña, 2017).

En este sentido, Solé, (1987) afirma que el proceso de lectura debe asegurar la comprensión a través de diferentes acciones que permitan a quien lee activar sus conocimientos previos para construir ideas propias sobre el contenido, organizar la información relevante, detenerse cuando lo requiera, e incluso regresar y reflexionar; lo que implica espacios para desarrollar una lectura individual sin eliminar la posibilidad de concurrencias de diálogo y discusión. En este orden de ideas, la lectura en contextos académicos ha cobrado mayor importancia y está llamada a participar cada vez más activamente de los procesos de aprendizaje continuo y aprendizaje para la vida.

La lectura es una técnica que nos permite comprender e interpretar la información escrita. En ella se basan las demás técnicas de análisis y de síntesis. Leer bien es comprender las ideas que aparecen en el texto, es decir, entender qué es lo que dice

el autor y ver si estás de acuerdo con él o no. Por tanto, el lector no debe ser pasivo, sino que debe participar en el proceso (Colomer y Camps, 1996, p. 33).

Bajo la premisa de que leer es entender un texto, entonces la escuela se contradice con mucha frecuencia, porque la enseñanza de lectura está asociada a la decodificación del texto, más no está orientada a la comprensión inferencial y crítica del contenido del texto.

Al respecto Colomer y Camps, sostienen que un buen lector es aquel que:

- Tiene una fluidez adecuada en la lectura.
- Comprende el mensaje escrito en su totalidad.
- Llega a saber cuál es la intención del autor al escribir el texto.
- Reconoce si está bien o mal redactado.
- Elabora su opinión acerca de lo leído.
- Para ello, intenta cuestionar y poner en duda lo que afirma el texto.
- Disfruta con la lectura y por eso lee a menudo.

La lectura es una actividad que consiste en saber pronunciar bien las palabras, interpretar y descifrar, mediante la vista, el valor fónico de una serie de signos de decodificado y codificado de información. El aprendizaje de la lectura es un proceso que ha mostrado criterios e inquietudes no satisfactorias por parte de los estudiantes y padres de familia, no se aprecia la fluidez del proceso de lectura, así como tampoco un aceptable grado de su comprensión, lo que ha motivado que los maestros se esfuercen y pongan a prueba sus capacidades técnicas e imaginativas, lo que deja entrever que existen dificultades asociadas a la lectura crítica (Cassany, 2006).

Varios estudios realizados en países sudamericanos respecto a la lectura comprensiva y se pone de manifiesto algunos, en Chile, se ha investigado sobre los factores meta-comprensivos que afectan la comprensión lectora en niños y jóvenes de primaria y secundaria (Crespo y Peronard, 1999). En Argentina, se realizó una investigación sobre estrategias cognitivas y meta cognitivas que usan los alumnos universitarios de diferentes carreras a nivel licenciatura en la comprensión de un texto expositivo (Maturano, Soliveres y Macías, 2002). Just y Sánchez; Bazán, Rojas y Zavala; en 2000, realizaron estudios respecto a la comprensión lectora a nivel básico. Estos trabajos incluyen aspectos que contemplan desde elaboración, validación y evaluación de instrumentos de comprensión, hasta programas de entrenamiento meta cognitivo en personas en las que se han detectado problemas de deficiencia lectora.

La Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) en el 2003, evalúa a 11 países entre ellos a sudamericanos como Chile, Argentina, Brasil y Perú. Las prácticas lectoras han cambiado con el tiempo y han sido afectadas por los desarrollos económicos o determinados avances tecnológicos. En consecuencia, ni siempre se ha leído como se lee hoy, ni se han utilizado los mismos soportes, ni ha habido en todas las épocas los mismos destinatarios (Páez, 2014).

La lectura crítica es una habilidad cognitiva que permite comprender, analizar y construir nuestras propias ideas para mejorar y transformar la vida de las personas, desarrollar y fortalecer nuestras relaciones con los demás, expresar nuestro propio criterio que puede ser, ratificar el criterio del autor, o, complementar el juicio desde la perspectiva del lector. El lector crítico posee pensamiento complejo, divergente, caracterizado por su creatividad, imaginación a través de recursos expresivos como la metáfora, la analogía, inherentes en la construcción de redes conceptuales o explicación de teorías, para su concertación, se debe atender a cuatro aspectos: descifrar el código de los textos escritos, para descubrir los valores e ideologías que comparten, actitudes que influyen en el significado; participar en la comprensión e interpretación del significado de los textos; usar diferentes textos de la cultura, situados en variados entornos culturales y sociales; analizar críticamente y transformar el significado Freebody y Luke, (1990), (1997) como se cita en Serrano, (2008).

El lector está facultado para atribuir su propia interpretación al texto que lee y para ello debe hacer uso de diferentes textos que correspondan a distintos entornos culturales y sociales que han contribuido a enriquecer su experticia, así como a los procesos psicológicos de análisis, síntesis, comparación, reflexión que le conduzcan a alcanzar la anhelada comprensión, de tal manera que logre identificar la idea principal del mensaje y lo lleve a valorar el punto de vista del autor y de esta manera obtener elementos para un pensamiento divergente a la del autor, recrear con la información aprehendida y desarrollar una lectura discursiva.

Es oportuno el momento para recordar el aporte de la Hermenéutica, al enriquecimiento del aprendizaje de la lectura. Esta disciplina de la interpretación, aporta al enriquecimiento del aprendizaje de la lectura ya que se la empezó a entender como una tensión entre la explicación y la comprensión a manera de movimiento pendular que incluye el escuchar las particularidades del texto como también sospechar o interpelarlo desde los pre-saberes del lector, en esta actividad de vaivén debe aflorar el sentido; este

es el aporte de la hermenéutica, ubicando a la lectura cercana en el análisis lógico, o por lo menos a la exégesis metódica (Páez, 2014).

Saussure, (1972), propone que el mejor método para enseñar a leer es el conocimiento del signo lingüístico, abordado con la premisa dicotómica de los elementos significado y significante, cuyo análisis permite la funcionalidad e interrelación de éstos signos lingüísticos.

El docente debe recalcar la importancia de la dialéctica, como método de razonamiento. otro método para alcanzar el desarrollo del pensamiento lógico es el inductivo-deductivo, se lo utiliza a manera de estrategia para generar ideas en pos de deducir conceptos y oriente a la adquisición del conocimiento; lo contrario, conduce a inducir los conceptos en el desarrollo de la destreza lectora. Una estrategia se refiere a una acción cognitiva, consciente y deliberada, que se implementa para alcanzar un objetivo determinado en una situación concreta, es decir, es variable y opcional (Maturano, 2002).

Para Goodman (1982, p.85), “la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones”, hace hincapié al insistir que no existe otro proceso que sea aplicable para todas las lenguas partiendo desde una perspectiva universal y multilingüe. Mientras que para Guevara y Sequeira, en 2000 y 2001 respectivamente, además de ser la capacidad intelectual superior humana, tiene la particularidad de crear y recrear el pensamiento y la sensibilidad, que al ser un proceso autodirigido identifica y soluciona los problemas que surjan en el acto de leer, y para ello se tendrá que emplear una multiplicidad de estrategias que termine con la creencia de que la lectura era concebida a leer en voz alta y la comprensión con una correcta pronunciación.

Thorndike, (1917) como se citó en Manzano (2008), hablaba de errores o dificultades que se producían en la lectura como: fallas en la identificación del significado de una palabra, asignación de poca o mucha importancia a una palabra o a una idea, respuestas pobres a conclusiones hechas a partir de la lectura; además confirma que la lectura es un proceso activo en el que interviene tanto la organización como el análisis y no pasiva ni mecánica.

Las concepciones teóricas manejadas en torno a la lectura en la última mitad del s. XX, son: se considera a la lectura como un conjunto de habilidades o mera transferencia de información, que supone tres niveles, conocimiento de palabras, comprensión y extracción del significado; y a su vez que el nivel de comprensión tiene tres subniveles,

el comprender lo explícito del texto, la inferencia o comprensión implícita del texto y la capacidad de evaluar el propósito del autor (Dubois, 1991).

Goodman, (1982), considera que la lectura es un proceso interactivo destacando el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema, el lector hace uso de sus conocimientos previos y así los esquemas se reestructuran constantemente para interactuar con el texto y el lector construya los significados, estableciendo que los significados no están solo en el texto, sino que se conforma en la mente del autor y del lector. Rosenblatt (1978), comprende la lectura como el proceso de transacción entre el lector y el texto, refiere la relación recíproca entre el lector, que es lo cognoscente, y el texto, que es lo conocido. Dubois, Goodman y Rosenblatt (1991), (1982), (1978) como se cita en Quintana, (2003).

1.4. Antecedentes contextuales del proceso de enseñanza aprendizaje de lectura crítica.

En observaciones realizadas referente al proceso de formación de lectores en textos de lectura, consiste en la recolección de datos memorísticos, como datos biográficos, fechas, lugares específicos lo que no implica mayor esfuerzo como en los procesos de análisis de la lectura; en la evaluación de Lengua y Literatura, en el sistema educativo de Ecuador, se aleja de las categoría para el análisis de la comprensión lectora (nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico), se enfoca en el aspecto memorístico y los datos específicos que se indagan no involucra en un proceso de comprensión

Además, en las Instituciones educativas no existe un plan lector robustecido y participante, la lectura anual recomendada a los estudiantes versa sobre temáticas de fábula, de terror, de cuentos que no involucra el pensamiento crítico por la calidad de las obras de literatura descubriendo la desidia por parte del docente, y en la actividad de contraste las preguntas que realiza son de corte memorístico de preguntas y respuestas.

Para una adecuada habilidad lectora, es necesario desarrollar en la etapa infantil las capacidades y habilidades relacionadas con el proceso lector, si el niño las posee, favorecerá su adquisición comunicativa. En Ecuador, es incipiente la identidad educativa, los órganos de Dirección y Planeamiento educativo solo dan a conocer mallas curriculares al inicio de los periodos lectivos, tanto en la zona Sierra, cuanto en la zona Costa y Oriente, haciendo conocer una temática básica de contenidos universales, que poco o nada ayuda en la formación integral del alumno y menos aún en el desarrollo de las

interrelaciones personales, que abonan al cultivo del intelecto y a la capacitación fluida de la dinámica lectora (Ministerio de Educación, 2010).

Esta tensión también se evidencia en la educación media a partir de la organización curricular en las áreas básicas, pues en las observaciones realizadas en el aula se constata que la lectura crítica es trabajada intuitivamente por los docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura mediante el uso de la prensa o la lectura de cuentos y novelas para complementar el desarrollo de los contenidos de la clase. Las actividades que se realizan están orientadas fundamentalmente al desarrollo de habilidades comunicativas; se considera que la lectura se enseña de igual manera en todos los niveles de la escolaridad, en todas las asignaturas y con todos los textos (Páez, 2014).

La Educación General Básica no cumple en formar individuos con pensamiento crítico, Cassany al respecto manifiesta,

La lectura crítica, atendiendo a un enfoque sociocultural, permite distinguir tres planos de la comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Las líneas se refieren a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Entre líneas alude a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironía, doble sentido; y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la argumentación y la intención a la que apunta el autor (2004, p. 52).

La comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector actúa utilizando algunas estrategias que le facilite interactuar con el texto, sería de mucho provecho que la práctica lectora sea promovida en forma grupal, considerando la homogeneidad del grupo, es motivo de mucha preocupación que se asocie el silabeo con la comprensión en el proceso de aprendizaje de lectura, así como separarlos, no se concibe entender sin leer y leer sin entender; la comprensión lectora es el fundamento y el destino del acto de leer (Gutiérrez, 2016).

“La comprensión de los textos debe ser la condición primera e irrenunciable de toda actividad relacionada con la lectura, no sólo en los momentos iniciales del aprendizaje, sino en cualquiera de las lecturas posteriores de un texto” (Sedano, 2008, p. 201); por tanto, la idea general de la que debemos partir es la motivación hacia la lectura, para poder llegar después a una comprensión lectora adecuada.

Con el fin por demostrar que el conocimiento predomina en la formación académica a través de los textos de las disciplinas en ensayos, artículos, reseñas e informes, se

considera que esto hace pensar que los estudiantes aprendieron a leer y escribir en la educación básica y media desarrollando unas habilidades con las que pueden enfrentar su formación de tercer nivel, habilidades por las que la universidad ya no tendría que preocuparse, este criterio sería la perspectiva que se persigue en el sistema de educación (Cassany, 2012).

En tanto, la lectura crítica y la formación de un lector crítico apenas se mencionan en los programas de los docentes para cumplir con el requisito legal, a pesar que las Instituciones educativas lo formulan como un principio declarativo en busca de generar el pensamiento crítico en los educandos, sin embargo, esto no ha permitido un acercamiento para la realización de foros, debates, en procura de alcanzar este propósito, pero esta distante de asumirse formalmente debido a que las políticas de estado en el marco educativo no ha incluido programas que encaminen a los procesos de permanente capacitación a los maestros y evaluación de resultados (Páez, 2014).

Zárate, (2010) opina, que el texto escolar es el único recurso considerado como medio básico de enseñanza, que disponen los estudiantes del sistema educativo del Bachillerato General Unificado y es de obligatorio cumplimiento. Dada esta situación, el docente está obligado a usar el libro de texto dentro y fuera del aula e incorpora en su programación las actividades de lectura propuestas en el libro de texto. De esta forma, los textos de lectura y el tratamiento de la lectura crítica son transferidos al aula y repercuten en la competencia lectora de los estudiantes. Los procesos de escritura y lectura son considerados como productos histórico-culturales, los cuales no se pueden entender al margen de sus parámetros contextuales, como la comunidad cultural, las prácticas sociales, los roles e identidades del autor y el lector y las relaciones de poder.

Isabel Solé y Juan Mata proponen técnicas y estrategias para fomentar los hábitos lectores que intentan favorecer a los potenciales lectores a que se sientan identificados con la forma de expresar las distintas situaciones propuestas en los textos, con ayuda de maestros sensibles a lo que ocurre en el aula de buena formación profesional.

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba (Solé, 2006, p. 23).

Mata, (2008) argumenta que los lectores experimentados saben que la exigencia de conocimientos y perspicacia son cualidades que deben poseer para comprender e interpretar el mensaje y sentido de un texto con la participación de mediadores en sus inicios, cuya función es determinante. Al hablar de mediadores es preciso considerar no tanto la profesionalización como la voluntad y la inteligencia. Convertir la mediación en un oficio puede resultar arriesgado, pues persuadir no es una cuestión de recursos técnicos. La mediación es primordialmente una labor de lectores comprometidos padres, profesores, bibliotecarios, librerías, periodistas.

La lectura deja de ser una práctica social compartida cuando se aplican actividades pedagógicas orientadas exclusivamente a la comprensión de lo que se lee, que se convierte en la principal preocupación de los maestros y para ello aprovechan el uso de estrategias cognitivas e individuales, bajo pretexto que la comprensión es un proceso subjetivo y como tal está presente en la mente de quien lee, transformando las actividades interactivas en actividades solitarias, sin considerar el enfoque constructivista al dejar de lado los esquemas mentales, que es la base en que se sustentan los nuevos aprendizajes (Páez, 2014).

Las prácticas de lectura han ido cambiando en el tiempo, hoy se lee menos que antes y tampoco se lee con el mismo sentido; cada lector pertenece a una cultura, una sociedad y actúa en función de su entorno de trabajo; estos conocimientos y modelos mentales se han construido en un marco social y cultural desde los cuales comprenderá un texto o le asignará un sentido al mismo. Además, hoy leer no se reduce al aprendizaje canónico sino a la función social que cumple, por tanto, es una práctica social. Esto implica entender la lectura desde varios puntos de vista. Shuy, (1977) distingue tres enfoques de lectura: el lingüístico, psicológico y sociológico; Daniel Cassany, (2005) y (2012), sobre el criterio de la comprensión del significado, distingue también tres perspectivas: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural.

La teoría crítica rechaza las formas de dominación, las desigualdades sociales y culturales, las injusticias y los abusos del poder de un grupo sobre otro. En este contexto surge el Análisis Crítico del Discurso. (Zárate, 2010).

Si leer está asociado con la comprensión y aprendemos más fácil lo que comprendemos, esto hace imperativo desarrollar métodos y estrategias que se adapten a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades del estudiante y la sociedad. Esto se puede lograr mediante el entrenamiento sobre el control del aprendizaje de comprensión lectora,

buscando producir niveles de inferencia basados en la aplicación de procesos metacognitivos, acompañados de procedimientos explicativos, de modelamiento y la socialización de sus procesos cognitivos destinados a las actividades de orientación, de análisis, de manera que propicien el pensamiento crítico y creativo los estudiantes (Monroy y Gómez, 2009).

1.4.1. Diagnóstico del estado actual de la lectura crítica en los estudiantes de Segundo Año de Bachillerato del Colegio de Bachillerato Machala.

De la aplicación de los métodos empíricos en la institución educativa donde se realizó la presente investigación, se pudo determinar, primero a partir de la observación, que los estudiantes de Segundo Año Bachillerato del Colegio Machala, para comprender el texto la mayoría lo relee dos veces, algunos leen una sola vez y dos veces y pocos lo leen más de tres veces, llama la atención que muchos no utilizan el diccionario para esclarecer el significado de términos desconocidos, son contados quienes sí hacen uso; aunque todos elaboran el resumen del texto que leen, sin embargo, pocos logran identificar las ideas principal y secundarias, prefiriendo valerse de la técnica del subrayado, aunque pocos lo combinan con palabras claves y con titulación de párrafos, en el resumen se puede apreciar que contiene fragmentos de la información que pertenece al texto, lo que significa que reproducen el significado fielmente, son pocos los estudiantes que parafrasean, que a pesar de repetir la información del texto, lo hacen con su propio vocabulario.

Para la aplicación de la encuesta se trabajaron tres habilidades, las cuales abarcan las áreas importantes del desarrollo del pensamiento, que son: la inferencia, encargada de generar hipótesis, extraer conclusiones razonables y el significado de palabras implícitas en una lectura. La interpretación diferencia las ideas secundarias de la idea general de un texto. La evaluación determina la credibilidad de la información dada por un autor y su asociación con la realidad. Los resultados obtenidos evidenciaron que los niveles de desarrollo en estas habilidades son bastantes bajos.

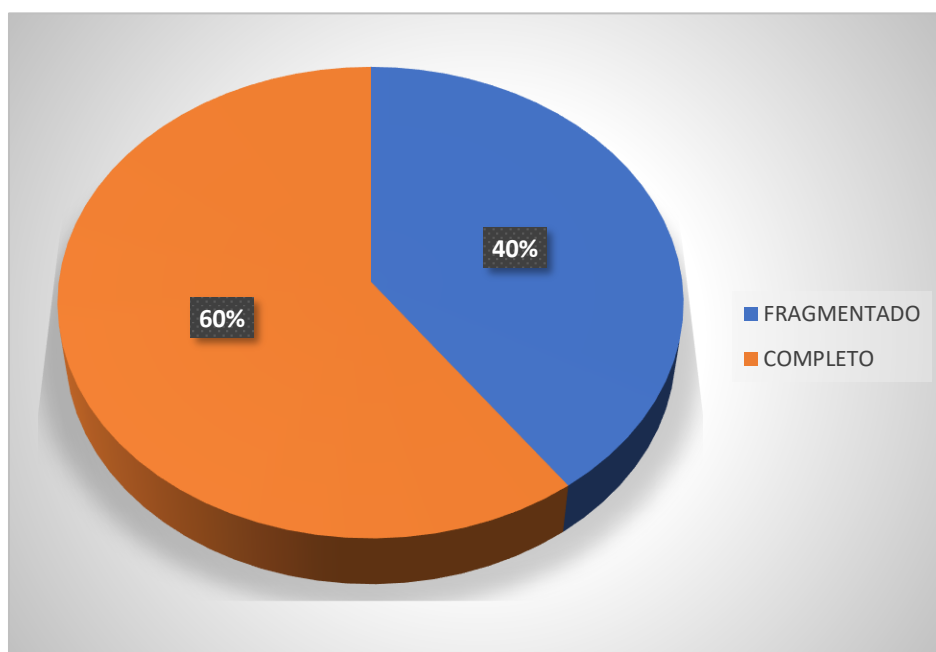
Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes se las presenta organizadas por preguntas, las mismas que se basan en la operacionalización de las variables de la investigación en curso y atendiendo al conocimiento de los alumnos en lo concerniente

al contenido de las mallas curriculares de Lengua y Literatura de Décimo Año de EGB y Primero de Bachillerato, entre los que constan las figuras literarias y lectura.

En la revisión de documentos se pudo apreciar que en la prueba pedagógica aplicada, los estudiantes alcanzan el nivel literal, lo cual se evidencia en la contrastación con la encuesta.

A continuación, se detallan los resultados de la aplicación de la encuesta:

Gráfico No. 1. ¿Qué tipo de texto le proporciona el/la profesor/a para las actividades de lectura?

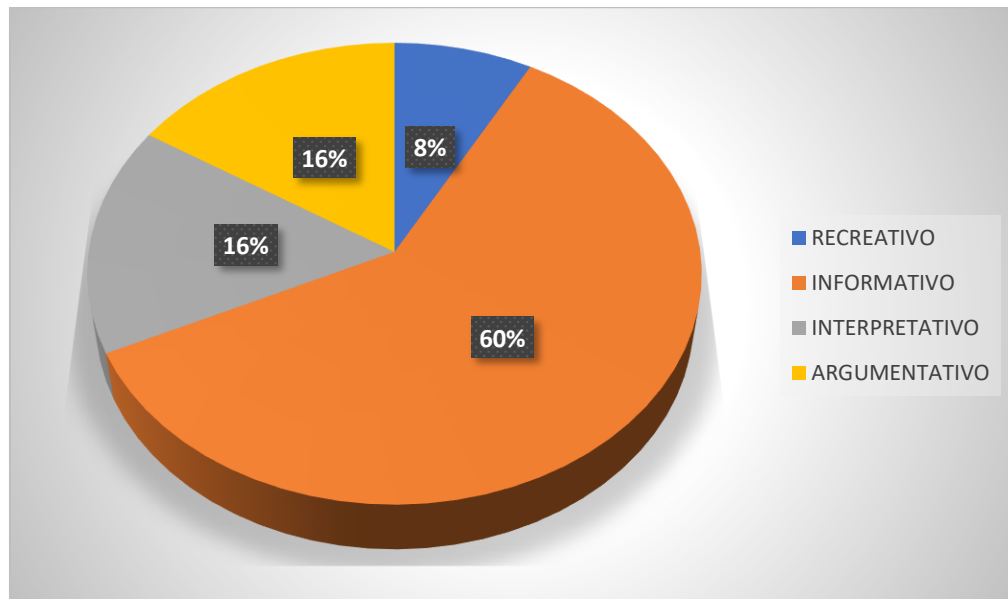


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

El texto que les facilita el/la docente en la mayoría de trabajos de lectura es completo, aunque también trabajan con textos fragmentados en menor proporción (40%).

GRÁFICO No 2. ¿Qué modalidad de texto le proporciona el/la profesor/a?

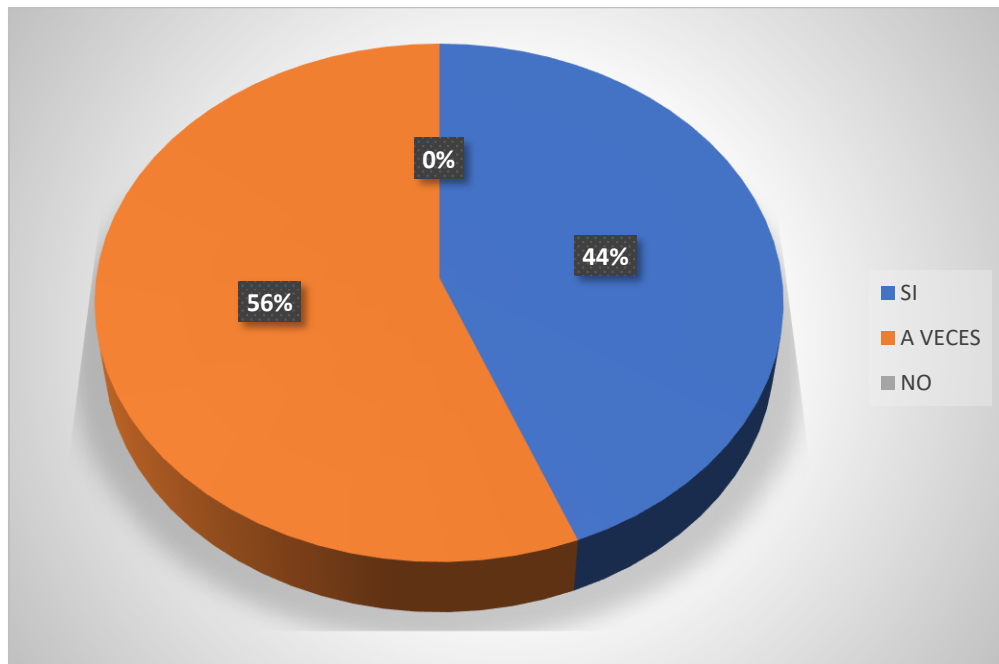


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

La modalidad del texto con la que más trabajan es el informativo (60%), también lo hacen con el interpretativo y el argumentativo (16%) y en ocasiones con el recreativo que representa el 8%. Siempre se recomienda que para iniciarse en la actividad lectora comenzar por el más fácil, sea el recreativo o sea el informativo, y a medida que vaya acrecentando en la praxis lectora lo haga con el interpretativo para desembocar en el argumentativo, que presenta mayor grado de dificultad.

GRÁFICO No. 3. Cuando lee, ¿conoce quién es el Autor del texto?

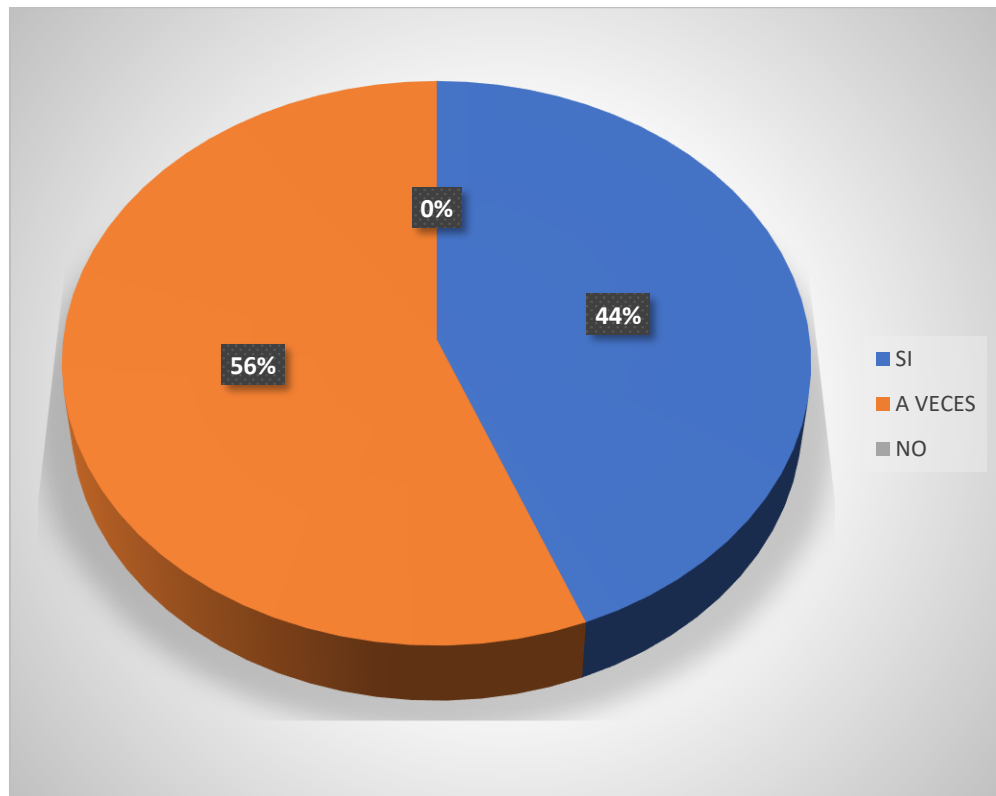


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

Conocer quién es el autor del texto es importante para el lector, ya que causa expectativa porque espera encontrar alguna situación de interés o simple curiosidad, sin embargo, tan solo el 44% se preocupa por saber quién es el autor del texto, mientras que el 56% a veces indaga por conocer el nombre del autor.

GRÁFICO No. 4. ¿Sabe el título del texto que lee?

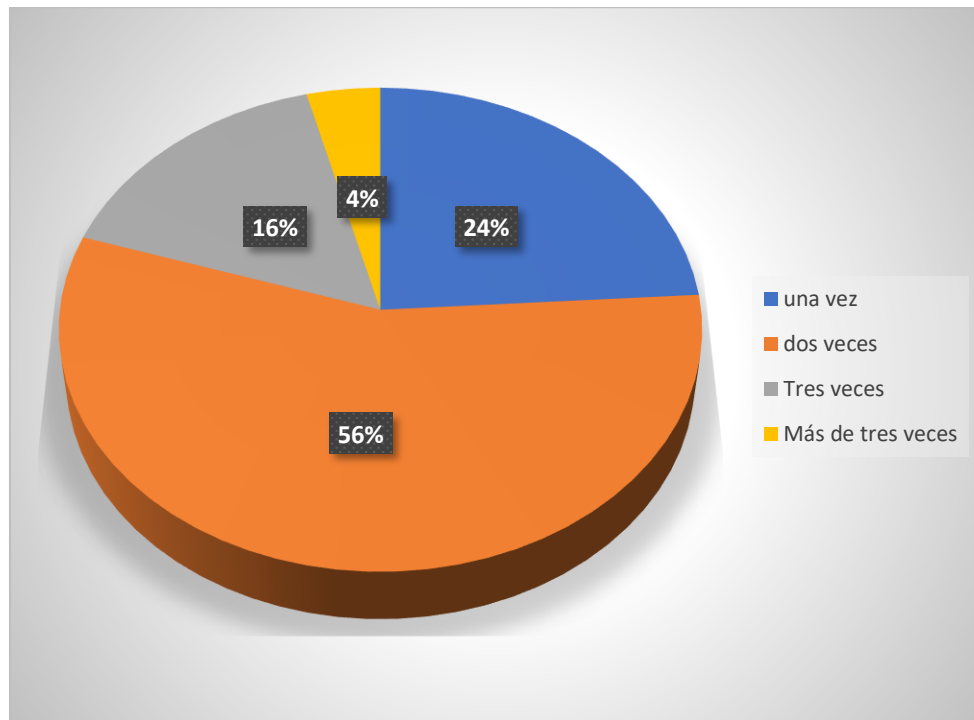


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

El título del texto, genera en el lector una actitud motivacional y a su vez proporciona pistas del contenido de la lectura que desemboca en que el lector puede predecir o anticipar hechos, esto hace que despierte la imaginación y contribuya a crear esquemas y a interrelacionar al lector con el entorno. El 44% lee el título del texto, pero el 56% a veces lo lee, esto hace suponer que directamente van al contenido del texto.

GRÁFICO No. 5. ¿Lee o relee el texto?

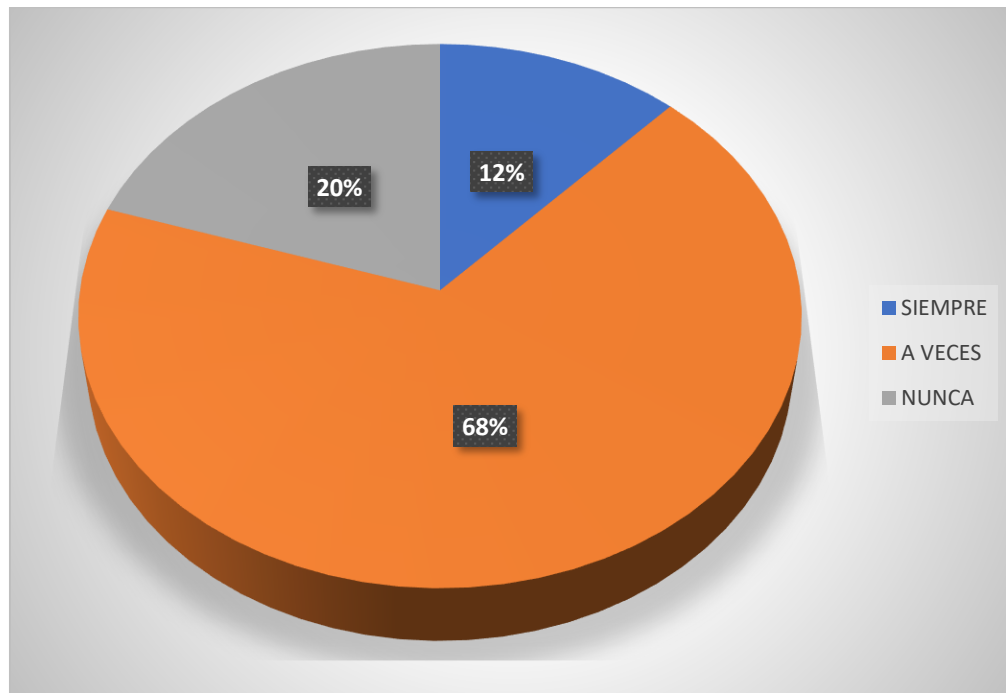


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

Es necesario leer y releer el texto por lo menos una vez, en la primera lectura se logra un acercamiento a desentrañar la organización general de la información y al uso de técnicas de estudio, en la siguiente relectura se posibilita un acercamiento a las ideas del autor. El 56% lee al texto dos veces, el 26% lo lee tan solo una vez, el 16% lo lee tres veces y el 4% más de tres veces.

GRÁFICO No. 6. ¿Utiliza el diccionario para entender palabras desconocidas?

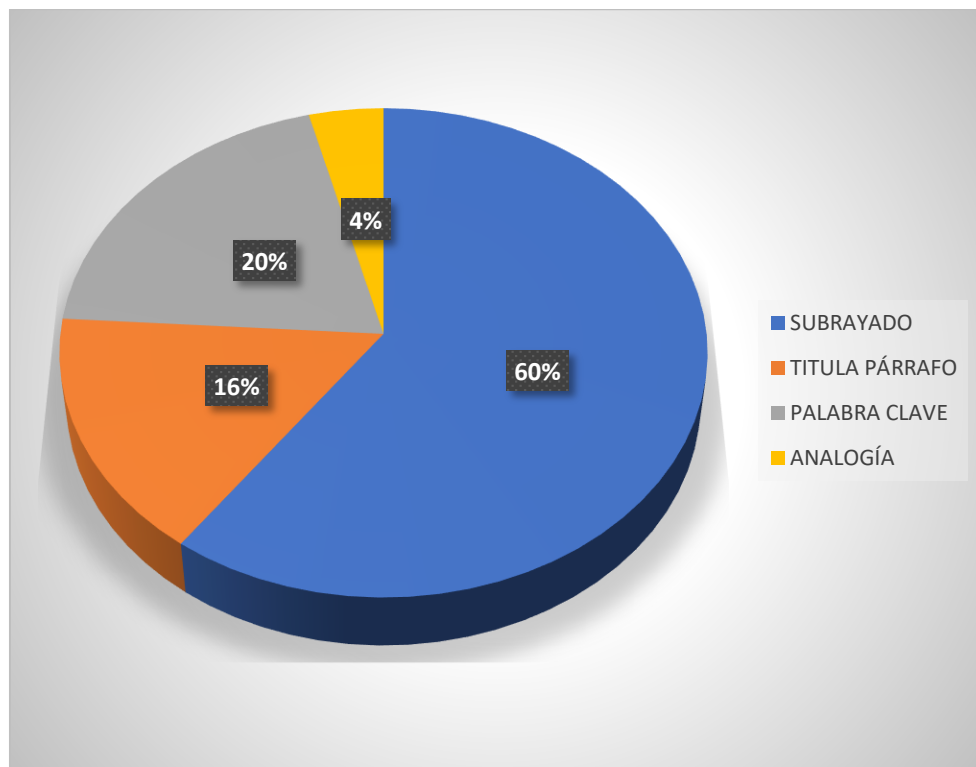


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

El uso del diccionario es imperativo en el lector, sobre todo en quien está iniciándose en esta habilidad y más aun tratándose de un tema nuevo, sorprende que el 20% nunca lo utiliza, el 68% a veces y tan solo el 24% hace uso de este recurso. El uso del diccionario debe ser un hábito del lector.

GRÁFICO No. 7. ¿Qué técnicas de estudio aplica para la comprensión lectora?

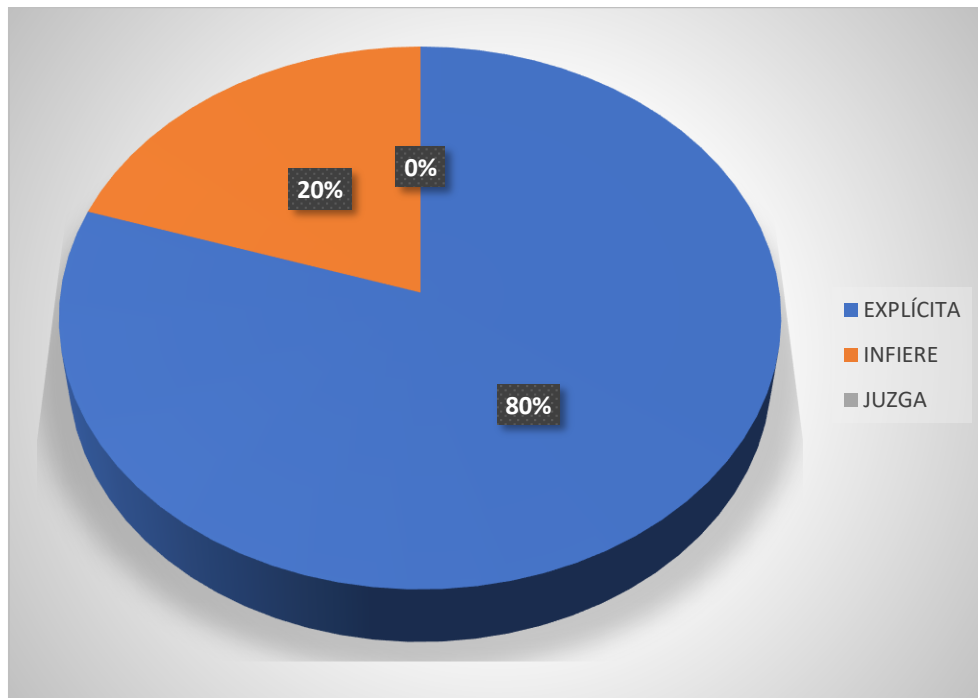


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

La técnica del subrayado es la más utilizada por los estudiantes, el 60% de la muestra la aplica, la palabra clave la emplea el 20%, el 16% utiliza la titulación de párrafos y el 4% técnicas de analogía. Las técnicas de estudio ayudan a los lectores a organizar la información del texto y a identificar las ideas del autor.

GRÁFICO No. 8. ¿Identifica la idea principal y secundaria del texto?

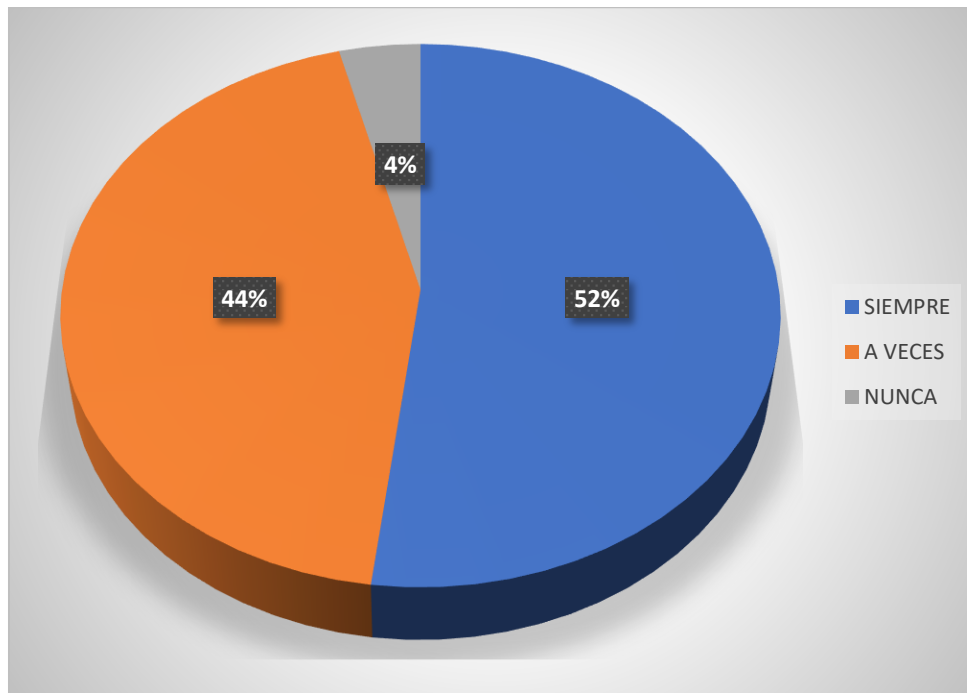


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

El 80% identifica la idea principal y secundaria que está explícita en el texto, y solamente el 20% infiere la idea principal del autor. La forma cómo identifica, el lector, la idea principal da la pauta para conocer el nivel de comprensión lectora que domina.

GRÁFICO No. 9. ¿Resume secuencialmente el contenido del texto?

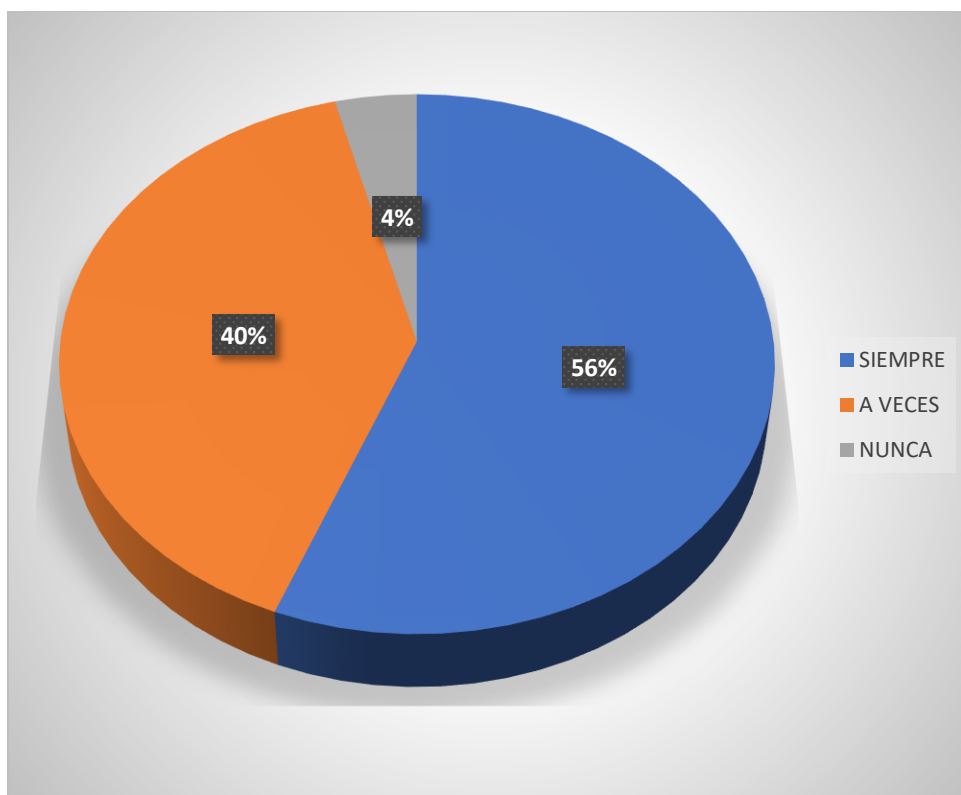


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

El 52% resume secuencialmente el texto, el 44% lo resume a veces, se deja entrever que tienen alguna dificultad, y el 4% no lo resume. El resumen secuencial es característico de la iniciación del parafraseo cambiando el orden de palabras, pero no el sentido.

GRÁFICO No. 10. ¿Infiere de qué trata el texto a partir del título o imagen de su portada?

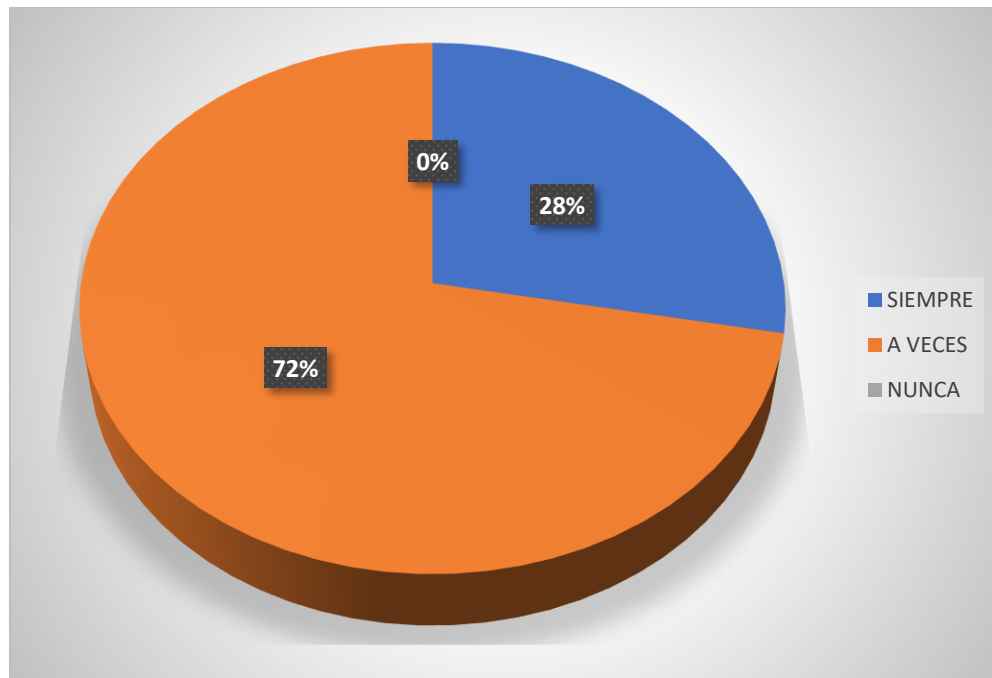


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

La inferencia es una habilidad de predicción que caracteriza a los lectores en el nivel inferencial de la comprensión lectora, que orienta a identificar las ideas del autor. El 56% siempre hace uso de la inferencia, el 40% a veces y el 4% no infieren el contenido del texto con la lectura del título del texto, ni con la imagen del mismo.

GRÁFICO No. 11. ¿Anticipa las consecuencias de un determinado hecho cuando lee un texto?

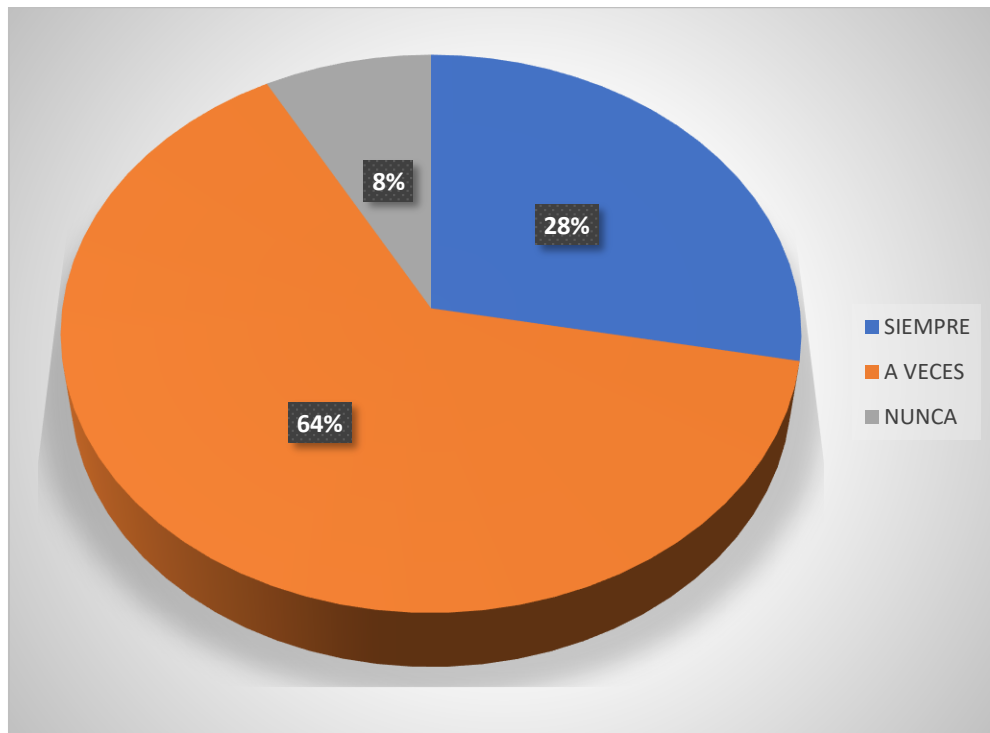


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

Anticipar es una habilidad de predicción que caracteriza a los lectores en el nivel inferencial de la comprensión lectora, que orienta a interpretar la intencionalidad del autor. El 28% siempre hace uso de la inferencia y el 72% a veces infiere la consecuencia a partir de un determinado hecho.

GRÁFICO No. 12. ¿Interpreta frases con lenguaje metafórico que están en el texto?

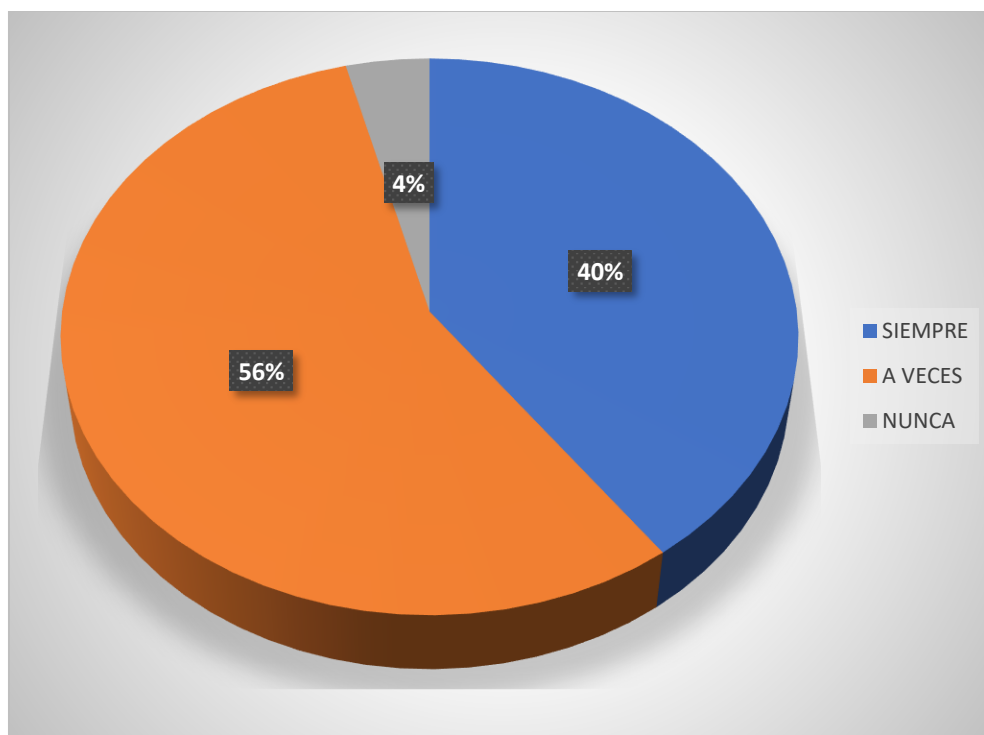


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

La habilidad del lector en interpretar lenguaje metafórico está ligada con la interrelación entre el sujeto lector, el ambiente socio-cultural y el texto, que conduce a interpretar la intencionalidad del autor. El 28% siempre lo ejecuta, el 64% a veces y el 4% nunca lo realiza.

GRÁFICO No. 13. ¿Deduce el significado de una palabra de acuerdo al contexto del texto?

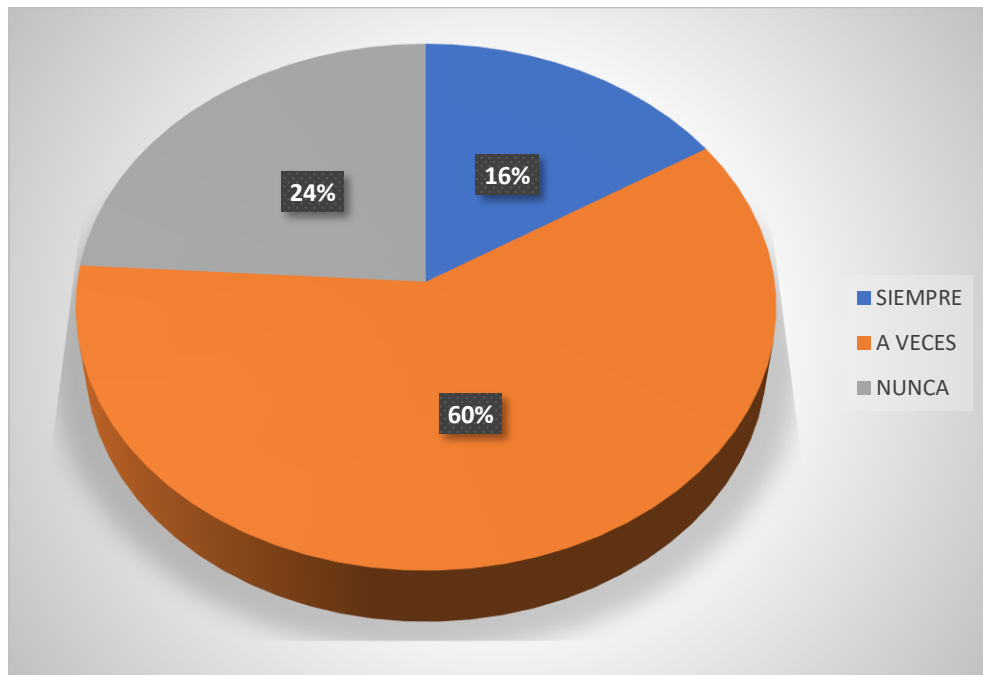


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTREPRETACIÓN

La Deducción del significado de una palabra con relación al contexto del texto está vinculada al sentido de la idea principal o secundaria, por lo que es necesario la identificación de estas ideas para tener una aproximación del significado del término en cuestión. El 40% siempre la deduce, el 56% a veces y el 4% no lo hace.

GRÁFICO No. 14. ¿Cuestiona los datos o ideas del autor del texto?

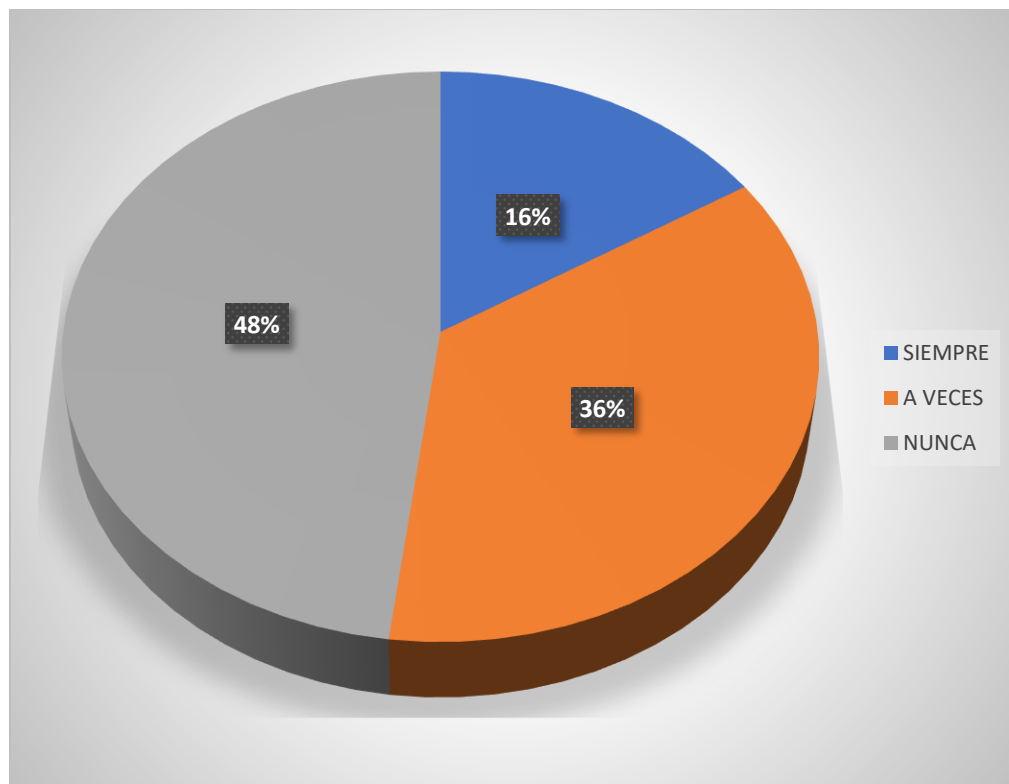


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTRODUCCIÓN

Para cuestionar las ideas del autor del texto, el lector requiere comprender el nivel literal, inferencial y crítico de la lectura para así poderla juzgar para aceptar o rechazar la intencionalidad del autor. El 16% siempre lo hace, el 60% a veces y el 24% nunca.

GRÁFICO No. 15. ¿Interactúa con el texto, construye el significado del texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias?

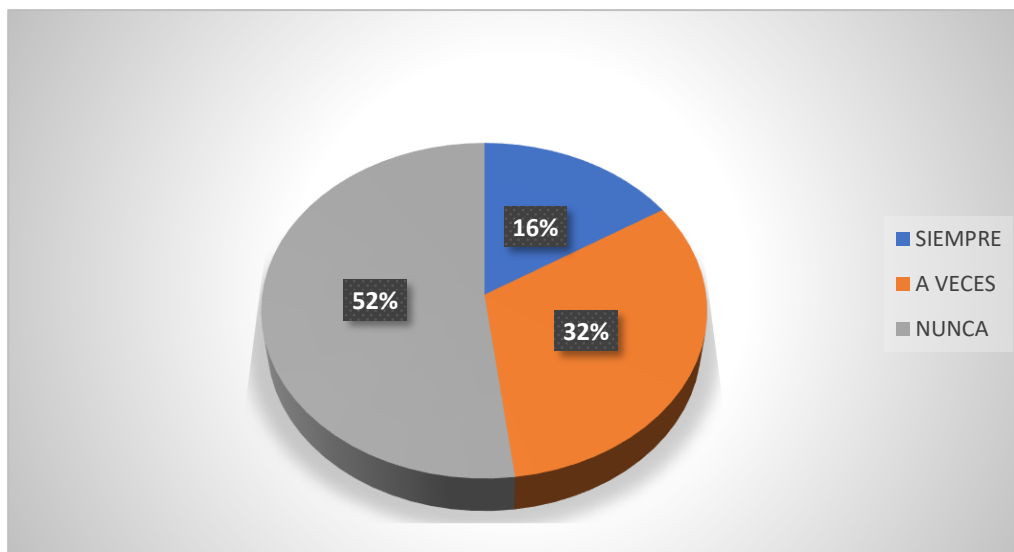


Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

Esta es la manera de lograr conocimientos significativos a partir de conocimientos previos. El 16% lo logra, el 36% a veces y el 48% no lo consigue.

GRÁFICO No. 16. ¿Parafrasea repitiendo la información del texto con sus propias palabras?



Elaborado por: GONZÁLEZ, Alicia

INTERPRETACIÓN

La habilidad de parafrasear en cualquiera modalidad está ligada al nivel crítico de comprensión lectora, el 16% emplean esta habilidad, el 32% a veces la utilizan y el 52% no lo hacen.

Conclusiones del capítulo

De acuerdo al estudio diagnóstico realizado por la autora a una muestra de estudiantes de Segundo año de B.G.U. del Colegio de Bachillerato Machala, acerca de comprensión lectora, establece la dificultad que presentan los estudiantes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico, la mayoría no hacen uso del diccionario para el esclarecimiento de palabras desconocidas, lo que conlleva a la dificultad para identificar las ideas principales y secundarias.

Los textos que se ofrece a los estudiantes, son fragmentados, de corte informativo, seguidos de carácter recreativos y unos pocos son interpretativos y argumentativos; el estudiante lector no indaga por conocer quién es el autor del texto en cuestión, pero sí todos leen el título del mismo, cuando realizan la actividad de lectura de manera grupal, se puede apreciar que la mayoría presenta algún grado de dificultad en la vocalización, escasos si lo hacen perfectamente y unos cuantos silabea.

Considerando los resultados obtenidos de la sistematización de los métodos teóricos y empíricos, del objeto y campo de estudio, se concluye que la aplicación de una estrategia psicopedagógica ayudaría a contribuir al desarrollo de las habilidades de lectura crítica de textos en los estudiantes de Segundo año de Bachillerato en el Colegio de Bachillerato Machala.

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de la presente investigación, la orientación metodológica se fundamenta en el enfoque socio - crítico, con la finalidad de aproximarse al tema de estudio y al objeto de investigación que permite la flexibilidad para la comprensión de la realidad analizada desde la óptica de las Ciencias Sociales.

2.1.Paradigma de la investigación

La investigación se realiza desde el paradigma epistemológico crítico. En este paradigma se agrupa una serie de enfoques de carácter investigativo, que surge como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa y pretende superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa (Foster, 1980).

El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y el autorreflexión crítico en los procesos del conocimiento. Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y se apoyan en la escuela de Franckfurt (Horkheimer, Adorno), en el neomarxismo Apple y Giroux en 1982 y 1983 en su orden, en la teoría crítica social de Habermas en 1984, y, en los trabajos de Freire y Carr y Kemmis, en 1972 y 1983, respectivamente, se centra en el análisis de las transformaciones sociales para brindar respuestas que éstas generan mediante los principios, entre los que se señalan, conocer y comprender la realidad como praxis, enlazar teoría y práctica, orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre e implicar al docente en la autorreflexión.

La ciencia y, por consiguiente, la investigación, no tienen característica de neutralidad, la misma que es cuestionada por este paradigma socio crítico, que les otorga aspectos emancipativo y transformador, preocupadas en el estudio de los significados de las acciones humanas y del entorno social que explica cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen. Esta perspectiva sustituye las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión,

significado y acción, penetrando en los sujetos, en busca de la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo (Erickson, 1986). Este enfoque tiene sus antecedentes históricos en trabajos de autores como Dilthey, Rickert, Schütz y Weber, en 1833-1911, en 1863-1936, en 1899-1959 y en 1864-1920, respectivamente; y escuelas de pensamiento como la fenomenología, interaccionismo simbólico etnometodología y sociología cualitativa (Arnal et al., 1990).

Se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté regido por leyes generales y delineado por regularidades subyacentes. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo general; pretenden desarrollar conocimiento idiográfico y aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestionan la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada. Este paradigma se constituye como una alternativa a la visión de la perspectiva positivista. Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación (Erickson, 1986).

El paradigma socio-crítico basado en la exploración y transformación de la evaluación de la comprensión lectora, en particular, del tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles de lectura, busca transformar la realidad educativa a partir de la intervención orientada por los objetivos y desde la problemática planteada, además utiliza el autorreflexión para interpretar las experiencias vividas por medio de una explicación crítica.

2.2. Tipo de Investigación:

Es de carácter Aplicado y no experimental. La Investigación, de acuerdo con la categoría aplicada, Solé, (2012) afirma que el proceso de lectura debe asegurar la comprensión a través de la puesta en marcha de diferentes acciones que permitan a quién lee activar sus conocimientos previos para construir ideas sobre el contenido, organizar la información relevante, detenerse cuando lo requiera e incluso regresar y reflexionar; lo que implica espacio para desarrollar una lectura individual sin eliminar la posibilidad de concurrencias de diálogos y discusión.

Para Solé, (1992), necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continúa, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencias o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.

Si se desconocen las intenciones del texto (persuadir, informar, divertir, etc.) y del autor, así como las voces que intervienen en el escrito, se hace difícil realizar una lectura crítica del documento. Según las pruebas SABER, los estudiantes tienen dificultad para relacionar el texto leído con otros semejantes, y para concluir y sacar la enseñanza explícita en el texto; siendo la desmotivación hacia la lectura la principal dificultad. Además, que se privilegia la comprensión literal y no la inferencial y crítica del texto (Fernández, 2010).

El carácter aplicativo permite enfocarse con el desarrollo de la lectura, que es una decodificación de los signos lingüísticos, hacia la lectura crítica, donde se pueda contrastar con la intención del autor, el contexto y el lector; la lectura crítica es un proceso subjetivo porque inicia y termina en la imaginación del lector haciendo uso de los recursos expresivos como la metáfora, la analogía, etc. Abarca la comprensión e inferencia de las intenciones del autor, apoyada en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje.

2.3. Población y Muestra:

La población corresponde a 100 estudiantes de Segundo año de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Machala, cuyas edades fluctúan entre 15 a 17 años de edad. La muestra está conformada de 25 estudiantes que asisten a clases en la jornada matutina y representa el 25 % de la población. La muestra tiene característica no probabilística, intencional, porque los criterios para su selección están enmarcados en la disponibilidad de los estudiantes y los espacios como recursos para la investigación.

2.4. Métodos de la Investigación

Los métodos utilizados en la presente investigación pedagógica con la finalidad para la obtención del conocimiento y determinado por el objetivo general y las tareas de

investigación previstas, de acuerdo al paradigma Socio – Crítico son: Histórico Lógico, Analítico Sintético, Hipotético Deductivo y el Sistémico Estructural Funcional. Entre los métodos empíricos se encuentran Revisión de Documentos de Aula, Observación Directa, Encuesta, Prueba Pedagógica y Estadísticos Matemáticos.

2.4.1. Métodos Teóricos

Los métodos teóricos utilizados en la presente investigación son:

- Histórico Lógico, orientado en la determinación de los antecedentes del problema en distintas épocas hasta la actualidad y para la organización de los elementos esenciales de la bibliografía relacionada con la comprensión lectora.
- Analítico Sintético, utilizado a partir del diagnóstico para elaborar inferencias en la búsqueda, interpretación y elaboración de la teoría, instrumentos aplicados, análisis de resultados, conclusiones y en la identificación del problema objeto de investigación.
- Hipotético Deductivo, en la utilización de fuentes impresas de información que sirvieron para la búsqueda de tendencias, para la determinación de fundamentos teóricos de la propuesta, al realizar las inferencias psicopedagógicas generales y llegar a conclusiones sobre la comprensión lectora.
- Sistémico Estructural Funcional, aplicado en la elaboración de la propuesta, en lo concerniente a la estructura y funcionalidad de las estrategias psicopedagógicas.

2.4.2. Métodos Empíricos

Los métodos empíricos utilizados en la presente investigación son:

- Revisión de Documentos de Aula, utilizada en la verificación si las actividades planificadas por el docente son aplicadas en el proceso de enseñanza y contrastar con los documentos que poseen los estudiantes en las tareas resueltas, tanto dentro como fuera del aula.
- Observación directa, orientada a la recolección de datos del desarrollo de clase, la relación interpersonal del docente y estudiante, para evidenciar si los estudiantes

aplican la habilidad de extraer del texto la ideas principales y secundarias, así como determina elementos léxicos gramaticales relevantes en el texto e integran las habilidades comunicativas a través de la lectura.

- Encuesta, utilizada con la finalidad de obtener datos acerca del proceso enseñanza - aprendizaje de lectura crítica.
- Prueba Pedagógica, orientada para determinar las dificultades que poseen los estudiantes en la comprensión lectora y sus niveles.

2.4.3. Métodos Estadísticos

Estadísticos Matemáticos para el cálculo porcentual, media aritmética y análisis de tendencias, para interpretar, procesar y realizar el análisis de los datos obtenidos como resultado de la aplicación de los métodos empíricos.

2.5. Variables en estudio

1. Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora.

Las estrategias psicopedagógicas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (Ronald, 2010, p. 236).

Se define la **estrategia psicopedagógica de comprensión lectora** como el plan utilizado por los lectores en diferentes momentos del proceso lector (antes, durante y después de la lectura). Cuantas más estrategias emplee el lector, mejores serán los resultados de su lectura. Es evidente entonces que estas estrategias son un componente esencial para el proceso de la enseñanza-aprendizaje, ya que involucra a sus dos actores principales con los objetivos que persiguen las corrientes psicopedagógicas ya que indaga, adapta y acomoda sus componentes para alcanzar los objetivos.

2. Habilidades de Lectura Crítica de textos escritos.

Es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incompreensión a lo largo del recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. Como proceso, es dinámico en el acceso a

la información, y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que forma memoria a largo plazo (Arándiga, 2005, p.1).

Con referencia a lo anterior se entiende que la comprensión lectora son procedimientos psicopedagógicos que se desarrollan desde los primeros años de escolaridad apoyándose en las herramientas que ayudan a la decodificación de símbolos que se asocian con elementos o acciones de un todo en constante interacción con sus conocimientos previos y los ya adquiridos.

2.5.1. Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Variable Independiente	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Organiza Dirige Facilita el aprendizaje	Guía de observación. Cuestionario.
Estrategias psicopedagógicas de comprensión lectora. Conjunto de actividades de carácter sistemático que orienta y regula el trabajo docente.	Metodología	Comparativa (analiza). Descriptiva (Expone) Normativa (valora).	
	Psicopedagógico	Reflexiona Interpreta Juzga	
Variable Dependiente	Niveles	Literal (Identifica). Inferencial (Reflexiona). Crítico (juzga o valora).	Guía de observación. Cuestionario.
Habilidad de Comprensión lectora de textos. Interacción entre el lector y el texto para interpretarlo y extraer la intencionalidad del autor.	Forma de interacción	Texto. Contexto. Lector.	
	Comprensión	Decodifica Anticipa Facilita comunicación	

Fuente: Alicia González Rubio.

2.6. Elaboración de los instrumentos de Investigación

Para recabar información acerca del proceso de comprensión lectora, en el nivel crítico, se recurrió a la implementación de los métodos empíricos, la observación directa permite la manera de conocer como los estudiantes aplican la habilidad para el desarrollo de la lectura crítica; la revisión documental permite comprobar si las actividades realizadas por los estudiantes corresponden a las planificaciones dedicadas para este proceso y mediante la prueba pedagógica se determina las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de comprensión lectora y sus niveles.

Los datos obtenidos son destinados a responder las preguntas básicas de la investigadora, ¿Para qué recolectamos la información? Para alcanzar los objetivos de la investigación en curso. ¿Quiénes proporcionan la información? Los estudiantes de 2º año de bachillerato que conforman la muestra. ¿Sobre qué aspectos? Estrategias psicopedagógicas de comprensión lectora y habilidad de comprensión lectora de textos. ¿Con qué técnica de recolección? Cuestionarios de observación directa estructurada y encuesta estructurada mediante ítems.

La encuesta estructurada aplicada a los estudiantes es una técnica ampliamente utilizada en investigaciones de carácter cualitativa, en el presente caso, permite establecer la aplicación de estrategias psicopedagógicas de comprensión lectora en el proceso de enseñanza e indispensable para que los estudiantes desarrollen las destrezas pertinentes.

2.7. Plan de procesamiento y análisis

La información recogida producto de la observación y encuesta aplicada a los estudiantes de Segundo año de Bachillerato del Colegio Machala, es sometida a una revisión crítica para la correspondiente tabulación. En el análisis de resultados estadísticos se destaca la tendencia o la relación fundamental de acuerdo a la metodología utilizada que conlleva a la interpretación de resultados, para el establecimiento de las conclusiones y recomendaciones.

Conclusiones del capítulo.

La descripción del Marco Metodológico orienta al desarrollo de la elaboración de la propuesta Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora para el desarrollo de habilidades de Lectura Crítica de textos en los estudiantes de Segundo Año Bachillerato en el Colegio de Bachillerato Machala.

CAPÍTULO 3 ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE BACHILLERATO EN EL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA

Este capítulo contiene los fundamentos psicológicos y pedagógicos de una propuesta encaminada al desarrollo de habilidades de lectura crítica, la cual está estructurada por introducción, fundamentación científica, contenido y descripción de las destrezas psicopedagógicas de comprensión lectora, atendiendo los momentos de la lectura, antes, durante y después de la misma, con ejemplos de modelación.

3.1. Fundamentos Teóricos de la estrategia de comprensión lectora para el desarrollo de la lectura crítica

Las estrategias psicopedagógicas están estructuradas por un componente psicológico y otro pedagógico, que se interrelacionan de forma gradualmente progresiva con característica sistémica, considerando que el proceso de comprensión lectora no es uniforme, por la complejidad que el lector se ve abocado a medida que transitan por los diferentes niveles de comprensión, lo que hace pensar que el avance tecnológico, si bien es necesario, no es lo suficiente para alcanzar el nivel crítico en la lectura; para cristalizar este ideal se requiere de políticas educativas congruentes a nivel regional e internacional para identificar las competencias nutridas de combinación dialéctica de destrezas, actitudes, aptitudes, conocimientos y disposición al aprendizaje activo, con la finalidad de formar individuos competentes.

El aporte que proporciona la psicología a la comprensión lectora, en el nivel crítico, respecto a la construcción del sentido del texto, está mediada por la información que no está expresada, pero contenida implícitamente, en el cúmulo de experiencias en temas similares y los conocimientos previos del lector, que lo llevan a interactuar con la información visual que está leyendo.

Se debe estar preparados y a la par con los cambios socio-económicos, políticos y culturales que experimenta la sociedad actual al enfrentar los desafíos que propone la situación actual

y, por esto las naciones reconocen que el futuro bienestar está ligado, entre otros aprendizajes, a logro de competencias, coincidiendo con la organización para la cooperación y desarrollo económico (OCDE) que ha señalado “el desarrollo sostenible y la cohesión social depende críticamente de las competencias de toda nuestra población” (DESECO, 2005; p. 3).

Por esta razón, a finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias, <http://www.deseco.admin.ch>) con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos a fin de elaborar un marco relevante para las políticas educativas de los distintos países de la OCDE (Serrano y Pons, 2011).

La Comisión Europea, (2004) “Considera que el término competencia se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender a aprender” (p.5). en el proceso educativo, el profesor debe considerar, primordialmente, al sujeto que va dirigido el aprendizaje, al docente quién facilita el proceso de enseñanza, al contenido seleccionado que debe aprender el sujeto y a la finalidad o meta del aprendizaje. Para explicar el proceso docente educativo, el profesor debe tener presente diversidad de herramientas que facilita el interactuar con los alumnos de manera que éstos sean motivados a su participación en pro de lograr transmitir el conocimiento de manera significativa (Torres y Velandia, 2017).

“Este planteamiento, necesariamente implica una formación docente robusta capaz de traducir los conocimientos en aprendizaje significativo en sus estudiantes” (De Monte, 2013), en este sentido, el diseño de estrategias para la enseñanza debe ir orientadas a un propósito específico tomando en cuenta las necesidades y características del grupo. En el ámbito de las teorías pedagógicas, diversidad de autores han desarrollado sus visiones sobre las estrategias que debe desarrollar el docente en su práctica educativa, concretamente, orientadas hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje; en este escenario, la participación del estudiante queda relegada a una posición pasiva de recepción de instrucciones y conocimiento. Esta concepción cambió con la introducción de las ideas de la escuela nueva la cual postula un

mayor interés y respeto por las demandas educativas del estudiante, basado fundamentalmente en la educación para la libertad (Sánchez et al. 2019).

Coll et al., (2001), respecto a las teorías constructivistas y conductistas, logró integrar la psicología a estas teorías con la finalidad en dar respuesta a las inquietudes planteadas en ese entonces desde la pedagogía, así surge la llamada pedagogía conceptual, la misma que la enfoca en la enseñanza para la adquisición de competencias y de esta manera los estudiantes la aprovechen en los procesos de aprendizaje Por lo expuesto se puede aseverar que, la evolución de perspectivas teóricas sobre la pedagogía y las estrategias que se utilizan para su desarrollo, están siendo transformadas por la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza.

3.1.1. Fundamentación psicológica

El enfoque psicológico de la lectura como proceso interactivo es un modelo organicista que atiende a una complicada red de relaciones entre cosas y sucesos, entre las diversas partes de un todo unificado, que incluye al observador, este Modelo Organicista pone énfasis en las tendencias influidas desde los acontecimientos que ocurren fuera del observador. A fines de la década del setenta, el avance de la psicolingüística y de la psicología cognitiva da lugar al enfoque interactivo basado en el modelo psicolingüístico de la lectura y en la teoría del esquema (Viglioni et ál., 2005).

Kenneth Goodman y Frank Carrell, en 1976 y 1992, consideran a la lectura como un proceso psicolingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje, proponen que los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y lo que hace el lector es el resultado de interacción con el texto, dejando las bases para construir el sentido que se establece en la interrelación entre pensamiento y lenguaje, la información no visual y la visual, cuanto mayor sea la información dada por los conocimientos previos y la experiencia, menor es la necesidad de asumir la información visual.

El postulado de ir y venir en lo referente al sentido que caracteriza a este enfoque, es que el sentido está, tanto en la mente del autor, como en la mente del lector, cuando está frente a un texto que le sea significativo, y no como sostiene el enfoque mecanicista al decir que el sentido está en las palabras u oraciones que lo componen al texto. El significado es todo

aquello que imprime el autor cuando comienza a escribir y es lo que le corresponde al lector descifrar cuando lee.

Bartlett Carrell, (1992) asevera que el enfoque interactivo se vio enriquecido con el aporte de los psicólogos constructivistas en el papel que desempeña la experiencia previa del sujeto en la lectura, se refirieron a la lectura como un proceso mediante el cual, el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto en cuestión. La interacción entre pensamiento y lenguaje sostenida por los psicolingüistas pasa a ser para los psicólogos constructivistas, la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector.

“un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria y una red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constructivas de un determinado concepto” (Dubois, 1996, p. 12). De ser así, entonces, los esquemas representan unidades donde está almacenado el conocimiento y también la información necesaria de cómo aprovechar al máximo ese conocimiento.

La característica esencial de los esquemas es que tienen variables, esto da lugar para asociar a diferentes aspectos del ambiente en distintos instantes del esquema, a pesar de ello, en toda variable hay valores característicos o restricciones que cumplen importantes funciones en el proceso de comprensión. Por un lado, ayudan a identificar los distintos aspectos de la situación con las variables del esquema, es decir, con las variables observables o explícitas. Por otro, las restricciones son las variables omitidas o que se encuentran entre líneas o están contenidas implícitamente (Viglione, et ál., 2005).

El esquema está estructurado a manera de red o árbol que, a su vez, los mismos que pueden constituir otros subes quemas; pero, a pesar de presentar esta configuración no llegan a ser infinitas, porque entre estos esquemas existen esquemas contiene subes quemas elementales o genéricos; Continuando con el mismo punto de vista de Viglioni, otra característica de los esquemas, es de que cada esquema que contiene gran parte de nuestros conocimientos.

Desde la perspectiva de la teoría del esquema, se logra la comprensión de lo que se lee cuando el lector sintoniza el engarce de esquemas adecuado para poder explicarlo; lo cual realiza a través de dos procedimientos o vías de activación: ascendente y descendente, a estos procesos se los refiere como procesamiento generado por los datos o bien por los conceptos; sin embargo, para quien tiene habilidad de leer, el procesamiento de los esquemas tiene lugar

simultáneamente en las dos direcciones. A pesar de ello, si uno de los procesos no se ejecuta eficientemente, surgirán dificultades en la comprensión del texto (Dubois, 1996).

La información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y la selección y aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos (María Eugenia Dubois, 1996, p. 14).

Entonces, para evocar esquemas instantáneamente, se debe atender a las claves que proporciona el texto que serán aprehendidas por el lector, los mismos que son evaluados a medida que avanza la lectura.

La Berge, Samuels Dubois, y Spiro Dubois, en 1996, con respecto al procedimiento situado, indican que mejora su ejecución con la automaticidad en la decodificación y estiman que al leer un texto, el lector se inmersa en el contenido olvidando que está leyendo, pero si su atención la dirige a los detalles, el proceso como un todo se diluye, por cuanto se atomiza las instrucciones; por lo antes anotado, es necesario conocer cómo se desarrolla dicha habilidad y cuáles son los prerrequisitos para descubrir las diferencias entre un lector hábil y uno que no lo es.

Para lograr la configuración adecuada de esquemas que conduzcan a una comprensión que estime juzgar la intencionalidad del autor, es cuando el lector hace uso de una combinación adecuada discriminando los procesos ascendentes y descendentes, así como los conocimientos previos que no le son útiles, en cambio jerarquiza aquellos que considera imprescindibles e importantes para alcanzar una comprensión eficiente. Para Viglione, (2005) el papel que juega el lector en la teoría del esquema y en el modelo psicolingüístico, es eminentemente activo, ya que el sentido de la lectura es el producto de su actividad mental, que busca los conocimientos archivados en su memoria.

El fracaso en la comprensión de un texto se puede atribuir a diferentes razones; en primer lugar, a la carencia de esquemas apropiados; y, en segundo lugar, a que el lector posea los esquemas apropiados, pero que las claves del texto no sean suficientes para sugerirlos. Finalmente, a que el lector logre una interpretación consistente con el texto pero que ésta no coincida con la del autor del mismo (Viglione et ál., 2005).

Para concluir, el enfoque interactivo de la lectura supone que:

- La lectura es un proceso global indivisible.
- El sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector
- El lector construye el sentido del texto a través de su interacción con el mismo
- La experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto.

Los centros escolares, denominados también educativos, en lo que se refiere a los integrantes, tienen la característica de ser heterogéneos por la pertenencia cultural, religiosa, social, familiar, económica que sin embargo comulgan la meta del proceso de enseñanza en un ambiente que comparten las mismas herramientas y actitudes solidarias que se evidencian en la colaboración que entablan entre sí en la consecución de alcanzar el aprendizaje en forma colectiva; estos matices individuales con características psicológicas que aparentan no poseer significación por sí solos, al coordinarse convenientemente con los procesos colectivos proporcionados en el aula, desembocan en un aprendizaje de corte constructivista.

Coll señala que “las relaciones entre mentes individuales y entornos culturales tienen un carácter transaccional” (2001, p. 163), esta tendencia ha conducido a encontrar una perspectiva epistemológica sobre la mente y los procesos mentales, explicando que la construcción del universo está influenciada por las comunidades organizadas o entornos culturales a través de las representaciones individuales y procesos mentales, que lleva a suponer la mente como propiedad de los individuos, aunque no implique que sean exclusivamente propietarios de los pensamientos y emociones con que se lleva a cabo sus transacciones con el entorno.

Existe un enfoque constructivista emergente que sería el resultado de la coordinación explícita de dos perspectivas teóricas: una perspectiva social, consistente en una visión interaccionista de los procesos colectivos y compartidos que tienen lugar en el aula y una perspectiva psicológica, consistente en una visión constructivista cognitiva de la actividad individual de los alumnos mientras participan en esos procesos compartidos (Coob y Yakel, 1996, p. 176).

Coll, (2001) hace referencia a los principios explicativos inter e intrapsicológicos, que pueden desagregarse en dos subejos, uno que vehicula los procesos de construcción de los conocimientos y otro que articula los mecanismos de influencia educativa.

Según este autor los principios que explican cómo se construyen los saberes están organizados en dos grupos; el primero hace referencia a la construcción de significados y atribución de sentido a los aprendizajes educativos, están dados por las experiencias educativas formales que repercuten en el desarrollo del alumno en consonancia con el nivel socio-cognitivo que ha desarrollado, de los conocimientos previos adquiridos y de los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas; y, el segundo, atribuido a un conjunto de esquemas relacionados con la estructura mental del alumno, de aquí surge la finalidad de la educación en contribuir a la revisión, modificación y construcción de esos esquemas, proporcionar a los alumnos de instrumentos (esquemas) para que realice aprendizajes significativos dotados de sentido, que aprendan a aprender (meta cognición).

Para perfilar un enfoque constructivista en educación, además es necesario explicitar cómo la enseñanza contribuye a la construcción de significados y a la atribución de sentido, ya que el intento de elaborar un marco global de referencia para la educación escolar no puede limitarse a la explicación de cómo se llevan a cabo los aprendizajes, sino que debe dar cuenta de cómo y bajo qué condiciones, la enseñanza promueve el aprendizaje (Coll, 2001, p. 184).

3.1.2 Fundamentación pedagógica

El componente pedagógico de la destreza psicopedagógica está estructurado por actividades sistemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de comprensión lectora, que están jerarquizadas en un continuo inductivo-deductivo, que requieren el concurso directo del profesor y planificadas por el mismo maestro. Este programa o proceso inductivo-deductivo, parte con el desarrollo de las actividades previas y del vocabulario, para continuar con la anticipación de hechos o predicciones y culminar con un resumido de la información.

Cooper, (1990), desarrolla otro programa que explicita el trabajo orientado al proceso de la enseñanza de la comprensión lectora, indicando que la responsabilidad de este proceso de enseñanza-aprendizaje es tarea de todos los profesores de la Institución educativa y no sólo del profesor de Lengua, ya que estos han de esforzarse porque los alumnos comprendan sus textos y adquieran los conocimientos propios de cada una de las materias. Cooper sostiene que la forma de plantear las habilidades y procesos de comprensión están inmersas en el

proceso de modelación elaborado por el profesor y puesta en marcha mediante la instrucción directa, de lo que han de aprender, ofrezca oportunidades para usar lo aprendido y brinde retroalimentación y orientación apropiada.

Este programa incluye tres componentes o elementos fundamentales: el desarrollo de información previa y del vocabulario, la configuración de determinados procesos y habilidades y, la correlación de la lectura y la escritura. El primero va a ayudar al lector a desarrollar o reactivar la información previa y el vocabulario requeridos para leer determinados textos. Para activar esos conocimientos previos, se realizarán discusiones grupales lideradas por el maestro, cuya función principal es la de ayudar al lector a establecer la relación directa entre la información de que dispone y las ideas centrales del texto (González et ál., 2002).

En cuanto al desarrollo del vocabulario, González, (2002) recomienda que las palabras a enseñar antes de la lectura del texto sean únicamente aquellas que tengan relación directa con los conceptos claves, para que el vocabulario nuevo a emplear por los lectores sea después de haber leído el texto. Así mismo, se torna necesario la enseñanza de habilidades de vocabulario, tales como uso de afijos, de palabras base y raíces verbales y claves contextuales. Cooper, (1990) considera que la información previa junto al vocabulario es el cimiento de su programa de comprensión lectora.

En cuanto al segundo elemento, Cooper, (1990) parte de la idea para que los alumnos adquieran los procesos y habilidades de comprensión es preciso enseñarles de manera sistemática tales procesos y habilidades. En esta situación, se prioriza la ejemplificación por parte del profesor para poner en práctica las distintas habilidades de comprensión en lugar de hacer preguntas sobre cuál es la idea principal, una vez que los estudiantes hayan interiorizado las diferentes habilidades, se debe enseñar a usarlas en diferentes tipologías y estructuras textuales.

El tercer factor es la relación entre escritura y lectura, ya que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son muy similares, se debe conseguir que se complementen y apoyen mutuamente. Los estudiantes para que puedan organizar las ideas y sean comprendidas, requieren se les proporcione actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente (González et ál.,2002).

Vidal-Abarca y Gilabert, (1991). Proponen un programa de intervención que esté orientado a enseñar tres destrezas de carácter general, la primera consiste en identificar la información importante de aquella otra de menor relevancia; la segunda destreza está asociada con los sujetos que utilizan estrategias para organizar y estructurar la información anterior; y, la tercera destreza está orientada a lograr la adquisición de estrategias metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión. La estructura de este programa comprende doce sesiones, con la particularidad de que en cada una de ellas se realizan distintas actividades en procura que los alumnos pongan en práctica distintas operaciones cognitivas con la mediación del profesor.

De acuerdo a Van Dijk y Kintsch, (1983), en la ejecución del programa se propician tareas tanto de lectura como de composición de textos, ya que dichas actividades reflejan la aplicación de macrooperaciones inversas a la comprensión, convirtiendo la macro estructura en una microestructura. Las actividades a que se hace referencia van desde identificar la idea principal cuando esta está explícita, y monitorearla cuando esté implícita, representando en ambos casos la macro estructura textual.

En la construcción de una estrategia orientada para el desarrollo de habilidad de lectura crítica, se requiere que el conocimiento nuevo fluya desde la cognición situada hacia la distribuida y viceversa, con la finalidad de extraer los saberes que son productos de la realidad en donde se desenvuelve el sujeto que comparte con la naturaleza, cultura de la comunidad y relaciones con el entorno, para contrastar con el producto de su mente e ir transformando continuamente los aprendizajes gracias a la participación de los distintos actores de la comunidad, dotados de diferente pericia, experticia y conocimiento, cuyo resultado es la construcción de nuevos conocimientos basados en la interacción de la realidad externa y la mente del lector, para el cumplimiento de este propósito es necesario el concurso de la instrucción por medio de sociedades educativas que fomenten el desarrollo y sociabilización de saberes.

Actualmente, aseveran los autores la investigación psicoeducativa tiende a ser integradora. Esto ha conducido a la elaboración del constructo denominado cognición situada en su vertiente más moderada y en su vertiente más polarizada hacia el constructivismo exógeno, a la cognición distribuida. (Serrano y Pons, 2011).

El conocimiento cuando es situado, significa que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Brown y Cole, 2001); en este tipo de cognición los elementos, que participan en la acción para construir el conocimiento son: el sujeto que es el que lo construye, los instrumentos utilizados en la actividad, en especial los de tipo semiótico, los conocimientos que deben ser construidos están referidos, tanto la actividad, como el sujeto, a la comunidad a la que pertenecen, y esta comunidad se caracteriza por estar regida por un conjunto de normas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y un conjunto de reglas que establecen la división de tareas en la actividad conjunta. En cambio, la cognición distribuida sustituye la teoría individual por la teoría cultural de la mente y demanda que los artefactos y recursos externos modifican la naturaleza y el sistema funcional de donde surgen las actividades, afectando a nuestra concepción (Hutchins, 1995).

La cognición situada y distribuida conduce a la idea de comunidad de aprendizaje, entendiéndose como un grupo de personas que aprende en común, con herramientas comunes y en un mismo entorno, con la particularidad que los miembros de este grupo poseen distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento que aprenden mediante su participación en actividades propias y culturales relevantes, como consecuencia a la colaboración mutua, a la construcción del conocimiento colectivo y a los diversos tipos de ayuda entre sí, con la idea proyectada en la construcción de un ente socialmente competente (Serrano y Pons, 2011).

Sobre el constructivismo, Serrano y Pons, (2011), propone que el resultado entre el conocimiento y la realidad preexistente no es el reflejo de la imagen y el espejo, corriente mecanicista, sino el resultado de un ir y venir entre la realidad externa y la mente del sujeto, es un proceso interactivo, dinámico que facilita la información externa para ser interpretada y reinterpretada por la mente y de esta manera ir construyendo gradualmente modelos explicativos más complejos que nos permite conocer la realidad y a su vez explicarla.

El esquema global es la opción constructivista que está organizado en una estructura jerárquica comprendida de tres niveles de toma de decisiones, al respecto Serrano, (2003) indica que el primer nivel incluye los principios acerca de la naturaleza y funciones de la educación, la toma de posicionamiento efectuada en este primer nivel crea un eje de referencia para interpretar el segundo nivel que alberga las características propias y específicas de los procesos de construcción del conocimiento en el aula; finalmente, el tercer

nivel comprende los principios explicativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de las coordenadas creadas por los dos anteriores. Estos tres niveles marcan un posicionamiento que va desde lo más general a lo más particular.

Respecto a la instrucción, propia de la educación escolar, Serrano y Pons, (2011) sostienen que constituye el instrumento cardinal utilizado por las sociedades dizque para fomentar el desarrollo y la socialización de sus integrantes, porque suponen la existencia de que los individuos más jóvenes requieren una ayuda sistemática y planificada en algunos de esos aspectos, con la finalidad de proporcionarles la integración social, y para ello requieren de un conjunto de saberes y formas culturales que consideran esenciales para dicha integración, de manera activa, constructiva y crítica.

Con el consentimiento de estos presupuestos, son tres los principios que configuran este eje vertebrador:

- a. La educación escolar tiene una naturaleza social y una función socializadora.
- b. El aprendizaje de los saberes y formas culturales incluidos en el currículum debe potenciar simultáneamente el proceso de socialización y el de construcción de la identidad personal.
- c. La educación escolar debe tener en cuenta la naturaleza constructiva del psiquismo humano.

Serrano y Pons, (2011), afirman que la influencia educativa debe entenderse en términos de ayuda encaminada a mejorar los procesos vinculados a la actividad constructiva del alumno y tiene por finalidad generar la necesaria aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos curriculares, en los que participan los profesores que ejercen la influencia educativa a través de la interacción-interactividad guiados por la cantidad y el ritmo de la enseñanza, por la información presentada, por indagar y valorar las respuestas, y por el traspaso progresivo del control y la responsabilidad de los aprendizajes.

Los alumnos, que también participan del proceso de interacción interactividad que está determinada por las soluciones a los conflictos cognitivos y a las controversias conceptuales. Las instituciones educativas, cuya influencia puede ser directa mediada por la participación de los alumnos e indirecta ejercida a través de los proyectos institucionales educativo y curricular.

3.2. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRESIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA

Introducción

La actividad lectora es una de las debilidades de mayor proporción en adolescentes del sistema educativo de Ecuador, así lo demuestran las evidencias obtenidas en las últimas décadas en trabajo de investigación educativa del Ministerio correspondiente, ante esta situación es imperativo implementar estrategias que conlleven al mejoramiento de la calidad educativa, fortaleciendo las habilidades lectoras en los estudiantes, para llenar las expectativas de quienes están involucrados, de distinta manera, en la formación instructiva y educativa de los jóvenes que voluntariamente se han comprometido a acceder al sistema de educación pública y someterse, bajo la normativa pertinente, a cumplir las disposiciones que emanen de la correspondiente institución educativa.

La actividad lectora de los estudiantes y del público en general, no es la misma, así como tampoco existe una única manera de leer, la práctica de la actividad lectora en Ecuador ha cambiado debido a que el lector es parte de determinada sociedad y está arraigado a diferente cultura, lo que hace que no leamos con el mismo sentido, por cuanto han logrado construir nuevos conocimientos y esquemas mentales desde los cuales comprenderá un texto y le asignará un sentido. Quien no logra comprender una lectura tiene dificultades en la actividad comunicativa con su entorno social, en labores educacionales, profesionales, etc., que a tal grado se lo puede considerar como analfabeto; de aquí se valora la práctica de comprensión lectora y la necesidad de incorporar la incesante información que a diario nos enfrenta, esto hace que la lectura cumpla la función social que cumple la cultura escrita, por tanto, es una práctica social; de ahí la importancia y utilidad de comprender lo que se lee.

Ahora bien, le corresponde al docente, quien lleva a cabo la compleja y difícil tarea de dirigir y orientar el proceso, aprovechar su buena formación profesional en procura de promover la motivación y participación interactiva del estudiante y así mismo poner en práctica su inteligencia y creatividad para apoyarse en variadas herramientas para construir una

competencia que incluya los elementos necesarios y suficientes, se coincide con la posición que manifiesta Torres y Valendia, (2017), quienes sostienen que para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente cuenta con diversidad de herramientas que le permite interactuar con los alumnos para fomentar su participación, motivación e interés por el tema tratado, con la finalidad de transmitir el conocimiento que posee de una manera significativa. Esta propuesta tiene el siguiente:

Objetivo General

- Optimizar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Segundo Año Bachillerato en el Colegio de Bachillerato Machala mediante la utilización de destrezas psicopedagógicas activas, de fácil utilización y adaptación, para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica.

Objetivos Específicos:

- Incentivar el interés y motivación por la lectura mediante el cumplimiento de actividades previas de carácter cognitivo para el aprendizaje de lectura comprensiva en los estudiantes
- Promover capacidades de razonamiento deductivo en los estudiantes, para discernir el mensaje del autor que está implícito en el texto .
- Facilitar habilidades comunicacionales en su desempeño personal.

La Propuesta está estructurada en los siguientes componentes:

Introducción, donde se expone los aspectos de importancia que merecen mucha atención, ya que preocupa el grado de comprensión lectora en los estudiantes del sistema escolar del Ecuador, la competencia lectora del estudiante ha sido y sigue siendo el tendón de Aquiles en el proceso de aprendizaje; este problema no solo está situado en los escolares, sino que trasciende y es parte también de la sociedad, la proposición de la estrategia psicopedagógica que es motivo de este estudio es operada por los objetivos general y específicos que se contemplan.

La Fundamentación Científica contiene los elementos que están contenidos en este epígrafe y que es parte constituyente de las destrezas consideradas para este propósito con su respectivo fundamento.

Finalmente, la descripción funcional donde se presentan el contenido que comprende la descripción y operatividad de las estrategias psicopedagógicas que conforman la propuesta objeto del presente estudio.

Fundamentación Científica de la Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora

SchunK, (2012), “Estrategia psicopedagógica es un Plan sistemático orientado a la regulación del trabajo académico y la producción de un desempeño exitoso de la tarea” (p.493). Las Estrategias psicopedagógicas son un conjunto de actividades que incluyen la participación de métodos y técnicas que sirven de puentes, en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre el docente y el estudiante con la finalidad de alcanzar aprendizajes significativos.

Comprensión lectora, consiste en la interacción que existe entre el lector y el texto, para Isabel Solé, (1988) comprender un texto, es interpretarlo y poderlo utilizar, para recrearlo y desenvolverse para superar con éxito la instrucción educativa y participar activamente en la vida cotidiana y en las sociedades letradas.

“Esquema, es una estructura cognoscitiva que organiza grandes cantidades de información en un sistema significativo” (SchunK, 2012, p. 493).

Se define a la **estrategia psicopedagógica de comprensión lectora** como el plan utilizado por los lectores en diferentes momentos del proceso lector (antes, durante y después de la lectura). Cuántas más estrategias emplee el lector mejor será el resultado de su lectura

Contenido

Esta propuesta induce a la incorporación de destrezas para la comprensión lectora a manera de facilitar el aspecto procesual, de tal manera que el usuario las ejecute en la actividad habitual de leer hasta que logre incorporar a manera de hábito; esta propuesta es recomendada para estudiantes que cursan el Segundo Año Bachillerato del Colegio de Bachillerato Machala, contiene en su estructura componentes, entre otros, instruccionales que son según Barba; Barba, González y Delgado; González y Romero; González, Romero y Barba; en 2002; 2002; 2001; 2000; el establecimiento del propósito de la lectura, la activación del

conocimiento previo, la identificación de las estructuras textuales, la selección y organización de la información relevante (macro reglas) y la supervisión y regulación de la propia comprensión (meta cognición).

El contenido general de las destrezas está clasificado en estratégico, estructural, funcional y operacional, todos ellos forman una unidad de análisis para la descripción de cada una de las estrategias, pero esto no significa que la puesta en práctica sea independiente, fragmentada, por partes o que los fragmentos o partes tengan valor jerárquico, antes por lo contrario, la aplicabilidad de la estrategia en un proceso global sistémico con característica dialéctica; con la finalidad de lograr como resultado que los estudiantes enlacen sus esquemas cognitivos con la nueva información para construir sus propios saberes para su construcción y explicación ha sido necesario realizar la separación de sus elementos por razones meramente teóricas.

3.2.1. Descripción funcional de la estrategia psicopedagógica de comprensión lectora.

3.2.1.1. Destrezas de pre lectura

Destreza No. 1 Actividades previas

Definición

Saber cuándo emplear formas de conocimientos declarativos y procedimentales y porqué es importante hacerlo.

Objetivo

Activar los conocimientos conocidos para crear un puente cognitivo con los nuevos conocimientos.

Contenido

Las actividades previas de carácter cognitivo deben estar precisadas o enlistadas en un documento como material de aula y de fácil acceso para el lector, de tal manera que él disponga en el momento que los requiera. Los textos que se seleccione para el aprendizaje

de lectura comprensiva deben despertar por lo menos curiosidad en el lector, que incentive interés, motivación o crear expectativas para abordarlo y así emprenda al cumplimiento de las destrezas en consecución del fin propuesto. Estas actividades previas traen consigo, implícitamente, una concepción de la lectura, así como un procedimiento organizado de cómo operar con el texto. Esta consideración está relacionada con la competencia lectora del sujeto lector.

Proceso

1. Observa el gráfico o dibujo que trae el texto.
2. Lee el título del texto La contaminación, motivo de intervención de comprensión lectora.
3. Escriba la idea que tiene en mente acerca del tema en cuestión, como consecuencia del análisis interior.
4. Tenga presente la técnica del subrayado, palabra clave, analogías y otras técnicas aplicables en este proceso.
5. Disponga de un diccionario de vocabulario y de sinónimos y antónimos de Idioma Castellano.

LA CONTAMINACIÓN



Actividades para el alumno

1. ¿Escriba en que piensa al ver la imagen y leer el título?
2. ¿Escriba que le sugiere la imagen y el título?

3. ¿Anoté qué está representado en la imagen?
4. ¿Qué sabe acerca de la contaminación?
5. Recuerde las técnicas del subrayado, palabra clave, analogías.
6. Técnicas para la comprensión de palabras desconocidas: uso del diccionario, uso del contexto, uso de familia de palabras, uso de sinónimos y antónimos.

Destreza No 2 Predicciones

Definición

Es un término castellano que está conformado por un prefijo, pre que significa antes, más el verbo que denota una acción, su significado es anticipar o sospechar de algo que no está visible o explícito.

Objetivo

Contrastar los conocimientos previos con la nueva información.

Contenido

En la lectura, las predicciones nacen de las preguntas que el lector realiza respecto al texto leído, para anticipar lo que sucederá. Comprobar que estas predicciones son correctas, respaldan tu comprensión del texto.

Para predecir entonces, se realizan conjeturas a partir de la información que entrega un texto. Dicha información se considera como pistas que ayudan a suponer lo que viene.

Estas pistas pueden ser: El título del texto, las ilustraciones, las estructura, información entregada, detalles, etc.

Proceso

1. Comprender el propósito de la lectura antes de comenzar a leer.
2. Antes de leer, activar conocimientos previos acerca del tema en cuestión y relacionarlos con otros temas ya leídos.
3. Hacer las predicciones antes de leer el texto, para ello debe referirse al título o a la imagen que trae consigo. Enliste las predicciones.

4. Durante la lectura realice suposiciones que espera encontrar tras leer un texto. Enliste.
5. Verifique las predicciones durante y después de la lectura, que aspectos se consideró para plantearlas.
6. Identifique y analice cuando una expresión que está en el texto signifique otra cosa diferente de lo que en sí misma denota.

Actividad de modelación

Predicción 1. Ciudades de menor población contaminan menos el entorno natural.

Predicción 2. La contaminación del planeta producida por los cambios climáticos provoca la extinción de algunas especies.

Predicción 3. Los procesos industriales contienen múltiples elementos contaminantes.

Destreza No. 3 Elaboración de preguntas

Definición

Procedimiento utilizado muy frecuente en la enseñanza dentro del aula con el fin de recabar información inmediata acerca de una actividad lectora.

Objetivo

Incitar a tomar parte activa a través de la producción oral para fomentar la práctica lingüística.

Contenido

Esta técnica de preguntas es efectiva en la obtención de respuestas rápidas, pertinentes y completas, se debe tener presente que cuando las preguntas se convierten en silencios largos o respuestas contestadas solamente por compañeros destacados, no es adecuado.

Proceso

1. Observe el dibujo o gráfico e identifique el tipo de texto.
2. De acuerdo al tipo de texto identificado, interprete cuál es su intencionalidad.
3. Lea el título y prediga de qué trata el texto.

Actividad de modelación

¿Qué tipo de texto es el referido? El texto es de tipo informativo

¿Cuál es su intencionalidad? Considerar a la naturaleza como patrimonio, para lograr una vida más sana, limpia y equilibrada en todas las ciudades del mundo.

¿Prediga de qué trata el texto? Conservar los bosques, manantiales y fuentes de agua, parque, jardines, tratamiento adecuado de los desperdicios.

3.2.1.2. Destrezas durante la lectura

Destreza No.1 Determinación de partes relevantes del texto

Definición

Las partes relevantes del texto establecen una relación lógica con los elementos seleccionados por el lector, sin alterar el significado y sentido del texto original.

Objetivo

Construir oraciones mediante el contenido esencial del texto para establecer el significado y sentido del mismo.

Contenido

Es un acto metacognitivo realizado por el lector en el que utiliza estrategias para verificar su habilidad en la identificación de la parte relevante de un texto, puede monitorear su comprensión a través de los resultados obtenidos, de si el proceso de comprensión se está llevando a cabo de manera correcta. La parte relevante es fácil de exponerla, porque a la mente del lector aparece claro el orden y puede exponerlo como discurso fluido.

Proceso

1. Leer el texto en forma global.

2. De acuerdo con el sentido global del texto, leer uno a uno los párrafos.
3. Subraye las palabras claves y desconocidas.
4. Asígneles significados a las palabras desconocidas.
5. Excluya la parte del texto que no sea esencial en la oración.
6. Construya la oración con los elementos subrayados.
7. Compare lo que expresa la oración construida por Ud., con lo que expresa lo del párrafo.

Actividad de modelación

Lectura

Diario de Francisca

Francisca está cansada del tiempo que le toma viajar cada día desde su casa al colegio. El trayecto es muy largo. Veo la estación central pintada de color amarillo, la casa de la moneda con sus innumerables ventanas, Plaza Italia, donde fluye gente de todos lados, la biblioteca de providencia, hasta, finalmente llegar un poco tarde al colegio.

Oración construida con lo subrayado

Francisca viaja de su casa al colegio, el trayecto es largo y pasa por la Estación Central, Casa de la Moneda, Plaza Italia, Biblioteca de Providencia, lo que hace llegar tarde al colegio.

El significado y sentido es el mismo.

Si el hombre supiera realmente el valor que tiene la mujer andaría a cuatro patas en su búsqueda.

Destreza No. 2 Estrategia de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global)

Definición

Subrayar es destacar con líneas, resaltar con colores u otras señales las frases esenciales y palabras claves de un texto.

Objetivo

Agilizar el proceso lector mediante la fijación de la atención para incrementar un buen esquema y resumen.

Contenido

El subrayado es una técnica que favorece la comprensión e incrementa el sentido crítico de la lectura, porque se diferencia lo esencial de lo secundario.

Proceso

1. Lea el texto global con atención.
2. Seleccione la palabra clave de cada oración.
3. Aplique la técnica del subrayado en el párrafo y forme una oración o las que logre construir que proporcione significado de interés.
4. Subraye las palabras claves, nombres propios, fechas y detalles relevantes de su interés.
5. Lea lo subrayado y forme esquemas con el material subrayado.
6. Forme ideas, frases u oraciones con el material esquemático.
7. Comprensión de palabras mediante vocabulario conocido, uso del contexto, de familia de palabras, de sinónimos y antónimos. Se le propone un significado a cada palabra desconocida por el lector.

Actividad de modelación

Lectura

Diario de Francisca

Francisca está cansada del tiempo que le toma viajar cada día desde su casa al colegio. El trayecto es muy largo. Veo la estación central pintada de color amarillo, la casa de la moneda con sus innumerables ventanas, Plaza Italia, donde fluye gente de todos lados, la biblioteca de providencia, hasta, finalmente llegar un poco tarde al colegio.

Palabras claves: Francisca, trayecto casa al colegio, Estación Central, llegar tarde al colegio.

Esquemas:

Francisca viajar casa colegio.

Trayecto largo.

Estación central, Casa de la Moneda, Plaza Italia, Biblioteca de Providencia.

Tarde al colegio.

Oraciones gramaticales

- El trayecto es muy largo. (nivel literal)
- Francisca está cansada del tiempo de viajar de su casa al colegio. (nivel literal)
- Llega tarde al colegio porque el transporte hace muchas paradas. (nivel inferencial)
- El recorrido del transporte da mucha vuelta. (nivel inferencial)
- Francisca requiere transporte directo. (nivel crítico)

3.2.1.3. Destrezas de poslectura

Destreza No. 1 Identificación de la idea principal

Definición

La idea principal de un texto es aquella que expresa en su esencia lo que el autor quiere transmitir.

Objetivo

Extraer información necesaria y relevante, mediante la abstracción para la comprensión de textos.

Contenido

Una idea puede ser principal porque resume lo dicho, por tanto, contiene el mensaje global del texto, su contenido más importante y esencial es aquel que emanan los demás, puesto que pueden estar implícitas o explícitas en el texto, para su identificación se emplea el proceso de abstracción, un procedimiento deductivo.

Proceso

1. Observar cuál es la palabra que más se repite y domina en todo el párrafo.
2. Identificar las frases que desarrolla una idea importante.

3. La palabra dominante se la identifica porque representa un objeto, una persona, una cualidad, puede ser un pronombre o sinónimo referido siempre al mismo objeto o idea.
4. Seleccionar las palabras claves representativas, generalmente sustantivos, verbos y expresiones sustantivadas.
5. Escribir las ideas con palabras claves.
6. Reconocer adecuadamente los vínculos lógicos entre los párrafos y enlaces del texto.

Actividad de modelación

Lectura

Ecuador expuesto a choque de placas tectónicas

El comercio, 14 julio 2016

Los terremotos que sacudieron a Chile y Haití evidencian cuál vulnerable es la región ubicada entre Colombia y el sur de Chile. En esta zona tiene lugar la interacción entre la Placa Oceánica Nazca y Continental Sudamericana. La primera, que constituye parte del piso oceánico y ubicada al occidente del continente sudamericano, mantiene un constante movimiento que produce un hundimiento de la Placa Nazca bajo la placa sudamericana. La región costera del Ecuador también está expuesta a sismos causados por la interacción de las placas de Nazca y Sudamericana. El terremoto de mayor magnitud tuvo lugar en 1906 y provocó gigantescas olas, en las costas de Ecuador y Colombia. Su magnitud fue de 8,8 grados en la escala de Richter. Ese sismo de principio del siglo anterior, fue tan fuerte que rompió la superficie del fondo marino y provocó un tsunami (una o más olas de gran tamaño que aparecen como resultado de terremotos, erupciones volcánicas y otros factores).

Ideas principales: terremoto, evidencian región vulnerable, Colombia y Chile.

Ecuador expuesto a interacción de placa Nazca y sudamericana.

Tsunami olas de gran tamaño.

Destreza No. 2 Elaboración de resumen

Definición

Reducción de un escrito que contiene en forma clara los términos y elementos sobresalientes del texto.

Objetivo

Comprender y expresar un texto en forma oral o escrita, valiéndose de instrumentos de medición cualitativa y cuantitativa.

Contenido

El resumen es un escrito elaborado que contiene aspectos abreviados y precisos de contenido primario, que mantiene el sentido y lo esencial de un asunto, con lenguaje claro de uso corriente, utilizando la tercera persona gramatical y no contener suposiciones o datos que no conste en el texto original. El orden depende del interés de quién redacta que considere lo más importante.

Del resumen se facilita extraer las ideas principales y secundarias que están contenidas en el texto, así como el sentido e intencionalidad del autor apoyado en el entorno sociocultural.

Proceso

1. La primera lectura proporciona la idea global del texto.
2. En la siguiente releída se aplica la técnica del subrayado de las palabras importantes del sujeto y del predicado.
3. Excluir los términos que no están relacionados con las palabras principales del sujeto y predicado se forma el resumen del párrafo.
4. Forme la oración a partir del resumido subrayado.
5. Igual procedimiento para los demás párrafos.
6. Se construye oraciones de cada párrafo con vocabulario propio.
7. Se parafrasea el párrafo con el contenido de la oración del mismo.
8. Se extrae la intencionalidad del autor.
9. Se contrasta la intencionalidad del autor con la extraída por el lector.

Actividad de modelación

Lectura

Ecuador expuesto a choque de placas tectónicas

El comercio, 14 julio 2016

Los terremotos que sacudieron a Chile y Haití evidencian cuál vulnerable es la región ubicada entre Colombia y el sur de Chile. En esta zona tiene lugar la interacción entre la Placa Oceánica Nazca y Continental Sudamericana. La primera, que constituye parte del piso oceánico y ubicada al occidente del continente sudamericano, mantiene un constante movimiento que produce un hundimiento de la Placa Nazca bajo la placa sudamericana. La región costera del Ecuador también está expuesta a sismos causados por la interacción de las placas de Nazca y Sudamericana. El terremoto de mayor magnitud tuvo lugar en 1906 y provocó gigantescas olas, en las costas de Ecuador y Colombia. Su magnitud fue de 8,8 grados en la escala de Richter. Ese sismo de principio del siglo anterior, fue tan fuerte que rompió la superficie del fondo marino y provocó un tsunami (una o más olas de gran tamaño que aparecen como resultado de terremotos, erupciones volcánicas y otros factores).

Palabras claves: Terremoto, Región Vulnerable, Placa, Nazca, Sudamericana, Tsunami.

Oraciones gramaticales

- Los terremotos son movimientos telúricos que evidencian la región entre Colombia y Chile como vulnerable.
- El Ecuador está expuesto a terremotos por estar en zonas vulnerables.
- Los tsunamis son olas de gran tamaño como consecuencia de terremotos, erupciones volcánicas y otros factores.

Intencionalidad del autor

Los terremotos son causas naturales ocasionadas por fallas geológicas.

En este caso la idea del autor coincide con la del lector.

Destreza No.3 Formulación y contestación de preguntas

Definición

Las preguntas requieren ser expresadas en términos sencillos, en forma categórica y de manera breve, procurando animar a la reflexión.

Objetivo

Obtener una respuesta congruente en relación al texto leído.

Contenido

El uso de esta técnica para facilitar y promover la participación, constituye uno de los procedimientos más eficaces en el proceso de lectura. El empleo de preguntas cumple entre otras, el siguiente propósito, facilitar el proceso de comunicación, ya que en forma inmediata permite retroalimentar.

Es una vía para lograr el consenso en los argumentos que se plantean, producto de un análisis, contribuyendo a deshacer planteamientos incorrectos, impide que la discusión se salga de sus cauces, permitiendo fijar la atención, centrar ideas y resultados, profundizar en un punto, terminar una discusión, aportar una conclusión.

Proceso

1. Leer con atención el texto.
2. Formular preguntas abiertas.
3. Formular preguntas claras.
4. Formular preguntas con sentido lógico.
5. Repreguntar en caso necesario.
6. Introducir palabras clave en las preguntas que sugieran respuestas completas.

Actividad de modelación

¿Preguntas?

¿Qué son los terremotos? Son movimientos bruscos en ciertos lugares de la tierra

¿Cómo se originan los terremotos? Por la interacción de Placas tectónicas.

¿Dónde está ubicada la zona vulnerable en Sudamérica? En la región comprendida entre Colombia y sur de Chile.

¿Qué son los Tsunamis? Son olas de gran tamaño que aparecen como consecuencia de terremotos, erupciones volcánicas, etc.

3.2.2. Enseñanza de las destrezas de comprensión lectora

Para la enseñanza de las destrezas de comprensión lectora debe tenerse en cuenta el método de la modelación, durante el cual el docente enseña cómo se lleva a cabo una actividad que los educandos no saben realizar, verbaliza los procesos internos que intervienen en la comprensión del texto y dar a conocerlos con la ayuda de ejemplos. El docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto sugiere y deberá explicar, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones que encuentra mientras lee, y vaya demostrando cómo las resuelve.

En segundo lugar, es importante la participación del estudiante como continuación de la modelación, ésta pretende que el estudiante participe en el uso de la estrategia que le facilite la comprensión del texto; primero de una forma más dirigida por el docente (formulando preguntas) y luego, progresivamente dando mayor libertad (con preguntas abiertas).

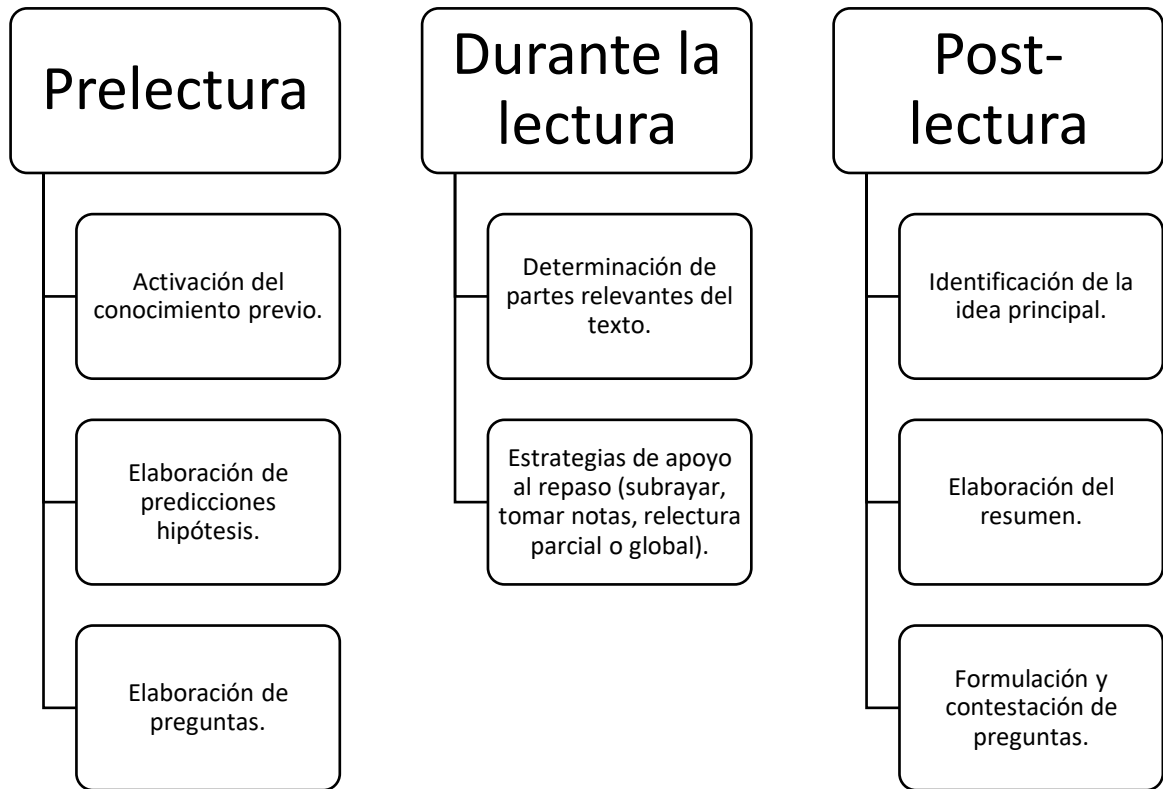
En esta fase, el profesor debe tener siempre presente que su meta es lograr que sus estudiantes se conviertan en lectores competentes y autónomos. Este traspaso progresivo de responsabilidad es vital para el alumno. El docente va retirando poco a poco su apoyo pasando a ser guía o facilitador del proceso de comprensión lectora.

En esta investigación se asumen los pasos descritos por Bruer (1995) y Jonson y Jonson (1999) para enseñar las estrategias de comprensión con los siguientes elementos:

- Paso 1 Introducción. - El docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre las destrezas. Explica a los estudiantes el objetivo de la destreza y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.
- Paso 2 Demostración. - El docente explica, describe y modela la destreza que quiere enseñar. Los estudiantes responden preguntas y construyen la comprensión del texto.
- Paso 3 Práctica guiada. - Los estudiantes leen un fragmento individualmente o en grupo. Practican la destreza aprendida bajo la tutela del docente. Se recomienda brindar a los estudiantes toda la práctica necesaria hasta que ellos puedan demostrar que dominan la destreza.
- Paso 4 Práctica individual. - El estudiante practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.
- Paso 5 Autoevaluación. - El docente solicita a los estudiantes que autoevalúen sus ejecuciones.
- Paso 6 Evaluación. - El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los estudiantes realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, saber si los estudiantes dominan las destrezas.

Para la evaluación de la comprensión lectora se asumen los criterios de Baker (1985) quien resume los tres niveles léxico, sintáctico y semántico por los que pasa un individuo que intente la comprensión de un texto.

Representación esquematizada de las estrategias de comprensión lectora



Elaboración de la autora

Conclusiones del capítulo

La puesta en marcha de la Estrategia Psicopedagógica contribuirá a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de lectura crítica, se propone una metodología en los enfoques cognitivo, psicolingüístico y sociocultural, además un componente instrumental donde se considera la funcionalidad de las destrezas con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza de los estudiantes.

CAPÍTULO 4 CORROBORACIÓN DE LA PROPUESTA

La validación de la propuesta Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora para el desarrollo de habilidades de lectura Crítica de textos en los estudiantes de segundo año de bachillerato del Colegio de Bachillerato Machala se la realiza a través de la opinión y juicios de expertos conocedores de la temática a evaluar.

Este proceso estimado para comprobar la validez de contenido de la propuesta de intervención realizada tanto en los criterios del diseño de forma cuantitativa con coeficientes pertinentes, como el criterio de aplicabilidad de manera cualitativa; contiene elementos inseparables: la connotación de expertos, su selección, y el tipo de evaluación que los examinadores efectúan (Juárez-Hernández & Tobón, 2018).

4.1 Descripción de la ficha de validación de expertos

El método de valoración de Juicio de Expertos, consiste en la selección de un grupo de peritos relacionados con un tema específico, con competencias en el área y cuya experticia ha sido probada por sus conocimientos y actividades, estos profesionales cuentan con una amplia trayectoria profesional y laboral y son quienes hacen una validación de la pertinencia y de la factibilidad de la propuesta pedagógica realizada, para ello se proporciona los documentos necesarios para que se sometan al proceso de análisis, y posteriormente la opinión al respecto, se adjunta una ficha con los parámetros a observarse con dos calificaciones una cuantitativa y otra cualitativa y así obtener consensos evaluativos.

En el análisis cuantitativo se verifican diez criterios como: Claridad, Objetividad, Actualidad, Organización, Suficiencia, Intencionalidad, Consistencia, Coherencia, Metodología, y Pertinencia, distribuidos en cinco rangos de calificaciones: Deficiente (0-20 puntos), Regular (21-40 puntos), Bueno (41-60 puntos), Muy Bueno (61-80 puntos) y Excelente (81-100 puntos). Para el análisis cualitativo de la factibilidad o aplicabilidad de la propuesta va de Regular, Buena, Muy Buena y Excelente, acompañada la validación por la correspondiente firma de responsabilidad.

Se ha seleccionado 7 expertos que laboran en educación, en el área de Lengua y Literatura y otras áreas que se relacionan con la comprensión lectora, Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) indican que estos expertos deben cumplimentar algunas características como: a) Experiencia, en el campo de su formación académica, haber realizado trabajos de investigación y haber sido reconocidos por méritos en el área temática, b) Haber adquirido notoriedad en el contexto, c) Tener disponibilidad y tiempo para revisar y emitir un criterio consultado, y d) Ser imparcial al momento de tomar una decisión para comunicar su fallo académico. A los expertos se les contacta mediante correo electrónico y se les envían los siguientes documentos: la solicitud de aceptación (Ver anexo E), la propuesta, y la ficha de validación (Ver Anexo F).

4.2. Descripción del perfil de los expertos

Evaluador 1, es Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador, Especialidad Lengua Castellana y Literatura, sus estudios los realizó en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, tiene 23 años en el ejercicio profesional, actualmente desempeña las funciones de Vicerrectora (e) en el Colegio de Bachillerato Kléber Franco Cruz de la Ciudad de Machala.

Evaluador 2, es Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador, Especialidad Lengua Castellana y Literatura, sus estudios los realizó en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, tiene 33 años en el ejercicio profesional, actualmente desempeña las funciones de Docente en la Unidad Educativa José María Velasco I. de la ciudad de Milagro.

Evaluador 3, es Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador, Especialidad Lengua Castellana y Literatura, sus estudios los realizó en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, tiene 16 años en el ejercicio profesional, actualmente desempeña las funciones de Docente en el Colegio de Bachillerato Machala de la Ciudad de Machala.

Evaluador 4, es Lcda. en Ciencias de la Educación, Profesora de Educación Media, Especialidad Lengua y Literatura, sus estudios los realizó en la Universidad Técnica de Machala, Facultad de Sociología, tiene 30 años en el ejercicio profesional, actualmente desempeña las funciones de Docente en el Colegio de Bachillerato Machala, de la Ciudad de Machala.

Evaluador 5, es Lcda. en Ciencias de la Educación, Profesora de Educación Media, Especialidad Lengua y Literatura, sus estudios los realizó en la Universidad Técnica de Machala, Facultad de Sociología, tiene 26 años en el ejercicio profesional, actualmente desempeña las funciones de Vicerrectora del Colegio de Bachillerato República del Perú de la Ciudad de Machala.

Evaluador 6, es Lcda. en Ciencias de la Educación, Profesora de Educación Media, Especialidad Lengua y Literatura, estudió en la Universidad Técnica de Machala, Facultad de Sociología, tiene 20 años en el ejercicio profesional, actualmente desempeña las funciones de Docente en la Unidad Educativa Enrique Mora Zares de la Ciudad de Machala.

Evaluador 7, es Lcda. en Ciencias de la educación, Profesora de Educación Media, Especialidad Lengua y Comunicación, estudio en la Universidad nacional de Cuenca, facultad de Filosofía y Letras, tiene 18 años en el ejercicio profesional, actualmente desempeña las funciones de Inspectora General-Jefe de Talento Humano en el Colegio de Bachillerato Machala de la Ciudad de Machala.

4.3. Resultados de la validación realizada por los expertos

Para la validación se tiene presente que los indicadores congreguen los criterios de pertinencia y factibilidad, que establecen particularidades fundamentales inherentes a toda propuesta para su aplicación en el logro de los objetivos (De Gialdino, 2019). En el presente caso, para la revisión y validación de la propuesta se presentan los siguientes indicadores y criterios:

1. Claridad: Ideas entendibles.
2. Objetividad: Apreciables.
3. Actualidad: Acorde.
4. Organización: Posee unidad de sentido.
5. Suficiencia: Cumple objetivo.
6. Intencionalidad: Alcanza metas.
7. Consistencia: Confiable.

8. Coherencia: Entre las actividades propuestas.

9. Metodología: Responde al objetivo.

10. Pertinencia: Procedente y correcta.

Para responder el cuestionario se presenta la siguiente escala: Deficiente (0 - 20 puntos), Regular (21 - 40 puntos), Bueno (41 – 60 puntos), Muy bueno (61 – 80 puntos), y Excelente (81 – 100 puntos).

Los procedimientos descritos al ser aplicados por los expertos, que aceptaron formular su juicio, como respuesta de consenso en la primera ronda corresponde a un promedio de 97.75% n su aspecto cuantitativo, respecto al cualitativo concierne a excelente, esto motiva a la autora en la aplicabilidad de una respuesta de calidad, su pertinencia y factibilidad contribuirá al logro del objetivo planteado, diseñar una estrategia psicopedagógica orientada a mejorar la comprensión lectora en el nivel crítico, en los estudiantes del Segundo año Bachillerato del Colegio de Bachillerato Machala.

4.4. Tabulación de resultados de validación emitidos por los expertos

Indicador Evaluador	Claridad	Objetividad	Actuali dad	Organi zación	Suficienc ia	Intencionalid ad	Consistenc ia	Coherenc ia	Metodolog ía	Pertinenc ia	Promed io
# 1	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
# 2	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
# 3	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
# 4	98	100	95	100	100	100	100	100	100	100	99.3
# 5	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
#6	90	90	100	100	100	100	100	100	100	100	98
#7	90	95	90	95	100	100	100	100	100	100	97
Promedio	95.43	96.43	96.43	97.86	98.57	98.57	98.57	98.57	98.57	98.57	97.75

CONCLUSIONES

- Desde la perspectiva constructivista, el desarrollo de la comprensión lectora de textos implica que los estudiantes construyen desde dentro sus propios saberes al interactuar con el medio, desde la estructura cognoscitiva los conocimientos están organizados en esquemas mentales que se van modificando a medida que se enriquece con la experiencia e interrelación social, de esta manera la percepción, memoria y atención se construye a nivel interpsicológico y luego a nivel intrapsicológico; estas características se sustentan en los enfoque cognitivos de Piaget, aprendizajes significativos de Ausubel y del origen sociocultural de Vygotsky.
- El proceso de comprensión lectora transita por los niveles literal, inferencial y crítico jerarquizados de menor a mayor complejidad, en el literal se decodifica los signos gráficos; en el inferencial se interpreta la idea del autor, sea explícita o implícita, pero no el sentido; y, en el crítico se cuestiona o juzga la idea del autor. Los estudiantes de Segundo Año Bachillerato del Colegio Bachillerato Machala han alcanzado el nivel literal, pero presentan dificultades en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de textos en los niveles inferencial y crítico; no hacen uso del diccionario para el esclarecimiento de palabras desconocidas, no logran identificar las ideas principales y secundarias; estas anomalías se pueden apreciar cuando realizan la actividad de lectura de manera grupal, en la que incluso unos cuantos silabea. Por otra parte, los docentes les ofrecen textos fragmentados, de corte informativo, algunos de carácter recreativo y unos pocos son interpretativos y argumentativos.
- Al respecto de la problemática encontrada, se pueden señalar como posibles causas la falta de motivación en los alumnos y el desinterés tanto del estudiante como de la familia, así como también la estrategia de corte conductista que se emplea en el trabajo docente. La práctica docente debe buscar destrezas, ejercicios o talleres que generen la criticidad en los estudiantes, integrándolos en sus módulos didácticos con el fin de potenciar habilidades comunicacionales para su desempeño personal. Para esto, se necesita de una estrategia alternativa que mejore la comprensión lectora de textos, que oriente a la habilidad de lectura

inferencial y crítica de textos, que incorpore y articule los conocimientos previos de los esquemas mentales adquiridos en base a la experiencia del estudiante, con la nueva información para construir sus propios saberes, atendiendo a las destrezas psicopedagógicas que contempla los momentos de la lectura (prelectura, lectura y poslectura).

- El aporte de la autora en la presente investigación consiste en la presentación de una estrategia planificada en base a un sistema de destrezas psicopedagógicas organizadas de acuerdo a los momentos de la lectura, modelada en correspondencia con la estructura y funcionalidad de cada una de ellas, y que se sustenta en las teorías psicolingüística y de los esquemas. Para la validación de esta propuesta, se empleó el juicio de expertos, consistente en una técnica grupal de análisis de opinión, considerándose un número determinado de expertos en el área o temática. Como resultado de este procedimiento se obtuvo que, la propuesta “Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora para el Desarrollo de Habilidades de Lectura Crítica de Textos en los Estudiantes de Segundo Año Bachillerato del Colegio Bachillerato Machala”, fue validada como pertinente y factible con una calificación de 97.75, equivalente a excelente, de forma consensuada.

RECOMENDACIONES

- La Estrategia Psicopedagógica sea aplicada en el proceso de enseñanza aprendizaje para la comprensión lectora no únicamente en la asignatura de Lengua y Literatura, si no en todas las asignaturas del currículo, con la finalidad de ir robusteciendo la habilidad de lectura crítica en el estudiante.
- Que el proceso de enseñanza-aprendizaje conducido por el profesor en el aula, sea facilitado mediante una estrategia psicopedagógica de comprensión lectora orientada al desarrollo de habilidades de lectura crítica en textos.

BIBLIOGRAFIA

- Arias, G. (2018) La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. Boletín Redipe, 7(1), 86-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297228>
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1990) INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Fundamentos y metodología. Labor.
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxjaWVuY2lhc2RlbGFIZHVjYWNpb25paW5uaXBhfGd4OmE1OGU3ZWVhMTY3Zjg2NA>
- AUSUBEL, D.P. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view.
- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (28), 207-232.
<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n28/n28a11.pdf>
- Bustamante, G., Jurado, F. (1987) entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá. Colombia.
- Cassany, D. (2004) Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones A la comprensión crítica. Barcelona. España.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica, Lectura y Vida. Argentina. Universidad de la Plata.
- Cassany, D. (2006). De tras de las líneas. Sobre la lectura Contemporánea. Ed. Anagrama. Barcelona. España
- Cassany, D. Comp. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Paidós. Barcelona.
- Cassany, D. (2012). En línea. leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. (2013). Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Anagrama.

- Castillo, A. (2015). Análisis de las actividades de lectura incluidas en los libros de texto: ¿realmente desarrollan la comprensión lectora? [Tesis de Grado, Universidad de Granada, España].
http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/40488/1/Castillo_Lopez_Ana_Victoria.pdf
- Cervetti, G. Pardales, M. J., y Damico, J. S. (2001) un total de diferencia: comparando las tradiciones, perspectivas y educación global de Lectura Crítica y literacidad crítica. http://www.reading_on_line_org/articles/art-index.asp?HREF=/articles/servetty/index.html.
- Cubides Avila, C.P., Rojas Higuera, M. Y Cárdenas Soler, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencia y posibilidades. Saber, Ciencia y Libertad, 12(2), 184-197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Doménech, F. (2017) La enseñanza y el aprendizaje en la Situación Educativa. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (SAP001), 1-11.
<https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?
<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Farrach Ú. Graciela. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, (20), 5-19. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i20.3064>
- Frebody, P. y Lucke, A. (1990). Literacies Programs: debates and demands incultural context.
- González, M., Barba, M y González, A. (2010) La Comprensión Lectora en educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación, 53/6, 1-11.
<https://rieoei.org/historico/expe/3225Gonzalez.pdf>
- Guerra, E., Forero, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. Zona próxima, (22), 33-35.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658004.pdf>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016): La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. Investigación Sobre Lectura, (5), 52-58.
<https://core.ac.uk/download/pdf/78638281.pdf>

- Hassler, G. (24). (2016) El Curso de lingüística general de Saussure y su importancia en el desarrollo de la lingüística estructural. Entornos.
- Hermes, F. (2018). Estrategia de comprensión lectora: Experiencia en educación primaria. EDUCERE, 22(71).
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(38), 737-771.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/html/index.html>
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 67(1), 88-140.
- Makuc, M. y Larrañaga, E. (2015) Teorías implícitas acerca de la Comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. Revista Signos, 48(87), 29-53. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v48n87/a02.pdf>
- Marín M. y Gómez D. (2015). Lectura crítica: Un camino para desarrollar las habilidades del pensamiento. [Tesis de grado, Universidad Libre de Colombia].
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8441/TESIS%20FINA%20L%20.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2010). Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Quito. Ecuador: Centro gráfico Ministerio de Educación DINSE.
- Moore, P. y Sánchez, E. (2011) Modelos Epistémicos de la Lectura en Estudiantes Universitarios Mexicanos. Revista mexicana de investigación educativa, 16(51), 1197-1225. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400009
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2009) El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve.
<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Páez, R., Rondon, G., Compilador/a. (2014). La Lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. Ed. Kimpres.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Pinto J. y Rojas S. (2019). Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. Educación y Ciencia-Núm. 23. Año 2019, p, 265-279.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10284/8484

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Ramírez, N. (2014). Lectura y escritura. Santillana, 12.

Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E. y Hernández- Palma, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Información Tecnológica. 30(3), 277-286.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>

Sedano, M. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria.

Opción, 31(6), 1136-1159. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571062.pdf>

Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13 (1), 1-27.

<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>

Solano, N., Manzanal A. y Jiménez, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. Psicología Escolar e

Educacional, SP, 20(3), 447-456 <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00447.pdf>

Solé, I. (1987). la enseñanza de la comprensión lectora. Barcelona

Solé, I. (2006). Ed. Grao. Madrid. España

Viglion, E., López, M. y Zabala, M. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. Fundamentos en Humanidades, 5(2), 79/93.

<https://www.redalyc.org/pdf/184/18412605.pdf>

Vygotsky, L.S. (1978). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires. Argentina: La Pleyade.

Zanotto, M. y Gaeta, M. (2017) Creencias Epistemológicas, Lectura de Múltiples textos y Aprendizajes en Doctorandos de Pedagogía. Revista mexicana de investigación educativa, 22(74), 949-976. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00949.pdf>

Zárate A. (2010). La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria

Concepción y tratamiento metodológico. Col lecció: Treballs i projectes de fi de màster de recerca. Universidad Pompeu Fabra.

<https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPL ET.pdf?sequence=1>



ANEXOS

ANEXO A: GUÍA DE OBSERVACIÓN

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Observar el desempeño de los estudiantes en la aplicación de estrategias para comprensión lectora en el desarrollo de lectura de segundo bachillerato del Colegio de Bachillerato Machala.

Aspectos a ser observados, como situación diagnóstica, en los estudiantes que conforman la muestra seleccionada con el proyecto de investigación, referente a establecer los niveles de comprensión lectora logrado en los estudiantes de Segundo Bachillerato del Colegio de Bachillerato Machala, de la Ciudad de Machala, correspondiente al periodo lectivo 2020-2021.

Observadora: Lic. Alicia González Rubio, maestrante del Programa de Maestría en Psicopedagogía, del Centro de Posgrado de la Universidad Técnica de Machala.

Fecha:

Tipo de texto. Fragmentado Completo

1. Modalidad del texto: Recreativo Informativo Interpretativo Argumentativo

2. El estudiante se interesa por conocer quién es el Autor del texto:

Siempre A veces Nunca

3. El estudiante sabe el Título del texto que lee: Siempre A veces Nunca

4. Respecto a la vocalización cuando realiza la actividad de lectura.

Vocaliza perfectamente vocaliza con dificultad silabea.

5. Lee el texto: Una sola vez dos veces tres veces más de tres veces.

6. La actividad lectora es: individual grupal.

7. Utiliza el diccionario para entender palabras desconocidas.

Siempre A veces Nunca.

8. Aplica técnicas de estudio para la comprensión lectora? Si No.

9. En caso de aplicar las técnicas, cuáles aplica.

Subrayado titula párrafos Analogías Palabra clave

10. Identifica la idea principal. Sí No

11. En caso de ser afirmativo, indique cómo lo realiza.

Está explícita en el texto Infiere lo implícito Contrasta la idea del autor.

12. Identifica las ideas secundarias. Sí No.

13. En caso de ser afirmativo, ¿cómo lo establece?

Están explícitas en el texto Infiere lo implícito Contrasta con las ideas del autor.

14. Resume el contenido del texto:

Todos Algunos Ninguno.

15. El Título del texto le guía para hacerse una idea del contenido que espera encontrar.

Todos Algunos Ninguno.

16. Realiza conexiones entre lo que sabe o ha leído de otros textos, con el que esta leyendo.

Siempre A veces Nunca.

17. Cuestiona los datos o ideas del autor del texto.

Siempre A veces Nunca.

18. El lector repite fragmentos de la información que el texto presenta

Todos Algunos Ninguno.

19. Reproduce el significado del texto con la mayor fidelidad.

Todos Algunos Ninguno.

20. Parafrasea repitiendo la información del texto con sus propias palabras

Todos Algunos Ninguno.



ANEXO B: ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

ENCUESTA

Objetivo: Obtener información pertinente para proponer una estrategia metodológica que optimice la comprensión lectora en el nivel crítico mediante la descripción de dominios del proceso de lectura de texto proporcionados en la presente encuesta por los estudiantes de Segundo Bachillerato del Colegio de Bachillerato Machala.

Sugerencias: Se le solicita que responda con absoluta franqueza, la presente encuesta es personal y anónima, por lo que se le garantiza la confidencialidad de sus respuestas.

Instrucciones: Estimado estudiante escriba una X, dentro del paréntesis de la opción que usted considere correcta, le recuerdo que para cada pregunta debe seleccionar una sola alternativa.

Encuestadora: Lic. Alicia González Rubio, maestrante del Programa de Maestría en Psicopedagogía, del Centro de Posgrado de la Universidad Técnica de Machala.

Fecha:

1. Qué tipo de texto le proporciona el/la profesor/a para las actividades de lectura

() Fragmentado () Completo

2. Qué modalidad de texto le proporciona el/a profesor/a

() Recreativo () Informativo () Interpretativo () Argumentativo

3. Cuando lee, conoce quién es el Autor del texto:

() Sí () A veces () No

4. Sabe el título del texto que lee

() Sí () A veces () No

5. Lee o relea el texto:

() Una sola vez () dos veces () tres veces () más de tres veces.

6. Utiliza el diccionario para entender palabras desconocidas.

Siempre A veces Nunca.

7. Qué técnicas de estudio aplica para la comprensión lectora?

Subrayado Titula párrafos Palabra clave Analogías

8. Identifica la idea principal y secundaria del texto.

Está explícita en el texto Infiere lo implícito Juzga la idea del autor.

9. Resume secuencialmente el contenido del texto:

Siempre A veces Nunca.

10. Infiere de qué trata el texto a partir del título o imagen de su portada.

Siempre A veces Nunca.

11. Anticipa las consecuencias de un determinado hecho cuando lee un texto?

Siempre A veces Nunca.

12. Interpreta frases con lenguaje metafórico que están en el texto?

Siempre A veces Nunca.

13. Deduce el significado de una palabra de acuerdo al contexto del texto?

Siempre A veces Nunca.

14. Cuestiona los datos o ideas del autor del texto.

Siempre A veces Nunca.

15. Interactúa con el texto, construye el significado del texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias.

Siempre A veces Nunca.

16. Parafrasea repitiendo la información del texto con sus propias palabras

Siempre A veces Nunca.

ANEXO C: CÁLCULO PARA DETERMINAR EL PORCENTAJE (%) DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES

$$\% = n/m \times 100$$

Donde:

n = número de estudiantes que responden a una alternativa del ítem

m = muestra seleccionada

100 = constante para expresar en %

ANEXO D: TABULACIÓN GENERAL ENCUESTA A ESTUDIANTES

TABULACIÓN GENERAL ENCUESTA A ESTUDIANTES							
Items	Preguntas	%fragmentado		%Completo		%Total	
1	Qué tipo de texto le proporciona el(a) profesor(a) para las actividades de lectura	40		60		100	
2	Qué modalidad de texto le proporciona el/a profesor/a	Recrea	Infor	Interp	Argum	100	
		8	60	16	16		
3	Cuando lee, conoce quién es el Autor del texto	Si	A veces		No	100	
		44	56		0		
4	Sabe el título del texto que lee	Si	A veces		No	100	
		44	56		0		
5	Lee o relea el texto	1 vez	2 veces	3 veces	+ 4 veces	100	
		24	56	16	4		
6	Utiliza el diccionario para entender palabras desconocidas.	Siempre		A veces		Nunca	100
		12		68		20	
7	Qué técnicas de estudio aplica para la comprensión lectora	Subray	T p	P cla	Analog	100	
		60	16	20	4		
8	Identifica la idea principal y secundaria del texto	Explícito		Infiere		Juzga	100
		80		20		0	
9	Resume secuencialmente el contenido del texto	52		44		4	100
10	Infiere de qué trata el texto a partir del título o imagen de su portada	56		40		4	100
11	Infiere las consecuencias de un determinado hecho cuando lee un texto	28		72		0	100
12	Interpreta frases con lenguaje metafórico que están en el texto	28		64		8	100
13	Deduce el significado de una palabra de acuerdo al contexto del texto	40		56		4	100
14	Cuestiona los datos o ideas del autor del texto	16		60		24	100
15	Interactúa con el texto, construye el significado del texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias	16		36		48	100
16	Parafrasea repitiendo la información del texto con sus propias palabras.	16		32		52	100

Fuente: Investigación de campo.

ANEXO E: TABULACIÓN GENERAL OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES

TABULACIÓN GENERAL OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES						
Items	Preguntas	% Fragmentado		% Completo		% Total
1	Tipo de texto	80		20		100
2	Modalidad del texto	Recreativo	Informativo	Interpretivo	Argument	100
		30	50	10	10	
3	El estudiante se interesa por conocer quién es el Autor del texto	Si		A veces		100
		40		60		
4	El estudiante sabe el Título del texto que lee	Sí, todos				100
5	Respecto a la vocalización cuando realiza la actividad de lectura	Perfecto	Dificultad		Silabea	
		Pocos	La mayoría		Algunos	
		Algunos	mayoría	Algunos	Pocos	
6	La actividad lectora es	Individual		Grupal		100
		Todos				
7	Utiliza el diccionario para entender palabras desconocidas	Si	A veces		Nunca	
		Escasos	Pocos		Mayoría	
8	Aplica técnicas de estudio para la comprensión lectora	Si		No		
		Mayoría		Algunos		
9	En caso de aplicar las técnicas, cuáles aplica	Subraya	T párrafo	Analogías	P clave	
		Mayoría	Pocos	Pocos	Pocos	
10	Identifica la idea principal	Pocos	Algunos		Muchos	
		Si			No	
11	Identifica las ideas secundarias	Pocos		Algunos	Muchos	
		Si			No	
12	Resume el contenido del texto	Pocos		Algunos	Muchos	
		Si				
13	Reproduce el significado del texto con la mayor fidelidad	Si				100
14	Parafrasea repitiendo la información del texto con sus propias palabras	Si				

Fuente: Investigación de campo.

ANEXO F: SOLICITUD DE ACEPTACIÓN A EXPERTOS



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Machala, a 4 de diciembre de 2020

Estimado/a colega:

Mediante la presente, me dirijo a usted con el propósito de solicitar su valiosa colaboración como evaluador del Juicio de Expertos para la revisión de la propuesta y ficha de validación que anexo con el fin de determinar su validez, requisito fundamental para optar al Título de Magister en Psicopedagogía del Programa de Maestría en Psicopedagogía de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala.

Su colaboración es importante, ya que consistirá en analizar y evaluar la Claridad, Objetividad, Suficiencia, Intencionalidad, Consistencia, Coherencia, Metodología y Pertinencia de la propuesta Estrategia psicopedagógica de Comprensión Lectora para el desarrollo de habilidades de lectura crítica de textos en los estudiantes de 2do. Año bachillerato del Colegio de Bachillerato Machala, esto se realizará con el fin de juzgar los aspectos y concordancia de la Investigación. Cualesquier sugerencia o modificación que considere necesaria, será de gran utilidad en la validez del mismo.

Con muestras de consideración y distinguida estima, le anticipo mis sinceras gracias.

Lic. Alicia Gonzáles Rubio,
C. I. No. 0701629453

ANEXO G: FICHA DE VALIDACIÓN



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos del Experto	Cargo e institución donde labora	Nombre del proyecto de validación	Autora del Proyecto de
Mgs Laura Beatriz Jiménez Castillo	Vicerrectora (e) Colegio Bachillerato Kléber Franco Cruz	Estrategia psicopedagógica de comprensión lectora	Lic. Alicia González Rubio

Título ESTRATEGIA PSICOPODAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE 2DO. AÑO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20	Regular 21- 40	Buena 41- 60	Muy Buena 61- 80	Excelente 81-100
Claridad	Ideas entendibles					
Objetividad	Apreciable					
Actualidad	Acorde					
Organización	Posee unidad de sentido					
Suficiencia	Cumple requisitos					
Intencionalidad	Alcanza metas					
Consistencia	Confiable					
Coherencia	Entre las actividades propuestas					
Metodología	Responde al objetivo					
Pertinencia	Procedente y correcta					

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable () No Aplicable () Aplicable después de corregir ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

Firma del experto

ANEXO H: DATOS INFORMATIVOS Mgs LAURA JIMENEZ CASTILLO

Identificación del experto

DATOS DEL/A VALIDADOR/A

NOMBRES Y APELLIDOS:	Laura Beatriz Jiménez Castillo.	
CÉDULA DE IDENTIDAD:	0701918732	
TÍTULO:	Maestría Universitaria en Formación del Profesorado de Educ. Secundaria.	
ÁREA DE ESPECIALIDAD:	Lengua Castellana y Literatura.	
TELÉFONOS: CELULAR:	0988618571	TRABAJO:
INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA:	Colegio Bachillerato "Kléber Francochoz"	
CARGO:	Vinculada (e).	TIEMPO TOTAL DE SERVICIO: 23
FECHA DE VALIDACIÓN:	8-12-2020	
OBSERVACIONES GENERALES:		

Constancia de Juicio de Experto

Yo, Laura Beatriz Jiménez C. portador/a de la C. I. No. 0701918732 a través de la presente certifico que realicé el juicio de experto al presente instrumento diseñado por la Lic. Alicia González Rubio, portadora de la C. I. No. 0701629453, para que la investigación referente al trabajo titulado Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora para el desarrollo de habilidades de Lectura Crítica de textos en los estudiantes del 2do año Bachillerato en el Colegio de Bachillerato Machala, requisito fundamental para optar al Título de Magister en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala.

Machala, a 8 de diciembre de 2020

Atentamente,

Laura Beatriz Jiménez Mgs.

Firma evaluador/a

ANEXO I: VALIDACIÓN EVALUADOR 1



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos del Experto	Cargo e institución donde labora	Nombre del proyecto de validación	Autora del Proyecto
Mgs Laura Beatriz Jiménez Castillo	Vicerrectora (e) Colegio Bachillerato Kléber Franco Cruz	Estrategia psicopedagógica de comprensión lectora	Lic. Alicia González Rubio

Título ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE 2DO. AÑO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
Claridad	Ideas entendibles					95
Objetividad	Apreciable					95
Actualidad	Acorde					95
Organización	Posee unidad de sentido					95
Suficiencia	Cumple requisitos					95
Intencionalidad	Alcanza metas					95
Consistencia	Confiable					95
Coherencia	Entre las actividades propuestas					95
Metodología	Responde al objetivo					95
Pertinencia	Procedente y correcta					95

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable (✓) No Aplicable () Aplicable después de corregir ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 95

Licda. Laura Beatriz Jiménez Mgs.

Firma del experto

ANEXO J: DATOS INFORMATIVOS Mgs NELLY BORJA LEÓN

DATOS DEL/A VALIDADOR/A

NOMBRES Y APELLIDOS:	Nelly Patricia Borja León.	
CÉDULA DE IDENTIDAD:	0908737422	
TÍTULO:	Master	
ÁREA DE ESPECIALIDAD:	Lengua castellana y literatura	
TELÉFONOS: CELULAR:	0992284229	TRABAJO: 042972591
INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA:	U.E. José María Velasco S.	
CARGO:	Docente	TIEMPO TOTAL DE SERVICIO: 33 años
FECHA DE VALIDACIÓN:	21 - Enero - 2021	
OBSERVACIONES GENERALES:		
El instrumento se presenta como un enfoque metodológico coherente, incide directamente en el contenido de los ítems y los aspectos relacionados con el objetivo de la comprensión lectora.		

Constancia de Juicio de Experto

Yo, Nelly Patricia Borja León portador/a de la C. I. No. 0908737422 a través de la presente certifico que realicé el juicio de experto al presente instrumento diseñado por la Lic. Alicia González Rubio, portadora de la C. I. No. 0701629453; para que la investigación referente al trabajo titulado Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora para el desarrollo de habilidades de Lectura Crítica de textos en los estudiantes del 2do año Bachillerato en el Colegio de Bachillerato Machala, requisito fundamental para optar al Título de Magister en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala

Machala, a 21 de enero de 2021

Atentamente,


Firma evaluador/a

ANEXO K: VALIDACIÓN EVALUADOR 2



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos del Experto	Cargo e institución donde labora	Nombre del proyecto de validación	Autora del Proyecto
Mgs Nelly Patricia Borja León	Docente Educativa María Ibarra Unidad José Velasco	Estrategia psicopedagógica de comprensión lectora	Lic. Alicia González Rubio

Título ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE 2DO. AÑO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
Claridad	Ideas entendibles					100
Objetividad	Apreciable					100
Actualidad	Acorde					100
Organización	Posee unidad de sentido					100
Suficiencia	Cumple requisitos					100
Intencionalidad	Alcanza metas					100
Consistencia	Confiable					100
Coherencia	Entre las actividades propuestas					100
Metodología	Responde al objetivo					100
Pertinencia	Procedente y correcta					100

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable (✓) No Aplicable () Aplicable después de corregir ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 100

Firma del experto

ANEXO L: DATOS INFORMATIVOS Mgs ELVA LAPO MORENO

DATOS DEL/A VALIDADOR/A

NOMBRES Y APELLIDOS:	ELVA CONZUELO LAPPO MORENO
CÉDULA DE IDENTIDAD:	0702899790
TÍTULO:	LICENCIADA EN CIENCIAS E. MAGISTER
ÁREA DE ESPECIALIDAD:	LENGUA Y LITERATURA
TELÉFONOS: CELULAR:	0979627147
TRABAJO:	072935098
INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA:	COLEGIO BACHILLERATO "MACHALA"
CARGO:	DOCENTE
TIEMPO TOTAL DE SERVICIO:	16
FECHA DE VALIDACIÓN:	30 DE DICIEMBRE 2020
OBSERVACIONES GENERALES:	

Constancia de Juicio de Experto

Yo, CONZUELO LAPPO MORENO portador/a de la C. I. No. 0702899790 a través de la presente certifico que realicé el juicio de experto al presente instrumento diseñado por la Lic. Alicia González Rubio, portadora de la C. I. No. 0701629453, para que la investigación referente al trabajo titulado Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora para el desarrollo de habilidades de Lectura Crítica de textos en los estudiantes del 2do año Bachillerato en el Colegio de Bachillerato Machala, requisito fundamental para optar al Título de Magister en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala.

Machala, a 30 de diciembre de 2020

Atentamente,


Leda Conzuelo Lapo Moreno

Firma evaluador/a

ANEXO M: VALIDACIÓN EVALUADOR 3



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos del Experto	Cargo e institución donde labora	Nombre del proyecto de validación	Autora del Proyecto de
Mgs Elva Conzuelo Lapo Moreno	Docente Colegio Bachillerato Machala	Estrategia psicopedagógica de comprensión lectora	Lic. Alicia González Rubio

Título ESTRATEGIA PSICOPODAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE 2DO. AÑO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
Claridad	Ideas entendibles					100
Objetividad	Apreciable					100
Actualidad	Acorde					100
Organización	Posee unidad de sentido					100
Suficiencia	Cumple requisitos					100
Intencionalidad	Alcanza metas					100
Consistencia	Confiable					100
Coherencia	Entre las actividades propuestas					100
Metodología	Responde al objetivo					100
Pertinencia	Procedente y correcta					100

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable (✓) No Aplicable () Aplicable después de corregir ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 100


 Firma del experto

ANEXO N: DATOS INFORMATIVOS JUDITH YANANGÓMEZ CHAMBA

DATOS DEL/A VALIDADOR/A

NOMBRES Y APELLIDOS:	YANANGÓMEZ CHAMBA JUDITH ARACELY		
CÉDULA DE IDENTIDAD:	0702665035		
TÍTULO:	LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		
ÁREA DE ESPECIALIDAD:	LENGUA Y LITERATURA		
TELÉFONOS: CELULAR:	0992425864	TRABAJO:	07-2791966
INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA:	COLEGIO DE BACHILLERATO REPÚBLICA DEL PERÚ		
CARGO:	VICERRECTORA	TIEMPO TOTAL DE SERVICIO:	26
FECHA DE VALIDACIÓN:	25-01-2021		
OBSERVACIONES GENERALES:			

Constancia de Juicio de Experto

Yo, Judith Aracely Yanangomez Chamba portador/a de la C. I. No. 0702665035a través de la presente certifico que realicé el juicio de experto al presente instrumento diseñado por la Lic. Alicia González Rubio, portadora de la C. I. No. 0701629453, para que la investigación referente al trabajo titulado Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora para el desarrollo de habilidades de Lectura Crítica de textos en los estudiantes del 2do año Bachillerato en el Colegio de Bachillerato Machala, requisito fundamental para optar al Título de Magister en Psicopedagogia de la Universidad Técnica de Machala.

Machala, a 25 de enero de 2021

Atentamente,



Firma evaluador/a

ANEXO O: VALIDACIÓN EVALUADOR 4



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos del Experto	Cargo e institución donde labora	Nombre del proyecto de validación	Autora del Proyecto
Lcda. Judith Aracely Yanangómez Chamba	Vicerrectora Colegio de Bachillerato República del Perú	Estrategia psicopedagógica de comprensión lectora	Lic. Alicia González Rubio

Título ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE 2DO. AÑO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
Claridad	Ideas entendibles					98
Objetividad	Apreciable					100
Actualidad	Acorde					95
Organización	Posee unidad de sentido					100
Suficiencia	Cumple requisitos					100
Intencionalidad	Alcanza metas					100
Consistencia	Confiable					100
Coherencia	Entre las actividades propuestas					100
Metodología	Responde al objetivo					100
Pertinencia	Procedente y correcta					100

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable () No Aplicable () Aplicable después de corregir ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 97,3

Firma del experto

ANEXO P: DATOS INFORMATIVOS LCDA. JENNY RODRÍGUEZ ENCALADA

DATOS DEL/A VALIDADOR/A	
NOMBRES Y APELLIDOS:	JENNY MARIAN RODRIGUEZ ENCALADA
CÉDULA DE IDENTIDAD:	0701909954
TÍTULO:	PROFESORA EDUCACION MEDIA
ÁREA DE ESPECIALIDAD:	LENGUA Y LINGÜÍSTICA
TELÉFONOS: CELULAR:	0993247733
TRABAJO:	072925098
INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA:	COLEGIO BACHILLERATO MACHALA
CARGO:	DOCENTE
TIEMPO TOTAL DE SERVICIO:	30
FECHA DE VALIDACIÓN:	22 DE ENERO 2021
OBSERVACIONES GENERALES:	

Constancia de Juicio de Experto

Yo, Jenny Rodríguez Encalada, portador/a de la C. I. No. 0701909954 a través de la presente certifico que realicé el juicio de experto al presente instrumento diseñado por la Lic. Alicia González Rubio, portadora de la C. I. No. 0701629453, para que la investigación referente al trabajo titulado Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora para el desarrollo de habilidades de Lectura Crítica de textos en los estudiantes del 2do año Bachillerato en el Colegio de Bachillerato Machala, requisito fundamental para optar al Título de Magister en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala.

Machala, a 22 de enero de 2021

Atentamente,

Jenny Rodríguez

Firma evaluador/a

ANEXO Q: VALIDACIÓN EVALUADOR 5



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos del Experto	Cargo e institución donde labora	Nombre del proyecto de validación	Autora del Proyecto de
Lcda. Jenny María Rodríguez Encalada	Docente Colegio de Bachillerato Machala	Estrategia psicopedagógica de comprensión lectora	Lic. Alicia González Rubio

Título ESTRATEGIA PSICOPODAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE 2DO. AÑO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
Claridad	Ideas entendibles					95
Objetividad	Apreciable					95
Actualidad	Acorde					95
Organización	Posee unidad de sentido					95
Suficiencia	Cumple requisitos					95
Intencionalidad	Alcanza metas					95
Consistencia	Confiable					95
Coherencia	Entre las actividades propuestas					95
Metodología	Responde al objetivo					95
Pertinencia	Procedente y correcta					95

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable (✓) No Aplicable () Aplicable después de corregir ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 95

Jenny Rodríguez

Firma del experto

ANEXO R: DATOS INFORMATIVOS LCDA. NERY ENCALADA AÑAZCO

Identificación del experto

DATOS DEL/A VALIDADOR/A

NOMBRES Y APELLIDOS:	NERY MARCIA ENCALADA AÑAZCO	
CÉDULA DE IDENTIDAD:	07 02 87 28 21	
TÍTULO:	LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
ÁREA DE ESPECIALIDAD:	LENGUA Y LITERATURA	
TELÉFONOS: CELULAR:	0993413021	TRABAJO:
INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA:	"ENRIQUE MORA SARES"	
CARGO:	PROFESORA	TIEMPO TOTAL DE SERVICIO: 20 años
FECHA DE VALIDACIÓN:	17 DE DICIEMBRE DEL 2020	
OBSERVACIONES GENERALES:		

Constancia de Juicio de Experto

Yo, Nery Marcia Encalada Anazco, portador/a de la C. I. No. 0702872821 a través de la presente certifico que realicé el juicio de experto al presente instrumento diseñado por la Lic. Alicia González Rubio, portadora de la C. I. No. 0701629453, para que la investigación referente al trabajo titulado Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora para el desarrollo de habilidades de Lectura Crítica de textos en los estudiantes del 2do año Bachillerato en el Colegio de Bachillerato Machala, requisito fundamental para optar al Título de Magister en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala.

Machala, a 17 de diciembre de 2020

Atentamente,



Firma evaluador/a

ANEXO S: VALIDACIÓN EVALUADOR 6



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos del Experto	Cargo e institución donde labora	Nombre del proyecto de validación	Autora del Proyecto
Lcda. Nery Marcia Encalada Añazco	Docente Unidad Educativa Enrique Mora Sares	Estrategia psicopedagógica de comprensión lectora	Lic. Alicia González Rubio

Título ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE 2DO. AÑO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
Claridad	Ideas entendibles					90
Objetividad	Apreciable					90
Actualidad	Acorde					100
Organización	Posee unidad de sentido					100
Suficiencia	Cumple requisitos					100
Intencionalidad	Alcanza metas					100
Consistencia	Confiable					100
Coherencia	Entre las actividades propuestas					100
Metodología	Responde al objetivo					100
Pertinencia	Procedente y correcta					100

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN:

Aplicable No Aplicable () Aplicable después de corregir ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 98

Firma del experto

ANEXO T: DATOS INFORMATIVOS LCDA. DIGNA TINIZHAÑAY SARAVIA

Identificación del experto

DATOS DEL/A VALIDADOR/A

NOMBRES Y APELLIDOS:	Digna Emérita Tinizhañay Saravia	
CÉDULA DE IDENTIDAD:	0301048013	
TÍTULO:	Licenciada en Ciencias de la Educación	
ÁREA DE ESPECIALIDAD:	Lengua y Comunicación	
TELÉFONOS: CELULAR:	0999526192	TRABAJO: 2935-095
INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA:	Colegio de Bachillerato Machala	
CARGO:	Inspectora General Jefe de Talento Humano	TIEMPO TOTAL DE SERVICIO: 18 años
FECHA DE VALIDACIÓN:	11 de diciembre de 2020	
OBSERVACIONES GENERALES:		

Constancia de Juicio de Experto

Yo, Digna Emérita Tinizhañay S., portador/a de la C. I. No. 0301048013 a través de la presente certifico que realicé el juicio de experto al presente instrumento diseñado por la Lic. Alicia González Rubio, portadora de la C. I. No. 0701629453, para que la investigación referente al trabajo titulado Estrategia Psicopedagógica de Comprensión Lectora para el desarrollo de habilidades de Lectura Crítica de textos en los estudiantes del 2do año Bachillerato en el Colegio de Bachillerato Machala, requisito fundamental para optar al Título de Magister en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala.

Machala, a 16 de diciembre de 2020

Atentamente,


.....
Firma evaluador/a

ANEXO U: VALIDACIÓN EVALUADOR 7



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos del Experto	Cargo e institución donde labora	Nombre del proyecto de validación	Autora del Proyecto de
Lcda. Digna Emérita Tinizhañay Saravia	Inspectora General, Jefe de Talento Humano Colegio Bachillerato Machala	Estrategia psicopedagógica de comprensión lectora	Lic. Alicia González Rubio

Título ESTRATEGIA PSICOPODAGÓGICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE 2DO. AÑO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE BACHILLERATO MACHALA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Buena 41-60	Muy Buena 61-80	Excelente 81-100
Claridad	Ideas entendibles					90
Objetividad	Apreciable					95
Actualidad	Acorde					90
Organización	Posee unidad de sentido					95
Suficiencia	Cumple requisitos					100
Intencionalidad	Alcanza metas					100
Consistencia	Confiable					100
Coherencia	Entre las actividades propuestas					100
Metodología	Responde al objetivo					100
Pertinencia	Procedente y correcta					100

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable (✓) No Aplicable () Aplicable después de corregir ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 97.0

Firma del experto