



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

El uso de los mitos de pueblos originarios del Ecuador como estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español: el caso de San Antonio de Quisapincha.

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

Autor:

Jorge Leonel Parra Argudo

CI: 0106813611

Tutor:

PhD. Jennifer Paola Umaña Serrato

CI: 0151956125

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2021



Resumen:

La presente investigación se orientó hacia el conocimiento de la situación de los estudiantes del séptimo grado “B” de EGB de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio “Pueblo Kisapincha” y centrado en la comprensión lectora para el desarrollo de sus actividades académicas. La evaluación tuvo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y acción participativa (IAP), orientada bajo el método inductivo, que utiliza el razonamiento para llegar a conclusiones partiendo del hecho particular de la educación intercultural bilingüe en la mencionada unidad educativa. La dinámica investigativa se desarrolló de forma virtual y presencial, aplicando la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R); los resultados evidencian que, en forma virtual, los estudiantes obtienen un desempeño malo en algunos ítems, mientras que, de forma presencial, fue desde bueno a excelente. La lectura de pseudopalabras y la determinación de la idea principal de los textos, que en forma virtual fue mala en un 100%, pasó a obtener, en forma presencial, una calificación de excelente en un 80% y buena en un 60%, respectivamente. Así también, en forma presencial, un 100% de los evaluados fue excelente en la lectura de palabras. Un 60% obtuvo buena calificación al momento de relacionar el texto con la imagen, la identificación de la idea principal de los textos, así como para escuchar y responder. En este sentido, se propone una estrategia didáctica para reforzar y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, la misma que involucra una adecuada motivación y el ejercicio de la lectura de mitos de los pueblos originarios del Ecuador, como herramienta pedagógica para alcanzar los objetivos propuestos, desarrollando 4 fases en 4 talleres (una fase en cada taller), debidamente planeados y organizados, para que los estudiantes logren comprender oraciones, textos y discursos orales.

Palabras clave: Comprensión lectora, educación intercultural, estrategia didáctica, mitos ancestrales ecuatorianos, lengua castellana.



Abstract:

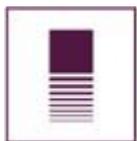
The present investigation was oriented towards the knowledge of the situation of the students of the seventh grade “B” of EGB of the Intercultural Bilingual Educational Unit of the Millennium “Pueblo Kisapincha” and focused on reading comprehension for the development of their academic activities. The evaluation had a qualitative, descriptive and participatory action (PAR) approach, oriented under the inductive method, which uses reasoning to reach conclusions based on the particular fact of intercultural bilingual education in the aforementioned educational unit. The investigative dynamics were developed in a virtual and face-to-face way, applying the Battery of Evaluation of the Reading Processes, Revised (PROLEC-R); The results show that, virtually, students perform poorly on some items, while in person, it went from good to excellent. The reading of pseudowords and the determination of the main idea of the texts, which in virtual form was bad in 100%, went on to obtain, in person, a qualification of excellent in 80% and good in 60%, respectively. Also, in person, 100% of those evaluated were excellent at reading words. 60% obtained good marks when relating the text to the image, identifying the main idea of the texts, as well as listening and responding. In this sense, a didactic strategy is proposed to reinforce and improve students' reading comprehension, which involves adequate motivation and the exercise of reading the myths of the original peoples of Ecuador, as a pedagogical tool to achieve the proposed objectives, developing 4 phases in 4 workshops (one phase in each workshop), duly planned and organized, so that students can understand sentences, texts and oral discourses.

Keywords: Reading comprehension, intercultural education, didactic strategy, Ecuadorian ancestral myths, Spanish language.



Índice del Trabajo

Introducción	6
Planteamiento del problema.....	6
Justificación	6
Pregunta de investigación.....	7
Capítulo I Ámbito de la investigación.....	8
1.1. Parroquia San Antonio de Quisapincha.....	8
1.2. Reseña histórica.....	9
1.3. Unidad Educativa del Milenio Quisapincha.....	9
1.4. Contextualización del sistema educativo	14
1.5. Estructura del sistema nacional de educación	15
1.6. Derecho a la educación intercultural bilingüe.....	16
Capítulo II Marco teórico	19
2.1. Lectura y comprensión lectora	19
2.1.1. Lectura.....	19
2.1.2. Comprensión lectora.....	23
2.2. Lectura de mitos.....	30
2.3. Estrategias didácticas.....	31
2.3.1. Estrategias didácticas en procesos de enseñanza virtuales	34
2.4. PROLEC-R.....	35
2.4.1. Descripción de la prueba PROLEC-R.....	37
2.5. Investigaciones relacionadas	38
2.4.1. Investigaciones extranjeras	38
2.4.2. Investigaciones nacionales.....	40
Capítulo III Diseño metodológico	42



3.1. Enfoque y tipo de investigación.....	42
3.2. Método de investigación	42
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información	43
3.4. Población y muestra.....	43
Capítulo IV Resultados obtenidos y Estrategia didáctica propuesta.....	45
4.1. Análisis de los datos obtenidos.....	45
4.2. Estrategia Didáctica propuesta	49
4.2.1. Objetivos de la propuesta	49
4.2.2. Ámbito de aplicación y participantes	50
4.2.3. Estrategia didáctica	50
4.2.4. Descripción de la aplicación de la propuesta	51
4.2.5. Instrumentos para evaluar los aprendizajes	56
4.2.6. Sistematización de la propuesta didáctica aplicada.....	57
Consideraciones finales y recomendaciones	59
Consideraciones finales	59
Recomendaciones	60
Referencias	61
Anexos.....	65

Introducción

Planteamiento del problema

Durante las prácticas preprofesionales en diversos contextos, se ha evidenciado que los estudiantes en el sistema de educación intercultural bilingüe, tienen dificultades en muchos campos del aprendizaje, como en la lectura, pintura, escritura, dibujo y más. Estas competencias se han convertido en requisitos primordiales al momento de acceder a una educación avanzada y de calidad, en consecuencia, no deben pasar desapercibidas y necesitan reforzarse con el fin de fortalecer los sistemas educativos.

Por este motivo, la presente investigación se centra en la comunidad Quisapincha, que tiene una población bilingüe, no obstante, el uso lingüístico de la lengua *Kichwa* se ha relegado a las labores del campo y el hogar, obstruyendo los procesos cognitivos y pedagógicos alrededor del bilingüismo y su uso diario en ejercicios comunicativos específicos. De modo que, la escuela de la parroquia Quisapincha, ha optado por priorizar el español como lengua de alfabetización y comunicación. En este caso, el bilingüismo perjudica la lectura en los estudiantes, haciendo que sea más compleja e incluso incomprensible el acto de leer.

Justificación

La presente investigación se genera luego de la observación de diferentes contextos, donde los procesos de lectura se ven retrasados por causa de la falta de interés y la inexistencia de estrategias que la motiven. El idioma español está y estará presente en la vida académica de los estudiantes, ya sea en la primaria, secundaria, o en la universidad, por lo que el dominio de este idioma es una obligación para continuar con la formación escolar.

Los padres de familia reconocen la importancia del español en la formación escolar de sus hijos y priorizan el aprendizaje del mismo. Leer en español es para todas las personas que habitan el Ecuador muy importante, sin embargo, se debe seguir todo un proceso para lograr el aprendizaje del tema o asignatura. Según el objetivo trazado, este proceso metodológico también debe ser cuidadosamente planificado en estudiantes de educación intercultural bilingüe, donde se debe trabajar fomentando una dinámica de acercamientos con textos flexibles y al alcance de todos los estudiantes, buscando innovar en la manera de enseñar y practicar esta competencia, usando las técnicas adecuadas y las herramientas que despierten o motiven a los estudiantes.

A través de diferentes entrevistas realizadas en territorio, los padres de familia de la escuela intercultural bilingüe en la cual se trabajó, aseguraron que leer el español puede abrir muchas oportunidades



a sus hijos, en consecuencia, lo deben aprender de manera indispensable. Asimismo, reconocen que la lectura del español es una herramienta de uso diario por las actividades educativas y también como ayuda en las diligencias familiares.

La lectura es imprescindible en la vida académica, diaria y profesional de las personas, ya que es considerada parte fundamental de la formación estudiantil y nada mejor que una práctica constante para tener buenos resultados. La perseverancia en mejorar y perfeccionar esta competencia ayudará a que el estudiante se desenvuelva mejor en cualquier momento o circunstancia en la que se encuentre.

Por otro lado, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, 2013), busca rescatar y fortalecer las tradiciones y costumbres de las nacionalidades y pueblos originarios de nuestro país. De esta manera, cumpliendo con sus requerimientos se incorporan los mitos dentro de la presente investigación, con el fin de que exista una pertinencia cultural y que se realice una revitalización de los saberes literarios de las diferentes comunidades ecuatorianas. La educación intercultural bilingüe trata de vincular o relacionar la cultura con sus saberes y conocimientos dentro de cada actividad escolar, esto para fomentar y rescatar la identidad cultural entre todos sus habitantes.

Los mitos forman parte de la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas de nuestro país y, es por ello que, esos saberes no deben perderse sino transmitirse a las nuevas generaciones. Mediante los mitos se cuenta la historia y la creación de todo lo que nos rodea, por ese motivo nace la importancia de conservarlos y traerlos hacia la memoria colectiva, compartiéndolos a través de la lectura y su comprensión.

Pregunta de investigación

¿Cómo se pueden emplear los mitos de los pueblos originarios del Ecuador dentro de una estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español en la parroquia San Antonio de Quisapincha?

Capítulo I

Ámbito de la investigación

1.1. Parroquia San Antonio de Quisapincha

La parroquia rural San Antonio de Quisapincha pertenece al Cantón Ambato, está ubicada al suroccidente, a 12 Km de la ciudad de Ambato. Sus límites son: al norte con “la provincia de Cotopaxi, al sur las parroquias Pasa y Santa Rosa, al este las parroquias San Bartolomé de Pinllo y Ambatillo; y al oeste las parroquias San Fernando y Pasa. Se encuentra a 3.000 msnm. (GAD Quisapincha, 2019)

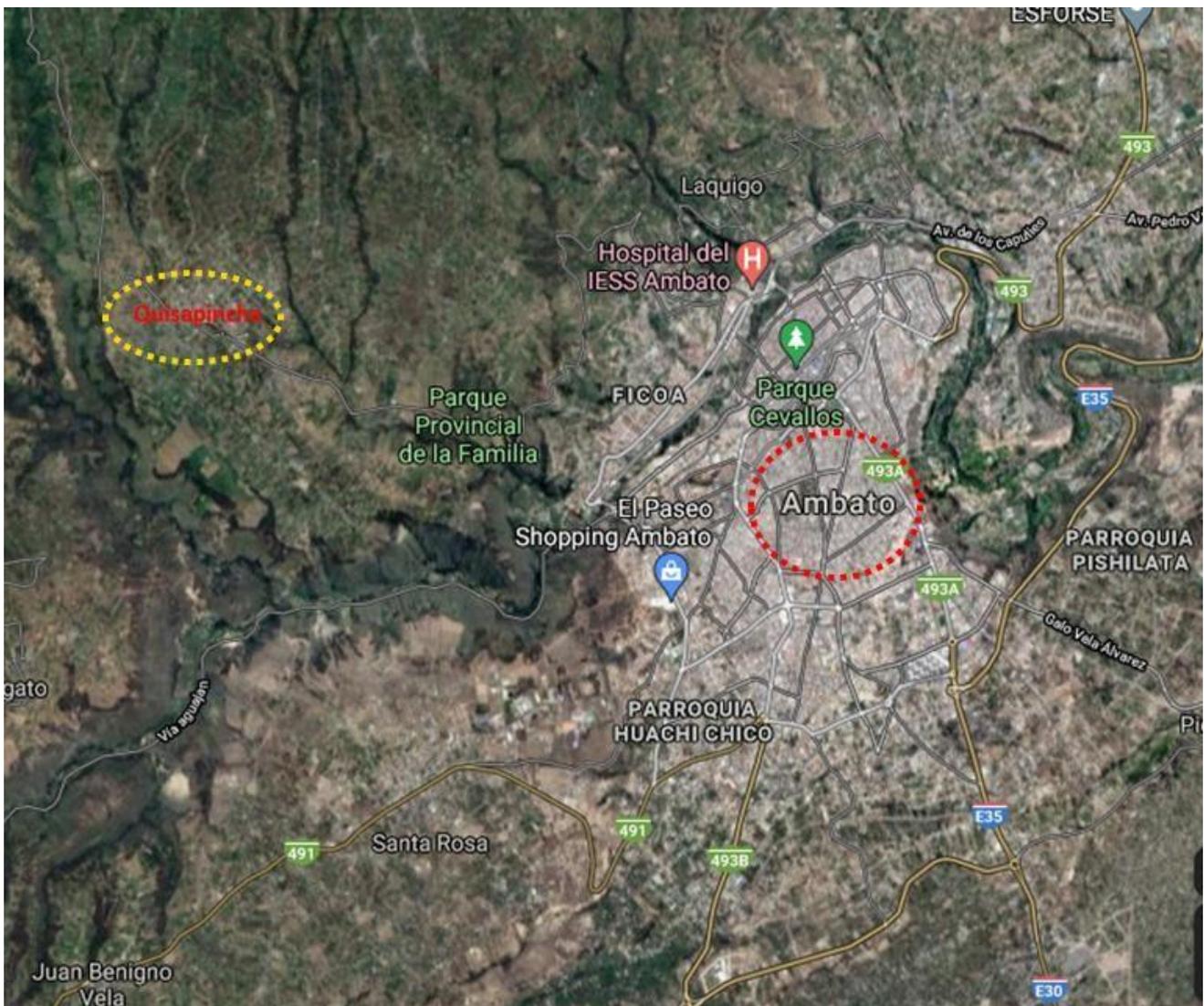


Ilustración 1. Ubicación de la parroquia Quisapincha
Fuente: (Google Maps, 2021)

1.2. Reseña histórica

La palabra “Quisapincha”, procede del quichua: *Quimsa* (Tres) y *Punlla* (días); lo que en español significa “tres días”, que es la cantidad de tiempo “que se tardaba para llegar a Quito desde Quisapincha o viceversa” (GAD Quisapincha, 2019). La historia refiere que por esta zona “pasó Pedro de Alvarado en el año de 1492 en su camino a la conquista del Reino de Quito, y fue aquí donde acampó con sus acompañantes”. (GAD Quisapincha, 2019)

Existen datos que indican que, en 1570, Quisapincha fue fundada por Antonio Clavijo. En 1653, “Quisapincha fue elevada a la categoría de parroquia eclesiástica”. En “1861 fue inscrita como parroquia civil”. En “1998, a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Juntas Parroquiales Rurales”, empieza a laborar como junta parroquial rural. El “19 de octubre del 2010, a partir de la publicación del Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización” (COOTAD); se cambia el nombre a “Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial Rural de Quisapincha”, hasta la actualidad. (GAD Quisapincha, 2019)

Esta parroquia tiene 12.400 habitantes, de los cuales uno de cada 10 se dedica a “la confección de prendas de vestir y otros artículos de cuero”; Quisapincha es llamada el “París chiquito”, por su antigüedad y la belleza de sus paisajes. Se le considera “como un sector altamente productivo y dedicado a la confección de todo tipo de prendas de vestir hechas en cuero”, por esos productos (ropa de cuero), se ha ganado reconocimiento tanto dentro como fuera de la provincia Tungurahua; esta actividad comercial, se está potenciado cada vez más porque en este lugar ya existen grandes almacenes y son motivo de buena afluencia de visitantes. (GAD Quisapincha, 2019)

1.3. Unidad Educativa del Milenio Quisapincha

La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio “Pueblo Kisapincha” es una Institución de Educación Regular situada en la Comunidad El Galpón de la parroquia Quisapincha (o Quizapincha), en el cantón Ambato - provincia de Tungurahua. (GAD Quisapincha, 2021)

Esta Unidad Educativa ofrece los niveles educativos de Inicial, Educación Básica y Bachillerato; la Institución es fiscal, la educación que se ofrece es Intercultural Bilingüe, en modalidad presencial, durante las jornadas matutina y vespertina, con el fin fortalecer la identidad cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades. Actualmente, cuenta con 32 docentes y 636 estudiantes (GAD Quisapincha, 2021); a esta Institución acuden estudiantes de las comunidades altas de la parroquia, como son: Illahua Chaupiloma, Illahua Grande, el Galpón, Pucará Grande, Ambayata, Putugleo y Cachilvana Grande. (Salazar Chérrez, 2015)



Ilustración 2. Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio Quisapincha
Fuente: (GAD Quisapincha, 2021)

Actualmente la mencionada Unidad Educativa, se encuentra en buen estado de conservación, como se puede evidenciar en las imágenes siguientes:







Ilustración 3. Estado actual de la UEM Quisapincha

Fuente: Imágenes de autoría propia.

La Unidad Educativa celebra sus fiestas cada 14 de febrero. Sus instalaciones cuentan con modernos laboratorios de química y biología, además, tiene su biblioteca y una sala de computación donde los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos. (GAD Quisapincha, 2021)

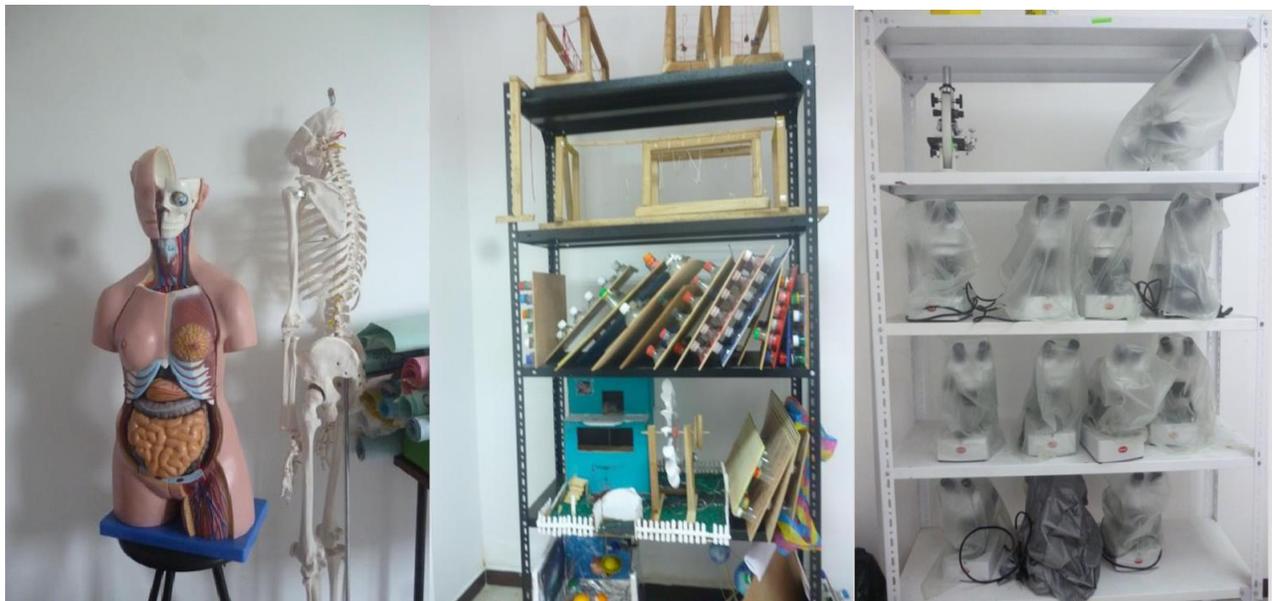




Ilustración 4. Laboratorios, biblioteca y sala de computación de la UEM Quisapincha
Fuente: (GAD Quisapincha, 2021)



1.4. Contextualización del sistema educativo

El Título II de la Constitución del Ecuador está dedicado a exponer los derechos de los ecuatorianos, específicamente, la Sección Quinta del Capítulo Segundo de este Título II, habla sobre los derechos a la educación, lo cual tiene relación con el tema de la presente investigación, porque la Carta Magna dispone que la educación es un derecho fundamental de los ciudadanos en toda su vida (...), es intercultural; el Estado es el encargado de garantizar la libertad de enseñanza (...) y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. (Constitución del Ecuador, 2008)

La política educativa en Ecuador está articulada, regulada y direccionada “de inversiones, bienes, servicios y transferencias que el Estado orienta a garantizar el derecho a la educación de la población”. Además, considera “las decisiones y la capacidad que este demuestra para sostener al sistema educativo y para reducir las brechas de política” (UNESCO, 2019). De esta manera, existe coherencia entre la norma máxima del estado y la política educativa, aunque en la realidad aún falta mucho por invertir en el sistema educativo.

También, la Constitución precisa que los padres de familia o los representantes de los niños, tienen “la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas” (Constitución del Ecuador, 2008). Sin embargo, en la experiencia adquirida durante las prácticas pre profesionales desarrolladas en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio “Pueblo Kisapincha”, se ha observado que los padres de familia, en su mayoría procedentes de pueblos indígenas, impulsan a que sus hijos aprendan a través del idioma español, porque piensan que este idioma les abrirá más puertas para su desarrollo dentro de sus interrelaciones en el transcurso de su vida a futuro.

Lo ideal sería que las familias impulsaran la enseñanza de aprendizajes para sus hijos en el mismo idioma que tienen, en concordancia con lo que establece la Constitución, que dice que la política pública en educación debe tener una “visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”; además, el Estado tiene la responsabilidad de “garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe”, donde se utilice “como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. (Constitución del Ecuador, 2008)

En esta disyuntiva, donde por un lado, los padres de familia desean que sus hijos aprendan en el idioma español pensando que esto les abrirá más puertas de acceso en el aprendizaje y, por otro lado, donde la constitución dispone dar prioridad a la enseñanza en la lengua principal de la respectiva nacionalidad

indígena, se presenta una problemática que estaría pasando desapercibida, como es la falta de comprensión lectora por parte de los estudiantes, quienes leen los textos en español, pero a nivel cognitivo no estaría dándose la abstracción requerida, es decir, la comprensión de lo leído es baja y tal vez nula en algunos casos, lo cual se ha podido observar en las clases desarrolladas.

En las prácticas preprofesionales, durante las clases virtuales con los alumnos de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio “Pueblo Kisapincha”, se constató que los procesos de lectura en voz alta y la comprensión de grafemas no se realizaba eficazmente, confirmando que los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo virtual dificultan la identificación de deficiencias dentro de los mismos. Este diagnóstico justifica que se debe optar por el fortalecimiento de las competencias en comprensión lectora, ya que la decodificación y reconocimiento silábico se presenta acorde con las edades de los estudiantes, pero no abstraen ni comprenden las ideas principales de los textos.

1.5. Estructura del sistema nacional de educación

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), fue promulgada para garantizar “el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores” (LOEI, 2011). Igualmente, “establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación” (LOEI, 2011). Esta ley en su Art. 37, establece que “el Sistema Nacional de Educación comprende los tipos, niveles y modalidades educativas, (...) instituciones, programas, políticas recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en (...) educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el Sistema de Educación Superior”. Además, este mismo artículo precisa que “para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas rige el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que es instancia desconcentrada” (LOEI, 2011) y tiene “sus propios currículos, (...) desarrollados en las 14 lenguas de las nacionalidades”. (Solórzano, 2020)

De modo que, en síntesis, Ecuador tiene una estructura de educación que sigue dos vertientes, tal como se detalla a continuación:

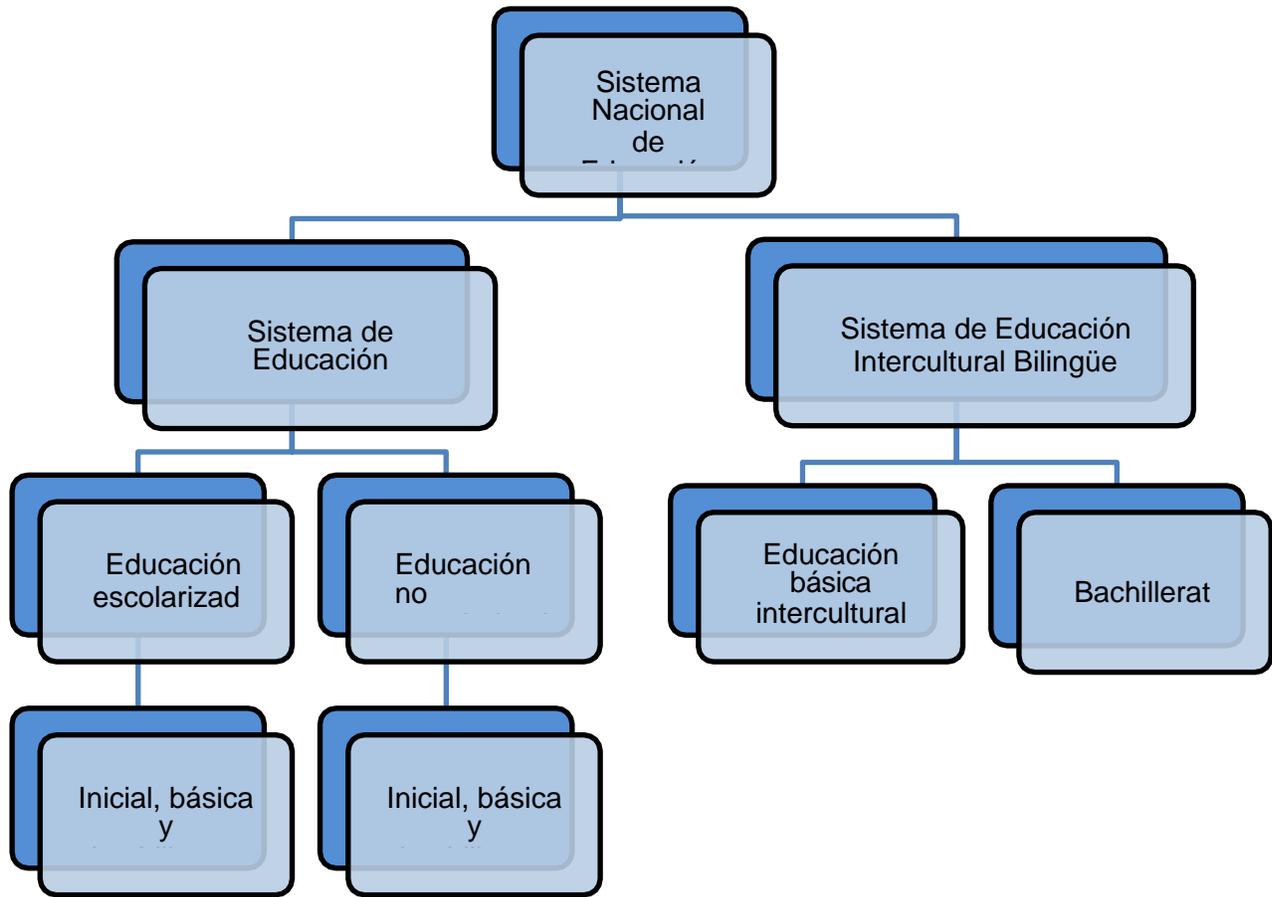


Ilustración 5. Estructura del Sistema Nacional de Educación

Fuente: (LOEI, 2011) y (MOSEIB, 2013)

Elaboración propia.

1.6. Derecho a la educación intercultural bilingüe

La Constitución del Ecuador (2008), en el Título II, Capítulo Cuarto considera los “Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”, particularmente, dispone que el Estado garantiza y reconoce los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas, orientándose a “desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana (...), para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”. (Constitución del Ecuador, 2008)

En tal sentido, la política pública en materia de educación dispuso el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, 2013), que está plasmado en un documento que precisa la rectoría del Estado para permitir el ejercicio pleno del derecho a la Educación Intercultural Bilingüe. Este documento

recoge la participación y experiencias desde “las 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas del Ecuador”, para ser aplicadas obligatoriamente en “todos los niveles y modalidades de educación que ofertan los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) compuesta por: Educación Infantil Familiar Comunitaria, Educación General Básica y Bachillerato; y, Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües (UECIBs) del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe”. (MOSEIB, 2013)

Por otra parte, Bastidas (2015) expresa que Ecuador tiene actualmente “un Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, conformado por una estructura propia, adjunta al Ministerio de Educación, encargada de generar las directrices educativas para 35 pueblos y nacionalidades indígenas que coexisten en el territorio nacional”. Este MOSEIB recoge “las experiencias educativas que se desarrollaron en el Ecuador dentro de las nacionalidades y pueblos indígenas, debido a que todas ellas forman parte del marco histórico de la educación intercultural bilingüe” (Bastidas, 2015), en consecuencia, se evidencia que existe política pública diseñada para la educación intercultural bilingüe, orientada hacia los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador; sin embargo, ni se implementan ni funcionan.

El MOSEIB se justifica en la necesidad de “recuperar las formas de educación ancestral”, donde se destaca el papel fundamental que cumple la familia y la comunidad en la formación de la persona; por tal razón, se deben “diseñar nuevas formas que dinamicen la administración del proceso educativo, buscando evitar rigidez de las normas”, porque el sistema nacional de educación ha fallado con el empleo de “métodos memorísticos, repetitivos, y una masificación pedagógica centralista”, exigiendo “aprender determinadas teorías”, cuando lo más importante es enseñar los sistemas y procesos lógicos y el “uso y desarrollo de la capacidad expresiva de la lengua” (MOSEIB, 2013); en esta consideración se apoya la presente investigación, que propone el uso de los mitos de pueblos originarios del Ecuador como estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español y así favorecer a los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

Además, el MOSEIB considera que el sistema de educación ha fallado porque ha empleado “destrezas y competencias mecanicistas poco útiles para la vida, no han mejorado la vida de las comunidades y ha provocado el abandono del campo”; contribuyendo así a “la desvalorización de los conocimientos ancestrales”, estableciendo la idea de que “las lenguas ancestrales no pueden expresar una diversidad de conceptos en los diferentes campos de la ciencia”. Frente a este escenario el MOSEIB propone educar bajo los principios del respeto y cuidando la Madre Naturaleza, donde la persona, su familia y la comunidad son los actores principales del proceso educativo; “la lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural”. (MOSEIB, 2013)

La Educación Intercultural Bilingüe tiene la finalidad de “apoyar la construcción del Estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural, basado en la sabiduría, conocimientos y prácticas

ancestrales de los pueblos y nacionalidades, en la diversidad biológica del Ecuador, y en los aportes de las diferentes culturas del mundo”; para de esta manera “fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades”; orientándose a mejorar las condiciones de vida de las nacionalidades indígenas y de otros pueblos del Ecuador (MOSEIB, 2013); por tal razón, se propone el uso de los mitos y leyendas de la sabiduría ancestral, como estrategia didáctica para la lectura comprensiva, contribuyendo así a fortalecer la cultura de los pueblos y nacionalidades indígenas del país.

El Estado tiene un rol indeclinable porque es el garante de los derechos de sus ciudadanos, como el derecho a la educación, que es “un derecho humano y un instrumento indispensable para lograr el goce de otros derechos humanos y las libertades fundamentales”, por lo tanto, debe cumplir con su obligación “de hacer efectiva una educación pertinente y de calidad para todas las personas pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en cada uno de los países de la región” (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara, 2018); en consecuencia, desde lo académico superior se debe estudiar científicamente los aspectos relacionados con la educación intercultural bilingüe en los diversos territorios de los pueblos y nacionalidades indígenas, para visibilizar la tutela y garantía del derecho a la educación por parte del Estado.

Ciertamente, las metodologías tradicionales no son atractivas para los estudiantes, “infiriéndose que la perciben como una imposición, antes que como una ventana al conocimiento” (Buelvas, 2019), los estudiantes muestran un interés deficiente a diario “en la mayoría de instituciones educativas del país, que sin duda es el deber del docente fomentar y repotenciar esta competencia; ya que la lectura es algo imprescindible en la vida (...) estudiantil” (Velastegui, Sánchez & Ramos, 2017); en este escenario, se puede proponer el uso de los mitos de pueblos originarios del Ecuador como estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español.

De esta manera se fomenta y se apoya el proceso comunicativo rescatando los hechos, mitos y leyendas de los pueblos y nacionalidades indígenas del país, con lo cual se motiva a los estudiantes con aspectos de su propia cultura, “cuyas temáticas giran en torno a la cosmovisión particular de la cultura” de su nacionalidad o pueblo ancestral, lo que en la actualidad tienen “poco o ninguna difusión de dichos mitos y leyendas, o han caído en el olvido o en desuso”; lo cual es preocupante y sugiere tomar acción para “buscar maneras y formas pedagógicas para hacer de la lectura un disfrute y un medio lúdico”, con la finalidad de que los estudiantes se sientan atraídos al conocer y comprender “las lecturas sus raíces culturales autóctonas”, lo que se pretende con la presente investigación. (Buelvas, 2019)

Capítulo II Marco teórico

2.1. Lectura y comprensión lectora

2.1.1. Lectura

El Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia (RAE, 2021), precisa que la lectura es la “acción de leer (...), interpretación del sentido de un texto (...), disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado (...), leerlo públicamente en voz alta” (RAE, 2021). Las diversas acepciones de los diccionarios, “reflejan en mucho la idea del proceso de leer, pero dejan de lado los aspectos psicológicos y culturales que sería complicado incorporar a la lectura”. Entonces, “la lectura es una actividad inagotable e irreducible”, forma parte de la cultura y es un segmento de la comunicación; además, “resulta inasequible cuando alcanza su autonomía respecto del circuito de la comunicación y la interacción entre emisor, receptor y mensaje”. (Ramírez, 2009)

La lectura es “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”. En la interacción de los tres factores está el significado fundamental e importante porque juntos determinarán la comprensión; dentro del contexto educativo “no puede reducirse a un asunto mecánico, (...) debe convertir en una búsqueda permanente de sentido e interpretación de la realidad, donde el lector aporte para dar sentido y significado a la lectura a partir de sus procesos cognitivos” dentro de un diálogo establecido con el contenido y objetivo del texto que se lee, en un contexto particular. (Santiago, Castillo & Morales, 2007; en Cicery, 2018)

Morocho & Rivera (2019) explican que la lectura “es un proceso complejo que permite a un receptor entender el mensaje o la información que se haya escrito en un texto por parte de un emisor”, este proceso implica el continuo uso “de los procesos mentales que favorecen al saber recibir e interpretar de la forma más objetiva posible”. (Morocho & Rivera, 2019)

En su investigación, Ramírez (2009) explica que varios autores estudiados consideran a la lectura como “una actividad cultural, sujeta (...) a las leyes sociales que modelan la necesidad, las capacidades y las prácticas de lectura”, se convierte en un “instrumento o arma cultural empleada en la relación de producción y consumo, de igual manera en la estratificación social por lo mismo modifica su significado en un tiempo y espacio dados”. (Ramírez, 2009)

Sin embargo, es lamentable que la lectura sea utilizada por los estudiantes “solo por cumplimiento de sus obligaciones académicas, no lo hacen por placer”, deberían disfrutar “de cada texto, cada libro que tienen

en sus manos deben leerlo con satisfacción. Al igual que los docentes deben propiciar espacios y actividades que fomenten el hábito lector” (Velasgui, Sánchez & Ramos, 2017). También, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2012), demuestra con reveladoras cifras que casi 3 de 10 ecuatorianos no dedican tiempo para la lectura, de los cuales, el “56,8% no lo hace por falta de interés y el 31,7% por falta de tiempo”. (INEC, 2012)

Aquellos datos estadísticos difieren mucho de la perspectiva de que “la lectura genera un vínculo personal e intransferible entre el libro y el lector. Esta singularidad genera la posibilidad de que cada lector haga sus propias lecturas y construya su propia visión del mundo” (Ministerio de Educación, 2021). En este escenario los profesores o los mediadores, no solamente deben considerar “la lectura como una competencia académica”, sino que deben preocuparse por formar a sus educandos como personas capaces y únicas, que rompan los anacrónicos y/o tradicionales esquemas educativos, convirtiendo la lectura en una potente herramienta para la vida. (Villanueva, 2011, en Ministerio de Educación, 2021).

El Ministerio de Educación (2021) refiere que la lectura debe ser considerada “como herramienta en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida de los seres humanos”, es dinámica, porque permite las interrelaciones en la sociedad y la cultura, orientando al lector hacia el conocimiento. Leer permite conocer el mundo, mediante las palabras e ideas expresadas en la escritura. El aula en las instituciones educativas es el espacio principal donde se desarrolla el “proceso sostenido de mediación lectora” y considera “a la lectura como una herramienta multidisciplinar de conocimiento. De ninguna manera es una actividad circunscrita únicamente a Lengua y Literatura. Potenciar una comprensión lectora profunda es crucial” para que los estudiantes asimilen contenidos de sus asignaturas. (Ministerio de Educación, 2021)

En este sentido, lo ideal es crear en los estudiantes “un comportamiento lector desarrollado de manera disciplinada y metódica”, el mismo que fortalecerá “múltiples capacidades en las personas: el pensamiento lógico, el pensamiento crítico, el ordenamiento de ideas y conceptos, la habilidad para representar y estructurar el mundo circundante, la comprensión de la vida emocional propia y ajena, las destrezas comunicativas y expresivas” (Ministerio de Educación, 2021). La lectura debe constituir una “práctica habitual en todas las asignaturas” considerando que “la interdisciplinariedad es un nivel de interacción de saberes y prácticas que remiten a la idea de una cognición estructurada en torno a un entramado de relaciones y discursos, la lectura puede ser un ejercicio que permite la integración de (...) conocimientos”; además, la lectura es una herramienta que fomenta acciones que enriquecen todo tipo de saber. (Ministerio de Educación, 2021)

Para fomentar la lectura es muy importante que “mediadores, docentes y autoridades trabajen en actividades de promoción, animación y mediación lectora desde un enfoque intercultural, trabajando de la

mano con los saberes y formas de expresión de los diferentes pueblos y nacionalidades del Ecuador”. De esta manera, la lectura será “un espacio de encuentro de las diferentes culturas del Ecuador, una oportunidad para conocernos y aprender desde diferentes perspectivas y cosmovisiones” (Ministerio de Educación, 2021). Esta acción de la política pública en educación, está en sintonía con el objetivo de la presente investigación, que propone diseñar estrategias didácticas cuyo eje central gire en torno a los mitos de los pueblos originarios del Ecuador, con el fin de reforzar la lectura comprensiva del español.

Finalmente, la política pública en educación precisa que existe un estrecho vínculo entre lectura, escritura y memoria (Ministerio de Educación, 2021), por lo tanto, es necesario generar estrategias didácticas empleando los mitos de pueblos y nacionalidades indígenas, que es lo que se ha propuesto con la presente investigación, para lograr un eficaz refuerzo de la lectura comprensiva del español, donde los estudiantes lean y hablen sobre mitos y leyendas de sus culturas y cosmovisión, lo cual fomentará el intercambio de saberes y conocimientos ancestrales.

2.1.1.1. Componentes de la lectura

Los componentes esenciales de la lectura son:

- **Conciencia fonológica:** “Es la habilidad de conocer y usar sonidos en palabras, sílabas, rimas, fonemas independientes para crear palabras, así como el uso de las reglas de estructura y secuencia de los sonidos de nuestro idioma” (Tasca, 2017; en Morocho & Rivera, 2019). En educación primaria los niños pueden tener dificultad para identificar el primer sonido que escuchan en las palabras; para combinar sonidos individuales para formar palabras y para proponer palabras que riman en un juego de palabras. Esta conciencia fonológica no se enseña, la mayoría de los niños la adquieren dentro de un entorno lingüísticamente enriquecedor. Cada vez que una persona lee algún texto a los niños, le estará ayudando a desarrollar esa habilidad. También, se le enseña con “canciones que riman, juegos de palabras y de movimiento”. (Johnson, 2018, en Morocho & Rivera, 2019)
- **Conocimiento alfabético o fonético elemental:** Es “comprender las relaciones entre las letras escritas y los sonidos hablados”, lo cual “ayuda a los niños a reconocer palabras familiares de manera exacta y automática, y a “descifrar” nuevas palabras”. (Herrera, Chavarria & Orta, 2015, en Morocho & Rivera, 2019). “Es el conocimiento del vocabulario y los conceptos que representan las palabras, la capacidad que tenemos para la conversión grafema-fonema”, es decir la comprensión de la relación entre las letras y los sonidos. (Morocho & Rivera, 2019)



- **Fluidez lectora:** “Es desarrollar la capacidad de leer un texto con soltura, rapidez y con una excelente entonación de las palabras, siendo capaz de realizar la conversión de letra a sonido, accediendo al significado de las palabras para incluirlas dentro de una vocalización”. (Bainbridge, 2017, en Morocho & Rivera, 2019)
- **La decodificación:** Es un proceso donde se reconoce o descifra “el código escrito de un texto para acceder al significado de las palabras, es decir, saber leerlas y reconocer lo que quieren expresar. Una decodificación buena se caracteriza por ser correcta, veloz y fluida(...) de tratamiento de la información eficiente”. (Morocho & Rivera, 2019)
- **Comprensión lectora:** Es un proceso donde el “lector elabora por medio de su conocimiento previo, nuevos significados al realizar una interacción con un determinado texto, consiste en realizar la interpretación y asimilación de una oración, texto o párrafo, generando significados de la relación” entre lector y el texto. “la comprensión lectora es un proceso complejo, fundamentado en factores lingüísticos (fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos) pero también incluye factores viso-perceptivos, cognitivos y metacognitivos” (PSISE, 2017, en Morocho & Rivera, 2019)

2.1.1.2. Etapas en la lectura

El ejercicio lector involucra tres etapas o subprocesos donde se dan “diferentes estrategias con propósitos definidos dentro del mismo proceso lector” (Solé, 1992; en Cicery, 2018):

- **Antes de la Lectura (Etapa de Anticipación):** Se crean las condiciones necesarias para lograr un auténtico proceso de interacción entre el texto y el lector, para lo cual se debe generar la motivación necesaria y familiarización con el material escrito, de igual manera se hace necesario definir los objetivos de lectura, es decir ¿para qué se va a leer? además, se debe realizar una activación de conocimientos previos sobre lo que se conoce del tema que trata la lectura, así mismo, se deben formular predicciones acerca del contenido del texto (a partir del título, dibujos, esquemas, etc.).
- **Durante la Lectura (Etapa de Construcción):** Corresponde al acto de leer, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí, para la construcción del significado, tanto en los aspectos de decodificación como de comprensión. Se establecen inferencias de distinto tipo, se revisa y comprueba la propia comprensión mientras se lee y se toman las medidas ante errores o dificultades para comprender.
- **Después de la Lectura (Etapa de Evaluación):** En esta etapa el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico. Ya que se llevan a cabo procesos cognitivos para sintetizar, generalizar, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura, haciendo un análisis crítico del texto. (Cicery, 2018)

2.1.2. Comprensión lectora

La “comprensión lectora es el proceso mediante el cual el lector interactúa con el texto, mediante la adquisición de nuevos conocimientos”. Existen diversos autores que presentan sus definiciones al respecto; además, “han aplicado teorías, con el propósito de mejorar la comprensión y lectura” (Buelvas, 2019), por lo que se presentarán aspectos importantes dentro de este segmento relacionado con la comprensión lectora.

La comprensión lectora es “un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo” de los estudiantes, esto constituye el núcleo en el proceso lector; permite la adquisición de los conocimientos, la construcción de significados partiendo “de una relación directa de lo leído con su contexto, contribuyendo a que el individuo construya y fije una posición frente al texto y a lo que allí está expresado”. (Cicery, 2018)

Comprender es un proceso de construcción del sentido del texto que se lee, implica que el lector le encuentre sentido a su esfuerzo cognitivo de leer, para lo cual debe estar motivado e interesado a lo largo de la lectura, también, debe conocer qué va a leer y para qué lo hará; todo este proceso exige “disponer de recursos y ayudas necesarias, conocimientos previos relevantes, confianza en sus propias posibilidades como lector etc. lo cual le permita abordar la tarea con garantía de éxito”. (Solé, 1992; en Cicery, 2018)

La comprensión lectora “es un proceso más complejo mediante el cual el lector realiza de manera activa una representación de las ideas inmersas en la lectura teniendo en cuenta los conocimientos” previos. La comprensión lectora de forma correcta abarca dos subprocesos que se relacionan y complementan: “primero identificar los símbolos inmersos en la escritura, reconocer las letras y vocablos, entendiendo de manera global las oraciones presentes en el texto”, en segundo lugar, el lector necesita una construcción activa, donde considere alguna de las “estrategias que lo ayudarán a interpretar el mensaje partiendo de los conocimientos que ya tiene”. (Collins y Smith, 2014; en Espíritu, 2021)

“La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo”. Es el “acto de construir significados a través de un texto oral o escrito, se refiere a la acción de conocer el significado de las palabras, comprender el significado de las oraciones e interpretar las ideas e intenciones transmitidas por el texto”. (Morocho & Rivera, 2019)

2.1.2.1. Elementos en la comprensión lectora

Guilera (2015), en Morocho & Rivera (2019), sostiene que los elementos que favorecen a la comprensión lectora son el lector, el texto y el contexto, en la dinámica de la interacción entre estos elementos importantes que se articulan el proceso para la comprensión:

- El lector: Representado por el “sujeto interaccionista, estructuralista y constructivista, cuya mayor expresión es la comprensión, y para dicho efecto utiliza el pensamiento estratégico, es decir, estrategias cognitivas y metacognitivas que facilitan el proceso de integración del texto, como el muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección”, las cuales emplea en la construcción de “significados de forma espontánea sin tener conciencia de su utilidad”. Un factor determinante a considerar “como base de todo proceso de producción o recepción del texto es el modelo mental también llamado ideología”. (Guilera, 2015, en Morocho & Rivera, 2019)
- El texto: Es el “conjunto de enunciados escritos que permiten proporcionar una idea o mensaje coherente y sistemático (...), se fundamenta en el uso de la lengua, (...), de una estructura compuesta por signos y una escritura determinada al producto continuo del proceso comunicativo lingüístico”. (Guilera, 2015, en Morocho & Rivera, 2019)
- El contexto: Es el “conjunto de elementos y circunstancias que se encuentran involucrados alrededor de distintos acontecimientos de un texto comunicativo”, tiene que ver con el entorno social o medio ambiente donde se desarrolla el proceso de la comprensión lectora; con “los conocimientos y las ideas que los participantes de un acto comunicativo son capaces de adaptar a la producción, recepción e interpretación del texto y su intensión comunicativa al entorno social”. (Guilera, 2015, en Morocho & Rivera, 2019)

Estos tres elementos se deben considerar en todo momento porque los tres están en interrelación constante y de esa interrelación dependerá la eficiencia en la comprensión lectora.

2.1.2.2. Niveles de comprensión lectora

Los niveles en la comprensión lectora son aquellos procesos cognitivos que se generan de forma progresiva, según se desarrolla la competencia lectora. Existen tres niveles para determinar los estados de la competencia lectora:

- Nivel A: nivel literal. En este nivel se trata de entender el texto en relación con el significado de las palabras y proposiciones en un contexto. Este nivel tiene dos variantes: transcripción y paráfrasis. La primera variante equivale a reconocer palabras y frases con sus correspondientes significados estableciendo asociación con su uso; en la variante de paráfrasis, el lector realiza una interpretación más amplia de lo leído porque pone la palabra en contexto para hallar su significado.

- Nivel B: nivel inferencial. En este nivel el lector establece relaciones y asociaciones entre los significados, es decir, establece un diálogo con el texto para descubrir aspectos implícitos en este, llevando a cabo deducciones, estableciendo relaciones de tiempo, espacio, causa, consecuencia, etc., en lo que Eco (s.f.) denomina “cooperación textual”.
- Nivel C: nivel crítico-intertextual. En este nivel el lector establece su posición crítica frente al texto, emitiendo juicios de valor sobre lo leído. (MEN, 1998; en Cicery, 2018)

Si un docente desea trabajar comprensión lectora en el nivel literal, según Schmitz (2016), en Morocho & Rivera (2019), se debe conducir a los estudiantes a:

- Identificar detalles
- Precisar el espacio, tiempo, personajes.
- Secuenciar los sucesos y hechos.
- Captar el significado de palabras y oraciones.
- Recordar pasajes y detalles del texto.
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado.
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, etc.

Para desarrollar el nivel literal se les solicita a los lectores estar atentos a la “capacidad de reconocer y recordar; la localización y la identificación de elementos del texto, los hechos, las épocas, lugares; los detalles como nombres, personajes, tiempo, incidentes; ideas principales y secundarias; las relaciones de causa-efecto y los rasgos de carácter de los personajes”. También se puede considerar la “técnica del subrayado en las partes que encuentre más interesante, así como, escribir un mensaje o una idea que se generó a partir de la lectura e incluso realizar un dibujo (...) a partir de la memoria del lector plasmando su emoción”. (Morocho & Rivera, 2019)

En el nivel inferencial, según Bastidas (2015), en Morocho & Rivera (2019), se “busca relaciones que van más allá de lo leído, agregando información y experiencias anteriores, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas”, específicamente se busca “la elaboración de nuevas ideas. Busca dar cuenta de qué fue lo que el autor quiso comunicar, significa interpretar todo lo que el autor quiere comunicar pero que en ocasiones no lo dice o lo escribe explícitamente”. (Morocho & Rivera, 2019)

En el nivel inferencial, Schmitz (2016), en Morocho & Rivera (2019), propone enseñar a los niños:

- A predecir resultados,



- Deducir enseñanzas y mensajes,
- Proponer títulos para un texto,
- Plantear ideas fuerza sobre el contenido,
- Reconponer un texto variando hechos, lugares, etc.
- Inferir el significado de palabras,
- Deducir el tema de un texto,
- Elaborar resúmenes,
- Prever un final diferente,
- Inferir secuencias lógicas,
- Interpretar el lenguaje figurativo,
- Elaborar organizadores gráficos, etc. (Morocho & Rivera, 2019)

En este nivel inferencial, entender un texto significa comprender el contenido, extrayendo conclusiones de las ideas planteadas, aunque no estén expresadas de manera literal, de tal manera que se pueda “predecir resultados, encontrar las pistas significativas, deducir enseñanzas y mensajes, plantear títulos para un texto, encontrar significados de las palabras claves y proyectar ideas sobre el contenido que transmite” el autor en su texto. (Morocho & Rivera, 2019)

Finalmente, se tiene el Nivel crítico-valorativo, que, según Bastidas (2015), en Morocho & Rivera (2019), “significa valorar, proyectar y juzgar, tanto el contenido de lo que el autor plantea como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir del texto. Los juicios, valoraciones y proyecciones, deben tener sustentación o argumentación”. Es cuando el lector emite “juicios de valor sobre el texto leído, es decir aceptar o rechazar las ideas, pero con fundamento lógico”. Es decir que, el lector emite “juicios valorativos comparando las ideas presentadas con el texto para distinguir los hechos de las opiniones y los objetivos que se interpreta de la lectura”. Aquí el lector valora y razona “con carácter subjetivo sobre el autor, personajes, contenido entre otras obras”. (Morocho & Rivera, 2019)

En el nivel crítico valorativo, Schmitz (2016), en Morocho & Rivera (2019), propone enseñar a los estudiantes a:

- Juzgar el contenido de un texto,

- Distinguir un hecho de una opinión,
- Captar sentidos implícitos,
- Juzgar la actuación de los personajes,
- Analizar la intención del autor,
- Emitir juicio frente a un comportamiento,
- Juzgar la estructura de un texto, etc. (Morocho & Rivera, 2019)

Para que los educandos “logren comprender distintos tipos de texto se hace necesario enseñar estrategias que les permitan planificar la tarea de la lectura, y de manera procesual lograr que los estudiantes se motiven por este proceso”, además, deberán conocer los objetivos a alcanzar con la lectura, que “activen sus conocimientos previos, formulen predicciones, se planteen preguntas sobre el texto leído, aclaren dudas sobre lo leído, subrayen, busquen palabras desconocidas, contrasten el texto leído con otros textos, resuman, elaboren esquemas, etc.”, todo esto es realizar “un verdadero proceso de lectura significativa que los convierta en lectores autónomos”. (Solé, 1992; en Cicery, 2018)

2.1.2.3. Proceso para la comprensión lectora

La comprensión lectora sigue un proceso que abarca la prelectura, la lectura y la postlectura. A continuación, se explica cada uno de estos segmentos:

- La prelectura: Es la preparación que realiza el lector “como investigación previa, vertical y generalizada de la lectura de un texto en forma detallada, su función básica es brindar un apoyo principal sobre un tema determinado, con el fin de procesar una buena memorización”. (Llorente, 2017, en Morocho & Rivera, 2019)

La prelectura significa actividades como:

- ✓ Identificar objetivos.
- ✓ Activación de conocimientos previos (preguntas, comentarios, lluvia de ideas, lectura de la introducción, etc.).
- ✓ Realizar predicciones.
- ✓ Revisión y actualización del conocimiento previo.
- ✓ Formular propósitos.
- ✓ Aplicar preguntas (¿Qué conozco sobre el tema? ¿Qué quiero saber? ¿Qué quiero aprender?).



- ✓ Aplicar lectura rápida. (Morocho & Rivera, 2019)
- La lectura: Tigasi (2014), en Morocho & Rivera (2019), explica que este segmento significa la acción de “leer adecuadamente en los aspectos mecánicos y de comprensión”, donde el lector ejecuta las destrezas para comprender la “visualización general de las palabras, frases y oraciones, evadiendo los problemas de la lectura silábica. En esta etapa lo importante es la comprensión y la significatividad que el contenido tiene para el lector”. (Morocho & Rivera, 2019)

La lectura implica las actividades siguientes:

- ✓ Identificar ideas principales y secundarias.
- ✓ Aplicar subrayado a lo esencial y hacer anotaciones.
- ✓ Identificar las palabras claves.
- ✓ Deducir el significado de las palabras
- La postlectura: De acuerdo con Bastidas (2015), en Morocho & Rivera (2019), “consiste en evocar la información que se leyó del texto y verificar la comprensión del lector, se proponen actividades que permiten evaluar el propósito de la lectura, se plantean las preguntas que determinan el nivel de comprensión que se requiere”. El lector realiza la interpretación de lo que leyó, para utilizar la “información y los conceptos aprendidos aumentando los nuevos conocimientos de su contexto” (Bastidas, 2018, en Morocho & Rivera, 2019)

La postlectura significa actividades como:

- ✓ Verificar las predicciones que se hicieron en la prelectura.
- ✓ Responder las preguntas referentes al texto.
- ✓ Plantear juicios de valor sobre los contenidos del texto.
- ✓ Realizar un resumen de la lectura.
- ✓ Elaborar organizadores gráficos. (Morocho & Rivera, 2019)

La comprensión lectora debe convertirse “en el objetivo fundamental de la lectura”, que consiste en la “actividad mental para construir el significado a partir del contenido planteado en el texto”, el cual ofrece la “información explícita que se constituye en pistas para que el lector con el conocimiento previo adecuado infiera la información que está implícita en él”. De esta manera, la comprensión lectora depende de “los procesos cognitivos complejos o de alto nivel que conducen a una representación coherente del significado

del texto denominado modelo situacional (Kintsch, 1988, en (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos, & León, 2019) o modelo mental” (Johnson-Laird, 1983, en (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos, & León, 2019).

De esos “procesos cognitivos implicados se derivan tres habilidades básicas asociadas a la comprensión lectora: la construcción de inferencias, la comprensión de la estructura del texto y la autorregulación de la comprensión o monitoreo”. Los educandos “necesitan construir un conocimiento profundo, interconectado y coherente que incluya la comprensión de posibles relaciones causales, para lo cual requieren de una variedad de procesos y estrategias con el objetivo de vincular sus conocimientos previos” con las ideas del texto (León y Escudero, 2015; León y Peñalba, 2002; Singer y León, 2007; en (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos, & León, 2019).

Varias investigaciones concluyen que “la mayoría de los lectores necesita de una enseñanza explícita en habilidades y estrategias lectora para mejorar su comprensión. Este proceso de enseñanza-aprendizaje es particularmente necesario y eficaz para aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades” relacionadas con la falta de “conocimientos previos o a una debilidad para generar habilidades lectoras para la construcción de inferencias, para la comprensión de la estructura del texto y para la autorregulación de la comprensión”. (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos, & León, 2019)

Muchas investigaciones han “desarrollado e implementado varios programas de intervención para mejorar la comprensión lectora en niños y adolescentes, siendo la enseñanza recíproca, el más documentado (...)” (Palincsar y Brown, 1984; en (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos, & León, 2019), comprende la enseñanza explícita de cuatro estrategias básicas como predecir, aclarar, cuestionar y resumir”. Los educandos organizados en pequeños grupos colaboran e interactúan de forma recíproca con el profesor. “El efecto de este tipo de intervención ha sido ampliamente investigado en numerosos estudios, comprobándose resultados positivos dependiendo de las condiciones de la intervención y de las medidas de comprensión lectora recogidas” (León y Carretero, 1995; Rosenshine y Meister, 1994; en (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos, & León, 2019).

Otros programas se basan en “la enseñanza de estrategias transaccionales focalizando en los intercambios que se producen entre maestros, estudiantes y el texto, donde el discurso del maestro proporciona apoyo y orientación a los estudiantes mientras usan distintas estrategias para entender el texto”. El significado que proviene de los textos “está determinado por la construcción conjunta creada por los alumnos y el maestro”. (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos, & León, 2019)

Larrañaga, Yubero & Elche (2017) expresan que la comprensión lectora es una prioridad en los sistemas educativos de todos los países. Existen muchas investigaciones “relativas a los textos expositivos y

académicos en diferentes niveles educativos, pero no se ha prestado la misma atención a la comprensión de textos literarios”, cuyas características “marcan diferencias en el tipo de estrategias que es necesario poner en funcionamiento; la comprensión de los textos literarios exige la interpretación personal del lector”.

La comprensión lectora se puede motivar con la lectura de atractivos y adecuados textos, como los cuentos, los mitos, las leyendas, las fabulas, adivinanzas y tiras cómicas.

2.2. Lectura de mitos

El Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia (RAE, 2021), define al mito como la “narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. Historia ficticia o personaje literario o artístico que encarna algún aspecto universal de la condición humana”. También se le puede considerar como la “persona o cosa rodeada de extraordinaria admiración y estima”, o a la que se le atribuyen cualidades excelentes que no tiene. (RAE, 2021)

El mito es definido desde varios panoramas, “perspectivas, disciplinas científicas y escuelas de pensamiento. Las ciencias de la literatura y de las religiones, la historia, la antropología, la filosofía, la psicología, etc., lo han considerado desde puntos de vista muy diferentes” (Pedrosa, 2010). Es algo común, entre “etnógrafos y folcloristas, utilizar la etiqueta de mitología popular para designar el conjunto de creencias y de relatos orales y populares (...), dentro del territorio de las leyendas, de las supersticiones, de la religiosidad y las prácticas mágicas del pueblo”. (Pedrosa, 2010)

Los mitos forman parte de la literatura popular, que es un tipo de texto narrativo, un tipo de literatura que se transmite de forma oral de generación en generación, que nace y se desarrolla del pueblo, por lo general no se conoce al autor, se les considera como parte de la cultura y el folklore tradicional, son relatos cortos y fáciles de entender. (Pedrosa, 2010)

“En muchos contextos, las palabras mito y leyenda, o mito popular y leyenda popular, están funcionando como sinónimos” (Pedrosa, 2010); sin embargo, para la presente investigación solamente se utilizará el término “mito”, para referirse al relato popular, corto y de fácil entendimiento.

Los mitos tienen un gran valor didáctico porque se originan en las tradiciones culturales propias de los pueblos y se asientan en la memoria ancestral de las comunidades o nacionalidades. Los mitos son relatos que se realizan mediante un trabajo colectivo, por eso no tienen autores, son “parte integral de la vida de los seres humanos o sea de su cultura (...), la narración del mito se construye sobre los orígenes y la relación de la creación del hombre con la naturaleza”; los mitos son de carácter divino, las acciones de los hombres y el

mundo en general son causadas por los deseos de los dioses, pretenden dar un significado del universo y la existencia del hombre (cosmovisión). (Coral, 2020)

“Los mitos responden a la necesidad de un saber, de un conocer, ubica al ser humano en un contexto social y natural. La esencia del mito es de carácter informativo y de significado”. La narración de los mitos permite generar explicaciones sobre la vida de las personas, dan “significado a su existencia y lo posiciona sobre un porqué de su ser y su hacer en el mundo”. (Coral, 2020)

El mito es definido como “un relato popular que tiene como tema central creencias pasadas de distintas comunidades, cuyo origen y trama resulta ser inexplicable o sobrenatural, por lo general un mito se relaciona con creencias religiosas (...) rituales, también hablan sobre la creación del mundo (Tovar, 2014; en Espíritu, 2021). Además, el contenido de los mitos “siempre está relacionado a la creación, es decir siempre trata de explicar cómo es que sucedió o como se ha creado. Cuando una persona lee un mito, se transporta a una realidad paralela y puede vivenciar lo que lee”. (Bellón, 2012; en Espíritu, 2021)

La importancia de los mitos radica en que, a través de historias, transmiten la cultura y costumbres de los antepasados de una determinada zona geográfica. Mediante el mito las comunidades pueden conocer, aprender y valorar su historia, transmiten sabiduría, aprendizajes y conocimiento de cómo el hombre tiene una relación estrecha con la naturaleza desde siempre. Actualmente el “avance tecnológico” ha rezagado la difusión y/o empleo de mitos; “lamentablemente al ser transmitidas generalmente de forma oral, al extinguirse alguna comunidad indígena se extingue también los mitos que identifican a esa zona” (Flores, 2014; en Espíritu, 2021). En base a esta importancia de los mitos es que la presente investigación pretende su empleo, como estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español.

2.3. Estrategias didácticas

La docencia es una profesión que requiere dominar varios “elementos y procedimientos” en la diversidad del contexto escolar, como “el eje didáctico (...), conformado por la planificación y la evaluación de los aprendizajes, así como también las estrategias de enseñanza que permiten consumir los dos procedimientos anteriormente nombrados”. De aquí nace la importancia de las estrategias didácticas, que “están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente”. (Feo, 2015)

Las estrategias son consideradas como “procesos secuenciales que emplea el sujeto, con las que controla su actividad cognitiva cuando trata de alcanzar una meta concreta” (Parodi, Peronard, Ibañez, 2010, en (Larrañaga, Yubero, & Elche, 2017). En consecuencia, “la naturaleza de una tarea influye a la hora de

realizarla y también sobre las estrategias cognitivas que pondremos en marcha para su realización”. (Larrañaga, Yubero, & Elche, 2017)

Las estrategias didácticas son procedimientos donde el “docente y los estudiantes organizan y planifican acciones para construir y lograr objetivos previamente planificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes” (Feo, 2015). En síntesis, en las estrategias pedagógicas, el docente personaliza adapta los contenidos para que todos los estudiantes puedan acceder y participar de una manera más significativa.

Morocho & Rivera (2019) explican que las estrategias didácticas son “acciones planificadas y recursos utilizados por el docente a modo de apoyos pedagógicos” con el objetivo que los estudiantes alcancen a construir conocimiento y aprendan de manera significativa, el empleo de estrategias de enseñanza por parte de los docentes permitirá “alcanzar un proceso de aprendizaje significativo, activo, participativo, cooperativo y de vivencias propias, las cuales hacen posible el aprendizaje de valores y afectos que de otro modo es imposible de lograr”. Ese proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de procedimientos adecuadamente planificados y programados por el docente.

En este sentido, tiene que “escoger y perfeccionar las técnicas y recursos que considere más oportunas y eficaces, además deberá realizar un trabajo de observación y reflexión”, considerando las diversas posibilidades existentes “dentro de los procesos en el ámbito escolar, para luego realizar la toma de decisiones en relación a los recursos, técnicas y actividades” a las que recurre para alcanzar los objetivos establecidos, es decir, lograr el aprendizaje significativo. (Morocho & Rivera, 2019)

El desarrollo de las estrategias didácticas está reflejado en tres momentos de la clase: en el primer momento o momento de inicio se menciona sobre despertar el interés de los participantes y motivarlos, en el segundo momento o momento de desarrollo, se procesa la nueva información utilizando las estrategias de enseñanza aprendizaje, y en el tercer momento o momento de cierre, se revisa, resume, propone y remotiva sobre el tema abordado.

Muchas investigaciones “han analizado las estrategias que intervienen en la comprensión de textos expositivos, académicos y científicos”, concluyendo que “la enseñanza de estrategias de comprensión ayuda a los alumnos a mejorar la comprensión de los textos, convirtiéndose en aprendices más autónomos y exitosos” (Ellis y Lambon, 2000; Mokhtari; Reichard, 2002; en (Larrañaga, Yubero, & Elche, 2017).

En este sentido, “se han trabajado y estudiado diferentes estrategias como el efecto de los resúmenes sobre la mejora de la comprensión de textos expositivos” (Anaya, 2005; Gracia; Castells; Espino, 2009 en (Larrañaga, Yubero, & Elche, 2017); “la aplicación de programas de entrenamiento en niños y jóvenes con

problemas de comprensión lectora” (Reina; Sánchez-Escobedo, 2000; Rojas-Drummond, Mazón; Vélez, 2005; en (Larrañaga, Yubero, & Elche, 2017); “la aplicación de las estrategias metacognitivas de comprensión en la enseñanza de segunda lengua” (Gómez; Solaz; Sanjosé, 2011; Pereira; Ramírez, 2008; en (Larrañaga, Yubero, & Elche, 2017) “y también en la comprensión de textos en estudiantes universitarios” (Chirinos, 2012; Mayoral; Timoneda; Pérez, 2013; en (Larrañaga, Yubero, & Elche, 2017).

De acuerdo con Feo (2015), las estrategias didácticas se clasifican según quien las realice, entonces se tienen las siguientes:

De Enseñanza: Aquí “el encuentro pedagógico” es “presencial entre docente y estudiante”, quienes interactúan en “un diálogo didáctico real pertinente a las necesidades de los estudiantes”. (Feo, 2015)

De Instrucciones: “La interrelación presencial entre el docente y estudiante no es indispensable”, sin embargo, el estudiante debe tomar “conciencia de los procedimientos escolares para aprender”. Esta estrategia “se basa en materiales impresos donde se establece un diálogo didáctico simulado, estos procedimientos de forma general van acompañados con asesorías no obligatorias entre el docente y el estudiante, además, se apoyan de manera auxiliar en un recurso instruccional tecnológico”. (Feo, 2015)

De Aprendizaje: Son todos los “procedimientos que realiza el estudiante de manera consciente y deliberada para aprender, es decir, emplea técnicas de estudios y reconoce el uso de habilidades cognitivas para potenciar sus destrezas ante una tarea escolar”, toda esta actividad es exclusiva y única de la estudiante basada en su experiencia distinta ante la vida. (Feo, 2015)

De Evaluación: Son todos aquellos “procedimientos acordados y generados de la reflexión en función a la valoración y descripción de los logros alcanzados por parte de los estudiantes y docentes de las metas de aprendizaje y enseñanza”. (Feo, 2015)

Enseñar estrategias de comprensión lectora, según Madero y Gómez-López (2013), en (Larrañaga, Yubero, & Elche, 2017); “supone tratar la lectura desde una perspectiva de construcción de significado y el significado que le demos a la lectura de un texto depende de la situación, de las características del texto y de la intención del lector”. Larrañaga (2007), en (Larrañaga, Yubero, & Elche, 2017), refiere que “según la intencionalidad del texto podemos clasificar los textos como enumerativos, informativos, literarios, expositivos y prescriptivos, en función de la característica que predomine en el texto y de la finalidad de los mismos”. (Larrañaga, Yubero, & Elche, 2017)

2.3.1. Estrategias didácticas en procesos de enseñanza virtuales

Vialart (2020) expresa que frente a la pandemia del virus SARS-CoV-2, causante de la COVID -19, las “actividades como el trabajo y el estudio han sufrido modificaciones y se ha tenido que innovar” para ir a un procedimiento virtual, lo que significa “un gran reto (...) para aquellas personas carentes de acceso y/o conocimientos tecnológicos. Los docentes se enfrentan al difícil y acelerado cambio de modelo, con adaptación de nuevas estrategias didácticas, sustentadas en variados soportes virtuales”. En esta crisis “epidemiológica y el (...) reto de los docentes ante una pedagogía diferente”, se tiene que recurrir a “estrategias didácticas mediadas por las tecnologías de la información y las comunicaciones, para la virtualización del proceso de enseñanza aprendizaje”. (Vialart, 2020)

La enseñanza en forma virtual es “como una extensión del aula presencial, sustentada principalmente por la comunicación que se establece desde la distancia entre los actores del proceso que utilizan recursos didácticos de manera virtual, para desarrollar actividades con nuevas formas y formatos de distribución de contenidos”, donde los alumnos gestionan su conocimiento, por lo tanto, tiene que verse como “una oportunidad que acorta las distancias, enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje, permite el desarrollo de los programas de estudio, fortalece las relaciones e inculca la colaboración entre todos”. (Vialart, 2020)

El internet, red informática mundial, ofrece muchos servicios “para establecer una comunicación unidireccional o bidireccional, entre personas o grupos separados físicamente, de manera sincrónica (en tiempo real) o asincrónica”. La actual Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), se ha convertido en una herramienta “imprescindible que debe aprovecharse en toda su dimensión, más cuando se está bajo condiciones anormales como en el caso de la vigente pandemia”. (Vialart, 2020)

En este escenario de pandemia por la Covid 19, los docentes deben considerar las clases virtuales “como una extensión del aula presencial, pero sustentada principalmente por la comunicación permanente que se establece desde la distancia, entre los actores del proceso por las diferentes vías”. Se deberá recurrir al uso de diversos recursos didácticos de manera virtual, sin dejar de considerar “las inequidades tecnológicas, (...) la mayor problemática didáctica a sortear por el docente está dada por los medios a emplear y el diseño de los contenidos a transmitir a partir de la diversidad recursos; (...) incluye la telefonía móvil (...) dotado por la colectividad”. (Vialart, 2020)

Bajo estas premisas, entonces es “ineludible innovar para adecuar el ejercicio docente a contextos diferentes sin afectar la importante comunicación; aquí los dispositivos móviles de los que (...) dispone la mayoría, son de gran potencial”. Este proceso se conoce como “aprendizaje móvil o *mobile learning* (*mLearning*), y su empleo facilita la ubicuidad en el proceso como una de las ventajas distintivas”. El uso de

los teléfonos inteligentes por parte de los estudiantes y docentes significan “herramientas para el aprendizaje”, lo cual conduce a “estructurar nuevos modelos y metodologías de presentación de los contenidos de instrucción, lo cual propicia dinámicas de interacción y desarrollo de prácticas colaborativas”. Adecuar los programas de estudios tradicionales al modo virtual, significa plantear nuevos objetivos a cumplir; “ajustar cada componente a un entorno diferente, con el uso de las TIC para su desarrollo, con un enfoque pedagógico y dirigido a la investigación a través del activo intercambio comunicativo entre los actores por esas vías”, sin dejar de lado “la necesaria flexibilidad en el proceso”, considerando “el ritmo particular de aprendizaje de cada estudiante, que también es desigual”. (Vialart, 2020)

La orientación de la estrategia didáctica para las clases virtuales deberá considerar:

- ✓ **Objetivos:** Conocimientos a adquirir de forma virtual.
- ✓ **Contenidos:** Temas a transmitir considerando tiempo para compartir imágenes y videos que no sean muy pesados para el internet.
- ✓ **Métodos:** Innovar para lograr los cambios necesarios en el programa, comenzando por la digitalización de los contenidos a impartir (sincrónicos, videos grabados, diapositivas, etc.)
- ✓ **Medios:** Considerar las brechas digitales y las dificultades tecnológicas, por lo tanto, los docentes deben esforzarse en mantener una comunicación permanente con los estudiantes.
- ✓ **Formas de organización:** Implementar estrategias didácticas que atraigan la atención y estimulen la investigación y participación dinámicas, creativas y protagónicas de los estudiantes.
- ✓ **Evaluación:** Es necesaria y obligatoria como única vía de constatar si los estudiantes han adquirido los conocimientos necesarios que dan por cumplido los objetivos propuestos. (Vialart, 2020)

2.4. PROLEC-R

Desde 1996, cuando “se publicó la primera edición del test PROLEC”, orientado a superar la carencia de los instrumentos de evaluación existentes a la fecha, los cuales “evaluaban el producto de la lectura, permitiendo detectar la existencia de dificultades, pero no aportaban información sobre qué procesos estaban fallando y qué podía hacerse para recuperarlos”. El PROLEC, se basa en “un modelo teórico sólido”, que empezó dando respuestas a esas carencias, para convertirse en un test de referencia en idioma español para evaluar la lectura y actualmente es “utilizado por orientadores, logopedas, profesores, psicopedagogos e incluso investigadores”. (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014)

Con la experiencia acumulada, luego de 10 años, sale la nueva versión de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R), con la ficha técnica que se muestra a continuación:

Nombre:	Batería de Evaluación de los procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R)
Autores:	Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas.
Editorial:	Publicaciones de Psicología Aplicada, TEA Ediciones, S.A., Madrid (2007).
Ámbito de aplicación:	Niños comprendidos entre 6 y 12 años (1° a 6° de Educación Primaria).
Administración:	Individual. La duración es variable, entre 20 y 40 minutos según el grado escolar que cursa el niño.
Baremos:	Provenientes de una población representativa de 920 niños de diversas regiones españolas.

Ilustración 6: Ficha técnica del PROLEC-R

Fuente: (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014)

El principal objetivo del PROLEC-R, es “evaluar los procesos lectores, no simplemente para determinar la existencia de posibles dificultades (“qué”) sino también para identificar los procesos cognitivos responsables de dichas dificultades (“por qué”) y poder orientar el desarrollo de estrategias de intervención adecuadas (“cómo”) para superarlas”. (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014)

En esta versión nueva se introduce y evalúa “el concepto de velocidad en los procesos de lectura. El PROLEC-R permite evaluar el grado de automatización de los procesos lectores independientemente del grado de precisión de los mismos. Esto posibilita la elaboración de un perfil más detallado del lector y la identificación de niños con dificultades cuya lectura es precisa pero lenta. Además, se amplió el ámbito de aplicación, antes era para niños entre 6 y 10 años, pero con esta nueva batería ahora se alcanza a niños de hasta 12 años de edad, es decir a niños que cursan toda la educación primaria. (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014)

2.4.1. Descripción de la prueba PROLEC-R

Cuetos y otros (2014), explican que, en esta nueva versión, realizaron los cambios siguientes:

- Se eliminaron las tareas de “Decisión léxica” y “Lectura de palabras y pseudopalabras”.
- En las tareas de “Lectura de palabras” y “Lectura de pseudopalabras” se incrementaron de 30 a 40 los estímulos y se dividió en partes iguales la cantidad de palabras de alta y baja frecuencia. La selección de estas últimas se realizó en base a un diccionario de frecuencia de niños en lugar de uno de adultos.
- En la tarea de “Emparejamiento dibujo-oración” se modificó el procedimiento de evaluación: en lugar de leer y seleccionar de entre tres oraciones la que corresponde al dibujo, el niño debe leer una oración y decidir cuál dibujo de los cuatro presentados le corresponde. Los dibujos son a color, lo que permitió introducir oraciones con nuevas estructuras, además de favorecer la motivación.
- En la actividad de “Comprensión de oraciones” aumentó de 12 a 16 el número de estímulos.
- En “Comprensión de textos” se efectuaron variaciones en los textos y en las preguntas. Los primeros se cambiaron por otros sobre temas menos conocidos para evitar la influencia de los conocimientos previos. Las preguntas pasaron a ser todas inferenciales para evitar la repetición de datos literales de memoria.
- Se introdujo una tarea de “Comprensión oral” de textos para poder contrastar el rendimiento del niño en esta área con su desempeño en comprensión de textos escritos. (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014)

El PROLEC-R está compuesto por nueve tareas que exploran “los principales procesos lectores, desde los más básicos a los más complejos. Hay dos pruebas para cada uno de los procesos que intervienen en la lectura, excepto los procesos semánticos que cuentan con tres tareas”. Las primeras dos tareas, “Nombre o sonido de las letras e Igual-diferente, están destinadas a los **procesos** iniciales **de identificación de letras**, algo básico pero fundamental para poder leer, pues no se podrá conseguir una buena lectura si no se reconocen de una manera rápida y automática todas las letras del alfabeto”. Luego le siguen las tareas, “Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras”, las cuales se orientan “a los **procesos léxicos** o de reconocimiento visual de palabras”; con lo cual se podrá distinguir a “los buenos lectores y los llamados niños disléxicos”. Después, “Estructuras gramaticales y Signos de puntuación, tienen como objetivo evaluar los **procesos sintácticos**, un aspecto bastante descuidado en los *tests* clásicos”. Por último, se evalúa “Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral”, las cuales se orientan a “los procesos superiores o **procesos semánticos** y es donde se producen las principales diferencias entre lectores normales y niños hiperléxicos”. (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014)

Todos los cambios introducidos en el PROLEC-R lo convierten en un instrumento de mucha utilidad cuando se trata de “evaluar los procesos lectores y determinar las posibles dificultades, identificando, además, los procesos cognitivos involucrados, mejoras que llevarán a Psicopedagogos, Psicólogos e investigadores a utilizarla para planificar estrategias de intervención adecuadas”. (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014)

La batería PROLEC-R, en la presente investigación se orientó a evaluar los procesos semánticos, para evaluar la Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral. La prueba para la comprensión de oraciones, se aplica con el objetivo de comprobar la capacidad del lector para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones en los mitos leídos; la comprensión de textos con el objetivo de comprobar si el lector es capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto del mito y de integrarlo en sus conocimientos; y la comprensión oral, con el objetivo de evaluar, mediante preguntas, si el niño entiende o comprende el mito leído en voz alta por el evaluador.

2.5. Investigaciones relacionadas

A nivel nacional e internacional existen investigaciones académico-científicas relacionadas con la presente investigación, las mismas que se describen a continuación.

2.4.1. Investigaciones extranjeras

De La Cruz (2016) investigó los “mitos y leyendas ashaninkas como estrategia didáctica en la comprensión lectora en L1, en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la Institución Educativa N° 64134-B, de la Comunidad Nativa de Aerija – Atalaya – 2016”, a fin de “determinar cuáles son los efectos de los mitos y leyendas ashaninkas como estrategia didáctica en la comprensión lectora en L1”. La investigación fue “de tipo aplicativo, diseño pre – experimental”, en una población de 125 estudiantes de la mencionada Institución educativa; de donde se seleccionó una muestra de 16 estudiantes, “a quienes se aplicó la Lista de Cotejo (pre test – post test) compuesto por 18 ítems”. Encontró como resultado que los “mitos y leyendas ashaninkas como estrategia didáctica tuvo un resultado significativo en cuanto a la comprensión lectora, alcanzando 62.5% del nivel logrado en los estudiantes”. (De La Cruz, 2016)

Cicery (2018) realizó un trabajo de intervención para “mejorar los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual, de los estudiantes del grupo 403 JM de la Institución Educativa Distrital Alfonso López Pumarejo, a través del taller como estrategia didáctica”, orientó “la enseñanza de estrategias de lectura en sus diferentes fases (prelectura, lectura y pos lectura) que contribuyeran en la mejora de este proceso”. Llegó a la conclusión que “generar espacios de reflexión pedagógica sobre las prácticas educativas en el aula permite optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje de procesos tan importantes en la vida de los estudiantes como es la comprensión lectora”. Además, determinó que “el método tradicional de enseñanza de la lectura” conduce al “bajo nivel de comprensión de lectura de los estudiantes”, porque está “limitado a un proceso de decodificación, sin tener en cuenta la enseñanza de estrategias que lleven a los estudiantes de manera progresiva y significativa a construir el sentido del texto leído”; frente a lo cual se debe realizar prácticas de

lectura que sean significativas para los estudiantes, como cuando se implementan en el aula “estrategias lúdicas pedagógicas como los talleres de lectura que despierten en ellos la motivación, el interés y el gusto por este proceso”. (Cicery, 2018)

Suyuri & Cáceres (2018) en Huancavelica – Perú, realizaron una investigación experimental titulada “Estrategias de cuentos mitos y leyendas del mundo andino para el desarrollo de hábitos de lectura en los estudiantes del 3er grado de la I.E.N° 36099 de la Comunidad de Buenos Aires – Huancavelica”, con el objetivo de determinar la influencia de las estrategias de los cuentos, mitos y leyendas del mundo andino; llegando a la conclusión de que esas estrategias mejoraron la frecuencia de lectura en más del 80% de los estudiantes evaluados.

Botina & Janamejoy (2019) propusieron la “estrategia pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora, mediante los mitos y leyendas interculturales del departamento de Nariño en el grado segundo del Centro Educativo la Honda, municipio de San Lorenzo (Nariño)”, como “un recurso etnopedagógico” y con una “metodología de tipo cualitativa, apoyada en el enfoque de investigación-acción”, para conseguir que los alumnos “vinculen el fortalecimiento de su proceso académico a las relaciones que establecen con su territorio”, robusteciendo así “la tradición oral y el patrimonio cultural de la región”. Comprobaron que “la teoría de las seis lecturas es un modelo textual muy flexible para (...) la enseñanza de cualquier disciplina. El proceso fue efectivo y eficaz, por medio de la aplicación de mecanismos como la fonética, decodificación primaria, secundaria y terciaria; concluyeron que su estrategia aplicada “fue favorable para el desarrollo de las habilidades lectoras, ya que los estudiantes lograron incrementar su comprensión lectora obteniendo mejores resultados”. (Botina & Janamejoy, 2019)

Buelvas (2019) desarrolló una investigación para organizar “un podcast con mitos y leyendas como estrategia pedagógica para fomentar la comprensión lectora de los estudiantes de 5to grado de la Institución Educativa San Martín - Sede Babilonia – Sincilejo” – Colombia, donde explica que cuando no se imparte una “educación acorde a la identidad cultural de la etnia (...) repercute en el nivel de comprensión de lectura”, a la vez que tiene “incidencia en los procesos de aprendizaje”, por la dificultad en adquirir capacidades “necesarias para procesar la información que el texto brinda y construir su significado”. (Buelvas, 2019)

En el departamento de Huila – Colombia, Coral (2020) realizó una investigación para “fortalecer los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa San Sebastián del grado cuarto de básica Primaria a través de la creación e implementación de una propuesta didáctica basada en los mitos y leyendas propias de la cultura de la región”. Se centró en la lectura, porque constituye “un proceso de comunicación base para la interacción de los seres humanos y a través de ella se consolidan los cimientos de un aprendizaje”. Su metodología se fundamentó en “la teoría del aprendizaje significativo, donde se busca el

reconocimiento de nuevos conocimientos con la utilización de estrategias didácticas y lúdicas que incorporen los saberes previos de los escolares”. Empleó los mitos y las leyendas colombianas, como herramientas centrales para retomar “la cultura de los indígenas al transmitir los valores propios (...), la importancia del regionalismo, la interculturalidad y la trascendencia al interactuar” con nativos. Por último, utilizó “la evaluación formativa como criterio para medir los niveles de comprensión de lectura adquiridos por los educandos posicionándolos como responsables de su propio proceso de aprendizaje”. (Coral, 2020)

Espíritu (2021) propuso la “lectura de mitos y leyendas de Huacho para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundario del Colegio 20827 Mercedes Indacochea Lozano de Huacho” – Perú; las lecturas fueron “culturales con historias de su comunidad”, para motivarles a “conocer su cultura, su historia, sus mitos de la zona y sus leyendas desarrollando su identidad y amor hacia su lugar donde radican”, encontró que “esta recopilación de información favoreció en la comprensión de los textos, propició análisis de las culturas antiguas y relacionaron con la sociedad actual”. Al relacionar la lectura de los mitos y leyendas con la comprensión lectora, se obtuvo una correlación de buena a moderada, por lo que recomienda “la lectura de mitos y leyendas” locales “como una rutina diaria” para propiciar diálogos y analizar los temas leídos, con la finalidad de generar nuevas estrategias “para que los estudiantes encuentren el gusto de leer para ello deben ser temas de su interés local”. (Espíritu, 2021)

2.4.2. Investigaciones nacionales

Apo (2014) evaluó la incidencia de “las leyendas ecuatorianas como recursos didácticos para desarrollar el hábito de la lectura en los niños/as del quinto año de educación básica del Centro Educativo Honduras, provincia de Tungurahua”, frente al problema del “uso inadecuado de las leyendas ecuatorianas para desarrollar el hábito de la lectura, entre 10 a 20 minutos diarios de lectura es el tiempo recomendado por los especialistas, los niños leen (...) obligados por el maestro”, no leen sintiendo el gusto de hacerlo, “sino por compromiso escolar”, además, no se usan “las leyendas ecuatorianas, los libros, medios audiovisuales”. Esta investigación sigue “el paradigma crítico propositivo, es de carácter cuanti – cualitativo, bibliográfico, correlacionar, de campo, descriptivo”, se seleccionó una muestra de 30 niños y 6 maestros, a quienes se les aplicó una encuesta. Encontró que sólo al 36,7% de los estudiantes “Siempre les gusta leer”, se emprendió una “campana socioeducativa de sensibilización sobre los hábitos de lectura basado en fomentar estrategias educativas que ayuden a la difusión de las leyendas ecuatorianas” desarrollando varias actividades para “mejorar los hábitos de lectura”.

Vélez (2018) investigó “la interculturalidad a través de la exposición de leyendas de pueblos originarios del Ecuador y su influencia en los estudiantes de Tercer año de Bachillerato General Unificado”,

con la finalidad de “mejorar la participación y el rendimiento académico de los alumnos en el área de Lengua y Literatura”, mediante “la valoración de la diversidad intercultural del país en sus diferentes formas de expresión para lograr la inclusión de todos los grupos culturales, identificar y exponer leyendas de pueblos originarios del Ecuador”, orientados a “mejorar la lectura, escritura, análisis, comprensión y recreación de textos literarios, además de desarrollar una comunicación integradora”. Refiere que se alcanzó en los estudiantes: “independencia en el desarrollo de las actividades de la unidad didáctica, participación activa, comprensión de textos literarios y trabajo en equipo”. (Vélez, 2018)

Rezabala (2019) evaluó “la literatura popular (cuento, mito y leyenda) y su influencia en la comprensión lectora de los alumnos del nivel primario de la Escuela de Educación Básica Fiscal José Salcedo Delgado de la Ciudad de Guayaquil – Ecuador 2018”, con la finalidad de determinar la influencia de este tipo de literatura en la comprensión lectora, bajo un diseño no experimental, de “paradigma positivista, metodología cuantitativa (...) de tipo correlacional – causal”, encontrando que “el 22,2% del total de los estudiantes comprendieron los tres tipos de lectura a un nivel alto y el 62% de los estudiantes comprendieron las narrativas a un nivel medio; siendo sólo el 15,7% (...) entienden muy poco o nada”; con estos datos concluye que la mayoría de los estudiantes “responden a los métodos utilizados por los docentes de la unidad educativa básica fiscal”.

Paladines & Muevecela (2021) desarrollaron su investigación para “reforzar las competencias lectoescritoras y fortalecer el aprendizaje de códigos lingüísticos indispensables para la comprensión y desarrollo de los diferentes contenidos que se abarcan en las áreas de conocimiento”. Con “un enfoque metodológico cualitativo socio-crítico, de tipo exploratorio, con un diseño de investigación- acción”, trabajaron “con niños de cuarto y séptimo grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “ABC” de la Comunidad de Tenta-Saraguro”, para lo cual, contaron “con la con la participación de autoridades, padres de familia y la comunidad en general”. Concluyen que “el mito no solo aportó para el refuerzo de la lectoescritura sino también para la identificación y valorización de instrumentos y saberes propios de la comunidad que aportan de manera óptima en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos”. (Paladines & Muevecela, 2021)

Capítulo III Diseño metodológico

3.1. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo porque recolecta y analiza los datos, evidencia e información, dentro de la indagación que “se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Este accionar indagatorio procede de la utilización de los mitos de pueblos originarios del Ecuador como estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español, en la Unidad Educativa del Milenio Quisapincha.

Este estudio es de tipo descriptivo porque define y describe el problema investigado y la propuesta planteada, sobre la utilización de los mitos de pueblos originarios del Ecuador como estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español, con la finalidad de identificar si esta propuesta es fácticamente un instrumento que logra el resultado que se espera en los alumnos de la referida unidad educativa.

Además, esta investigación es de tipo acción participativa (IAP), porque ayuda al investigador a trabajar en el cambio social de la comunidad o grupo de personas, identificando una problemática y proponiendo oportunidades para encontrar soluciones y mejorar la realidad. La Investigación – Acción Participativa “es una estrategia de vida que incluye la creación de espacios para el aprendizaje colaborativo y el diseño, ejecución y evaluación de acciones liberadoras” y, sobre todo, “es esencial para el éxito del proceso” que se pretende con la presente investigación. (Zapata & Rondán, 2016)

3.2. Método de investigación

El método científico está definido como “el conjunto de procedimientos que, valiéndose de los instrumentos o técnicas necesarias, examina y soluciona un problema o conjunto de problemas de investigación” (Bunge, 1979; en Bernal, 2010). En base a esta definición, la presente investigación se orienta bajo el método inductivo porque “utiliza el razonamiento para obtener conclusiones que parten de hechos particulares aceptados como válidos, para llegar a conclusiones cuya aplicación sea de carácter general”; es decir, se parte desde el caso particular de la aplicación de la estrategia didáctica propuesta para el refuerzo de la lectura comprensiva del español, con la finalidad de obtener conclusiones que sean valederas y puedan generalizarse en el ámbito educativo.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Mediante entrevistas se aplicó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) (Anexo 2), la cual tiene el objetivo de “evaluar los procesos lectores, no simplemente para determinar la existencia de posibles dificultades (“qué”) sino también para identificar los procesos cognitivos responsables de dichas dificultades (“por qué”) y poder orientar el desarrollo de estrategias de intervención adecuadas (“cómo”) para superarlas” (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014). La aplicación fue individual en niños del séptimo grado “B” de EGB de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio “Pueblo Kisapincha”.

La batería PROLEC-R “está compuesta de nueve tareas que tratan de explorar los principales procesos lectores, desde los más básicos a los más complejos. Hay dos pruebas para cada uno de los procesos que intervienen en la lectura, excepto los procesos semánticos que cuentan con tres tareas” (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014). Y es en estos procesos semánticos donde se orientó la presente investigación, para evaluar la Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral, en entrevistas individuales a los participantes.

La prueba para la comprensión de oraciones, se aplicó con el objetivo de comprobar la capacidad del lector para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones en los mitos leídos; la comprensión de textos con el objetivo de comprobar si el lector es capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto del mito y de integrarlo en sus conocimientos; y la comprensión oral, con el objetivo de evaluar, mediante preguntas, si el niño entendió o comprendió el mito leído en voz alta por el evaluador.

La investigación consideró un cuestionario (Anexo 1), dirigido a los padres de familia de la Institución educativa, para decidir abordar el problema “como una investigación participativa y no simplemente como un proyecto de transferencia de tecnología o entrega de información. Es decir, hay una decisión de investigar juntos: generar nuevos conocimientos indagando, analizando, haciendo ensayos, comparando alternativas” (Zapata & Rondán, 2016).

3.4. Población y muestra

La población en esta investigación, estuvo constituida por todos los estudiantes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio “Pueblo Kisapincha”, donde se encuentran “todos los elementos a los cuales se refiere la investigación. Se puede definir también como el conjunto de todas las unidades de muestreo”, es ahí donde se encuentran todos los “elementos o individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer inferencia” (Bernal, 2010); y la muestra estuvo constituida por todos los alumnos del séptimo grado “B” de EGB, que es “la parte de la población que se selecciona, de la cual

realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio y sobre la cual se efectuará la medición y la observación de las variables objeto de estudio”. (Bernal, 2010)

Entonces, el muestreo es no probabilístico – por conveniencia (Bernal, 2010), el cual “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen & Manterola, 2017), en este caso, por la accesibilidad del investigador hacia los alumnos del aula del séptimo grado “B” de EGB de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio “Pueblo Kisapincha”.

Capítulo IV Resultados obtenidos y Estrategia didáctica propuesta

4.1. Análisis de los datos obtenidos

Al inicio de la intervención en el trabajo de campo se procedió a aplicar el PROLEC-R, con la finalidad de contar con una línea base que permita conocer el estado de los estudiantes en cuanto a la lectura. Para esto se registró la información en la rúbrica siguiente:

Actividad	Malo(0)	Bueno(1)	Muy bueno(2)	Excelente(3)
Principio silábico	60%	40%	-	-
Deletreo palabras	60%	40%	-	-
Lectura de palabras	20%	80%	-	-
Lectura de pseudopalabras	100%	-	-	-
Relación texto-imagen	40%	60%	-	-
Idea principal de textos	100%	-	-	-
Escuchar y responder	40%	60%	-	-

Tabla 1: Resultados obtenidos en sesiones virtuales.

Elaboración propia

La Tabla 1 muestra los resultados encontrados y tabulados luego de la aplicación de la prueba PROLEC-R de forma virtual en las entrevistas realizadas con los estudiantes en la presente investigación. Se puede observar que el 100% de los estudiantes evidenciaron deficiente lectura de pseudopalabras y la identificación de la idea principal de los textos leídos, también, el 60% de los evaluados fallaron en el principio silábico y el deletreo de palabras; un 40% tuvo deficiencias para relacionar el texto con la imagen, así como para escuchar y responder. Sólo un 20% falló en la lectura de palabras.

Estos resultados ponen de manifiesto el bajo nivel de la lectura del español que poseen los estudiantes del séptimo grado “B” de EGB de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio “Pueblo Kisapincha”, lo cual motivó a proponer alternativas para contribuir con los estudiantes, los padres de familia y la comunidad en su conjunto; para lo cual se propone la opción de presentar una propuesta didáctica que motive y oriente a los estudiantes de forma metodológica para superar las deficiencias anotadas.



Posteriormente, se aplicó la misma prueba PROLEC-R, pero de forma presencial, como se puede observar en las imágenes siguientes:





Ilustración 7. Aplicación del PROLEC-R en forma presencial a estudiante de la UEM Quisapincha
Fuente: Imágenes de autoría propia.

En las entrevistas se obtuvieron los resultados siguientes:

Actividad	Malo(0)	Bueno(1)	Muy bueno(2)	Excelente(3)
Principio silábico	-	-	-	100%
Deletreo palabras	-	-	40%	60%
Lectura de palabras	-	-	-	100%
Lectura de pseudopalabras	-	-	20%	80%
Relación texto-imagen	-	60%	40%	-
Idea principal de textos	-	60%	40%	-
Escuchar y responder	-	60%	40%	-

Tabla 2: Resultados obtenidos en sesiones presenciales.

Elaboración propia

La Tabla 2 muestra los resultados encontrados y tabulados luego de la aplicación de la prueba PROLEC-R de forma presencial en las entrevistas realizadas con los estudiantes en la presente investigación. A simple vista se puede observar que todos los ítems evaluados son positivos. Un 100% de los estudiantes

evidenciaron un principio silábico y lectura de letras de forma excelente; un 80% de los evaluados fue excelente en la lectura de pseudopalabras y un 60% excelente en el deletreo de palabras. Un 60% de los estudiantes evaluados obtuvo buena calificación al momento de relacionar el texto con la imagen, la identificación de la idea principal de los textos, así como para escuchar y responder.

Los resultados encontrados en este segundo momento identifican lo significativo de la relación docente – estudiante, en el proceso de la lectura y la comprensión lectora; lo cual también alienta a proponer la opción de presentar una propuesta didáctica que motive y oriente a los estudiantes de forma metodológica para reforzar el proceso de la lectura comprensiva del español.

Los resultados obtenidos tanto de forma virtual como de forma presencial se pueden visualizar en el gráfico siguiente:

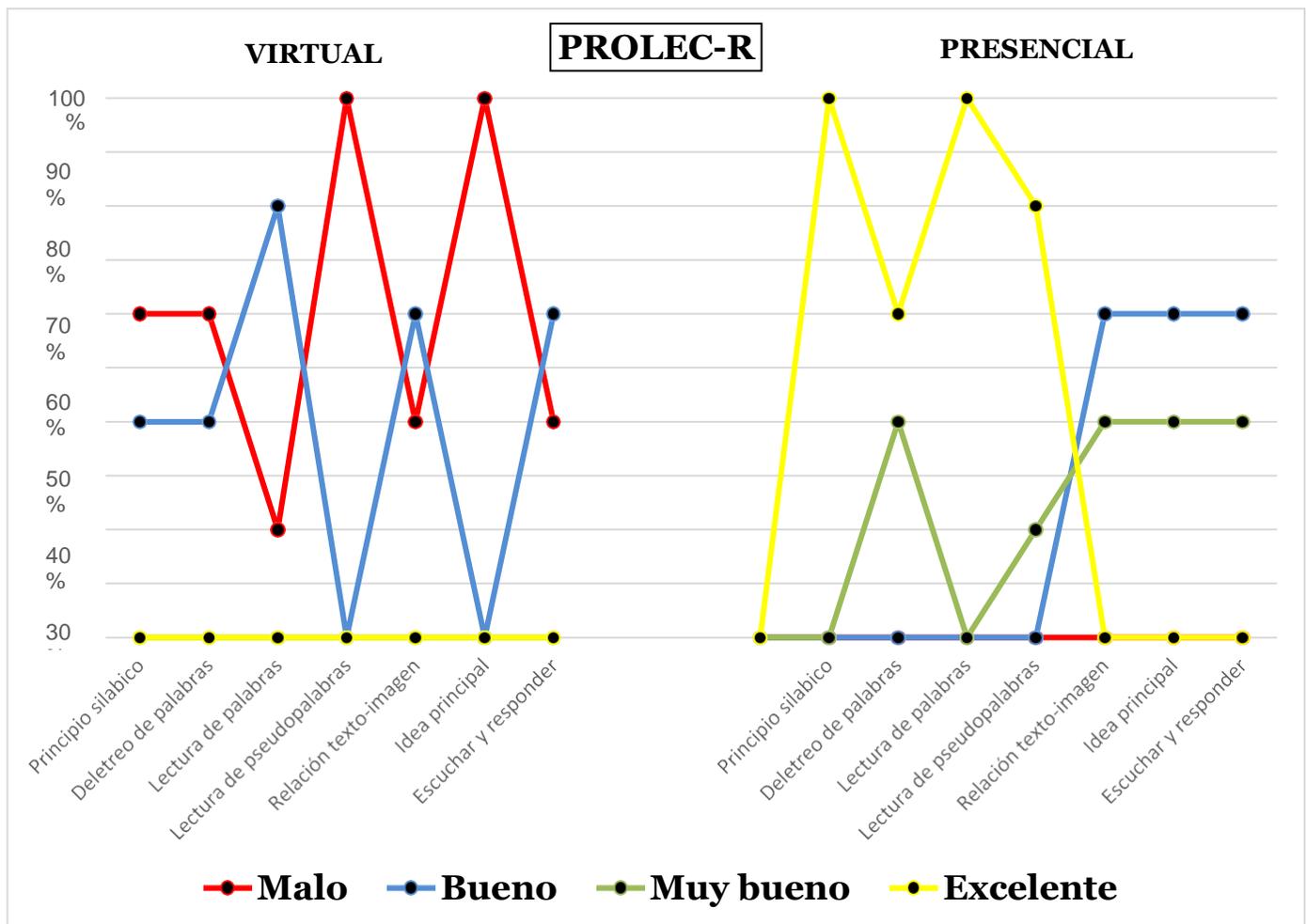


Gráfico 1: Comparación de resultados de la prueba PROLEC-R
Elaboración propia

El Gráfico 1 muestra la comparación de los resultados luego de la aplicación de la prueba PROLEC-R, donde podemos observar que, en forma virtual, los estudiantes evaluados sobresalen por su deficiente desempeño en algunos ítems, mientras que, de forma presencial, sobresale el desempeño excelente.

Por otra parte, a los padres de familia de los estudiantes también se les realizó preguntas conforme a un cuestionario estructurado (Anexo 1), y ellos también apoyan la opción de reforzar el proceso de la lectura comprensiva del idioma español, porque ellos coinciden en la idea de que será muy beneficiosa para sus hijos, ya que les abrirá aún más las puertas del conocimiento y el progreso en su educación.

4.2. Estrategia Didáctica propuesta

Con la presente investigación se propone una estrategia didáctica para reforzar y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, la misma que involucra una adecuada motivación y el ejercicio de la lectura de mitos de los pueblos originarios del Ecuador, como herramienta pedagógica para alcanzar los objetivos propuestos.

4.2.1. Objetivos de la propuesta

4.2.1.1. Objetivo General

Reforzar el proceso de lectura comprensiva del español a través de una estrategia didáctica centrada en el desarrollo de talleres académicos orientados en la lectura de mitos de los pueblos originarios del Ecuador.

4.2.1.2. Objetivos Específicos

- Explicar la importancia de la lectura en la vida de las personas, motivando el aprendizaje que proviene de los mitos de los pueblos originarios del Ecuador.
- Leer mitos de los pueblos originarios del Ecuador, analizando los procesos semánticos según el PROLEC-R, sobre la Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral.
- Desarrollar las actividades según la estrategia didáctica propuesta con la finalidad de reforzar la comprensión lectora.

4.2.2. Ámbito de aplicación y participantes

La presente propuesta didáctica se desarrolla en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio “Pueblo Kisapincha”, que es una Institución de Educación Regular situada en la Comunidad El Galpón de la parroquia Quisapincha, en el cantón Ambato - provincia de Tungurahua (GAD Quisapincha, 2021). La Institución es fiscal con niveles educativos de Inicial, Educación Básica y Bachillerato; la educación que se ofrece es Intercultural Bilingüe, en modalidad presencial, durante las jornadas matutina y vespertina, con el fin fortalecer la identidad cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades.

La propuesta didáctica se aplica en 25 estudiantes del séptimo grado “B” de EGB, de la mencionada unidad educativa. Los niños tienen aproximadamente 12 años en promedio y proceden de la comunidad indígena kichwa de Quisapincha.

4.2.3. Estrategia didáctica

La estrategia didáctica propuesta en la presente investigación se desarrolla en 4 fases:

- Fase 1: Motivación y encuentro significativo de los estudiantes con el proceso lector a partir de sus gustos e intereses sobre los mitos de pueblos originarios del Ecuador. Se inicia con la lectura de oraciones y luego interpretación de lo leído.
- Fase 2: Lectura y reforzamiento. En esta fase se realizan las actividades de leer los mitos: “Los celos del padre Chimborazo”; “Los hijos del Chimborazo” y “El Chagualunga” (Moya & Jara, 2009). Para generar en los estudiantes, un “proceso de inferencia, con el fin de que comprendieran lo que estaba más allá de lo explícito”, es decir, lo que los mitos quieren comunicar (Cicery, 2018). Se hacen inferencias de cada uno de los mitos leídos.
- Fase 3: “Lectura literal, inferencial y crítico intertextual” aquí el alumno “de manera procesal y haciendo uso de las estrategias de lectura” confronta el texto leído, lo evalúa y emite “juicios de valor sobre el contenido de la leyenda leída, desde una posición sustentada”. (Cicery, 2018)
- Fase 4: Comprensión y reforzamiento. Se invita a los estudiantes a crear y recrear lo que han comprendido sobre la lectura de los mitos presentados y que evidencie su imaginación mediante la escritura de mitos de su propia autoría. (Cicery, 2018)

4.2.4. Descripción de la aplicación de la propuesta

La propuesta didáctica se desarrolla en talleres académicos, donde participan el docente y los alumnos del séptimo grado “B” de EGB, empezando con la planificación y organización de los talleres. Se desarrollarán 4 talleres. Cada taller académico involucra una fase de la estrategia didáctica:

TALLER N° 1:

Para motivar a los estudiantes se inicia el taller estableciendo un encuentro significativo preguntando ¿Qué es un mito? ¿Qué es una leyenda? ¿Qué entienden por pueblos originarios del Ecuador?

Luego se le pide al niño que lea cada oración y responda a las demandas que cada una expresa. Esto implica la comprensión de las oraciones, conforme lo propone el PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014); luego se presentan 15 oraciones como actividades para la comprensión de las mismas:

- 1) Dé dos golpecitos sobre su mesa.
- 2) Tóquese los hombros con sus manos.
- 3) Abra y cierre la mano durante cinco segundos.
- 4) Dibuje un árbol con tres manzanas.
- 5) Dibuje el cielo con dos nubes.
- 6) Dibuje el campo con una gran montaña.
- 7) Póngale nombre a su dibujo del árbol con manzanas.
- 8) Póngale nombre a su dibujo del cielo con dos nubes.
- 9) Póngale nombre a su dibujo del campo con una gran montaña.
- 10) Señale el dibujo que considera el suelo.
- 11) Señale el dibujo que considera el cielo.
- 12) Señale el dibujo que involucra más altura.
- 13) Indique cuál de sus dibujos se considera sobre el campo.
- 14) Indique cuál de sus dibujos se considera más productivo.
- 15) Indique cuál de sus dibujos es el producto del cuidado de la Pachamama.

TALLER N° 2:

Se desarrolla la lectura de los mitos : “Los celos del padre Chimborazo”; “Los hijos del Chimborazo” y “El Chagualunga” (Moya & Jara, 2009). Y se procede a conocer la comprensión de los textos leídos con las actividades propuestas, conforme lo propone el PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014); con el objetivo es comprobar si el lector es capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto y de integrarlo en sus conocimientos. Las actividades para la comprensión de los textos son:

Lectura del mito: “Los celos del padre Chimborazo”

En tiempos muy antiguos, según nos han contado nuestros mayores, la montaña llamada Tungurahua había contraído matrimonio con el Padre Chimborazo.

Así, vivían juntos sin problemas, hasta que un día, la Madre Tungurahua, a espaldas del Padre Chimborazo, se entregó al alto cerro Collay. No sabemos el motivo por el cual a este monte Collay los mestizos lo llaman Altar.

El orgulloso Chimborazo —y puesto que nada queda oculto bajo el Padre Sol—, llegó a saber que su esposa estaba conviviendo con otro monte.

Una vez que descubrió el engaño, la quiso matar y acabar a palazos con ella.

El Padre Chimborazo era tan grande y tenía dos brazos tan inmensos, que podía golpear de una a otra banda, sin problema.

Todo esto hubiera hecho, pero, oportunamente, acudieron el sinvergüenza Collay y el Carihuairazo para defender a la mujer.

El enojado y orgulloso marido no quiso soportar ninguna intervención. Por el contrario, ahí mismo, cogiendo un inmenso garrote golpeó al cerro Collay hasta dejarlo aplastado.

Al otro monte también lo golpeó de igual manera, hasta dejarlo con los huesos hundidos.

Así es como nuestros primeros padres nos han relatado, y al mismo tiempo nos han explicado la causa por la cual el monte Collay se quedó pequeño y hundido. Por la misma razón, también el Carihuairazo tiene el filo quebradizo desde la cúspide hasta la base.

PREGUNTAS:

¿Qué montañas se casaron en matrimonio?

¿Quiénes acudieron a defender a la Madre Tungurahua y qué consecuencias obtuvieron?



Lectura del mito: “Los hijos del Chimborazo”

En tiempos muy antiguos, la Madre Tungurahua acusaba a su esposo de que no le podía dar hijos blancos como él. En represalia, ella solía escupirle el lodo y la ceniza que hervía en su vientre.

El padre Chimborazo por su parte, lleno de amor propio y de virilidad, no quiso que su esposa continuara escupiéndolo.

Así pues, hizo que una hermosa joven pasara por sus faldas en persecución de su oveja perdida, que el Padre Chimborazo dejó escapar por las breñas. Y así fue ella a sus plantas, halló un hermoso frijolito de piel blanca. Lo recogió cariñosamente y lo aprisionó en la cintura, entre la faja y su vientre maternal. Así se obró el prodigio del Padre.

El frijolito buscó camino y se introdujo en el vientre de la joven.

Y desde ese instante el vientre de la ungida fue creciendo día a día, mes a mes, hasta que al cabo de nueve lunas y unos poquitos días más, alumbró un hermoso niño parecido al Padre Chimborazo: piel blanca, cabellos dorados, igual al Apu de la nieve. Este fue el primogénito del Padre Chimborazo.

Recordando estas cosas, todos sostienen que estos niños son hijos del monte.

Es por eso que nuestros mayores creen que el fréjol abulta el vientre, más aún cuando se lo come cocido y frío. Y existen también abuelitos que aconsejan a las jóvenes no caminar por las faldas de los montes ya que éstos procrean con las doncellas.

PREGUNTAS:

¿Qué hervía en el vientre de la Madre Tungurahua?

¿Qué características tiene el primogénito del Padre Chimborazo?

¿Qué sucede con el frijolito en el vientre?

Lectura del mito: “El Chagualunga”

En tiempos muy antiguos los mayores se sentaban en cualquier sitio, para platicar; entonces tenían por costumbre intimidar a las jóvenes...

Cuando se enviaba a las jóvenes a hacer cualquier mandado el asunto de las piedras del fogón se convertía en materia de conversación.



Allí — en el fogón — dicen que las jóvenes solían acostarse, quienes entonces eran poseídas e instantáneamente convertidas en piedras.

— “La piedra ociosa les ha robado el corazón”, solían decir.

Una vez una joven mujer — que más tarde se transformó en piedra — no quería hacer absolutamente nada. Al mandarle sus padres hacer cualquier cosa, ella se levantaba de hombros y no hacía caso alguno. Los padres, al ver esto, le dejaron hacer su voluntad.

La joven ya no comía, no obedecía ni a su padre ni a su madre; se quedaba sola para dormir con las piedras del fogón...

Una vez, a la media noche, llegó el Chagualunga y empezó a comerse a la joven, empezando desde los pies. Entonces, la joven, asustada y preocupada había gritado a su mamá:

— Mamita, ¡El Chagualunga me está comiendo, empezando por los pies!

La madre había respondido:

— Cómela hasta lo último. Cómela entera. Ella no quiso escucharme y ahí se quedó... ¡Cómela toda!

La joven dando gritos a su madre para que la defendiera dijo:

— ¡Mamita, mamita! Ya me come hasta medio vientre...

Una vez que el Chagualunga se la había comido toda, dicen que efectivamente se aquietó.

Se la comió a nuestra hermana, y aunque la madre gritaba, después de haber dormido (con el Chagualunga) ella ya no la oyó. Por eso la madre dijo:

—Ya se durmió la sinvergüenza. Mañana, cuando amanezca la haré bañar y así la mandaré a pastar, puesto que no me dejó dormir.

Al siguiente día —y sobre las piedras del fogón— había quedado solamente la piel vacía, los huesos, la sangre, las uñas, los intestinos y el vientre.

A la piedra del fogón hay que tenerle miedo. Ahí suele dormir el Chagualunga.

PREGUNTAS:

¿Qué hizo el Chagualunga?

¿Por qué hizo eso el Chagualunga?

TALLER N° 3:

Nuevamente, se desarrolla la lectura de los mitos : “Los celos del padre Chimborazo”; “Los hijos del Chimborazo” y “El Chagualunga” (Moya & Jara, 2009). Con la diferencia de que es el docente quien realiza la lectura, luego procede a preguntar a los alumnos sobre el texto leído y ellos deberán responder a las preguntas luego de haber escuchado con atención, para emitir sus juicios de valor al respecto. “Todas las preguntas son de tipo inferencial”, sobre aspectos “que no están explícitamente descritas en el texto pero que el lector tiene que inferir para comprenderlo. De esta manera se trata de evitar que respondan a las preguntas de manera memorística sin una verdadera comprensión” (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014). Las preguntas son las siguientes:

Preguntas del docente sobre el mito “Los celos del padre Chimborazo”

¿CÓMO FUERON LOS CELOS DEL PADRE CHIMBORAZO?

¿QUÉ PERSONAJES INTERVIENEN EN ESTE MITO Y CUÁLES FUERON CASTIGADOS?

Preguntas del docente sobre el mito “Los hijos del Chimborazo”

¿POR QUÉ RECLAMABA LA MADRE TUNGURAHUA?

¿QUÉ HIZO EL PADRE CHIMBORAZO PARA TENER PRIMOGÉNITOS?

Preguntas del docente sobre el mito “El Chagualunga”

¿QUÉ NOS ENSEÑA ESTE MITO?

¿QUIÉNES ES EL PROTAGONISTA EN ESTE MITO?

TALLER N° 4:

La estrategia finaliza, invitando a los estudiantes a crear y recrear lo que han comprendido sobre la lectura de los mitos presentados y que evidencie su imaginación mediante la escritura de mitos de su propia autoría (Cicery, 2018). Esto permitirá evaluar si se alcanzó el objetivo de reforzar el proceso de lectura comprensiva del español con la estrategia didáctica del desarrollo de talleres académicos donde los alumnos lean mitos de los pueblos originarios del Ecuador.

4.2.5. Instrumentos para evaluar los aprendizajes

Evaluar los aprendizajes permite obtener indicadores de los progresos o posibles limitantes en la estrategia aplicada, lo cual permitirá retroalimentar la estrategia para reorientar o tomar los correctivos necesarios, para alcanzar el objetivo propuesto.

En este sentido, de acuerdo con lo precisado por Solé (1992), en Cicery (2018), la evaluación en la propuesta didáctica presentada, será “formativa, sistemática y continua que informa sobre los avances del proceso lector favoreciendo la intervención y ajustes al mismo para optimizarlo”, es decir, que todo el proceso para la lectura comprensiva en el idioma español será motivo de evaluación en el transcurso de la aplicación y desarrollo de la estrategia didáctica propuesta, conforme al nivel de avance de los estudiantes motivo de la presente investigación y que quedará registrada en la rúbrica de evaluación siguiente:

AUTOEVALUACIÓN

Lo que MÁS me gustó en el taller:		Lo que MENOS me gustó en el taller:	
En este taller aprendí:			
En el taller estuve:	TRISTE	ALEGRE	SORPRENDIDO

EVALUACIÓN REALIZADA POR EL DOCENTE

TALLER 1	Puntaje máximo
Extrae el significado de diferentes tipos de oraciones.	10

TALLER 2	Puntaje máximo
Extrae el mensaje del mito.	10
Integra el mensaje del mito a sus conocimientos.	10
Realiza inferencias sobre el texto leído.	10



TALLER 3	Puntaje máximo
Escucha con atención y responde coherentemente.	10
Comprende de forma general el mito leído por el docente.	10
Extrae conocimientos valaderos del texto del mito leído por el docente.	10

TALLER 4	Puntaje máximo
Crear y recrea lo comprendido sobre la lectura de los mitos presentados y evidencia su imaginación mediante la escritura de mitos de su propia autoría	30

T O T A L

100

4.2.6. Sistematización de la propuesta didáctica aplicada

La aplicación de la estrategia didáctica propuesta, en los talleres de lectura y comprensión, queda sistematizada según se especifica en la matriz siguiente:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	INSTRUMENTO	RESPONSABLES
El taller de lectura de mitos como estrategia didáctica	Planeamiento y organización del taller.	Formular objetivos de acuerdo a la intervención.	Diario de campo, grabaciones y ficha de observación	Docente y estudiantes de Quisapincha.
		Actividades dentro de la estrategia didáctica para la solución de la problemática planteada.	Diario de campo, grabaciones y ficha de observación	Docente y estudiantes de Quisapincha.
		Mostrar estructura secuencial y organizada.	Diario de campo, grabaciones y ficha de observación	Docente y estudiantes de Quisapincha.
	Fases para la aplicación del taller	Disponer de los elementos necesarios para su desarrollo.	Diario de campo, grabaciones y ficha de observación	Docente y estudiantes de Quisapincha.



		Permitir ejecutar las estrategias de lectura de los mitos.	Diario de campo, grabaciones y ficha de observación	Docente y estudiantes de Quisapincha.
		Implementar estrategias para promover la participación y el aprendizaje significativo.	Diario de campo, grabaciones y ficha de observación	Docente y estudiantes de Quisapincha.
	Impactos por la aplicación del taller	Despertar el interés en el proceso de lectura.	Diario de campo, grabaciones y ficha de observación	Docente y estudiantes de Quisapincha.
		Generar aprendizaje significativo en los estudiantes.	Diario de campo, grabaciones y ficha de observación	Docente y estudiantes de Quisapincha.
		Permitir mejorar el proceso de lectura comprensiva de los estudiantes de la UEM Quisapincha.	Diario de campo, grabaciones y ficha de observación	Docente y estudiantes de Quisapincha.

Tabla 3: Matriz de técnicas e instrumentos de recolección de información.

Fuente: (Cicery Nieto, 2018)

Elaboración propia

Consideraciones finales y recomendaciones

Consideraciones finales

La presente investigación permitió la interrelación con los estudiantes del séptimo grado “B” de EGB de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio “Pueblo Kisapincha”, en una dinámica educativa que se realizó tanto de forma virtual como presencial, lo cual permitió conocer lo significativo que resulta el contacto personal entre el docente y sus alumnos.

Los resultados, luego de la aplicación de la prueba PROLEC-R, evidenciaron que, en forma virtual, los estudiantes evaluados sobresalen por su deficiente desempeño en algunos ítems, mientras que, de forma presencial, su desempeño fue desde bueno a excelente. En este sentido, la lectura de pseudopalabras y la determinación de la idea principal de los textos, que en forma virtual fue mala en un 100%, pasó a obtener, en forma presencial, una calificación de excelente en un 80% y buena en un 60%, respectivamente. Así también, un 100% de los evaluados obtuvo la calificación de excelente en la lectura de palabras. Un 60% de los estudiantes evaluados obtuvo buena calificación al momento de relacionar el texto con la imagen, la identificación de la idea principal de los textos, así como para escuchar y responder.

En el sistema educativo nacional existe el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, con estructura propia, que en sintonía con la normativa legal y administrativa considera a la lengua de las nacionalidades como la principal para la educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural, sin embargo, desde las mismas comunidades de las nacionalidades se impulsa a los jóvenes a aprender el español, porque consideran que así tendrán más oportunidades de desarrollarse.

En apoyo al criterio de las comunidades y nacionalidades indígenas, la presente investigación, propone el uso de los mitos de pueblos originarios del Ecuador como estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español, con la finalidad de favorecer a los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, desde aquellas generaciones que se encuentran en las aulas de educación primaria.

La estrategia didáctica propuesta se orienta a reforzar y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, la misma que involucra una adecuada motivación y el ejercicio de la lectura de mitos de los pueblos originarios del Ecuador, como herramienta pedagógica para alcanzar los objetivos propuestos. Detalladamente, la estrategia se estructuró en 4 fases para desarrollar en 4 talleres (una fase en cada taller); debidamente planeados y organizados, donde se busca que los estudiantes desarrollen la comprensión de oraciones, la comprensión de los textos y la comprensión oral.



Recomendaciones

La mejor ayuda o apoyo que el docente puede dar, orientar y proporcionar en la educación intercultural bilingüe debe ser de forma presencial, donde se establezca un diálogo didáctico directo real y pertinente para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes.

La estrategia didáctica propuesta debe desarrollarse de forma constante en los diversos niveles de la educación básica, teniendo un desempeño metodológico con los respectivos registros de autoevaluaciones y evaluaciones según la rúbrica considerada.

La estrategia didáctica debe aplicarse no solamente dentro de la asignatura de Lengua y Literatura, sino que sea conocida y desarrollada en todas las asignaturas de los estudiantes, de esta manera se incentivará y reforzará la comprensión lectora de los estudiantes en forma constante.

A futuro la presente estrategia didáctica propuesta, sea desarrollada íntegramente en el idioma ancestral de las comunidades, conforme a las disposiciones legales y administrativas.

Se promueva el acercamiento significativo de los estudiantes con la biblioteca de la unidad educativa, para incentivar al ejercicio de la lectura, para luego encaminarse hacia la comprensión lectora, para contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

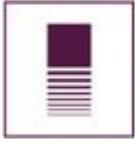
- Apo Pujos, L. (2014). *Leyendas ecuatorianas como recursos didácticos para desarrollar el hábito de la lectura en los niños y niñas del Quinto Año de Educación Básica del Centro Educativo Honduras, provincia de Tungurahua*. Ambato - Ecuador: Universidad Técnica de Ambato. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/7803/1/FCHE-SEB-1296.pdf>
- Bastidas Jiménez, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad - Revista de Educación*, 10(2), 180-189. doi:DOI: 10.17163/alt.v10n2.2015.04
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Tercera edición*. Bogotá D.C. - Colombia: Pearson Educación de Colombia Ltda.
- Botina Pianda, J., & Janamejoy, E. (2019). *Estrategia pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora, mediante los mitos y leyendas interculturales del departamento de Nariño en el grado segundo del Centro Educativo la Honda, municipio de San Lorenzo (Nariño)*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Pasto - Colombia: Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU). Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26364/jcbotinap.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Buelvas Padilla, E. (2019). *Organización de un podcast con mitos y leyendas como estrategia pedagógica para fomentar la comprensión lectora de los estudiantes de 5to grado de la Institución Educativa San Martín - Sede Babilonia - Sincilejo*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Sincelejo - Colombia: Escuela Ciencias de la Educación (ECEDU). Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/28312/erbuelvasp.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Cicery Nieto, L. (2018). *Leyendo leyendas una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá - Colombia: Facultad Ciencias de la Educación - Universidad Externado de Colombia. Obtenido de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1088/CAA-Spa-2018-Leyendo_leyendas_una_estrategia_didáctica_para_mejorar_la_comprensión_lectora_Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Constitución del Ecuador. (2008). Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>

- Coral Moreano, J. H. (2020). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de mitos y leyendas en estudiantes de cuarto de básica primaria (9 y 10 años)*. Universidad Internacional de La Rioja. Huila - Colombia: Facultad de Educación - Universidad Internacional de La Rioja. Obtenido de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/10669/Coral%20Moreano%2C%20Jairo%20Hernan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago de Chile: CEPAL - Naciones Unidas. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (5.ª edición)*. Madrid - España: TEA Ediciones.
- De La Cruz Ariola, Y. (2016). *Mitos y leyendas ashaninkas como estrategia didáctica en la comprensión lectora en L1, en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la Institución Educativa N° 64134-B, de la Comunidad Nativa de Aerija – Atalaya - 2016*. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. Yarinacocha – Perú: Facultad de Educación Intercultural y Humanidades. Obtenido de <http://repositorio.unia.edu.pe/bitstream/unia/139/1/Tesis%20Final.pdf>
- Espíritu Barreto, G. (2021). *Lectura de mitos y leyendas de Huacho para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario del Colegio 20827 Mercedes Indacochea Lozano de Huacho*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho - Perú: Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Obtenido de <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/4522/GRISEL%20ESPÍRITU%20BARRETO%20%286%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*(16), 220-236. Obtenido de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- GAD Quisapincha. (2019). Obtenido de https://gadquisapincha.gob.ec/images/cwattachments/258_551ed90b958d26d329801273e86a38c5.pdf
- GAD Quisapincha. (2021). Obtenido de <https://gadquisapincha.gob.ec/modelo-gestión/educación/u-e-milenio.html>



- Google Maps. (2021). Obtenido de <https://www.google.com/maps/search/GAD+Parroquial+de+Quisapincha/@-1.2601061,-78.7809831,11z/data=!3M1!4b1>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. México D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- INEC. (28 de noviembre de 2012). Obtenido de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/3-de-cada-10-ecuatorianos-no-destinan-tiempo-a-la-lectura/>
- LOEI. (2011). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ministerio de Educación. (abril de 2021). Obtenido de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/politica_educativa_de_fomento_de_la_lectura_juntos_lee mos.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/politica_educativa_de_fomento_de_la_lectura_juntos_lee_mos.pdf)
- MOSEIB. (05 de diciembre de 2013). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Moya, R., & Jara, F. (2009). *Taruka, La Venada - Literatura oral kichwa. Tercera Edición*. Quito, Ecuador: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (DINEIB). Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Taruka-La_Venada.pdf
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Paladines Bustamante, M., & Muevecela Guachichulca, C. (2021). *El mito como instrumento potenciador para reforzar la lectoescritura en materias integradas*. Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues - Ecuador. Obtenido de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1733>
- Pedrosa, J. (2010). *Fundación Joaquín Díaz*. Obtenido de <https://funjdiaz.net/imagenes/actas/2010literatura.pdf>
- RAE. (2021). Obtenido de <https://dle.rae.es/lectura?m=form>
- RAE. (2021). Obtenido de <https://dle.rae.es/mito>
- Ramírez Leyva, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/590/59013271002.pdf>

- Rezabala Salazar, A. (2019). *La literatura popular (cuento, mito y leyenda) y su influencia en la comprensión lectora de los alumnos del nivel primario, de la escuela de educación básica fiscal José Salcedo Delgado Guayaquil – Ecuador, 2018*. Piura - Perú: Escuela de Posgrado - Universidad César Vallejo. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/43766>
- Salazar Chérrez, P. (2015). *El proceso de unificación escolar y su incidencia en el nivel de desempeño académico de los estudiantes del Quinto Año de EGB de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe del Milenio "Pueblo Kisapincha"-Cantón Ambato*. Ambato - Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Solórzano Pelchor, C. (2020). *Análisis de la Educación Intercultural Bilingüe: El caso de Engabao*. Azogues - Ecuador: UNAE. Obtenido de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1858>
- Suyuri Romani, L., & Cáceres Romani, R. C. (2018). *Estrategias de cuentos mitos y leyendas del mundo andino para el desarrollo de hábitos de lectura en los estudiantes del 3er grado de la I.E.Nº 36099 de la Comunidad de Buenos Aires - Huancavelica*. Universidad Nacional de Huancavelica. Huancavelica - Perú: Facultad de Educación. Obtenido de <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1667>
- UNESCO. (2019). Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/dpe_ecuador-_25_09_19.pdf
- Velastegui López, E., Sánchez Ortiz, S., & Ramos Viteri, E. (2017). El hábito de la lectura y el disfrute de textos por medio un tutorial multimedia. *Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Ambato*, 18. Obtenido de <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2050/2/El%20H%C3%A1bito%20de%20la%20Lectura.pdf>
- Vélez Alonzo, T. (2018). *La interculturalidad a través de la exposición de leyendas de pueblos originarios del Ecuador y su influencia en los estudiantes de Tercer año de Bachillerato General Unificado*. Azogues - Ecuador: Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universitat de Barcelona. Obtenido de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/740/1/TFM-ELL-65.pdf>
- Zapata, F., & Rondán, V. (diciembre de 2016). *La Investigación - Acción Participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. EEUU: USAID - Instituto de Montaña.



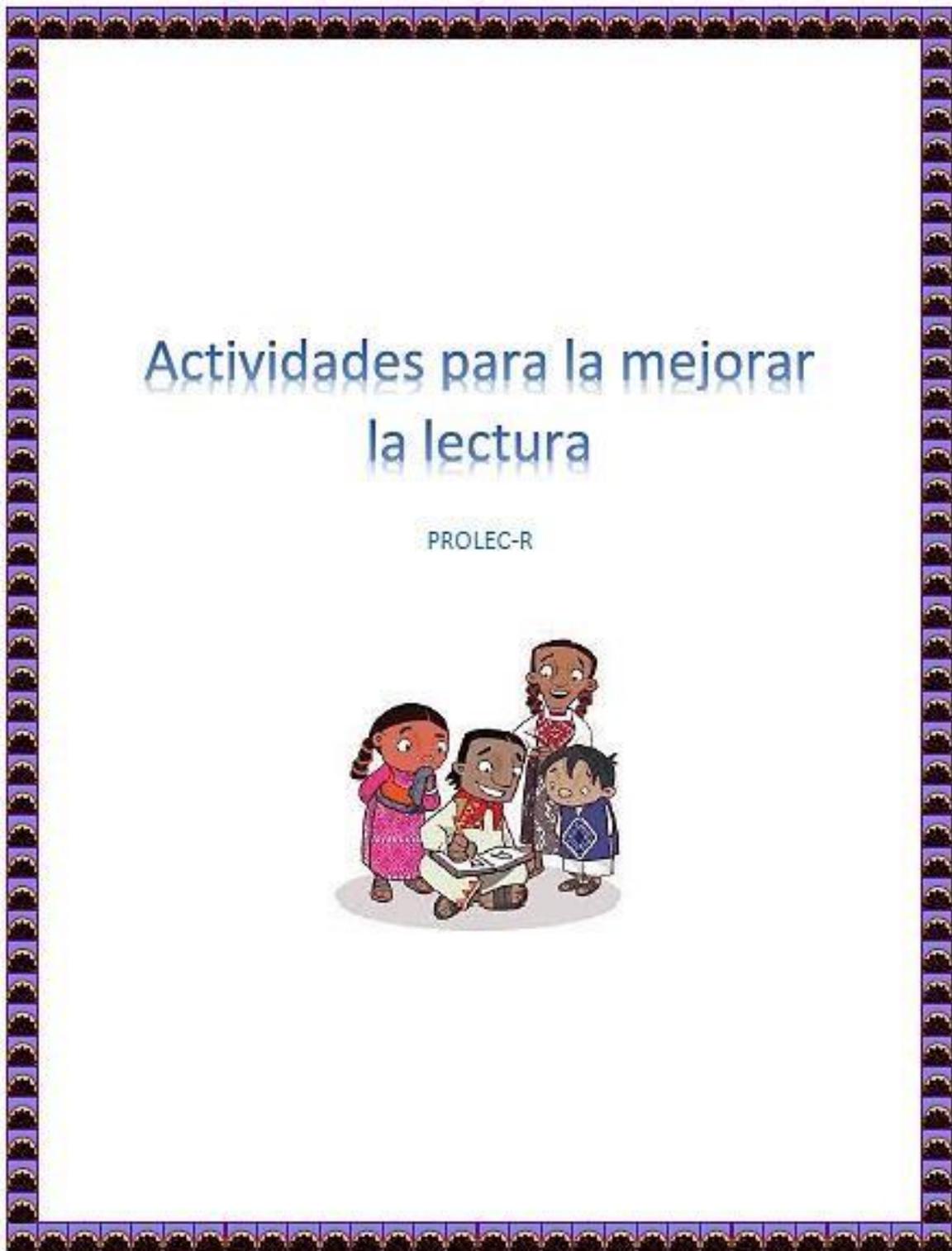
Anexos

Anexo 1: Cuestionario a los padres de familia

- 1) ¿Le gustaría que su hijo aprenda a leer en español correctamente? ¿Por qué?
- 2) ¿Qué idioma prefiere el español o el kichwa?
- 3) En su hogar ¿Qué idioma se habla la mayor parte del tiempo, el español o el kichwa?
- 4) En su hogar ¿Qué idioma se habla menos, el español o el kichwa?



Anexo 2: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R)





Procesos léxicos

Nombrar o sonido de las letras

a, e, i

q, r, t, y, u, p, z, x, c, v, n, m, b, l, j, g, f, d, s

Igual diferente:

completamente – completanente

subida – subida

sensación – sensación

hierba - hierva

familia - familia

antiguos - antiguos

frescura – frescura

páramo - páramo

indígena – indígenas

alimentos – alimentos

amigos – amigos

plantación – plantación

cultivo – cultivo

amarre – amare

vivienda – vivienda

sacudir – sacudir

injerto - injerto

educativa - educativa

Procesos semánticos

Lectura de palabras

campo

hectárea

flores

papas

habas

supletorio

adicionalmente

compañerismo

amigable

suerte

frio

vecinos

escuela

deberes

divergente

soluble

estancado

lápiz

estratégicamente

tareas



Lectura de pseudopalabras

cerresjonsal

adriego

chascor

pawimento

cemamienfo

percelis

wuertas

lirmeza

fumilbad

dedicación

peficiufa

seremibad

hapejo

sosieba

callienti

lamimo

tefefono

camicefa

uniforme

vesfimenfa

Identificación de letras

Estructuras gramaticales

a. Antes huevecito, después capullito, más tarde volare como un pajarito.



b. El roer es mi trabajo el queso mi aperitivo y el gato ha sido siempre mi más temido enemigo.



c. En rincones y entre ramas mis redes voy construyendo para que moscas incautas en ellas vayan cayendo



d. Es la reina de los mares su dentadura es muy buena y por no ir nunca vacía siempre dice que va llena.



e. Quien se chifla por la miel es perezoso y goloso sin duda es el





Signos de puntuación

- a. ¡Juan, qué bueno que te veo por aquí!
- b. El monumento, erigido en honor de un presidente de principios de siglo, fue trasladado a otro sitio.
- c. Mi casa está pintada de color azul; la tuya, de color verde.
- d. Yo saqué una buena nota en el examen de matemáticas; mi amigo Luis, una mala nota.
- e. Vivos en el zoológico animales aves, peces, reptiles, mamíferos, felinos, etc.
- f. Me dirijo a Uds. para hacer la presente aclaración.
- g. Acudimos todos los socios a la reunión: Carlos, Santiago, Cristiano, Fernando, Manuel y yo.
- h. Encontramos lo indispensable en las alacenas y en el refrigerador para preparar un lonche: pan de caja, queso, jamón, mayonesa, mostaza, tomate...
- i. No fue fácil dar término al proyecto: se requirió del esfuerzo de todos los compañeros.
- j. ¿Irás a la fiesta de mañana?
- k. Hola, ¿quién habla?
- l. ¿Quiénes de tus amigos asistieron a la fiesta de ayer por la noche?

Procesos gramaticales

Comprensión de oraciones

Tóquese los hombros con sus manos.

Abra y cierre la mano durante cinco segundos.

Toque la en celular o computadora con los ojos cerrados.

Cuente regresivamente desde el diez hasta el tres.

Parpadee el ojo izquierdo, mientras se toca tres veces el hombro derecho con la mano izquierda.

Respire profundamente e imagine como sería su lugar favorito dentro de la comunidad.

Silbe una canción de su preferencia con los ojos tapados con su mano izquierda.

Diga cinco palabras en Kichwa con los oídos tapados con sus manos.

Mencione cinco verbos que termine en "ir".

Diga una oración en voz alta con la lengua afuera.

Tóquese los codos uno contra otro, con la cabeza de lado.



Comprensión de textos

En un lugar muy frío llamado "El Cajas", nació una linda llama. Sus padres le pusieron un nombre muy bonito, "Camilia". Cuando abrió por primera vez sus ojitos, vio a sus papás muy felices por tenerla a su lado. Después de algunos meses, Camilia creció. Era muy curiosa y siempre estaba haciendo preguntas sobre lo que veía a su alrededor. Un día, les preguntó a sus papás: "¿Cuántos años viviré?". Mamá Llama sonriendo le respondió: "Nosotras las llamas podemos llegar a vivir muchos años". "¡Wow! Tendré mucho tiempo para jugar con las demás llamas, ¡qué alegría!", murmuró Camilia. "Claro que sí, todos somos una manada y permanecemos juntos para cuidarnos entre nosotros", exclamó Papá Llama. De pronto Camilia los miró atentamente y les hizo otra pregunta: "¿Por qué tienen mucha lana en su cuerpo?". Papá Llama sonriente le respondió: "nuestra lana nos permite estar abrigados, pero, cuando tenemos demasiada, unas personas nos la reducen para confeccionar ropa". Camilia nuevamente preguntó: "¿Qué ropa elaboran?". Mamá Llama le contestó: "Con esa lana tejen chales, ponchos, bufandas y buzos, para que las personas también estén abrigadas". Camilia exclamó: "¡Me encanta ser una llama!, porque ayudo a las personas a estar calientitas como yo". By: Cinthya Mogrovejo

- A. ¿Para qué les sirve la lana a las llamas?
- B. ¿Qué cosas se puede hacer con la lana?

A Mamá Venado le gustaba pasear por los bosques fríos de la Sierra. Un día, sintió un gran dolor y se acomodó en un arbusto para esperar la llegada de su bebé. Al nacer su hijo, lo llevó a caminar por las tierras que se encuentran atravesadas por la Cordillera de los Andes. Aquello decidió su nombre: lo llamó "Andino". Era un pequeño venado que disfrutaba estar solo y recorría ampliamente los bosques en busca de arbustos y frutos para comer. Una mañana, mientras estaba bebiendo el agua del río, vio a unas personas extrañas, que parecían cazadores. Entonces corrió rápidamente a esconderse, pero aquellos personajes lo encontraron. Estaba muy asustado cuando descubrió que, en realidad, eran guardabosques que precautelaban la ventura de los bellos animales de la Sierra. El pequeño venado, al ver que esas personas no pretendían causarle daño, decidió incluso enseñarles su hogar. Con los días, Andino creció vigorosamente y sus amigos sabían que era el momento de marcharse hacia nuevos lares; vieron que el venado había crecido y era muy feliz en su marcha. Sin embargo, Andino sabía que pronto volvería a verlos. Por ello, los despidió con una sonrisa grande, mientras se dirigía a explorar el bosque. By: Deysi Peralta.

- A. ¿Cómo se llama las tierras por dónde camina Andino?
- B. ¿Quiénes aparecieron cuando Andino buscaba comida?



Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, Jorge Leonel Parra Argudo , autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “El uso de los mitos de pueblos originarios del Ecuador como estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español: el caso de San Antonio de Quisapincha”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 10 de septiembre del 2021



Firmado electrónicamente por:
**JORGE LEONEL
PARRA ARGUDO**

Jorge Leonel Parra Argudo

C.I: 0106813611



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, Jorge Leonel Parra Argudo, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “El uso de los mitos de pueblos originarios del Ecuador como estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español: el caso de San Antonio de Quisapincha”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Azogues, 10 de septiembre del 2021



Firmado electrónicamente por:
**JORGE LEONEL
PARRA ARGUDO**

Jorge Leonel Parra Argudo

C.I: 0106813611



Certificado del Tutor

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, Jennifer Paola Umaña Serrato, tutora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “El uso de los mitos de pueblos originarios del Ecuador como estrategia didáctica para el refuerzo de la lectura comprensiva del español: el caso de San Antonio de Quisapincha” perteneciente al estudiante Jorge Leonel Parra Argudo C.I 0106813611. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 1 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 10 de septiembre del 2021



Firmado electrónicamente por:
**JENNIFER PAOLA
UMAÑA SERRATO**

Jennifer Paola Umaña Serrato

C.I: 0151956125